



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO
FACULTAD DE EDUCACION Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE PSICOLOGÍA

Construcción y Validación de una Escala de Locus de Control Dirigida a Escolares de Enseñanza Media.

TESIS PARA OPTAR AL TÍTULO DE PSICÓLOGO

Autor: Jacob Isaac Moena Merino.

Docente guía: Mónica Marlene Pino Muñoz.

DEDICATORIA

Agradecer primeramente a Dios, concebido como la energía que nutre a toda la vida del universo y le brinda autonomía e inspiración para cumplir con el objetivo fundamental que es el aprendizaje.

A mi familia, especialmente a mis padres, Héctor y Juanita por su apoyo y preocupación constante, y porque fueron las únicas personas que siempre confiaron en mí al momento de emprender este desafío.

I. INTRODUCCIÓN	5
II. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA.....	6
II.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	6
II.2. JUSTIFICACIÓN.....	8
II.3. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	9
II.4 OBJETIVOS GENERAL Y ESPECÍFICOS	9
III. MARCO REFERENCIAL.....	10
III.1. ANTECEDENTES TEÓRICOS	10
<i>III.1.1. Origen del concepto.....</i>	<i>10</i>
<i>III.1.2. La teoría del aprendizaje social.....</i>	<i>11</i>
<i>III.1.3. Distinciones conceptuales del locus de control y similitudes con otras teorías</i> <i>.....</i>	<i>13</i>
<i>III.1.3.1. El sentido de alienación</i>	<i>13</i>
<i>III.1.3.2. La indefensión aprendida.....</i>	<i>14</i>
<i>III.1.3.3. El concepto de autoeficacia</i>	<i>15</i>
<i>III.1.3.4. La teoría de expectativa y valor</i>	<i>16</i>
<i>III.1.3.5. La teoría de las atribuciones.....</i>	<i>16</i>
<i>III.1.3.6. La motivación de logro</i>	<i>18</i>
<i>III.1.4. Evolución de las escalas de medición del locus de control.....</i>	<i>19</i>
<i>III.1.4.1. Escala de locus de control interno-externo</i>	<i>19</i>
<i>III.1.4.2. Estudios multidimensionales del locus de control.....</i>	<i>19</i>
<i>III.1.4.3. Medición del locus de control en ámbitos conductuales específicos.....</i>	<i>21</i>
<i>III.1.5. Estudios de locus de control en el contexto escolar.....</i>	<i>23</i>
<i>III.1.5.1. Estudios sobre locus de control y rendimiento académico.....</i>	<i>23</i>
<i>III.1.5.2. Autoconcepto académico y locus de control.....</i>	<i>24</i>
<i>III.1.5.3. Estudios sobre locus de control y convivencia escolar</i>	<i>25</i>
<i>III.1.6. Concepción teórica de la escala de locus de control escolar.....</i>	<i>27</i>
III.2. ANTECEDENTES EMPÍRICOS.	29
III.3. MARCO EPISTEMOLÓGICO.....	31
IV. DISEÑO METODOLÓGICO.....	33
IV.1.1. METODOLOGÍA	33

IV.1.2. DISEÑO.....	34
IV.2. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	34
IV.3. INSTRUMENTO	35
IV.4. POBLACIÓN Y MUESTRA.....	36
IV.5. ANÁLISIS DE DATOS PROPUESTOS	36
IV.6. CRITERIOS DE CALIDAD	37
IV.7. ASPECTOS ÉTICOS.....	38
V. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	40
V.1. OBJETIVO N°1: DEFINICIÓN DEL MODELO TEÓRICO DEL CONCEPTO DE LOCUS DE CONTROL, SOBRE EL CUAL SE ESTRUCTURA LA ESCALA	40
V.2. OBJETIVO N° 2: CREACIÓN DE LOS REACTIVOS QUE COMPONEN LA ESCALA DE LOCUS DE CONTROL	42
V.3. OBJETIVO N°3: VALIDEZ DE CONTENIDO DE LOS REACTIVOS QUE COMPONEN LA ESCALA DE LOCUS DE CONTROL	43
V.4. OBJETIVO N° 4: ANÁLISIS DE CONFIABILIDAD DEL INSTRUMENTO	44
V.5. OBJETIVO N° 5: VALIDEZ DE CONSTRUCTO DE LA ESCALA DE LOCUS DE CONTROL	57
VI. CONCLUSIONES	70
VII. REFERENCIAS.	76
VIII. ANEXOS	82

I. INTRODUCCIÓN.

En la presente investigación se abordará el proceso de creación y validación de una escala multidimensional para medir la variable Locus de Control, enfocada en el ámbito escolar de estudiantes de enseñanza media pertenecientes a la ciudad de Chillán.

Este instrumento se fundamenta en la concepción teórica del autor que dio origen al concepto, Julian B. Rotter (1966), e incorpora los aportes de otros autores (Levenson, 1973,1981; Wallston, Wallston y Devellis, 1978), a fin de elaborar una conceptualización y operacionalización integral de la variable locus de control, y proceder a la creación y validación de una escala enfocada en el ámbito escolar.

Según Rotter (1990), el locus de control se refiere fundamentalmente a la percepción del grado de control que posee una persona en relación a los acontecimientos de su medio ambiente. Éstos pueden ser atribuidos a la misma persona o al entorno donde está inmersa, clasificado por el autor como locus de control interno y locus de control externo, respectivamente (Rotter, 1966).

Las investigaciones sobre la variable a nivel internacional, indican que las personas que poseen un locus de control predominantemente interno, atribuyen sus éxitos a su capacidad o esfuerzo, por lo tanto, se sienten capaces de intervenir en su medio ambiente y alcanzar sus objetivos. En cambio, las personas con un locus de control externo, atribuyen los sucesos a causas incontrolables como el azar y la voluntad de otras personas, por ende tienden a inhibir su conducta y asumir una actitud pasiva dependiente del entorno (Rotter, 1966; Lefcourt, 1972; Levenson, 1973, 1981; Linares, 2001; Oros, 2005).

El estudio de la variable en ámbitos como la salud, indica que el tipo de locus de control, que poseen las personas influye en la adopción de conductas preventivas, adherencia a tratamientos, conductas de autocuidado, salud física y emocional (Wallston, Wallston y Devellis, 1978; Linares, 2001). Lo cual posiciona dicha variable como un importante factor protector y recurso de afrontamiento (Oros, 2005; Marín, 2007; Montgomery, 2008; Vera y cols., 2007; Laborín y cols., 2007).

También, se ha demostrado a nivel internacional, la incidencia del locus de control en temáticas presentes en el ámbito educativo, como son el rendimiento académico y la

convivencia en el contexto escolar de estudiantes secundarios (Serrano y cols., 2009; Breet, Myburgh y Poggenpoel, 2010).

La presente investigación centra su enfoque en la creación y validación de una escala de locus de control orientada al ámbito escolar, con el objetivo de aportar un instrumento de medición, que permita el estudio de dicha variable en alumnos y alumnas de enseñanza media de la ciudad de Chillán.

A su vez, esta investigación de carácter exploratoria, pretende entregar información teórica sobre la manifestación de la variable locus de control en el contexto de estudio, y estimular su investigación en el ámbito educativo nacional.

II. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA.

II. 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

El concepto de locus de control, se refiere a la percepción del grado de control que poseen las personas sobre su medio ambiente (Rotter, 1966; Lefcourt, 1982). El autor del concepto, Rotter (1966) distingue fundamentalmente una orientación bidimensional que clasifica dicha variable en dos polos llamados interno y externo, el primero alude a una atribución causal puesta dentro de la persona, en sus características intrínsecas como la capacidad o el esfuerzo, y en el segundo es dirigida fuera de la persona, atribuida a la suerte, el azar y otras personas.

Las investigaciones sobre la variable han destacado su importancia en ámbitos como la salud, en la adopción de conductas preventivas, adherencia a tratamientos y mejoría en personas con diversas patologías (Wallston, Wallston y Devellis, 1978). Por otro lado se ha investigado su incidencia en temáticas presentes en el ámbito educativo como el rendimiento académico, convivencia escolar, autoconcepto académico y autoeficacia (García, 2006; Serrano y cols., 2009; Breet, Myburgh y Poggenpoel, 2010).

En el ámbito educativo, las investigaciones han descubierto que estudiantes con un locus de control interno enfrentan mejor los desafíos, reflejados en su desempeño académico, autoestima y autoeficacia, a diferencia de estudiantes con un locus de control externo, que tienen un bajo rendimiento (García, 2006; Serrano y cols., 2009). También,

se ha demostrado la relación de la variable en estudio con la conducta agresiva de estudiantes, donde un locus de control interno se caracteriza por un menor nivel de agresividad, frente al locus de control externo que se destaca por un alto nivel de éste tipo de conductas agresivas (Breet, Myburgh y Poggenpoel, 2010).

Si bien, existe una variada gama de instrumentos capaces de medir el constructo, entre los cuales se destacan por su difusión literaria, la escala creada por Rotter (1966) que mide la variable a nivel general en dos dimensiones interno y externo, y por otra parte, la escala multidimensional de Levenson (1981) que mide el locus de control en tres dimensiones llamadas internalidad, azar y otros poderosos. No existen escalas que se encuentren orientadas a medir el locus de control en el contexto escolar a nivel nacional e internacional. Por lo cual, se descarta la posibilidad de adaptar un instrumento existente en la literatura.

Por este motivo, se precisa de la creación y validación de una escala que permita medir la variable en el contexto escolar nacional, dada su importancia demostrada en ámbitos como la salud y el educativo (Wallston, Wallston y Devellis, 1978; García, 2006; Serrano y cols., 2009; Breet, Myburgh y Poggenpoel, 2010), y contribuir a fortalecer la teoría que fundamenta la variable, desde una perspectiva local.

II. 2. JUSTIFICACIÓN.

II. 2. 1. Valor metodológico.

En primera instancia, el presente estudio posee un valor metodológico, debido al aporte de un instrumento enfocado en la medición del concepto locus de control en el ámbito escolar. La investigación pone a disposición, una herramienta que puede ser usada por profesionales de la educación, en la investigación de ésta variable en alumnos y alumnas pertenecientes a establecimientos de educación media, permitiendo su estudio orientado a los ámbitos académico y social del contexto escolar.

Por lo tanto, la creación de un instrumento permitirá obtener de manera confiable y válida, datos sobre dicha variable y dará paso a un estudio más profundo de ésta variable en el contexto escolar local.

II. 2. 2. Valor teórico.

La creación y validación de un instrumento que mide una variable poco estudiada en el contexto nacional, presenta claramente un valor teórico relevante, debido a que originará nuevos conocimientos y antecedentes, que complementarán la teoría existente sobre el constructo, y permitirán vislumbrar la manifestación de la variable en el contexto local.

Es importante destacar, que en el contexto nacional no existen instrumentos enfocados en la medición de la variable locus de control en el ámbito escolar. Inclusive, se carece de investigaciones sobre la variable con otros instrumentos no específicos a dicho contexto, lo cual permite que el presente estudio aporte una herramienta que de inicio a la investigación de este constructo en el ámbito escolar en Chile.

II. 3. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.

¿Es posible la validación de una escala multidimensional creada para medir la percepción de locus de control en un contexto específico como es el escolar de estudiantes de enseñanza media pertenecientes a la ciudad de Chillán?

II. 4. OBJETIVOS.

II. 4. 1. Objetivo general.

- Construir y validar una escala multidimensional para medir la variable locus de control en un contexto específico, como es el escolar de estudiantes de enseñanza media pertenecientes a la ciudad de Chillán.

II. 4. 2. Objetivos específicos.

- Definir el modelo teórico sobre el concepto de locus de control, que determinará la estructura y dimensiones de la escala.
- Crear los reactivos que componen la escala de locus de control, basados en el modelo teórico establecido.
- Determinar la validez de contenido de los reactivos que componen la escala de locus de control, mediante la revisión y el juicio de expertos.
- Demostrar la confiabilidad de la escala estudiada a través del análisis de su consistencia interna, determinado por el estadístico Alfa de Cronbach.
- Determinar la validez de constructo de la escala de locus de control.

