

LOCUS DE CONTROL Y SU RELACIÓN CON LA EDAD, EL SEXO Y LA MODALIDAD EDUCATIVA FAMILIAR¹

Elizabeth DaDalt de Mangione
Centro de Investigaciones Cuyo - Conicet

Se aborda la temática de la motivación en el neoconductismo, particularmente el constructo: locus de control. Se realiza un estudio empírico con 149 niños (76 varones y 73 niñas) orientado a relacionar locus de control, como variable dependiente, con la edad, el sexo y la modalidad educativa familiar. Los resultados revelan una correlación significativa entre locus de control, edad y sexo respectivamente. Sin embargo, locus de control y modalidad educativa aparecen como independientes en este estudio.

Palabras claves: Neoconductismo. Locus de control. Atribución de la responsabilidad. Edad. Sexo. Modalidades educativas.

I- MARCO CONCEPTUAL

1- Condicionamientos motivacionales y cognitivos de la conducta en el neoconductismo²

La bibliografía psicopedagógica contemporánea aborda las dimensiones cognoscitivas del aprendizaje desde la psicología cognitiva -sobre todo en la línea estadounidense-, mientras

1- Agradezco a mi Director de beca, Dr. Abelardo Pithod y a la Lic. Hilda Difabio de Anglat su constante asesoramiento, apoyo, correcciones y riqueza en las orientaciones brindadas que han permitido este estudio. Asimismo extendo mi agradecimiento a la Lic. Cecilia Álvarez, por su eficiente colaboración.

2 - Para el desarrollo de este apartado, seguimos el esquema central de: DIFABIO, Hilda (1994). La temática de la motivación en el neoconductismo contemporáneo: locus de control y teoría de la atribución. *Revista Española de Pedagogía*, LII(197), pp.37-56.

que los factores afectivo-volitivos se estudian desde las teorías neoconductistas.

En la presente investigación nuestro interés se dirige a relacionar el concepto **locus de control** con las variables **edad, sexo y las variadas modalidades disciplinarias familiares**³. En otro trabajo nuestro (Da Dalt de Mangione, 1996) a diferencia del enfoque prevalente contemporáneo que polariza la modalidad educativa familiar en autoritaria o permisiva, postulamos una tercera categoría: exigencia operativa con apoyo dialógico y afectivo para aludir a aquella forma disciplinaria que, manteniendo la firmeza y constancia en promover acciones humanas⁴ conforme a los valores asumidos, aplica la flexibilidad exigida por el marco prudencial -el aquí y ahora: este niño concreto con sus singulares rasgos, en esta situación contextual, etc.- en el que opera la educación. En esta atmósfera de confianza en las posibilidades del niño se trata de que ellos ejecuten todo aquello que sean capaces de hacer o aprender a hacer, sin que los padres los suplan o sustituyan.

Si bien el tópico **locus de control** ha dado lugar a un importante corpus de investigación empírica, exceptuan-

do algunos trabajos tempranos, no se ha intentado la pretendida relación, cuya relevancia estriba en que el enfoque neoconductista -en el que se inscribe este constructo- recupera ciertos elementos antropológicos que describe desde una perspectiva funcionalista.

El denominador común de las teorías conductistas clásicas reside en que toda conducta es aprendida y está dirigida principalmente por estímulos o constelaciones de estímulos ambientales. La diferencia entre el conductismo ortodoxo y el neoconductismo es significativa. En el primero, los estímulos observables y las respuestas también observables explican y predicen el comportamiento; el neoconductismo, en cambio, una teoría interaccionista, que postula una combinación de enfoques cognitivos y enfoques basados en la teoría conductista del aprendizaje, reconoce la incidencia de los estados internos y, luego la conducta no es el resultado (respuesta) de las solas fuerzas ambientales que actúan sobre el sujeto, sino de un *interjuego* entre factores internos y ambientales. De allí su interés por el tratamiento de los *mediadores cognitivos* que intervienen entre los eventos (estímulos) y las acciones consiguientes: "...el enfoque

3 - Dado que este estudio es parte de una investigación más amplia, en realidad modalidad educativa es una subvariable de la variable **educación familiar**, que comprende además de la mencionada, otras tales como: estructura cognitivo-valorativa, juicio moral de los padres, tiempo compartido, diferentes estructuras familiares y dimensión familiar. En la realidad las diversas modalidades educativas interactúan con las dimensiones cognitivo-valorativa y afectivas de los padres, efectivizando, de esta manera, su incidencia sobre la configuración ética del niño, tema central del mencionado estudio.

4 - Usamos la denominación acción humana, que el realismo distingue de actos del hombre, para aludir a los actos propiamente humanos, fruto de las facultades racionales: aquellos que proceden de la deliberación y voluntad interior y libre de la persona, por tanto, de los que es responsable.

neconductista representa (por la referencia a estados internos) una superación del conductismo, de una psicología sin alma en la cual todo se explica desde afuera, y del psicoanálisis (gracias al énfasis en las variables cognitivas) en el cual la conducta es producto necesario de fuerzas inconscientes..." (Difabio, 1994, p. 50).