III. MARCO REFERENCIAL.

III. 1. ANTECEDENTES TEÓRICOS.

III. 1. 1. Origen del concepto.

El constructo Locus de Control fue desarrollado por Rotter en 1966, y se enmarca en su teoría del aprendizaje social (Rotter, 1966, 1990). Etimológicamente, locus proviene del latín “lugar” y el concepto se refiere al lugar donde se origina el control presente en la persona sobre el medio ambiente (Rotter, 1990). El constructo fue descrito por el autor como “la expectativa generalizada que poseen las personas sobre el origen del control frente a los refuerzos o consecuencias del medio ambiente y distingue dos dimensiones del concepto, locus de control interno y externo” (Rotter, 1966, p.1). La primera dimensión que describe el autor llamada locus de control interno, corresponde a la expectativa generalizada de control que poseen las personas sobre los acontecimientos o consecuencias del medio ambiente, las cuales son atribuidas como producto de su propia conducta o a características intrínsecas y permanentes, tales como sus habilidades, esfuerzo o capacidad, y por otro lado, la segunda dimensión llamada locus de control externo, se refiere a la expectativa generalizada de control sobre los acontecimientos o consecuencias, siendo éstas atribuidas a factores externos y fuera del control de la persona, como son el destino, el azar o el poder de otras personas (Rotter, 1966, 1990; Levenson, 1981).

La importancia de este concepto en la conducta, radica en que si las personas piensan generalmente que las vivencias de éxito dependen de controles externos, se comportarán pasivamente frente al entorno, y por el contrario las personas con un fuerte convencimiento en su control interno, creerán tener las capacidades suficientes como para cambiar su entorno y ejecutarán conductas para hacerlo (Rotter, 1966).

A pesar que la percepción de control no siempre coincide con las capacidades reales de control de las que dispone una persona, el control percibido, por sí mismo, puede llegar a tener efectos importantes sobre las emociones y la conducta. En este caso, cuando las personas creen tener control sobre el entorno, aunque no sea así en absoluto, esta ilusión de control protege al individuo de los posibles efectos negativos que podría provocarle una situación de estrés (Fernández y Edo, 1994).

III. 1. 2. La teoría del aprendizaje social.

La teoría del aprendizaje social de Rotter, brinda el marco que sustenta esta concepción y fundamenta la naturaleza social del constructo, ya que el comportamiento se aprende en las situaciones sociales y está vinculado a necesidades que para su satisfacción requieren la mediación de otras personas (Rotter, 1990). Ésta teoría planteada por Rotter (1954 citado en Rotter, 1966) estuvo compuesta en sus orígenes por tres variables, que explican el aprendizaje en la interacción de la persona con el medio social. La primera es el potencial de conducta, referido a la probabilidad de que la persona actúe de cierta forma en relación a otras conductas alternativas. En segundo lugar se encuentra la expectativa, como la creencia subjetiva en la probabilidad de que una consecuencia aparezca producto de una determinada conducta. Y la tercera variable corresponde al valor del reforzador, concebido como la importancia que una persona asigna a cada resultado en relación a otros. Articulando estos conceptos, Rotter explica que el potencial para que una persona haga una conducta, va estar determinada en función de: la expectativa que posee la persona de que tal conducta conllevará a determinadas consecuencias y el valor de esas consecuencias otorgado por la persona que motiva la conducta (Rotter, 1954 citado en Rotter, 1966).

Las expectativas cumplen un rol fundamental en la percepción de control personal. En cuanto a esto, Rotter explica que *“las expectativas relativas a una situación no solo están determinadas por las experiencias particulares y aisladas, sino también, por las experiencias en otras situaciones que el individuo considera similares”* (Rotter, 1972, p.304 citado en Rotter, 1990). En este enunciado Rotter (1966) distingue expectativas específicas, que la persona relaciona a una situación en particular, y las expectativas generalizadas, que se configuran al extrapolar las expectativas específicas a diversas situaciones donde se desenvuelve la persona. El autor menciona que las expectativas se forman sobre la base de las experiencias, para establecer relaciones causales entre la conducta y sus posibles consecuencias. En este sentido, las expectativas generalizadas adquieren un valor preponderante en el constructo locus de control, ya que en base a estas las personas configuran la percepción de control que poseen sobre las consecuencias de su conducta, catalogándolas como personas internas o externas

(Rotter, 1966, 1990). Como señala el autor *“Un historial de experiencias generalizadas por el sujeto, que se encuentran fuera del control personal, y además son influidas por entes externos, puede provocar una expectativa general de control externo...en cambio si el historial de experiencias indica al sujeto el control personal de las consecuencias, la expectativa general será de control interno”* (Rotter, 1966, p.2).

En desarrollos posteriores de la teoría del aprendizaje social se formulan nuevos conceptos que amplían su perspectiva inicial. En ésta evolución se sustituye el concepto de potencial de conducta por potencial de necesidad, esto permite ampliar la teoría contemplando grupos de comportamientos relacionados por la consecución de uno o más reforzadores u objetivos similares (Rotter, Chance y Phares 1972 citado en Vizard-Lozano y Luciano, 2006). A su vez se categorizan seis necesidades: reconocimiento social y profesional, dependencia de una protección social ante situaciones de castigo y privación, control sobre el comportamiento de otras personas, aceptación por parte de los demás, seguridad en el bienestar físico, e independencia en la toma de decisiones y en la obtención de metas satisfactorias sin la intervención de los demás (Rotter, 1977 citado en Vizard-Lozano y Luciano, 2006). El valor de reforzador se reemplaza por el valor de necesidad (Rotter, 1977 citado en Pérez, 1991) y se incluye la situación psicológica, que forma parte de una revisión posterior de la teoría de Rotter (1975 citado en Rotter, 1990) y corresponde a la valoración que la persona realiza de la situación en la cual se generan expectativas internas o externas de control. Este concepto constituye un destacado aporte teórico, ya que plantea la posibilidad de describir los diferentes significados de la situación, la clase de refuerzos disponibles y la clase de conductas que se consideran adecuadas en cada una de las situaciones (Lefcourt, 1982; Rotter, 1990). De esta forma se explica que una persona que se desenvuelve en un contexto determinado tendrá significados propios de dicho contexto y situación. Estos significados influirán las expectativas de control y por ende las conductas necesarias para conseguir los determinados refuerzos (Rotter, 1990).

III. 1. 3. Distinciones conceptuales del locus de control y similitudes con otras teorías.

El constructo Locus de Control planteado por Rotter (1966) nace desde su teoría del aprendizaje social y es pionero en integrar conceptos conductuales y cognitivos en el estudio de la personalidad. Según ésta teoría, la personalidad se adquiere y se transforma en el transcurso de la vida a través de la experiencia e interacción de la persona con su medio ambiente. De esta forma, las experiencias tienen gran importancia en el comportamiento, porque en ella se integran los nuevos aprendizajes (Da Cruz, De Souza y Pinto, 2000). Las expectativas generalizadas se forman en base a la experiencia e inciden en la percepción de control sobre los acontecimientos del medio ambiente. Esto puede originar procesos atribucionales de dos tipos, el primero de control interno, en cual la persona explica las consecuencias del entorno en base a su conducta y atributos personales como la capacidad o el esfuerzo, y el segundo es de control externo, donde se explican las consecuencias en base a factores que se perciben fuera del control personal del sujeto como el azar y otros entes o personas con mayor poder e influencia (Rotter, 1966, 1990; Levenson, 1981; Oros, 2005).

El locus de control se distingue teóricamente, al establecerse como un concepto que posiciona el control de la persona, ya sea dentro o fuera de ella (Rotter, 1966; Lefcourt, 1982). Ésta teoría se relaciona con un cúmulo de constructos que estudian la motivación humana en base a la psicología del control (Visdómine-Lozano y Luciano, 2002).

A continuación se analizarán algunos conceptos que provienen de una matriz teórica similar, y que suelen asociarse al concepto en estudio en diversas investigaciones.

III. 1. 3. 1. El sentido de alienación.

El Sentido de Alienación de Seeman (1959 citado en Zoghbi, 2011) se refiere a la percepción de incapacidad frente a poder influir en los resultados que se derivan de las propias decisiones y la conducta. Esto genera una sensación de falta de control en la persona sobre su medio ambiente y falta de claridad en las conductas necesarias para conseguir los refuerzos u objetivos, y por ende el rechazo a las normas sociales y el aislamiento social de la persona y de sí misma (Seeman, 1959 citado en Visdómine-

Lozano y Luciano, 2006). Seeman (1970 citado en Iglesias, 2007) en su modelo de alienación menciona el proceso de éste en cinco estados, el primero es el sentimiento de impotencia que deja al sujeto privado de influir sobre su medio ambiente, lo que tiene por consecuencia un estado inhibido o pasivo frente a su entorno. El segundo es la ausencia de significado que el sujeto experimenta como consecuencia de no tener objetivos claros y definidos. El tercero es la ausencia de normas o parámetros claros de conducta. El cuarto es el aislamiento ante los valores y el quinto es ausencia de autorrealización. El autor menciona que el sujeto, como consecuencia de la alienación, experimenta una disminución de la capacidad de aprendizaje, ya que el esfuerzo que se hace no tiene efectos sobre la realidad en que se vive, y como resultado la persona tenderá a renunciar a todo aprendizaje al plantearse la pregunta: ¿para qué aprender si no tengo posibilidad de dirigir o influenciar mi entorno? (Seeman, 1970 citado en Iglesias, 2007).

La similitud de este concepto con el locus de control, radica en la percepción externa de control del sujeto, y las consecuencias o refuerzos del ambiente se encuentran fuera de su alcance. Si bien el concepto de alienación es abordado por Rotter (1966) para respaldar su tesis sobre la teoría del Locus de Control, la concepción de Rotter se diferencia por establecer una posición interna y externa del grado de control percibido por el sujeto, delimitando conceptual y operacionalmente su teoría.

III. 1. 3. 2. La indefensión aprendida.

La indefensión aprendida propuesta por Seligman (1975) es otra teoría que se relaciona con el locus de control (Rotter, 1990). En este concepto se destaca la importancia del control percibido por el sujeto sobre su conducta y los resultados ocasionados por ésta. Seligman (1975) propone que las personas al ser sometidas a situaciones donde su conducta no guarda relación directa con los resultados esperados, independientemente que sean positivos o negativos, desarrollan estados anímicos depresivo, una actitud pasiva y frustración. Debido a la ausencia en la contingencia entre lo que hacen y lo que obtienen del medio ambiente. Como resultado se desarrolla según el autor, un estado de “indefensión aprendida”, producto de repetidos fracasos en el intento de obtener un mínimo de control en una determinada situación. Esto a su vez disminuye la motivación del sujeto a responder ante el medio ambiente, generando una orientación

cognitiva negativa que impide el aprendizaje de respuestas adecuadas ante una situación, aún después de que ésta se ha convertido en controlable (Escovar, 1979). La importancia de ésta teoría, radica en la noción de expectativas generalizadas de control sobre los acontecimientos del medio ambiente, que es desarrollada ampliamente por Rotter (1966) en su teoría del locus de control. Seligman (1975) describe que la indefensión aprendida producida por la falta de control en una situación específica, puede generalizarse a otras situaciones similares y convertirse en una creencia permanente, configurando un rasgo de personalidad. La similitud de ésta teoría con el locus de control es muy estrecha, ya que ambas logran complementarse mutuamente. Sin embargo, Rotter (1966) delimita el concepto en percepciones de control internas y externas al sujeto, y la teoría de Seligman puede considerarse como una consecuencia de la percepción externa de control.

III. 1. 3. 3. La autoeficacia.

Otro concepto que guarda estrecha relación con el locus de control, es el concepto de Autoeficacia (Lugli, 2011). Este concepto fue propuesto por Bandura (1987), y se refiere a las creencias de una persona en relación a sus capacidades, para organizar y ejecutar conductas necesarias con el fin de obtener un determinado objetivo. La tesis principal de ésta teoría es que las personas tienen creencias personales de autoeficacia, que les permiten ejercer cierto control sobre sus sentimientos, acciones y pensamientos. De esta forma la conducta de la persona se verá fuertemente influida por lo que piensan, creen y sienten (Woolfolk, 2006). Ésta teoría al igual que el locus de control posee un alto valor predictivo de la conducta, según Bandura (1987) el comportamiento será mejor predicho por las creencias que los individuos tienen sobre sus propias capacidades, que por lo que en realidad pueden hacer. Una persona con una alta autoeficacia creerá tener la habilidad suficiente para conseguir un objetivo o refuerzo y una alta probabilidad para lograrlo exitosamente (Pajares y Schunk, 2001). La diferencia esencial entre los conceptos de autoeficacia y locus de control, radica en que el primero alude a las creencias en la eficacia personal y el segundo en la posición o foco de control, el cual puede ser interno o externo a la persona (Visdómine-Lozano y Luciano, 2002). Ambos conceptos se relacionan estrechamente, ya que si una persona posee un locus de control interno, tendrá

a la vez una mayor autoeficacia debido a la percepción de control sobre los refuerzos del medio ambiente y mayor probabilidad de éxito en la consecución de los objetivos (Lefcourt, 1982; Bandura, 1987; Lugli, 2011).

III. 1. 3. 4. La teoría de expectativas y valor.

Contemporáneo al concepto locus de control, Vroom (1964 citado en Valverde y Cantos, 2001) plantea la teoría de expectativas, que explica la motivación de las personas a partir de las creencias que poseen en relación a si una determinada conducta producirá un resultado deseado. Según Vroom (citado en Naranjo, 2009), la motivación para que se origine una conducta, se encuentra determinada por tres variables, la primera es la valencia o el valor que la persona entrega a una actividad. La segunda es la expectativa como la o las creencias sobre la probabilidad de que una conducta irá seguida de un determinado resultado. Y finalmente, la instrumentalidad que se refiere a la percepción de si determinado resultado obtenido es el esperado. De acuerdo a lo anterior, una persona se motivará a esforzarse y lograr un objetivo en una actividad determinada, según el valor otorgado a dicha actividad, además de las expectativas de un resultado positivo y la recompensa obtenida por el resultado esperado (Naranjo, 2009).

III. 1. 3. 5. La teoría de las atribuciones.

La teoría de las atribuciones contempla un prolífico apartado teórico, que se origina con el estudio de Heider (1958 citado en Crespo, 1982), su teoría se encuentra referida a las explicaciones de causalidad que las personas generan en torno a las consecuencias del medio ambiente. La tesis del autor dice que los seres humanos se encuentran permanentemente buscando comprender las causas de una acción, la cual se encuentra determinada por factores internos y externos al sujeto. Las causas internas hacen referencia a características propias del sujeto como los rasgos de personalidad o las inclinaciones. Las causas externas indican la incidencia de factores presentes en la situación o en el ambiente donde se realizó la conducta como el azar o terceras personas (Heider, 1958 citado en Díaz, 2002). En el proceso atributivo que realiza la persona, también es necesario considerar tres aspectos, el primero se refiere a la capacidad

personal frente a la dificultad de la tarea. El segundo es la motivación de la persona para ejecutar la conducta. Y el tercero corresponde a la naturaleza de los esfuerzos personales, de los cuales se infiere también la motivación (Heider, 1958 citado en Crespo, 1982). En su investigación Heider descubre la predisposición de las personas a juzgar quién o qué es responsable de un acontecimiento o acción, junto con la tendencia de atribuir los éxitos personales a factores internos y los fracasos a factores externos o situacionales (García, 2006). Frente a esto el autor diferencia entre atribuciones de causalidad y de responsabilidad. El nivel de responsabilidad depende de que se atribuya la acción a causas personales o a motivos ambientales (Heider, 1958 en García de la Cruz y Zarco, 2008). Cuanto mayor es la influencia que se atribuye a los factores ambientales menor es la responsabilidad que se asigna a la persona por una conducta con la cual está vinculada (Worchel y Cooper, 2002).

Por otra parte, Weiner (1974 citado en García, 2006) realiza nuevos aportes a la teoría de las atribuciones, integrando la teoría ingenua de la acción de Heider (1958), la teoría de la motivación de logro de McClelland (1953) y la teoría del Locus de Control de Rotter (1966). Weiner (1985) describe que las atribuciones causales percibidas por la persona pueden determinar su conducta. Dichas atribuciones son influenciadas por situaciones de logro o fracaso anteriores de la persona, que a su vez tienen consecuencias en la dimensión cognitiva, referida a las expectativas, y la dimensión afectiva, a las emociones. De esta forma cuando una persona obtiene un resultado que puede ser de éxito o fracaso experimentará sentimientos genéricos de felicidad o frustración respectivamente, esto motiva a la persona a iniciar un proceso de búsqueda, que termina con la atribución del resultado a una causa singular, por ejemplo, un fracaso académico a la falta de esfuerzo (Weiner, 1985). La teoría atribucional de Weiner (1985) da a conocer que las causas a las cuales las personas atribuyen sus éxitos y fracasos tienen importantes consecuencias psicológicas, tanto a nivel emocional, como cognitivo y motivacional. Las consecuencias psicológicas de este tipo de creencias derivan de las denominadas dimensiones atribucionales: Locus de causalidad, estabilidad y controlabilidad. La dimensión locus de causalidad, corresponde al lugar donde la persona sitúa la responsabilidad o causa, que puede ser interna o externa. La atribución interna explica la causalidad de un hecho en función de la capacidad o esfuerzo. Por otro lado, la dimensión de estabilidad hace relación a las expectativas sobre lo que se espera en el

futuro, de esta forma cuando la persona atribuye el éxito o el fracaso a causas estables tenderá a generar expectativas de que en el futuro continuará experimentando éxito o fracaso. Por último, la dimensión de controlabilidad se refiere al grado de control que la persona ha tenido sobre la causa que ha producido el resultado acaecido (Weiner, 1985). De acuerdo a lo anterior, si una persona atribuye sus fracasos a factores externos, inestables e incontrolables, no realizará esfuerzo alguno por mejorar o cambiar. Ya que las expectativas de obtener un resultado positivo en el futuro son percibidas como improbables para el sujeto (Manassero y Vásquez, 1995; Beltrán, 1995; Worchel y Cooper, 2002).

III. 1. 3. 6. La motivación de logro.

Esta teoría se basa en los motivos que son los constructos centrales en el análisis de la conducta humana (McClelland, 1989). Según McClelland (1989) a través de la experiencia vital de las personas, algunas situaciones son transformadas en estímulos y éstas son asociadas con situaciones afectivas, que pueden ser positivas y negativas. De acuerdo a esa valoración las personas dirigirán conductas tendientes a la evitación o aproximación en situaciones futuras. De esto se desprende que la motivación de logro se refiere a las reacciones positivas o negativas de anticipación ante una meta, que se dan en situaciones donde se exige un determinado nivel de desempeño, pudiendo ser evaluado por el sujeto como éxito o fracaso (Hernández, 2002). En el estudio de la motivación de logro por McClelland, Atkinson, Clark y Lowell (1953 citado en Ruble, 1984), dichos autores concuerdan teóricamente en tres tipos de factores que inciden en la percepción de logro de las personas, el primero alude a las diferencias individuales, que se refiere a la percepción de la propia competencia y control personal de los resultados. El segundo corresponde a las expectativas o probabilidad de éxito, que es la estimación de logro realizada en relación con un objetivo. Y el tercero es el valor o incentivo de los resultados, que se refiere a todo lo que contribuye a generar afectos positivos y valorar la consecución de una meta. La conducta de una persona ante una situación que involucra el cumplimiento de uno o más objetivos, va estar determinada por la percepción de la propia competencia y las expectativas de éxito frente a la tarea, además de la valoración personal de los resultados obtenidos (Hernández, 2002). Una persona decidirá

involucrarse en tareas que le deparen éxito e intentará evitar conductas que la experiencia le haya enseñado que son tendientes al fracaso (Schultz y Schultz, 2002).

La correlación de la motivación de logro con el locus de control se ha demostrado en diversos estudios, los cuales indican que las personas con una alta necesidad de logro poseen un locus de control principalmente interno y manifiestan una conducta más persistente y eficaz en el logro de objetivos (Díaz y Andrade, 1984).

III. 1. 4. Evolución de las escalas de medición del constructo locus de control.

III. 1. 4. 1. Escala de locus de control interno-externo.

El primer instrumento para la medición de la variable locus de control fue creado por Rotter (1966) quién elabora una escala llamada Internal-External Locus of Control Scale (Escala de Locus de Control Interno-Externo) compuesta de 29 ítems, de los cuales 23 están dirigidos a medir expectativas generalizadas de control y 6 ítems son distractores para ocasionar ambigüedad en el objetivo de la prueba. Ésta escala es de tipo elección forzada donde cada ítem se compone de dos reactivos opuestos, uno referente al locus de control externo y el otro a locus de control interno. La puntuación total a partir de la suma de los ítems contestados dará como resultado un índice de Internalidad y externalidad (Rotter, 1966).

La estructura de la escala de locus de control interno-externo de Rotter (1966) es bidimensional, ya que plantea la existencia de dos extremos el interno y externo. Una persona puede ser clasificada a nivel general, contemplando diversos ámbitos de su vida, como externa o interna de acuerdo a su percepción de control sobre el ambiente (Oros, 2005).

III. 1. 4. 2. Estudios multidimensionales del locus de control.

Estudios posteriores de la variable locus de control permitieron ampliar la concepción de un constructo bidimensional a otro multidimensional. La incorporación y medición de otras dimensiones del locus de control, significó un estudio más detallado y un aumento en

la validez predictiva de las escalas de medición (Levenson, 1973, 1981; Wallston, Wallston y De Velis, 1978; Lefcourt, 1982; Linares, 2001). Pionera en este avance es la escala multidimensional de locus de control llamada, Internal, Powerful others and Chance scale (Escala Interna, Otros poderosos y Azar) elaborada por Levenson (1973), la cual marca un antes y un después en la medición de la variable, al considerar tres dimensiones, la primera es internalidad, la segunda otros poderosos y la tercera azar. Las dos últimas corresponden a una subdivisión de la dimensión locus de control externo propuesto por la escala original de Rotter (1966). La iniciativa de crear un instrumento multidimensional, se origina en base al estudio de la escala original de dicho autor en su validación a otros contextos, y en investigaciones en el ámbito clínico de la psicología (Levenson, 1973). Como resultados se descubren dos nuevos factores que componen la dimensión externa de control. En el primero llamado *azar*, los sujetos dirigen la responsabilidad de los acontecimientos del medio ambiente a la suerte, el destino, azar o factores incontrolables, y el segundo llamado *otros poderosos*, hace referencia a factores igualmente incontrolables por el sujeto, pero la responsabilidad se encuentra posicionada en otras personas, seres o entes inorgánicos conscientes (Levenson, 1973). La autora respalda la utilidad de éste hallazgo en su investigación en psicología clínica, donde las personas en tratamiento tendían a atribuir los acontecimientos catastróficos de su vida a la suerte o al destino. Éste tipo de atribución dejaba desprovistos de capacidad de acción, cambio y mejoría a los pacientes, afectando significativamente su pronóstico. Sin embargo, los pacientes que igualmente tendían a atribuir externamente, pero responsabilizando a otras personas con mayor poder, obtenían mejores resultados en psicoterapia, y lograban el desarrollo de un locus de control tendiente a lo interno (Levenson, 1973, 1981). Como resultado de su investigación, Levenson (1973) crea un instrumento que otorga una revisión ampliada, al implementar tres dimensiones en la medición del locus de control. Dicho instrumento adopta una perspectiva general en la medición de la variable en distintos ámbitos conductuales como salud, política, trabajo y desempeño personal (Levenson, 1981).

La perspectiva multidimensional es avalada por diferentes autores y origina un prolífico desarrollo de instrumentos en torno al concepto de locus de control (Wallston, Wallston y De Velis, 1978; Lefcourt, 1982; Linares, 2001). Por esta vertiente Lefcourt (1982) contribuye con la creación de la Escala de Causalidad Multidimensional-

Multiatribucional (MMCS). Dicha escala está compuesta por dos dimensiones una que evalúa *logro* y la otra *afiliación*, ambas se homologan a las dimensiones clásicas descritas por Rotter (1966), interna y externa respectivamente. Estas dimensiones se encuentran, a su vez, divididas en cuatro subdimensiones. La primera corresponde a las atribuciones internas estables, las cuales hacen relación a las habilidades y destrezas. En segundo lugar están las atribuciones internas inestables como el esfuerzo y la motivación. En tercer lugar, las atribuciones externas estables como las características particulares del entorno y de las personas. Y finalmente en cuarto lugar, las atribuciones externas inestables que aluden a eventos fortuitos causados por el azar, la suerte o el destino. Además, ésta escala a diferencia de las analizadas anteriormente, los reactivos están formulados en base a experiencias de éxito y fracaso (Lefcourt, 1982). Lefcourt (1982) se basa en la teoría atribucional de Weiner (1974), la cual contempla las atribuciones causales de éxito y fracaso, que determinan conductas diferentes de adaptación y respuesta al ambiente. Las situaciones de éxito evocan una respuesta emocional positiva como orgullo y las situaciones de fracaso una respuesta negativa como vergüenza. Por este motivo, si un sujeto se enfrenta a una situación cuyo resultado fue favorable en el pasado, existe una alta probabilidad de intento por lograr el mismo nexo entre conducta y resultado en el futuro (Weiner, 1974).