Reconoce que aparecen diferencias individuales consistentes en la evaluación personal de las situaciones externas (un evento considerado premio o refuerzo positivo por un sujeto puede ser percibido de modo diverso por otro) debido a procesos complejos de pensamiento. En consecuencia, **si bien el modelo se inscribe en la formulación skinneriana del condicionamiento operante, no es el refuerzo externo inmediato el que explica la conducta sino el que proviene de la mediación cognitiva.**

En este sentido, consideraremos el locus de control de la teoría del aprendizaje social, en tanto explicación contemporánea de la motivación humana.

2- Formulación original de locus de control de Rotter.

El término **lugar de control** -uno de los componentes de la teoría de Julián Rotter, de amplio empleo en Psicología clínica desde su publicación monográfica (Rotter, J. 1966)- alude a la causalidad percibida de los resultados de la conducta. En un polo (el interno) el sujeto se concibe a sí mis-

mo como responsable de su accionar. En el opuesto (el externo), ve como responsables de su conducta a otros o a la suerte o a circunstancias que escapan a su control (Fanelli, 1988).

En su conceptualización de la personalidad, Rotter desestima los determinantes biológicos, no aprendidos, y **enfatiza la conducta aprendida en la interacción con los demás:** sobre la base de las diversas experiencias de aprendizaje, la persona desarrolla un sistema general de expectativas o creencias que influye sobre la conducta en toda situación específica.

Sostiene que la conducta está dirigida a una meta⁵, característica que infiere del efecto de las condiciones de refuerzo. Es decir, Rotter advierte que el comportamiento humano está motivado: dado que la persona quiere maximizar el premio y minimizar o evitar el castigo, todo estímulo complejo tiene propiedades de refuerzo en tanto influye en el movimiento para dirigirse o apartarse de una meta (Cfr. Ryckman, 1982, p. 305). El aprendizaje de metas en la niñez ocurre en la interacción entre necesidades innatas y satisfacción-frustración de estas necesidades⁶, pero la adquisición posterior de conductas altamente complejas se explica por el refuerzo (el que, como dijimos, proviene de la mediación cognitiva).

De Kurt Lewin postula que los factores responsables de la producción de una conducta en un momento dado

5 - Concepto de directividad de la conducta que toma de Adler.

6 - Distingue seis categorías de necesidades: reconocimiento-status, independencia, protección-dependencia, amor y afecto, dominio, bienestar físico.

son numerosos. La unidad de investigación para el estudio de la personalidad es la interacción del individuo con su ambiente significativo (Weiner, 1980, p. 238).

Rotter considera que las teorías de la personalidad se focalizan principalmente en dos polos. O bien acentúan casi exclusivamente el núcleo interior (donde ciertos motivos o rasgos controlan la conducta) despreciando el accionar de las demandas situacionales, o no consideran las diferencias individuales basadas en las historias idiosincráticas y enfatizan solo la incidencia del influjo situacional (como ocurre en el conductismo). Él, en cambio, advierte la importancia de ambas. Es decir, tanto las disposiciones como las situaciones, o dicho de otro modo, las experiencias pasadas como las claves de una situación actual afectan el comportamiento.

Asimismo, considera imprescindible reconocer la unidad o interdependencia de la personalidad, porque las experiencias previas inciden sobre las actuales y éstas modifican lo aprendido⁷. En este sentido, considera que la personalidad, por un lado, implica cambio en tanto el sujeto está expuesto constantemente a nuevas experiencias y, por otro, le asigna estabilidad dado que las experiencias pretéritas afectan el nuevo aprendizaje.

A fin de lograr una comprensión más acabada del concepto de lugar de control, conviene definir ciertos elementos centrales de la teoría de Rotter.

a) Para él, como para Skinner, existe la probabilidad de que un sujeto responda cuando tienen lugar ciertas situaciones ambientales. A esto denomina *probabilidad de conducta*⁸. Pero, a diferencia de Skinner, enfatiza los factores cognoscitivos como predictores comportamentales en tanto tiene en cuenta la interpretación subjetiva que hace la persona de la situación que enfrenta. De allí que le asigna al término conducta un sentido más amplio que el conductismo clásico, en tanto incluye la actividad cognitiva, tal como la planificación e incluso el empleo de procesos de defensa.

b) Con el término *situación psicológica* alude a dicha interpretación subjetiva del valor de un evento particular -que denomina valor de refuerzo- y de la manera como los acontecimientos pueden ser producidos: "expectativa". Es decir, los premios y castigos no operan como tales en toda circunstancia, si no que un evento se asume como incentivo o refuerzo solo cuando dicho evento es una preocupación actual para el sujeto.

c) Luego, define el *valor de refuerzo* como el grado de preferencia por un refuerzo o conjunto de refuer-

7 - Por ejemplo: un estudiante puede rechazar la ayuda de su consejero escolar porque ha recibido poca ayuda en el pasado; sin embargo, si se logra inducirlo a aceptar una asistencia cuyo resultado sea apropiado, su actitud general en relación con lo orientadores puede volverse más positiva.