III. 1. 4. 3. Medición del locus de control en ámbitos conductuales específicos.

La perspectiva multidimensional de las escalas anteriormente descritas, constituye la base sobre la cual se han realizado estudios del concepto locus de control y la construcción de nuevos instrumentos para su medición (Visdómine-Lozano y Luciano, 2002). Sin embargo, los avances sobre la comprensión del locus de control, provocan nuevamente una evolución de las escalas multidimensionales de medición del constructo (Oros, 2005). La perspectiva de los instrumentos analizados anteriormente, se encuentra orientada a medir dicha variable a nivel general, sin considerar la diferencia existente entre los diversos contextos donde es aplicado. Lo cual constituye una fuerte crítica en la entrega de información fidedigna y contextualizada de las escalas generales de locus de control (Linares, 2001).

Rotter (1975 citado en Rotter, 1990) plantea en un estudio posterior a la formulación del concepto locus de control, la importancia de considerar el contexto en el cual se está midiendo la variable. Según su teoría del aprendizaje social, reformulada en dicho estudio, describe un nuevo componente llamado *situación psicológica*, que corresponde a los aspectos contextuales de la situación donde se manifiesta la conducta, la cual cumple un rol fundamental en la determinación de las expectativas y el valor otorgado por los sujetos a una situación determinada (Rotter, 1975 citado en 1990). De ésta manera surgen instrumentos enfocados en ámbitos conductuales específicos y capaces de entregar información fidedigna de un sector determinado de personas, además con un mayor valor predictivo de la conducta (Linares, 2001; Oros, 2005). Pionera en este avance es la escala creada por Wallston, Wallston y De Velis (1978) llamada Escala Multidimensional de Locus de Control de Salud (MHLC) orientada a medir el grado en que las personas creen que la salud depende de su conducta o es algo controlado por otros o el azar. Dicha escala mide la variable a nivel específico en tres dimensiones llamadas internalidad, otros poderosos y azar, que corresponden a las propuestas por Levenson (1973) en su escala multidimensional.

Los estudios realizados con las escalas de locus de control orientadas al ámbito de la salud como las creadas por Wallston y cols. (1978), destacan que los aspectos cognitivos como las creencias de control son determinantes tanto en la prevención como el desarrollo de ciertas enfermedades médicas, además de amortiguar los síntomas físicos y emocionales (Wallston y cols., 1978). También, estas investigaciones indican que la percepción de control de las personas sobre sí mismas y los factores del medio ambiente, logra predecir de forma fiable el bienestar tanto físico como psicológico (Wallston y cols., 1978; Lefcourt, 1982; Jennings, 1990; Linares, 2001). Se ha demostrado que las personas que poseen un locus de control interno, creen que su salud puede ser controlada por ellas, adquiriendo conductas preventivas y hábitos para el cumplimiento con los tratamientos necesarios para su mejoría. En cambio las personas que atribuyen el control de su salud a otras personas o a causas desconocidas, demuestran una actitud pasiva, al sentir que no pueden cambiar su situación y se perciben a sí mismas incapaces de hacer frente a la enfermedad, lo cual afecta gravemente su pronóstico (Wallston y cols., 1978; Fernández y Edo, 1994; Zdanowicz, Janne y Reynaert, 2004).

La efectividad de orientar los instrumentos de locus de control a ámbitos conductuales específicos, queda manifiesta en la evidencia arrojada por las investigaciones realizadas en el área de la salud (Wallston, Wallston y Devellis 1978; Linares, 2001; Casique y Lopez, 2007).

III. 1. 5. Estudios de locus de control en el contexto escolar.

Existen investigaciones que han relacionado el Locus de Control como una importante variable motivacional presente en el contexto escolar (García, 2006; Breet, Myburgh y Poggenpoel, 2010; Serrano y cols., 2009; Oros, 2005; De la Torre y Godoy, 2002; Lama, 2008). La evidencia de estudios sobre el constructo indica que existe relación entre el Locus de Control y el rendimiento académico (Lama, 2008). El alumno que posee un Locus de Control Interno predominante, siente que tiene mayor control sobre las consecuencias de su rendimiento, son menos dependientes, menos ansiosos, se manejan mejor frente a las diferentes tensiones y problemas de la vida, tienen mayor autoeficacia y presentan mejor ajuste social (Lama, 2008; Serrano y cols., 2009). Además, la atribución causal que realiza de los acontecimientos de éxito y fracaso, es posicionada dentro de sí mismo, por lo cual los éxitos le harán sentir emociones positivas y serán fuente de motivación. Y los fracasos generarán sentimiento negativos, como culpa, y lo motivará a reflexionar para no volver a fracasar (García, 2006; Lama, 2008). En cambio el alumno que posea un Locus de Control Externo, posicionará el control fuera de sí mismo, y al sentirse menos responsable de los acontecimientos, percibirá que sus esfuerzos son infructuosos para conseguir el éxito o evitar el fracaso, asumiendo una postura pasiva e indiferente, lo cual afectará su desempeño académico y relaciones sociales al interior del establecimiento educacional (García, 2006).

III. 1. 5. 1. Estudios sobre locus de control y rendimiento académico.

Una investigación que grafica la relación entre el rendimiento académico y la percepción de Locus de control, es realizada por Serrano y cols. (2009). El estudio fue desarrollado en una muestra de 100 estudiantes, 64 hombres y 36 mujeres entre 18 y 21 años de una universidad Mexicana. El instrumento que fue aplicado para la medición de

locus de control, es una escala creada por Vera y Cervantes (2000) compuesta de 59 reactivos distribuidos en tres dimensiones: locus de control interno, externo y afiliativo, en formato tipo Likert pictórico con siete opciones de respuesta. Los resultados de éste estudio demuestran que los estudiantes con un locus de control interno predominante poseen un alto rendimiento académico en relación a los alumnos con un locus de control externo y afiliativo, que tienen un desempeño académico menor. De los resultados se infiere que el locus de control interno es predictor de un buen rendimiento académico (Serrano y cols., 2009).

III. 1. 5. 2. Autoconcepto académico y locus de control.

En el ámbito educativo el autoconcepto constituye una variable motivacional de gran relevancia. La cual es considerada como una actitud básica que condiciona la conducta, el rendimiento escolar y el desarrollo de la personalidad (Reyes, 2003). El autoconcepto académico se refiere a las actitudes, sentimientos y conocimientos respecto de los propios atributos, cualidades y deficiencias, capacidades y límites que el escolar reconoce como descriptivo de sí mismo, frente a las actividades académicas en tres dominios específicos matemática, lenguaje y académica general (Harter, 1999; Peralta y Sánchez, 2004; Shavelson, Hubner y Stanton, 1985 citado en Moreano, 2005). También es importante resaltar la dimensión no académica, la cual comprende cuatro aspectos como son la apariencia física, relación con los padres, habilidad física y relación con pares (Shavelson, Hubner y Stanton, 1985 citado en Moreano, 2005). El autoconcepto se construye y desarrolla a través de las experiencias de éxitos y fracasos, y por la influencia de figuras significativas pertenecientes al contexto familiar, escolar y social (Reyes, 2003). Esto permite que el estudiante pueda obtener retroalimentación sobre su desempeño escolar, y definir su motivación y capacidad por las diferentes áreas académicas, para generar concepciones sobre sí mismo y sus capacidades (Moreano, 2005).

La investigación en éste ámbito indica una estrecha relación entre la percepción de locus de control y el autoconcepto académico (Moreano, 2005). El contexto escolar es un ambiente de gran relevancia en la formación de atribuciones de control, las cuales se generan a través de las experiencias de éxito y fracaso, y la influencia de ambientes y

personas significativas al igual que el autoconcepto (García, 2006). La importancia de la relación entre el locus de control y el autoconcepto académico, radica en que ambos predisponen al estudiante, ya sea positiva o negativamente al aprendizaje y a relacionarse con el medio (Peralta y Sánchez, 2004). Estudios realizados por Gipps y Tunstall (1998) revelan que estudiantes con un alto autoconcepto mostraban mayor tendencia a atribuir su éxito a causas internas como a la capacidad para ejecutar una tarea. Contrario a las personas con un bajo autoconcepto, quienes tendían a realizar atribuciones externas como a la incidencia del profesor o a factores incontrolables como la casualidad, para explicar sus éxitos en el desarrollo de la misma tarea. De esta forma los estudiantes que perciben sus éxitos y fracasos atribuidos a causas externas y a su vez potenciado por un bajo autoconcepto, tendrán un deterioro en el rendimiento escolar, mientras que las atribuciones internas y un alto autoconcepto, incrementarán el rendimiento, porque el estudiante percibe mayor control y capacidad para mejorar los resultados negativos y replicar los éxitos académicos (Gipps y Tunstall, 1998; Moreano, 2005; García, 2006).

III. 1. 5. 3. Estudios sobre locus de control y convivencia escolar.

Las investigaciones sobre locus de control no se han remitido exclusivamente al rendimiento académico, también se han realizado estudios referentes a factores que afectan las relaciones sociales y el clima escolar (Breet, Myburgh y Poggenpoel, 2010). Entre estos factores se encuentran la autorregulación emocional y conductual, que interviene en las relaciones sociales entre los alumnos al interior de los establecimientos educacionales (Cornejo y Redondo, 2001). Como lo demuestra una investigación efectuada en el contexto escolar sudafricano por Breet, Myburgh y Poggenpoel (2010), a fin de estudiar los factores de personalidad que inciden en el alto número de denuncias por agresividad entre adolescentes de secundaria que afecta gravemente el desarrollo de una convivencia saludable en los establecimientos educacionales de la provincia de Western Cape en Sudáfrica.

Con el fin de delimitar el estudio y determinar factores protectores y de riesgo, se investiga la relación del índice de agresividad con la percepción de locus de control en los estudiantes. La investigación se lleva a cabo tomando una muestra de 440 adolescentes de 9, 10 y 11 grado de secundaria pertenecientes a dos establecimientos educacionales

de la provincia de Western Cape. Para la medición de Locus de Control, se utilizó la escala original de Rotter (1966), compuesta de tres dimensiones, la cual fue adaptada para su aplicación en adolescentes. Para medir la segunda variable, como es el índice de agresividad, se utilizó el instrumento Direct and Indirect Aggression Scale (Bjorkquist, Lagerspetz y Osterman, 1992) compuesta de 24 ítems en escala likert de 5 puntos y tres dimensiones: Agresión física, agresión verbal y agresión indirecta.

Los resultados de esta investigación demostraron que adolescentes con un locus de control interno poseen niveles sustancialmente menores de agresividad en relación a adolescentes con un locus de control externo, respecto a las tres dimensiones de agresividad mencionadas (Breet, Myburgh y Poggenpoel, 2010).

En otro estudio en el contexto académico español efectuado por Pérez y cols. (1998) se relaciona la expresión de ira y la conducta agresiva con la percepción de locus de control. Para la realización del estudio se utilizó una muestra de 177 estudiantes universitarios de los cuales 27 fueron hombres y 150 mujeres. La medición de la variable Locus de Control se realizó mediante una versión adaptada de la escala de Rotter (1966) compuesta por la misma cantidad de ítems y dos dimensiones, interna y externa. Para la medición de la ira se utilizó el inventario Expresión de Ira Estado/Rasgo de Spielberger (1991), y el Inventario de Control, Defensa y Expresión de Emociones de Cano y Miguel (1996). Los resultados de este estudio indican una relación positiva y significativa entre el locus de control externo y la tendencia a presentar una respuesta emocional y conductual de ira. Ésta investigación apoya la existencia de un perfil caracterizado por una expresión externa mayor de ira y menor control sobre dicha emoción, en personas que poseen un locus de control externo predominante. De esto se infiere que una tendencia a atribuir externamente está asociada a la expresión externa y bajo autocontrol emocional (Pérez y cols., 1998).

La importancia de estas investigaciones radica en la posibilidad de delimitar el campo de estudio y los factores que inciden en el desarrollo de las relaciones sociales al interior de los establecimientos (Pérez y cols., 1998; García, 2006). Este es un tema contingente producto de las diversas problemáticas relacionadas a la agresividad tanto física como verbal vividas diariamente por estudiantes en el contexto escolar (Cornejo y Redondo, 2001; Weinstein, 2001; Breet, Myburgh y Poggenpoel, 2010). Frente a este panorama, el estudio del locus de control en el contexto escolar se alza como una variable que puede

entregar herramientas para la comprensión de estas problemáticas y generar lineamientos para su intervención (García, 2006).

III. 1. 6. Concepción teórica de la escala de locus de control.

Es importante realizar en este apartado, una síntesis teórica de las concepciones de la variable en estudio, ya que mucho se ha hablado sobre diversas posturas y aportes sobre su medición, por lo tanto es necesario delimitar una definición de los conceptos que fundamentarán la creación del instrumento en estudio.