8 - Por ej: un joven que en una fiesta desea conocer a una muchacha puede acercarse a ella y presentarse, esperar la oportunidad de ser presentado por otro o favorecer el encuentro participando en un juego que le permita la interacción esperada. Cada una de estas acciones tiene una probabilidad particular para un sujeto específico, dado este contexto de reunión social.

zos si las probabilidades de ocurrencia de éstos fueran las mismas. Para Rotter, cada persona tiene su propio orden de preferencias basado en experiencias pasadas y claramente enlazado a sus necesidades. Sin embargo, estos datos no son suficientes para predecir la conducta de un sujeto. No basta conocer qué prefiere un sujeto para predecir qué hará para alcanzarlo.

d) La "expectativa" o creencia del sujeto sobre la probabilidad de que un refuerzo particular ocurra como función de su conducta específica, es la otra variable cognitiva que ayuda a predecir el comportamiento de una persona. En otras palabras, la expectativa es la creencia de que una conducta dada producirá un determinado resultado. Se trata de una probabilidad subjetiva, que puede o no coincidir con la probabilidad objetiva o real de alcanzar una meta⁹.

El locus de control se encuentra en el contexto de las expectativas. La persona enfrenta una situación con determinadas expectativas -basadas en

experiencias previas- respecto de los resultados probables de sus posibles conductas.

Rotter distingue las *expectativas específicas* o análogas a la actual situación de las *generalizadas*¹⁰. *El locus de control es una expectativa generalizada que atañe a dichas generalizaciones sobre la causalidad*. De allí que en su formulación original Rotter lo define como el conjunto de expectativas generalizadas de un sujeto sobre el modo en que sus conductas y los resultados de las mismas están interrelacionados por las fuerzas que considera responsables de lo que le sucede. Es decir, se trata de una expectativa generalizada que opera a través de numerosas situaciones vinculada con la posesión o carencia del control del sujeto respecto de lo que le sucede.

Postula una división dicotómica. El sujeto con locus de control orientado hacia la **internalidad** considera que existe una relación causa-efecto entre su conducta y los resultados de la misma (previos o futuros), ya sean estos

9 - En este sentido, el joven del ejemplo anterior puede creer que presentarse por sí mismo es una actitud que puede percibirse como atrevida. Esto minimiza la probabilidad subjetiva de generar una amistad (el refuerzo); sin embargo, esta convicción puede ser objetivamente falsa.

10 - Lefcourt (1980, p. 209), conceptualiza esta distinción mediante un ejemplo que clarifica la dinámica de las expectativas. Si una persona espera obtener un resultado exitoso en un examen de Matemática, puede considerar que el estudio es el medio instrumental apropiado y directo para obtener el resultado deseado. Entonces, la formulación de dicha expectativa es: Si estudio mucho, puedo rendir bien el examen. A su vez, dicha expectativa específica puede derivar de una más generalizada o regla según la cual el éxito académico siempre es fruto de un estudio concienzudo. Y se puede aún más ascender en el orden de generalización: Cada uno obtiene de una tarea lo mismo que pone en ella. Sin embargo, para otro sujeto estas verdades pueden no ser plausibles. Puede creer que los cursos que comprenden razonamientos matemáticos superan sus posibilidades. Luego, considera que el estudio no pesará para mejorar su rendimiento académico. Un nivel más alto de generalización sería creer que somos incapaces de ejercer influjo alguno sobre los resultados importantes en un amplio rango de ocupaciones de la vida.

positivos o negativos, porque éstos dependen ya sea de sus acciones (ej: esfuerzo) o de características personales relativamente estables (ej: aptitud). Para el sujeto con locus de control hacia la **externalidad** los eventos suceden por razones no vinculadas a su propio accionar y, luego exceden su posibilidad de controlarlos (ej: son atribuibles a la suerte, el destino, la oportunidad, las demás personas, características permanentes del individuo, tales como la belleza, la inteligencia, o bien son impredecibles por la complejidad de las fuerzas del contexto). Estas diferencias interindividuales consistentes en la expectativa generalizada sobre la causalidad permiten ubicar a los sujetos en un continuo desde una fuerte creencia en el propio poder -los eventos suceden principalmente por razón de nuestras acciones- hasta el fatalismo -lo que va a suceder, sucederá-. Sin embargo, no implica la existencia de una tipología porque para Rotter las personas son más o menos internas pero no son internos o externos. Esto porque, es posible que quien sostiene expectativas de control interno para el éxito en un área -amor, afecto, por ej.- pueda percibirse a la vez como inepto para el éxito en otro plano -reconocimiento social y éxito laboral-. A partir de la aplicación de la escala I-E de Rotter¹¹, Prociuk y Breen encuentran que algunos sujetos que puntúan como externos se conducen como internos en tareas experimentales en las que advierten la posibilidad de obtener éxi-

to y como externos cuando prevén el fracaso. De allí la subclasificación entre a) **externos defensivos** o sujetos que adoptan la externalidad como estrategia defensiva frente al fracaso y b) **externos congruentes** o sujetos verdaderamente externos. (Cfr. Prociuk y Breen, 1975, pp.549-556). Para Difabio (1994) el mejor indicador de la validez del mencionado instrumento extrinseca en la evidencia de que los internos son más activos, alertas o autodirigidos para el control de su ambiente que los externos.

Según Fanelli (1977, p.61): *Las obras de Shakespeare ilustran tanto la predestinación trágica (Romeo y Julieta...) Como la libre voluntad (La culpa, queriendo Bruto, no se encuentra en las estrellas, sino en nosotros mismos, Julio César). Los filósofos han pugnado con el concepto de lugar de control en el enfrentamiento entre el determinismo y la libre voluntad,...*

Luego, las personas con locus de control externo advierten escasa relación entre su conducta y distintos refuerzos; en contraposición, las orientadas hacia la internalidad, consideran que los refuerzos están bajo su control y resultan de accionar las propias capacidades. Sin embargo, no se trata de una expectativa circunscripta a un tipo particular de refuerzo, sino de una expectativa generalizada respecto de la resolución de problemas, cuyo énfasis atañe a si las conductas se perciben o no como instrumentales para el logro de metas, más allá de la naturaleza específica de la meta o refuerzo.

11 - Existen aproximadamente 10 instrumentos para evaluar locus de control en niños y en adolescentes. (Cfr. Difabio, 1994, pp. 37-56)

Numerosos estudios se orientan a analizar las diferencias cognitivas y conductuales entre los sujetos orientados hacia la internalidad y aquellos con tendencia a la externalidad: los internos tienden a ser dominantes, independientes con elevada autoestima, los externos son ansiosos, dogmáticos y denotan escasa confianza en sí mismos (Cfr. Polacek, 1981, pp. 627-635); los internos persisten más en la ejecución de tareas complejas; prefieren actividades que exigen capacidad en lugar de tareas de azar; revelan preferencia por gratificaciones diferidas¹²; recogen más información relevante sobre las situaciones en que se desenvuelven; prefieren métodos de enseñanza abiertos, basados en la iniciativa del educando; rinden mejor con refuerzos intrínsecos, a diferencia de los externos cuya preferencia se orienta a técnicas regladas por el docente; obtienen mejor rendimiento con refuerzos extrínsecos o procedentes del educador, ya se trate del profesor, la familia, el experimentador (Pérez García y Bermúdez, 1986, pp.53-72). Varios autores han comprobado que los internos rinden menos en presencia de otras personas que en condiciones de trabajo aislado, mientras que la presencia de personas favorece el rendimiento de los externos

(Cfr. Baron, Cowan, Ganz y Mad Donald, 1974; Baron y Ganz, 1972; Fitz, 1971; Lefcourt, Hogg y Sordini, 1975, en Amelang y Bartussek, 1986). Creemos que al respecto sería interesante incorporar en una investigación de este tipo la relación con los rasgos de personalidad: introversión-extroversión.

2.1. Génesis y desarrollo de la internalidad y externalidad. Su relación con la modalidad educativa familiar.

La Dra. Richaud de Minzi adhiere a la hipótesis de que la internalidad se incrementa con el desarrollo. *"El niño pequeño no tiene noción de la relación entre los resultados de un evento y su propia conducta. Si se frustra un comportamiento orientado a una meta, el chico categoriza la experiencia como frustrante pero no como un fracaso en el sentido de no tener control sobre la situación. Si se logra una conclusión satisfactoria, la categoriza como una experiencia placentera pero no como un éxito"*. (Richaud de Minzi, 1991, p.218).

Sin embargo, no está de acuerdo con la hipótesis de que el niño pequeño conceptualiza las experiencias como controladas por un agente exterior. Considera que *"el niño simplemente expe-*

12 - Otros estudios muestran la relación de esta disposición para el aplazamiento de la recompensa como posible condición para el éxito del rendimiento, con el locus de control: a tenor de la misma, los internos presentan mayor disposición para renunciar a una recompensa menor en favor de otra mayor, pero obtenible más tarde. Una confirmación de la relación hallada tuvo lugar en una situación vital: delincuentes adultos de un correccional tuvieron ocasión de asistir a una escuela pública fuera de la institución si aceptaban a cambio el aplazamiento en el abandono del centro (dilación de la recompensa). Las personas que hicieron uso de esta posibilidad evidenciaron convicciones de control interno más fuertes que las que prefirieron salir antes. (Cfr. Amelang y Bartussek 1986, pp. 383-384)

rimenta placer o displacer como asociados a ciertos comportamientos porque, antes de la edad de 3 años, (...) no tiene un autoconcepto definido que le permita diferenciarse claramente del ambiente". Los eventos simplemente suceden para el niño. Cuando se desarrolla este concepto de identidad personal, el niño comienza a advertir que puede influir en el resultado de los eventos mediante su accionar y comienza a experimentar tales resultados como éxito y fracaso. En este período el niño se ve a sí mismo como una persona con poder para modificar los eventos en ciertas situaciones y sin poder para hacerlo en otras. Toma conciencia de la existencia de fuerzas internas y externas que inciden en los eventos.

Considera que es en este momento cuando aparece la noción de control interno o externo. *El niño comienza a reconocer su participación en el logro del éxito, el cual trae la aprobación por parte de los adultos significativos.*

Para tomar conciencia del éxito o el fracaso, el niño debe estar inmerso en situaciones que contienen elementos de competencia o compromiso del yo. En ese tipo de situaciones, el niño siente que su habilidad está siendo puesta a prueba. Aquí el juicio de los otros, nuevamente, adquiere importancia. Esta puede ser la razón de por qué

los niños con padres muy estrictos, autoritarios, son más externos que aquellos con padres más permisivos y estimuladores. Estos padres ofrecen a sus hijos más situaciones en las cuales se aceptan sus habilidades y luego se experimentan como causa de éxito; estas situaciones son vivenciadas por el niño como controladas internamente. (Richaud de Minzi, 1991, pp. 218-219).