La presente investigación adopta aspectos medulares de la concepción teórica original del constructo planteada por Rotter (1966) la cual se refiere al grado de control percibido por la persona sobre los acontecimientos del ambiente y la posición de las atribuciones causales, ya sea dentro o fuera del sujeto, en dimensiones que el autor llamó internalidad y externalidad, respectivamente. Si bien la perspectiva de Rotter (1966) pretende medir el constructo como un rasgo general y bidimensional, el instrumento que se creará, contempla una perspectiva multidimensional y orientada a un contexto específico. Integrando los aportes de las investigaciones realizadas por Levenson (1973; 1981) en cuales se contempla la dimensión de internalidad desde su concepción original, pero estableciendo una clara divergencia en la dimensión de externalidad, que es dividida en dos subdimensiones tales como: azar y otros poderosos. Esto con el fin de diferenciar el estudio de la percepción externa de control y contemplar los avances en su medición (Levenson, 1981; Oros, 2005; Linares, 2001).

El instrumento que se creará se encuentra enfocado en un ámbito conductual específico como es el contexto escolar de alumnos y alumnas de enseñanza media, con el objetivo de obtener información más acotada, fidedigna y adaptada a la realidad social en el estudio de la percepción de locus de control (Linares, 2001; Oros, 2005). Para lograr dicho objetivo, se integra el modelo multidimensional de Levenson (1981) y también los aportes de las escalas de locus de control en salud de Wallston y cols. (1978), y desarrollos posteriores realizados por Rotter (1975 citado en Rotter, 1990) sobre este constructo, en su teoría del aprendizaje social, que describe el concepto de Situación Psicológica, el cual se refiere a la importancia del contexto donde el sujeto realiza el

proceso atribucional. El autor destaca que las valoraciones que los sujetos hacen de las situaciones y refuerzos, dependen en gran medida de los contextos donde se originan (Rotter, 1975 citado en Rotter, 1990).

El instrumento, a fin de elaborar los reactivos que compondrán la escala, contemplará dos ámbitos presentes en el contexto escolar como son: el académico y el social. El primero que corresponde al académico, pretende indagar el grado de control percibido por el escolar, sobre los acontecimientos o consecuencias de éxito y fracaso (Rotter, 1966; Levenson, 1981; Lefcourt, 1982), provenientes de la participación en las actividades académicas cotidianas del establecimiento educacional al cual pertenece, como en las evaluaciones, pruebas o exámenes y el rendimiento académico obtenido (Arancibia, Herrera y Strasser, 1997). El segundo que corresponde al social, está enfocado en el grado de control percibido por el escolar sobre los acontecimientos o consecuencias de éxito y fracaso (Rotter, 1966; Levenson, 1981; Lefcourt, 1982), provenientes de la interacción social al interior del establecimiento educacional, como las relaciones sociales que establece con sus pares y aceptación social percibida (Arancibia, Herrera y Strasser, 1997).

La integración de la perspectiva multidimensional en el instrumento, permitirá medir la percepción de locus de control en tres dimensiones principales. La primera dimensión llamada *Internalidad*, será definida como “la percepción del grado de control que posee el sujeto sobre los acontecimientos o consecuencias de éxito o fracaso recibidas del medio ambiente, las cuales son atribuidas a características intrínsecas o permanentes como la habilidad, el esfuerzo o capacidad personal” (Rotter, 1966, 1990; Levenson, 1981; Lefcourt, 1982). La segunda dimensión *Azar* corresponde al “grado de control percibido por el sujeto sobre los acontecimientos o consecuencias de éxito y fracaso en la interacción con el medio ambiente, las cuales son atribuidas a factores externos fuera del control de la persona como el destino, el azar y la suerte” (Levenson, 1981). Y finalmente, la tercera dimensión *Otros Poderosos*, hace relación al “grado de control percibido por el sujeto sobre los acontecimientos o consecuencias de éxito y fracaso recibidas del ambiente, las cuales son atribuidas a factores externos fuera de su control, como el actuar o merced de otras personas o entes externos” (Levenson, 1981).

El instrumento que se creará, es una mirada integradora de los diversos aportes realizados a través de la historia de la investigación sobre la variable locus de control, que

pretende satisfacer la necesidad de instrumentos de medición para la investigación de éste concepto en el contexto escolar de nuestro país.

III. 2. ANTECEDENTES EMPÍRICOS.

El contexto escolar provee al adolescente una importante instancia de desarrollo de las dimensiones cognitiva, social, emocional y física. Sin embargo, la educación tradicional pone especial énfasis en el desarrollo de la dimensión cognitiva, apartando su atención de las otras dimensiones, sobre las cuales se ha demostrado una alta incidencia en el desarrollo cognitivo y rendimiento escolar (Moreano, 2005). Actualmente, producto de investigaciones en el ámbito educativo y en el proceso de enseñanza y aprendizaje en las aulas, se ha dado comienzo al desarrollo de nuevas políticas educacionales que integren aspectos emocionales y motivacionales (Moreano, 2005). Esto para lograr en el estudiante el desarrollo de competencias que promuevan el rendimiento académico y su bienestar psicológico (Schiefelbein y Schiefelbein, 2000). Por lo tanto, el rol que cumple el ambiente social y académico es fundamental para que el escolar sea capaz de desarrollar una autoestima y autoconcepto positivos, un alto sentido de eficacia personal y una percepción de control interno (Schiefelbein y Schiefelbein, 2000). Esto le permitirá persistir en las actividades escolares reforzando sus éxitos y la confianza en sus propias capacidades, además de controlar los propios fracasos y promover el desarrollo de estrategias de superación personal (García, 2006).

Actualmente el ámbito escolar secundario es un espacio conflictivo, tanto por el constante cuestionamiento que se realiza sobre la calidad de la educación, el bajo rendimiento académico de los estudiantes demostrado en instancias de evaluación (Educarchile, 2010), la falta de motivación por las actividades académicas y el problemático clima interpersonal entre los alumnos al interior de los establecimientos educacionales (Educarchile, 2010). Esto demuestra que la enseñanza media es una etapa de crisis donde los alumnos se encuentran en un nivel de transición entre el mundo escolar y el mundo de la educación superior o el mundo laboral (Weinstein, 2001). Además, es una etapa de cambios a nivel bio-psico-social, donde los adolescentes buscan definir su identidad y su valía personal para enfrentar el mundo social (Aguirre, 1994). En

ésta etapa de crisis se encuentran expuestos a numerosas amenazas como la violencia, drogadicción, delincuencia y la deserción escolar (Mineduc, 2008).

En una encuesta dirigida a un grupo de estudiantes pertenecientes a tres establecimientos de educación pública de la región metropolitana, realizada para indagar las atribuciones del éxito y fracaso en relación a las actividades académicas (Educarchile, 2006). Se determinó que la mayoría de los estudiantes con un bajo rendimiento, tendían a atribuir sus fracasos académicos a la dificultad de las pruebas y aspectos referidos al docente o evaluador, y los alumnos con un alto rendimiento atribuían los bajos resultados principalmente al poco tiempo dedicado a preparar la prueba y a la alta exigencia. Sin embargo, los alumnos de mejor promedio, mencionaban que se sentían capaces de poner en marcha alguna estrategia para poder superarse, ya sea esforzándose más o estudiar los contenidos con más tiempo. A diferencia de los alumnos con un bajo rendimiento, quienes no lograban visualizar con esperanzas resultados positivos futuros, a causa de la alta incidencia negativa del profesor en las notas y la falta de motivación para enfrentar los desafíos académicos (Educarchile, 2006).

En estudios recientes se posiciona a Chile como uno de los países de la región con peores índices de clima social escolar (Mertz, 2006). En una encuesta realizada en la región metropolitana en 10 establecimientos públicos de educación media, el 31% de los estudiantes reconoció haber agredido a alguien de su colegio, en tanto que el 22% dijo haber sido víctima de violencia psicológica y el 13% menciona que es víctima constante de violencia física y psicológica (Sigweb, 2010).

El locus de control es una variable individual que incide en el autocontrol emocional y de la conducta agresiva en niños y adolescentes (Canals y Guillamet, 2010). Los adolescentes con un locus de control externo poseen menos control sobre la ira y la expresan en forma desadaptativa en los contextos donde perciben menos control personal sobre los acontecimientos, además no asumen responsabilidades y tienden a culpar a otros de su mal comportamiento. En cambio, adolescentes con un locus de control interno poseen mayor autorregulación de la conducta agresiva y son capaces de expresarla en forma adaptativa (Pérez y cols. 1998).

Frente a estas problemáticas presentes en el contexto escolar local, el sistema educacional de nuestro país debe incorporar en los procesos educativos y planes de acción, investigaciones sobre las variables motivacionales que inciden en las temáticas de

conflicto, y garantizar que la transición de la enseñanza media a la educación superior o mundo laboral, cumpla con su objetivo. Para ello debe entregar a los adolescentes todas las destrezas y herramientas necesarias para su vida adulta, tanto cognitivas como sociales y emocionales, para el ejercicio pleno de su ciudadanía (Weinstein, 2001).

Frente a este escenario el estudio de la variable Locus de Control se alza como un factor protector y un recurso de afrontamiento frente al ámbito académico como el rendimiento escolar y en las relaciones con el entorno social (Oros, 2005). La percepción de tener cierto control sobre lo que ocurre en la vida, permite generar mejores estrategias de afrontamiento al estrés, mayor autoeficacia, autoestima y bienestar social. Y por el contrario, el hecho de tener la percepción de no poder controlar lo que sucede en el medio ambiente, genera un estado de paralización que inhabilita a los adolescentes a poner en marcha estrategias de superación y se corre el riesgo de desarrollar formas de conducta agresivas frente a las consecuencias de un entorno amenazante por su carácter incontrolable (García, 2006).

III. 3. MARCO EPISTEMOLÓGICO.

La epistemología según Bunge (1980) “es la rama de la filosofía que estudia la investigación científica y su producto, el conocimiento científico” (p.21). Se ocupa de todos los elementos que procuran la adquisición de conocimiento e investiga los fundamentos, límites, métodos y validez del mismo (Ceberio y Watzlawick, 1998). Además, de la relación entre el sujeto y el objeto, y los problemas que dicha relación de conocimiento conlleva (Bunge, 1981).

La epistemología es capaz de reflexionar sobre la naturaleza de la ciencia y sus supuestos, esto significa estudiar, evaluar y criticar el conjunto de problemas que presenta el proceso de producción del conocimiento científico (Martínez y Ríos, 2006).

Es imprescindible definir en la relación sujeto-objeto de estudio el paradigma epistemológico que fundamenta la generación de conocimiento. Concibiendo el concepto de paradigma como “una concepción del objeto de estudio de una ciencia, los problemas de estudio, la naturaleza de sus métodos y la forma de explicar, interpretar o comprender los resultados de la investigación realizada...en conjunto el paradigma define lo que

constituye la ciencia legítima para el conocimiento de la realidad a la cual se refiere” (Cerdeña, 1991 citado en Hurtado y Toro, 2007).

Kuhn (1963 citado en Bernal 2006) aclara que los paradigmas son formas de entender el mundo que se ajustan a un tiempo y lugar determinados históricamente. Los paradigmas se deben entender sólo como constituyentes de la ciencia, por lo cual no se implantan permanentemente en ella y forman parte hasta que uno nuevo lo sustituya.

La definición de un paradigma de estudio permite posicionarse desde un punto de vista crítico, para dilucidar y sistematizar los conceptos filosóficos, los cuales serán discutidos sobre la ciencia pura y aplicada, depurando el producto de la investigación que radica en el conocimiento científico (Bunge, 1980).

La presente investigación se enmarca en el paradigma neopositivista de la ciencia, que es una corriente surgida como evolución del positivismo clásico el cual establece un reduccionismo absolutista de la objetividad, donde la racionalidad humana se encuentra supeditada a la racionalidad matemática.

El paradigma neopositivista adopta una postura crítica frente a la concepción de realidad objetiva, ya que si bien existe de manera externa al sujeto y se encuentra regida por leyes, su conocimiento absoluto se encuentra limitado por la percepción humana, por lo tanto “la ciencia no exige una verdad total y final, sino una parcial y provisional, la cual aunque es falible, durante el avance y progreso de la ciencia puede arrojar representaciones del mundo cada vez más verdaderas” (Bunge, 1999, p.490). Por lo tanto, la objetividad en cuanto al acercamiento al objeto de estudio, es considerada un ideal que guía la práctica científica, ya que su expresión absoluta es imposible (Kerlinger y Lee, 2002). Bunge (1983), plantea que la objetividad no es dogmática ni estática, sino más bien el conocimiento científico objetivo del mundo es provisional e incierto, de esta forma las ciencias se basan en la duda permanente, con el fin de perfeccionar el conocimiento.

El paradigma neopositivista plantea que el conocimiento científico es perfectible, abierto, y en su proceso puede tomar en cuenta otras perspectivas científicas para su desarrollo (Bunge, 1981).

En el estudio de la percepción humana se incluyen variables cognitivas y emocionales, éstas no pueden ser controladas ni conocidas en su totalidad, y su estudio bajo un paradigma epistemológico como el positivista clásico quedarían en primera instancia refutadas. Por consiguiente, su estudio desde el neopositivismo, se realiza sobre

“inferencias las cuales se encuentran limitadas por nuestros sentidos humanos, pero son fundamentadas en medios que permiten someter a contraste o pruebas dichos supuestos” (Bunge, 1983, p.21).

La presente investigación es coherente con el paradigma neopositivista, ya que pretende la creación y validación de un instrumento que mide la percepción del grado de control subjetivo de las personas en relación a los acontecimientos de su medio ambiente. Si bien, el acercamiento a la realidad personal de cada sujeto se encuentra mediado por factores intrínsecos e incontrolables como es la subjetividad y fluctuaciones anímicas en las personas seleccionadas al momento del estudio (Hernández, 2003), que es la respuesta de la persona encuestada influida por estados fisiológicos y emocionales. Se resguardarán criterios que aseguren la mayor objetividad en la realización del presente estudio.

IV. DISEÑO METODOLÓGICO.

IV. 1. METODOLOGÍA Y DISEÑO.

IV. 1. 1. Metodología.

El presente estudio se realizó desde una perspectiva metodológica cuantitativa, ya que para la obtención de resultados, el investigador recolecta datos numéricos de los objetos, fenómenos o participantes, que estudia y analiza mediante procedimientos estadísticos desde (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

La metodología cuantitativa, permite un análisis riguroso, sistemático, objetivo e impersonal de los datos obtenidos mediante un instrumento de medición, lo que otorga mayor validez y confiabilidad a la investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Además, el estudio sistemático y controlado de la variable, permite generar conocimiento y expresarlo en un lenguaje común para el desarrollo del conocimiento científico (Kerlinger y Lee, 2002).

IV. 1. 2. Diseño.

El diseño es comprendido según Briones (1996) “como la estrategia que se utilizará para cumplir con los objetivos de la investigación, tal estrategia está compuesta por una serie de decisiones, procedimientos y técnicas que cumplen funciones particulares” (p. 25).

El diseño adoptado por la presente investigación es no experimental transeccional, ya que no se manipulará intencionalmente la variable independiente, y se observarán los fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después medirlos y conocer como se manifiestan en términos numéricos y empíricos (Kerlinger y Lee, 2002).

La recolección de los datos se hará en el contexto cotidiano de los sujetos donde se pretende medir la variable en estudio y en un momento temporal de tipo transversal (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

La investigación tiene un carácter exploratorio debido a que se creará un instrumento para la medición de una variable sin registros de su estudio en el contexto escolar local y nacional (Kerlinger y Lee, 2002).

IV. 2. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN.

Para la recolección de datos cuantificables, se utilizó un cuestionario autoadministrado en escala Likert, que consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones, ante los cuales se pide al encuestado su reacción en grados de acuerdo a desacuerdo, asignando un valor numérico a cada respuesta (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

El formato de escala Likert otorga ventajas en el proceso de recolección de información debido a su naturaleza autoaplicada, que permite una ejecución grupal proporcionando mayor información en un tiempo menor, lo cual significa bajo costo económico y personal. Además, permite incorporar consignas antes de la ejecución para eliminar sesgos del investigador y provee un formato estructurado que disminuye problemas de confiabilidad, ya que las personas reciben los ítems presentados de la misma manera, con igual introducción, recomendaciones, formato y opciones de respuesta. Los datos recogidos pueden ser analizados fácilmente por medio de la mayoría

de estadísticos, y si la escala tiene validez y confiabilidad aceptables puede ser usada como un instrumento formal (Aiken, 2003).

IV. 3. INSTRUMENTO.

La presente investigación tiene como objetivo la creación y validación de un instrumento para la medición de la variable locus de control en el contexto escolar, el cual se denominará “Escala de Locus de Control Escolar” y estará compuesto por ítems en escala likert de cinco puntas, según el grado de acuerdo con la afirmación presentada. La numeración se extiende de 1 a 5, donde (1) es completamente en desacuerdo, (2) en desacuerdo, (3) ni en desacuerdo ni de acuerdo, (4) de acuerdo y (5) totalmente de acuerdo.

El instrumento medirá la percepción de control en tres dimensiones. La primera es Locus de Control Interno, definida como “la percepción del grado de control que posee el sujeto sobre los acontecimientos o consecuencias de éxito o fracaso recibidas del medio ambiente, las cuales son atribuidas a características intrínsecas o permanentes como la habilidad, el esfuerzo o capacidad personal” (Rotter, 1966, 1990; Levenson, 1981; Lefcourt, 1982). La segunda es Locus de Control Externo Azar, que corresponde al “grado de control percibido por el sujeto sobre los acontecimientos o consecuencias de éxito y fracaso en la interacción con el medio ambiente, las cuales son atribuidas a factores externos fuera del control de la persona como el destino, el azar y la suerte” (Levenson, 1981). Y la tercera es Otros Poderosos, que hace relación al “grado de control percibido por el sujeto sobre los acontecimientos o consecuencias de éxito y fracaso recibidas del ambiente, las cuales son atribuidas a factores externos fuera de su control, como el actuar o merced de otras personas o entes externos” (Levenson, 1981).

Los reactivos de la escala serán confeccionados en base a dos ámbitos presentes en el contexto escolar como es: el académico y el social. Con el fin de indagar la percepción de control sobre el rendimiento académico y las relaciones sociales que establece el escolar de educación secundaria.

IV. 4. POBLACIÓN Y MUESTRA.

El estudio se encuentra dirigido a la población de alumnos y alumnas de 1° a 4° de enseñanza media, pertenecientes a los establecimientos educacionales municipales y subvencionados de la ciudad de Chillán.

Para seleccionar la muestra de estudio, se recurrió a un muestreo no probabilístico de tipo dirigido o intencionado, en el cual el investigador selecciona directamente los grupos de sujetos que considera representativos de la población (Fernández, Hernández y Baptista, 2006). Se optó por este tipo de muestreo, debido a las limitaciones que surgieron desde los establecimientos educacionales para llevar a cabo la investigación por ser menores de edad y requerir de la autorización de los padres para participar de la investigación. Además, la mayoría de los establecimientos, exigían condiciones de tiempo y espacio que hacían inviable la toma de muestras. Si bien este tipo de muestreo tiene limitaciones como la dificultad en la extrapolación de los resultados al resto de la población estudiada y calcular el error estándar o grado de confianza con que se realiza la estimación de la muestra (Fernández, Hernández y Baptista, 2006). Los objetivos de la investigación apuntan a la creación y análisis de la estructura del instrumento, con un fin exploratorio sobre el comportamiento de la variable en estudio en el contexto escolar local.

IV. 5. ANÁLISIS DE DATOS PROPUESTOS.

Para llevar a cabo el análisis de los datos recogidos se utilizó el software informático Statistical Package for the Social Sciences (SPSS v. 19). En primera instancia se elaboró una matriz con los datos obtenidos en el estudio, sobre la cual se realizaron los análisis de fiabilidad mediante el estadístico Alfa de Cronbach, a fin de comprobar la consistencia interna de las escalas que componen el instrumento. La interpretación de la confiabilidad se mide en un intervalo de 0 a 1, mientras más cercano a 1, mayor es la confiabilidad (Kerlinger y Lee, 2002). Para el análisis de los datos se tomará en cuenta un Alfa de Cronbach igual o superior a 0,7 para que la medición sea considerada confiable.

Posteriormente, a fin de poder determinar la validez de constructo se realiza un análisis factorial de las escalas que integran el instrumento, para determinar los

componentes principales y dimensiones que permitan explicar en la mayor medida la teoría en los datos obtenidos a través de la empiria (Kerlinger y Lee, 2006).

IV. 6. CRITERIOS DE CALIDAD.

IV. 6. 1. Confiabilidad.

Un criterio fundamental en todo instrumento de medición es la confiabilidad. Que se refiere “al grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto produce resultados iguales” (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p.277). La confiabilidad se convierte en una propiedad de las puntuaciones obtenidas cuando se administra el instrumento de medición a un grupo determinado de personas en una ocasión particular y bajo condiciones específicas (Aiken, 2003).

Para confirmar este criterio se aplicó el índice de consistencia interna Alfa de Cronbach, sobre la varianza de los datos obtenidos a través del instrumento, cuyo índice de confiabilidad a considerar es igual o sobre a 0,75 en una escala de 0 a 1, mientras más cercano al 1 indicará mayor consistencia (Aiken, 2003).

IV. 6. 2. Validez.

Como señala Aiken (2003) “tradicionalmente la validez se ha definido como el grado en que un instrumento mide lo que está diseñada para medir” (p.94). Hogan (2004) indica que la validez es la proporción de la varianza observada que es producida por diferencias individuales reales en el atributo que se pretende medir. Dada la importancia de este criterio, en el presente estudio es considerada en primer lugar, la validez de contenido, que se refiere “al grado en que el instrumento refleja el dominio específico de contenido de lo pretende medir” (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p.278). El proceso para lograr dicha validez fue realizado a través del análisis de los ítems que componen el instrumento, por parte de la revisión de jueces expertos en el tema de investigación (Aiken, 2003).

El segundo tipo de validez contemplada, es la validez de constructo, “la cual debe explicar el modelo teórico-empírico que subyace a la variable de interés” (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p.282).

IV. 6. 3. Objetividad.

La objetividad, comprende el grado en que un instrumento de medición es permeable a la subjetividad de los investigadores, tanto en su aplicación, calificación e interpretación de resultados (Hernández; Fernández, y Baptista, 2006). Para cumplir este criterio, se elaboró una consigna estándar con instrucciones idénticas para todos los grupos de personas encuestadas y con una estructura definida, dispuesta en las encuestas aplicadas.

IV. 7. ASPECTOS ÉTICOS.

Para llevar a cabo la presente investigación se tomaron los resguardos éticos descritos en el código de ética del colegio de psicólogos de Chile (2009) y la Asociación Americana de Psicología (2010) en su apartado relativo a la investigación científica con personas.

En primer lugar, la investigación significó un “riesgo mínimo” para las personas participantes, ya que la muestra de alumnos y alumnas fueron encuestadas en el contexto escolar, sin ser extraídos de sus aulas de clase y sometidos a ningún factor de riesgo. La aplicación de la encuesta en promedio tuvo una duración máxima de 15 minutos, lo cual no significó mayor estrés para los alumnos durante su desarrollo.

En relación a la “libertad de coacción” y “la confidencialidad” (APA, 1994; Colegio Psicólogos de Chile, 2009), éstos fueron expuestos en el consentimiento informado (ver anexo n°5) que se dio lectura antes de la aplicación del instrumento, para establecer un acuerdo entre las obligaciones y responsabilidades de ambas partes. De esta forma el investigador se comprometió a garantizar y cumplir los derechos y el bienestar de las personas que firmaron dicho acuerdo (Colegio Psicólogos de Chile, 2009).

Las personas investigadas tuvieron absoluta libertad de coacción, y elección para no participar de la investigación si se sentía incómoda, sin penalización ni repercusión alguna.

Para garantizar el principio de confidencialidad, concebido como el resguardo de toda la información emitida en el proceso, la participación fue anónima junto a los datos obtenidos, los cuales no serán revelados a terceros de manera que se pueda identificar su procedencia directa y específica de la persona que los emitió (Colegio Psicólogos de Chile, 2009).

V. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.

Los resultados de la investigación serán presentados en cinco apartados, que corresponden a los objetivos planteados en la realización del estudio los cuales son: 1) Definición del modelo teórico del concepto de locus de control, sobre el cual se estructura la escala, 2) Creación de los reactivos que componen la escala de locus de control, basados en el modelo teórico establecido, 3) Determinación de la validez de contenido de los reactivos que componen la escala de locus de control, mediante la revisión y el juicio de expertos, 4) Demostración de la confiabilidad de la escala estudiada a través del análisis de su consistencia interna, determinado por el estadístico Alfa de Cronbach y 5) Determinación de la validez de constructo de la escala de locus de control.

V. 1. OBJETIVO N° 1: DEFINICIÓN DEL MODELO TEÓRICO DEL CONCEPTO DE LOCUS DE CONTROL, SOBRE EL CUAL SE ESTRUCTURA LA ESCALA.