En uno de sus estudios (Richaud de Minzi, M.C., 1990) postula, desde el análisis factorial, la multidimensionalidad del constructo locus de control, a diferencia de Rotter, desde cuyo enfoque es categorizado como unidimensional.

La autora distingue dos modalidades de control interno: instrumental y afectivo, sobre la base de la distinción entre atribución de la causalidad y evaluación cognitiva establecida por Lazarus y Folkman (1984)¹³ y dos en la externalidad: control por adultos significativos o fatalidad.

Formula la hipótesis que, durante la niñez temprana, la modalidad afectiva de la internalidad debe predominar sobre el modo instrumental. Dado que en el niño pequeño sus habilidades aún no se han desarrollado y para quien las relaciones afectivas estables son de fundamental relevancia, se espera que se

13 - La atribución de la causalidad alude a la percepción o cognición fría y simple, respecto de cómo funcionan las cosas (Ej: el niño atribuye su fracaso en un evento dado simplemente a la falta de habilidad. Se trata de una afirmación o juicio sobre un hecho). La evaluación cognitiva, en cambio, incluye una valoración respecto de la importancia de un evento para el bienestar de la persona. (Ej: Dicho fracaso representa una amenaza para el niño en tanto denota desaprobación de las personas que son importantes en su vida. Se siente afectado en su relación con los adultos significativos).

En el curso del desarrollo, el niño paulatinamente adquiere mayor independencia respecto del adulto, lo cual le permite reconocer su responsabilidad personal respecto del éxito o el fracaso sin tanto temor a la desaprobación. Es decir, sin tanto compromiso afectivo.

apoye en los adultos significativos para controlar las situaciones. *La modalidad afectiva implica el logro de un resultado por medio de las relaciones afectivas con los miembros de la familia o del grupo para el cual las reglas sociales permiten ciertas tomas de decisiones* -motivación de afiliación- (Richaud de Minzi, 1991, pp.219-220).

Lefcourt (1980)¹⁴ considera que la investigación con el constructo ha mostrado que el locus de control interno se aprende inicialmente en la familia, con padres afectuosos y continentales, que premian a sus hijos por sus logros y no ejercen un control autoritario. Además, que son coherentes en las normas disciplinarias: no cambian las reglas constantemente y no administran castigos más severos que las ofensas, es decir, que guardan proporción. En estas condiciones continentales y afectuosas, el niño aprende a aceptar la culpa por el fracaso tanto como el crédito por el éxito.

En la niñez tardía, sin embargo, la atmósfera familiar tiende a cambiar hacia una mayor independencia respecto de los progenitores. En este estadio, ambos padres, pero particularmente las madres, promueven a sus hijos hacia la independencia. Ya no premian el comportamiento dependiente, lo que lleva al niño a una interacción más activa con el ambiente físico y social; luego, se le da la oportunidad de experimentar y observar los efectos de su propia conducta y la contingencia en-

tre ésta y los eventos resultantes.

Parece ser más bien este segundo factor -el empuje hacia la autoafirmación- el aspecto más importante en el desarrollo del locus de control interno. No se trata de que la calidez y el apoyo sean irrelevantes en este estadio, sino que el afecto no temperado por el empuje a salir del nido da por resultado el desarrollo posterior de la externalidad. La atmósfera ideal parece ser aquella que se adecua a las necesidades del niño: cuidado y calor mientras el niño es más desvalido, desafío y estímulo hacia conductas independientes a medida que el niño va desarrollando sus potencialidades.

Por el contrario, el control externo parece deberse a la sobreprotección o al rechazo, que generan una imagen errada de la vida, sobre todo bajo la forma de sentimientos de inferioridad y desamparo. Tanto el niño mimado como el rechazado son privados de la oportunidad para aprender a actuar de modo de producir los resultados que desean. Luego, debido a esta falta de experiencias con reforzadores contingentes, pueden fracasar en la exploración y el descubrimiento de las relaciones entre actos y resultados, relación por la cual se desarrolla la secuencia causal. Ningún refuerzo, por una parte, o un refuerzo indiscriminado, por otra, pueden resultar en sentimientos exagerados de la propia ineptitud o en un locus de control extremadamente externo.

14 - En el desarrollo de estos apartados se sigue fundamentalmente a: LEFCOURT, Herbert, Locus of control and coping with life's events. En: STAUB, Ervin (1980), *Personality. Basic aspects and current research*, Englewood, N. J., Prentice-Hall, p. 209.

2.2. Locus de control y "persuasibilidad"

Cuando la persona advierte los resultados como determinados por sus propias ideas, está menos dispuesta a aceptar las prescripciones ajenas sin antes deliberar detenidamente sobre sus opciones. Por ej.: los sujetos de control externo se ven más influidos por las comunicaciones de fuentes prestigiosas que los internos; éstos atienden más al contenido mismo de los argumentos persuasivos que al prestigio o estatus de la fuente.

Si las personas con locus interno tienen más información sobre las situaciones y mayor habilidad para la resolución de problemas, no sorprende que se resistan a la influencia ajena. Pero, no siempre se muestran racionales: ante situaciones que juzgan manipuladoras, pueden mostrar una fuerte oposición en detrimento tanto de sí mismos como de los demás. Por ej.: un alumno **defensivamente** interno puede rechazar la información sin crítica (a diferencia del externo, que la acepta) porque considera que toda aseveración que proviene de una figura con autoridad debe ser rechazada. En consecuencia, fracasa en la adquisición de información potencialmente útil.

La internalidad no solo lleva a resistir la influencia ajena sino también a realizar más esfuerzos para controlar a otros. Incluso tienden a preferir a las personas manejables y alejarse de aquellas que no pueden influenciar.

2.3. Locus de control y atribución de la responsabilidad

Según indicáramos, los individuos de locus interno tienden a atribuir el éxito o fracaso a factores internos mientras que los de locus externo se basan en factores externos. Así, para los primeros el éxito se debe a la habilidad y al trabajo arduo; el fracaso, a la falta de habilidad y/o al poco esfuerzo. Los segundos ven como causas a la suerte (buena o mala) o a las características de la tarea (ej.: fácil o difícil). Por ello los internos experimentan mayor vergüenza y culpa cuando fracasan. En consecuencia, si bien una excesiva internalidad no es saludable, este locus es más apropiado en el logro de competencias y sentimientos de autovalía.

El locus de control interno no solo conduce a responsabilizarse de las propias acciones sino incluso de las acciones ajenas; entonces, cuando se les presenta la oportunidad, son más duros que los externos en el castigo para quien infringe las normas y más discriminatorios de quienes no satisfacen sus estándares.

Esto es, no siempre es beneficioso verse a sí mismo como causa de los logros. Es necesario preguntarse si el control es realmente posible y si no hay límites razonables para la creencia en el control interno. El locus de control no debe referirse a ilusiones de omnipotencia; muertes, enfermedades, catástrofes naturales, son inevitables y deben ser percibidos como más allá de nuestro control personal. En las dificultades inevitables, la atribución externa tiene mejor pronóstico: una aceptación benigna de los cambios de la

vida es más beneficiosa que un forcejeo continuo, resultante de la creencia en nuestra responsabilidad. Pero, para aquellos eventos que se consideran comúnmente como controlables, el locus de control interno concierne al "rol" que las personas perciben para sí mismas en su búsqueda de metas valoradas y en consecuencia aparece como más óptimo.

De todos modos, la investigación empírica con este constructo, lleva a concluir que conocer el impacto causal de los refuerzos valorados es un buen predictor de las maneras en que el sujeto enfrentará las experiencias correspondientes a tales áreas de refuerzo. El ejercicio del autocontrol proporciona una vivencia de libertad, un sentimiento de que uno puede corregir sus dificultades, un sentimiento de "poder". Al comparar este enfoque con el psicoanálisis, Rotter afirma: "El énfasis en la adquisición de una conducta más efectiva nos distingue de aquellos enfoques basados en el postulado de que si un individuo se libera de sus conflictos internos y se entiende mejor a sí mismo, automáticamente encontrará maneras más saludables de alcanzar sus metas."

Este poder concierne a la convicción de que se puede afectar el curso de la propia vida. Dicha convicción refiere al **locus de control interno** que, al considerar los eventos importantes como, hasta cierto punto, controlables, es capaz de desplegar acciones apropiadas en el encuentro con la adversidad.

II- DISEÑO EXPERIMENTAL

1. *Hipótesis:* El locus de control, la edad, el sexo y la modalidad educativa familiar están asociados en la configuración ética del niño

2. *La muestra*

Se trabajó con una muestra de 149 niños: 76 varones (51% de la población) y 73 niñas (49 %) pertenecientes a Jardín, 1, 2, 3, 4, 5 y 6 grado.

3. *Instrumentos:*

Varias de las escalas de locus de control para niños están elaboradas sobre la base de la división dicotómica entre fuente de control interno vs externo (Bialer, 1961; Crandall y otros, 1965; Nowicki y Strickland, 1973). Sin embargo, presentan la limitación de no detectar aumentos o disminuciones en las atribuciones internas o externas como fruto del incremento etario.

En nuestro trabajo hemos aplicado la Escala de locus de control para niños en sus dos versiones: para 6 y 9-12 años diseñada por la Dra Richaud de Minzi que gentilmente nos facilitó. La primera se administró en entrevista individual; la segunda en forma colectiva.

A fin de evaluar la **modalidad educativa familiar** aplicamos 4 situaciones proyectivas con significaciones educativas elaboradas ad hoc, entrevista a los padres, docentes y directivos. Asimismo incorporamos las observaciones registradas desde nuestro rol de observador participante. Esta evaluación inter-juez permite acceder a un conocimiento más aproximado de la real modalidad disciplinaria familiar.