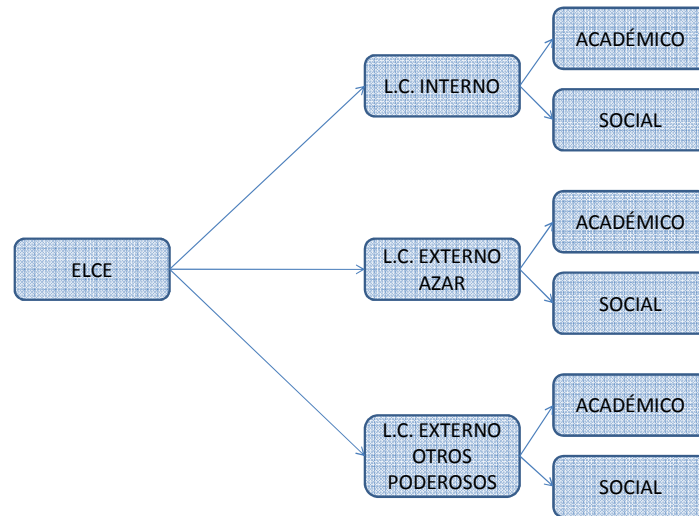
Para la creación del instrumento, se recurrió a la revisión de fuentes primarias como libros, artículos de revistas en formato papel y digital de los autores principales y pioneros en el estudio de la variable que protagoniza ésta investigación.

La revisión de literatura entregó dos modelos teóricos principales, que conforman las bases sobre la cual se erigió el instrumento. Estos modelos corresponden a la definición teórica de locus de control en su concepción de Internalidad-externalidad planteada por Rotter (1966) creador del concepto, y la concepción multidimensional de Levenson (1981). Del primer autor, Rotter, se acoge una parte de su concepción fundamental referida a la percepción del grado de control que poseen las personas en relación a los acontecimientos del medio ambiente, las que pueden ser atribuidas a si misma o al entorno, Internalidad y externalidad respectivamente (Rotter, 1966, 1990). Esta concepción es complementada por la perspectiva multidimensional propuesta por Levenson (1981), que subdivide la dimensión externalidad en dos dimensiones llamadas Azar y Otros Poderosos. La síntesis de estos modelos, dio como resultado un instrumento que mide la variable Locus de Control en tres dimensiones: L.C. Interno, L.C. Externo Azar y L.C. Externo Otros Poderosos. La primera dimensión L.C. Interno como “la percepción del grado de control que posee el sujeto sobre los acontecimientos o consecuencias de

éxito o fracaso recibidas del medio ambiente, las cuales son atribuidas a características intrínsecas o permanentes como la habilidad, el esfuerzo o capacidad personal” (Rotter, 1966, 1990; Levenson, 1981; Lefcourt, 1982). La segunda dimensión L.C. Externo Azar corresponde al “grado de control percibido por el sujeto sobre los acontecimientos o consecuencias de éxito y fracaso en la interacción con el medio ambiente, las cuales son atribuidas a factores externos fuera del control de la persona como el destino, el azar y la suerte” (Levenson, 1981). Y finalmente, la tercera dimensión L.C. Externo Otros Poderosos, hace relación al “grado de control percibido por el sujeto sobre los acontecimientos o consecuencias de éxito y fracaso recibidas del ambiente, las cuales son atribuidas a factores externos fuera de su control, como el actuar o merced de otras personas o entes externos” (Levenson, 1981). Además, se integraron los aportes posteriores realizados por Rotter (1975 citado en Rotter, 1990) como es el concepto de situación psicológica, que destaca la importancia del contexto en la confección de los reactivos que componen la escala. El estudio de la variable se enfocó en el contexto escolar y para la creación de los reactivos de la escala, se consideraron dos ámbitos en los cuales se desenvuelve el escolar diariamente: académico y social. El académico, pretende indagar el grado de control percibido por el escolar, sobre los acontecimientos o consecuencias de éxito y fracaso (Rotter, 1966; Levenson, 1981; Lefcourt, 1982), provenientes de la participación en las actividades académicas cotidianas del establecimiento educacional al cual pertenece, como son las evaluaciones, pruebas o exámenes y el rendimiento académico percibido (Arancibia, Herrera y Strasser, 1997). El segundo que corresponde al social, está enfocado en el grado de control percibido por el escolar sobre los acontecimientos o consecuencias de éxito y fracaso (Rotter, 1966; Levenson, 1981; Lefcourt, 1982), provenientes de la interacción social al interior del establecimiento educacional, como las relaciones sociales que establece con sus pares y aceptación social percibida (Arancibia, Herrera y Strasser, 1997).

La estructura del instrumento, en resumen quedó compuesta de tres dimensiones: L.C. Interno, L.C. Externo Azar y L.C. Externo Otros Poderosos, enfocados en dos ámbitos específicos del contexto escolar como son el académico y el social, que se convirtieron en dos subescalas donde se organizaron los reactivos (Ver figura n°1).

Figura n°1: Estructura de la escala de locus de control escolar.



V. 2. OBJETIVO N°2: CREACIÓN DE LOS REACTIVOS QUE COMPONEN LA ESCALA DE LOCUS DE CONTROL.

El proceso de creación de los reactivos que componen la escala, se realizó fundamentado en la síntesis teórica adoptada y enfocado a un contexto específico, como es el escolar de enseñanza media. Los ítems se basan en situaciones cotidianas de la vida de los estudiantes, tomando en cuenta dos ámbitos. El primero, es el académico referido a la percepción del escolar en torno a sus logros y fracasos en las actividades de evaluación del establecimiento (Arancibia, Herrera y Strasser, 1997). Y el segundo, referido a la percepción de logro y fracaso de los estudiantes, en torno a las relaciones interpersonales con sus compañeros de clase.

La versión preliminar de la escala, sujeta a revisión posterior de expertos en la materia, quedó compuesta por 115 ítems en total (ver anexo n° 1). De los cuales (60) corresponden al ámbito Académico distribuidos en las dimensiones: L.C. Interno (20), L.C. Externo Azar (20) y Otros Poderosos (20). El ámbito Social quedó compuesto por (55) ítems y en las tres dimensiones: L.C. Interno (20), L.C. Externo Azar (20) y Otros Poderosos (15).

V. 3. OBJETIVO N°3: VALIDEZ DE CONTENIDO DE LOS REACTIVOS QUE COMPONEN LA ESCALA DE LOCUS DE CONTROL, MEDIANTE LA REVISIÓN Y EL JUICIO DE EXPERTOS.

En ésta etapa fue requerida la asesoría de profesionales expertos en materia de educación para la revisión y selección de los ítems, que conformaron la versión preliminar del instrumento para su aplicación piloto. Se contó con la participación (1) profesional psicólogo educacional y (1) docente especializado en pedagogía en lenguaje y comunicación. Además, fue requerida la participación de (6) estudiantes de enseñanza media pertenecientes a dos establecimientos.

Los profesionales realizaron un análisis de congruencia entre la definición teórica y los reactivos del instrumento en su estructura dimensional, para evaluar su pertinencia con el contexto escolar y el constructo locus de control. Además, de una revisión sobre el uso correcto del lenguaje a nivel sintáctico y semántico en la redacción de los ítems del instrumento. Los estudiantes entregaron información necesaria para realizar una correcta adaptación de los ítems a un lenguaje inteligible y cercano a los escolares.

La revisión de expertos sobre los ítems del instrumento, dio como resultado la reducción de 115 a 60 ítems que conformaron la versión preliminar del instrumento (Ver anexo n°2). De éstos 60 ítems, en relación a las dimensiones de la variable en estudio un total de (20) corresponden a la dimensión: Locus de Control Interno, (20) al Locus de Control Externo Azar y (20) al Locus de Control Externo Otros Poderosos. En cuanto a los ámbitos del contexto escolar, se encuentran distribuidos en, (30) al ámbito académico y (30) al ámbito social.

Por lo tanto, mediante la revisión de los reactivos por 2 profesionales expertos, se determina que existe coherencia entre los ítems que componen la escala y la teoría que sustenta el concepto de locus de control (Aiken, 2003).

V. 4. OBJETIVO N°4: ANÁLISIS DE CONFIABILIDAD DEL INSTRUMENTO.

V. 4. 1. Primera prueba piloto.

La versión preliminar del instrumento compuesta de 60 ítems, fue aplicada a una muestra total de 41 estudiantes de 2° de enseñanza media pertenecientes a un establecimiento educacional de formación técnica de la ciudad de Chillán.

Del total de las personas encuestadas (21) pertenecen al género masculino equivalente al 51,2% y (20) al género femenino equivalente al 48,8% de la muestra total (Ver tabla 1).

Tabla n°1: Muestra piloto.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	MASCULINO	21	51,2	51,2	51,2
	FEMENINO	20	48,8	48,8	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

V. 4. 2. Análisis de fiabilidad y reducción de datos de la prueba piloto.

En primera instancia se realizaron los análisis de confiabilidad del instrumento para determinar la consistencia interna según el coeficiente Alfa de Cronbach, el cual arrojó un índice de 0,806 que indica un alto nivel de confiabilidad del instrumento (Ver tabla 2 y 3).

Tabla n°2: Estadísticos de fiabilidad.

Alfa de Cronbach	N de elementos
,806	60

Tabla n°3: Resumen del procesamiento de los casos.

		N	%
Casos	Válidos	41	100,0
	Excluidos ^a	0	,0
	Total	41	100,0

Posteriormente, se llevó a cabo un análisis factorial para determinar las comunalidades, la varianza total explicada por factor y la carga factorial de cada componente extraído.

En relación al análisis de comunalidades (ver tabla n°4) en los 60 ítems que componen la escala fluctuaron entre 0,764 y 0,940, presentando en el primer valor una correlación alta y el segundo valor una correlación muy alta con tendencia perfecta.

Este análisis muestra que el 100% de los ítems que componen el instrumento son capaces de explicar en forma considerable la variable en estudio.

Tabla n°4: Análisis de las comunalidades.

	Inicial	Extracción
1 IA	1,000	,926
2 IS	1,000	,844
3 EAA	1,000	,890
4 EAS	1,000	,850
5 EOPA	1,000	,800
6 EOPS	1,000	,839
7 IA	1,000	,835
8 IS	1,000	,801
9 EAA	1,000	,817
10 EAS	1,000	,912
11 EOPA	1,000	,881
12 EOPS	1,000	,765
13 IA	1,000	,915
14 IS	1,000	,891
15 EAA	1,000	,846

16 EAS	1,000	,872
17 EOPA	1,000	,836
18 EOPS	1,000	,871
19 IA	1,000	,870
20 IS	1,000	,919
21 EAA	1,000	,836
22 EAS	1,000	,823
23 EOPA	1,000	,683
24 EOPS	1,000	,882
25 IA	1,000	,797
26 IS	1,000	,871
27 EAA	1,000	,921
28 EAS	1,000	,881
29 EOPA	1,000	,883
30 EOPS	1,000	,829
31 IA	1,000	,815
32 IS	1,000	,878
33 EAA	1,000	,839
34 EAS	1,000	,849
35 EOPA	1,000	,871
36 EOPS	1,000	,884
37 IA	1,000	,871
38 IS	1,000	,826
39 EAA	1,000	,866
40 EAS	1,000	,881
41 EOPA	1,000	,856
42 EOPS	1,000	,909
43 IA	1,000	,940
44 IS	1,000	,886
45 EAA	1,000	,880
46 EAS	1,000	,921
47 EOPA	1,000	,819
48 EOPS	1,000	,764
49 IA	1,000	,912
50 IS	1,000	,854
51 EAA	1,000	,843
52 EAS	1,000	,898
53 EOPA	1,000	,854
54 EOPS	1,000	,893
55 IA	1,000	,863
56 IS	1,000	,886
57 EAA	1,000	,896

58 EAS	1,000	,804
59 EOPA	1,000	,850
60 EOPS	1,000	,787

El análisis de la varianza total explicada (ver tabla n°5), indica que la variable locus de control es representada por 18 factores, que en total son capaces de explicar en un 85,803% el constructo en estudio. El primer factor indica el mayor valor, el cual es de 9,053 y representa el 15,089% de la varianza, en cambio el último factor presenta el menor valor y es de 1,010 y representa el 1,683% de la varianza total.

Tabla n°5: Varianza total explicada.