4. *Análisis estadístico*

Los tres niveles de locus de control se establecen con el procedimiento

empleado, entre otros, por Meng y Patty (1991, p. 184) de sumar y restar 1/2 desviación estándar a la media, que es -por otra parte- el modo de determinar un estilo *intermedio* en el constructo "dependencia-independencia respecto del campo" de Witkin y col.

Se emplea el Test de Ji Cuadrado para detectar si existe o no asociación

entre "locus de control" con: sexo y edad. Se aplica el Test de Simetría de McNemar para determinar dicha asociación con modalidad educativa. En todos los casos, la hipótesis nula es:

H_0 : No existe diferencia entre las frecuencias observadas y las frecuencias esperadas; es decir, las variables son independientes.

LOCUS DE CONTROL		SEXO		
		M	V	
I	observado	14	29	43
	esperado	21.7	21.93	
	Ji cuadrado	2.37	2.28	
In	observado	42	29	71
	esperado	34.79	36.21	
	Ji cuadrado	1.50	1.44	
E	observado	17	18	35
	esperado	17.15	17.85	
	Ji cuadrado	0.00	0.00	
		73	76	149
JI CUADRADO TOTAL		7.584		
VALOR DE P		0.0225		
GRADOS DE LIBERTAD		2		

LOCUS DE CONTROL		modalidad educativa exigencia			
		operativa	autoritaria	permisiva	
I	observado	21	10	12	43
	esperado	20.20	7.21	15.58	
	Ji cuadrado	0.03	1.08	0.82	
In	observado	38	9	26	71
	esperado	33.36	11.81	25.73	
	Ji cuadrado	0.21	0.71	0.00	
E	observado	13	6	16	35
	esperado	16.44	15.87	12.00	
	Ji cuadrado	0.72	0.00	0.87	
		70	25	54	149
JI CUADRADO TOTAL		4.446			
VALOR DE P		0.3490			
GRADOS DE LIBERTAD		4			

Los resultados obtenidos permiten rechazar la hipótesis nula a nivel $p < 0.05$ para sexo y a nivel $p < 0.01$ para edad y aceptar, en consecuencia, la hipótesis alternativa:

H_1 : Existe diferencia entre las frecuencias observadas y las frecuencias esperadas; es decir, las variables no son independientes.

LOCUS DE CONTROL		modalidad educativa			
		exigencia			
		operativa	autoritaria	permisiva	
I	observado	21	10	12	43
	esperado	20.20	7.21	15.58	
	Jl cuadrado	0.03	1.08	0.82	
In	observado	36	9	26	71
	esperado	33.36	11.91	25.73	
	Jl cuadrado	0.21	0.71	0.00	
E	observado	13	3	16	35
	esperado	16.44	15.87	12.00	
	Jl cuadrado	0.72	0.00	0.87	
		70	25	54	149
Jl CUADRADO TOTAL		4.446			
VALOR DE P		0.3490			
GRADOS DE LIBERTAD		4			

Los datos arrojados en esta muestra no nos permiten rechazar la hipótesis nula. Luego, las variables "locus de control" y "modalidad educativa" en estos resultados no reflejan asociación. Dado que se trata de una muestra con una fuerte endocultura, advertimos la necesidad de acceder a

una muestra más heterogénea y de mayor amplitud.

C- CONCLUSIONES

Nos parece relevante abordar los conceptos de locus de control (Rotter, 1966) y atribución¹⁵ (Weiner, 1980; 1985)¹⁶ no solo por haber dado lugar a

15 - Considera que la simple dicotomía de causas en externa e interna -el locus de control que toma de Rotter- puede ser insuficiente. Para abordar la complejidad, propone emplear dos dimensiones más: estabilidad y controlabilidad de la causa. Toma estas dimensiones de Fritz Heider (iniciador del enfoque atribucional en Psicología), quien se refiere a intencionalidad en lugar de controlabilidad. Weiner prefiere reservar el término controlabilidad para el rendimiento e intencionalidad para el ámbito moral.

16 - Conceptos que en un trabajo nuestro más amplio relacionamos con el desarrollo moral (Informe final de perfeccionamiento del CONICET)

un importante corpus de investigación empírica sino sobre todo porque su importancia reside en que el enfoque neoconductista representa una cierta recuperación de elementos antropológicos, aunque sólo se definan operativa o funcionalmente -porque, en última instancia, el locus de control interno y la atribución a causas que dependen del sujeto no es otra cosa que el equivalente funcional de la **voluntad libre**-

Destacamos que contamos con una escala diseñada para niños argentinos por Richaud de Minzi.

El trabajo empírico refleja la existencia de asociación entre el locus de control y la edad. Luego, se observa que, con el incremento etario se va

desarrollando la orientación hacia la internalidad.

Asimismo comprobamos que las variables locus de control y sexo están relacionadas. Parece ser, según nuestra muestra, que las niñas poseen en mayor medida que los varones un nivel de locus de control intermedio. Los varones aparecen más internos de lo esperado (según el test de JI cuadrado).

Respecto de la relación de locus de control con modalidad educativa familiar las variables se presentan como independientes. Dadas las características de nuestra muestra -que refleja una fuerte endocultura- se advierte la necesidad de acceder a una muestra más heterogénea y más amplia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMELANG, Manfred y BARTUSSEK, Dieter (1986). *Psicología diferencial e investigación de la personalidad*, Barcelona, Herder.
- BANDURA, A. y McDONALD, F. (1963). Influence of social reinforcement and the behavior models in shaping children's moral judgments, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67:3, pp. 274-281.
- BLOOMBERG, Morton y SONESON, Sonia (1976). The effects of Locus of Control and Field Independence-Dependence on Moral Reasoning, *The Journal of Genetic Psychology*, 128, pp. 59-66.
- BROWN AUTRY, Loretta y LANGENRACH, Michael (1985). Locus of control and self-responsability for behavior, *Journal of Educational Research*, 79:2, pp. 76-84.
- CONNELL, J. (1985). A New Multidimensional Measure of Children's Perceptions of Control, *Child Development*, 56, pp. 1018-1041.
- COWAN, P. y otros (1969). Social learning and Piaget's cognitive theory of moral development, *Journal of Personality and Social Psychology*, 11, pp. 261-274.
- DIAZ LOVING, R. y ANDRADE PALOS, M. (1984). Una escala de locus de control para niños mejicanos, *Interamerican Journal of Psychology*, 18, pp. 21-33.
- DIFABIO, Hilda (1994). La temática de la motivación en en neoconductismo contemporáneo: locus de control y teoría de la atribución, *Revista Española de Pedagogía*, LII (197), pp. 37-56.
- FANELLI, Gerard (1988). Lugar de control, BALL, Samuel (coord.), *La motivación educativa*, Madrid, Narcea, trad. del original estadounidense de 1977.
- LEFCOURT, Herbert (1980). Locus de control and coping with life's events. STAUB, Ervin, *Personality. Basic aspects and current research*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall, pp. 200-235.
- LUTHAR, Suniya (1991). A Study of High Vulnerability and Resilience-Risk Adolescents, *Child Development*, 62:3, pp. 600-616.
- MONTERO GARCIA-CELAY, I. y ALONSO TAPIA, Jesús (1992). Achievement motivation in High School: Contrasting Theoretical Models in the Classroom, *Learning and Instruction*, 2:1, pp. 43-57.

- PEREZ GARCIA, Ana y BERMUDEZ, José (1986). Relaciones entre expectativas de control sobre los refuerzos y dimensiones causales en un contexto de logro, *Revista de Psicología General y Aplicada*, 41:1, pp. 53-72.
- POLACEK, Klement y otros (1981). Chiarificazione del costrutto "Locus of control" per mezzo di alcune dimensioni della personalità. *Orientamenti pedagogici*, 28:4(166), pp. 627-635.
- PROCIUK, T.J. y BREEN, L.J. (1975). Defensive externality and its relation to academic performance, *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, pp. 549-556.
- RICHAUD de MINZI, M.C. (1990). A New Multidimensional Children's Locus of Control Scale, *The Journal of Psychology*, 125:1, pp. 109-118.
- RICHAUD de MINZI, M.C. (1991). Age Changes in Children's Beliefs of internal and External Control, *The Journal of Psychology*, 125:1, pp. 217-224.
- RICHAUD de MINZI, M.C. Escala de Locus de control para 6 años y para 9-12 años. *Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental* (CIIPME).
- ROSENBAUM, Tova y otros (1991). The effects of Rational Emotive Education on Locus of control, Rationality and Anxiety in Primary School Children, *Australian Journal of Education*, 35:2, pp. 178-200.
- ROTTER, Julian (1996). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement, *Psychological Monographs*, 80:1 (609), pp. 1-28.
- RYCKMAN, Richard (1982). *Theories of Personality*, 2a. ed, Monterey, Brooks/Cole.
- STAUB, Ervin (1980). *Personality. Basic aspects and current research*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall, pp. 200-235.
- VIDLER, Derek. Motivación de logro, BALL, Samuel (coord.), *La motivación educativa*, Madrid, Narcea, trad. del original estadounidense de 1977.
- WEINER, Bernard (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion, *Psychological Review*, 92:4, pp. 548-573.
- WEINER, Bernard (1980). *Human motivation*, New York, Holt, Rinehart and Winston.

Abstract: The purpose of this paper is to examine the psychological construct, locus of control as developed by neoconductism wittin the theory of motivation. An empirical research (N:149; 76 boys and 73 girls) was designed in order to correlate locus of control, as dependent variable, with age, sex and parental education. Empirical findings show significant correlation between locus of control, age and sex respectively. However, locus of control and parental education were not correlated in this study.

Key words: Neo-conductism., Locus of Control, Attribution of responsability, Age, Sex, Parental style of education.

Datos y dirección de la autora: Elizabeth Da Dalt de Mangione. Licenciada en Ciencias Psicopedagógicas. Profesora en Ciencias Psicopedagógicas. Psicopedagoga. Licenciada en Ciencias de la Educación. Orientadora escolar. Profesora en Psicología y Ciencias de la Educación por la Universidad Católica Argentina (U.C.A). Psicopedagoga del Instituto San Francisco Javier. Becaria de Perfeccionamiento del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

Centro de Investigaciones Cuyo. Primitivo de la Reta 522. Dpto. K. Mendoza. C. P. 5500, Argentina. Tel-fax: (061) 292563.