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	9,053	15,089	15,089	9,053	15,089	15,089
2	6,417	10,695	25,784	6,417	10,695	25,784
3	4,419	7,364	33,148	4,419	7,364	33,148
4	3,824	6,374	39,522	3,824	6,374	39,522
5	3,172	5,287	44,809	3,172	5,287	44,809
6	3,021	5,035	49,844	3,021	5,035	49,844
7	2,818	4,696	54,540	2,818	4,696	54,540
8	2,513	4,188	58,728	2,513	4,188	58,728
9	2,440	4,067	62,795	2,440	4,067	62,795
10	2,083	3,472	66,267	2,083	3,472	66,267
11	1,879	3,132	69,399	1,879	3,132	69,399
12	1,724	2,874	72,273	1,724	2,874	72,273
13	1,691	2,819	75,091	1,691	2,819	75,091
14	1,452	2,419	77,511	1,452	2,419	77,511
15	1,419	2,364	79,875	1,419	2,364	79,875
16	1,332	2,219	82,095	1,332	2,219	82,095
17	1,215	2,026	84,120	1,215	2,026	84,120
18	1,010	1,683	85,803	1,010	1,683	85,803
19	,970	1,617	87,421			
20	,852	1,421	88,841			
21	,822	1,370	90,212			
22	,720	1,199	91,411			
23	,670	1,116	92,527			

24	,616	1,027	93,554		
25	,534	,891	94,445		
26	,472	,786	95,231		
27	,458	,764	95,995		
28	,393	,655	96,650		
29	,326	,544	97,194		
30	,303	,506	97,700		
31	,237	,394	98,094		
32	,210	,350	98,444		
33	,184	,306	98,750		
34	,180	,300	99,050		
35	,153	,254	99,305		
36	,120	,200	99,505		
37	,104	,174	99,679		
38	,082	,136	99,815		
39	,064	,107	99,922		
40	,047	,078	100,000		
41	9,902E-16	1,650E-15	100,000		
42	6,651E-16	1,109E-15	100,000		
43	4,617E-16	7,694E-16	100,000		
44	3,772E-16	6,287E-16	100,000		
45	3,214E-16	5,356E-16	100,000		
46	1,930E-16	3,217E-16	100,000		
47	1,428E-16	2,380E-16	100,000		
48	7,341E-17	1,224E-16	100,000		
49	1,328E-17	2,213E-17	100,000		
50	-6,040E-17	-1,007E-16	100,000		
51	-9,121E-17	-1,520E-16	100,000		
52	-1,438E-16	-2,396E-16	100,000		
53	-1,888E-16	-3,147E-16	100,000		
54	-2,877E-16	-4,795E-16	100,000		
55	-3,263E-16	-5,439E-16	100,000		
56	-3,838E-16	-6,397E-16	100,000		
57	-5,909E-16	-9,848E-16	100,000		
58	-7,021E-16	-1,170E-15	100,000		
59	-7,897E-16	-1,316E-15	100,000		
60	-9,092E-16	-1,515E-15	100,000		

En relación al análisis de componentes principales (ver tabla n°6), se obtuvieron 18 factores, con cargas factoriales que oscilan entre 0,372 y 0,676, donde el primer valor presenta una saturación baja y el segundo valor una saturación media con tendencia alta. En el presente análisis 31 ítems presentaron una saturación baja que oscila entre 0,372 y 0,499. Los 29 ítems restantes presentaron una saturación media y media con tendencia alta que oscila entre 0,505 y 0,676. También, se pueden apreciar saturaciones negativas en 11 ítems, lo que indica una correlación negativa del ítem con la variable.

Tabla n°6: Matriz de componentes principales.

	Componente																	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1	-,275	,434	-,309	-,330	-,286	-,083	-,157	,287	-,060	-,108	-,316	,271	,089	,076	,126	,016	,209	-,015
2	-,201	,468	,303	-,079	-,142	-,110	,027	,012	,051	,027	-,337	,284	,095	,018	-,123	,254	-,323	-,249
3	,236	,246	,127	,322	-,232	-,114	,053	-,400	-,161	-,096	-,136	,021	,144	-,068	,323	-,422	-,208	-,139
4	,368	,307	,014	,028	-,257	-,072	,589	-,158	,052	-,125	,076	,234	,042	-,168	-,154	,162	,002	-,130
5	,353	-,269	,207	-,162	,257	,268	-,083	,101	-,318	-,057	-,014	,424	,036	-,083	,270	,055	,062	,084
6	,116	-,032	-,113	-,571	,064	,453	,341	-,134	,226	-,079	-,040	,064	,158	,025	,202	,040	-,057	-,095
7	-,102	,453	,142	-,053	,023	,271	-,241	-,234	-,321	-,021	-,320	,023	,159	,165	,198	-,102	,270	,167
8	-,449	,068	-,192	,261	-,272	,272	-,163	,029	,206	-,260	-,008	-,125	,036	,370	,095	,129	-,130	,089
9	,676	,177	,135	,057	-,277	-,122	-,045	,088	-,007	,289	,165	,181	,095	,010	-,036	,160	,014	-,160
10	,257	-,277	-,111	,090	,352	-,448	,385	-,015	,060	,089	-,233	,135	,074	,249	,307	-,015	,151	,081
11	,349	-,117	,327	,163	-,042	-,455	,026	,405	,050	-,173	-,241	,167	-,242	,124	,098	-,019	-,042	,187
12	-,076	-,034	,630	-,247	-,043	,215	-,219	,144	-,026	,125	,146	,190	,251	,099	-,112	-,012	,138	-,075
13	-,132	,384	-,227	-,251	-,031	,063	,024	-,203	-,246	,033	,333	,148	-,278	,431	,181	,121	-,286	,044
14	-,128	,372	,534	,055	,011	-,166	,201	,047	-,302	,217	-,069	-,016	,166	,067	,043	,416	-,089	,141
15	,505	-,010	-,185	,070	,196	-,281	,245	,230	-,203	,336	,096	,042	,314	,014	,143	-,120	,038	-,151
16	,085	-,231	-,301	-,016	,308	-,225	-,138	,433	-,228	-,350	,217	,179	,301	-,023	-,126	,034	,040	-,072
17	,338	,008	,307	,406	,451	-,122	-,055	,322	-,117	-,167	,168	-,066	-,038	,043	,155	,061	-,180	-,004
18	,108	-,035	,139	,448	-,276	,040	,535	,055	-,226	-,311	-,027	,041	,148	-,019	,056	,186	,244	,036
19	-,161	,442	-,258	-,231	-,139	-,161	-,373	,495	,125	,005	,121	,127	,016	-,033	-,003	-,062	,147	-,164
20	-,312	,361	,482	,425	,094	,023	,286	-,005	,073	-,070	,212	-,122	-,099	,158	-,148	-,078	,230	-,034
21	,579	,238	-,161	-,197	-,071	,032	-,182	,001	,282	-,117	-,347	-,201	-,087	-,256	-,031	,090	-,031	,057
22	,456	,486	-,357	-,042	,117	-,099	,005	-,123	,107	-,315	-,018	,168	,156	,148	-,080	-,072	,112	,023
23	,372	,152	,156	,361	,319	,003	-,109	,182	,226	-,274	-,149	,103	-,064	-,021	,071	,142	-,130	-,119
24	-,123	-,033	,082	-,123	,179	,614	,414	,293	-,064	-,061	-,127	-,320	,131	-,136	,023	-,022	,115	,032
25	-,242	,460	-,105	,414	,122	,124	,111	,309	-,306	,026	-,140	-,058	-,080	,013	-,163	-,211	-,028	-,102
26	-,192	,429	-,081	,133	,066	,466	,076	,119	-,449	,184	,080	,167	,018	,056	,010	-,222	-,213	,128

27	,499	,283	-,119	,296	,415	,048	-,280	-,149	,283	,135	-,109	,102	,089	-,040	,163	-,005	,153	,185
28	,607	,479	-,229	,206	-,008	,163	-,098	-,037	,090	-,105	,004	-,243	,118	,053	-,042	-,085	,007	,218
29	,290	-,182	,585	,255	,028	,078	-,036	-,299	,360	-,068	,202	-,002	-,124	,190	,109	,123	,090	-,022
30	,256	,331	,166	-,333	,215	,110	,399	-,005	,426	-,216	,018	,084	,023	-,059	,179	-,118	-,017	,110
31	-,509	,252	-,059	-,137	-,083	-,217	,098	,152	,078	,152	,351	-,082	,080	-,187	,360	,008	,223	,063
32	-,265	,663	,221	,258	-,151	-,057	,023	,150	,221	,102	-,208	,218	-,066	,005	-,004	,014	,103	,195
33	,579	,132	-,012	,234	-,239	-,089	-,026	-,108	-,152	,306	-,067	-,061	-,245	-,235	,202	,251	-,068	,074
34	,618	,165	,058	-,198	-,110	-,228	-,123	,103	-,225	,087	,183	-,367	,004	-,032	,118	,161	,174	-,107
35	,033	,371	-,155	-,105	,152	-,271	,210	,186	,182	,335	-,141	-,057	-,491	,101	,060	-,273	-,036	-,151
36	-,072	,329	,631	-,251	,027	,055	-,366	-,076	,036	-,096	,115	,096	-,151	-,004	,083	-,019	,202	-,250
37	-,537	,349	-,303	,301	,317	,159	,168	,061	,084	,021	,151	,039	-,016	-,056	-,055	,182	,089	-,206
38	-,401	,425	-,079	,096	,038	-,107	,041	-,287	,404	,165	,171	,071	,314	,158	,075	,076	-,105	-,023
39	,589	,328	,023	,087	-,315	,107	-,225	,331	-,020	-,166	,022	-,015	-,091	-,132	-,151	,027	-,163	,169
40	,598	,237	-,166	,083	,013	,403	-,106	-,032	-,223	,143	,297	,234	-,106	-,129	,112	,015	,026	,051
41	-,197	,085	,129	-,157	-,004	,257	,018	,507	,142	,253	-,248	-,343	,317	,138	,086	,120	-,182	,080
42	,200	,430	,399	-,460	,088	,125	-,028	-,149	-,160	-,137	-,257	-,143	-,165	,113	-,095	-,046	,114	-,269
43	-,432	,312	-,304	,148	,505	,085	,140	-,078	-,116	-,010	-,105	-,104	-,235	-,217	,080	,293	-,019	-,154
44	-,083	,530	,023	-,370	,385	-,197	-,234	,048	-,062	-,014	,254	-,091	-,065	,207	-,010	,147	-,149	,219
45	,557	,331	-,043	,197	-,159	,197	-,190	,103	,231	,071	,263	-,269	-,052	-,121	,249	-,068	,131	-,090
46	,542	,299	-,541	-,286	,013	-,010	,148	-,102	,177	-,026	,091	,052	,064	-,074	-,218	,135	-,075	,087
47	-,054	,124	,000	,140	,029	,340	,200	,130	,240	,536	,121	,292	-,194	-,003	-,291	-,114	,095	,137
48	,163	,175	,375	-,200	-,010	,128	,421	,341	,149	-,252	,149	,066	-,261	,047	-,074	-,090	,069	,123
49	-,503	,516	-,158	,029	,470	-,137	,008	-,059	,033	-,017	-,106	-,008	,040	-,306	,098	,074	-,008	-,026
50	-,479	,427	-,036	,429	-,142	-,027	-,273	-,062	,191	-,059	,067	-,004	,229	-,007	-,117	,142	,163	,014
51	,681	,330	-,166	,175	-,053	,100	-,019	,079	-,124	-,033	-,143	-,118	-,131	,277	-,029	,033	,077	-,202
52	,672	,292	-,108	-,260	-,164	-,007	,298	-,027	-,144	-,250	,228	-,094	,074	,056	-,072	,066	-,055	,019
53	,445	,023	,338	-,375	,496	,231	-,087	,021	,129	,192	-,052	-,051	,129	,029	-,010	,043	-,090	-,086
54	,469	-,291	,227	,314	,487	-,057	-,113	,006	,104	,029	,072	-,148	,196	,131	-,255	-,103	-,108	-,060
55	-,226	,518	,202	-,130	,092	-,332	,000	-,025	,053	-,238	,202	,053	,165	-,198	-,010	-,385	-,220	,029
56	-,238	,481	,483	,091	,083	,006	-,096	-,258	-,298	-,145	,042	-,077	,017	-,358	-,062	-,039	-,106	,105
57	,615	,319	,127	,177	-,212	-,012	,116	-,058	,046	,339	-,140	-,017	,347	,048	-,120	-,141	-,075	-,086
58	-,022	,439	-,218	-,138	,141	-,288	,147	-,233	-,332	,012	-,023	-,286	-,004	,292	-,193	-,020	,215	,054
59	-,267	,111	,421	-,391	-,178	-,467	,180	,079	,036	,163	,060	-,246	,059	-,130	-,033	-,020	-,019	,182
60	,397	-,074	,044	-,195	,378	-,159	-,121	-,290	-,116	,126	-,145	,169	-,045	-,102	-,367	,054	,217	,204

En base a la información anteriormente expuesta, se determina que los 18 factores obtenidos en el análisis, es considerado excesivo para medir la variable, ya que es seis veces mayor al número de factores planteado por el modelo teórico adoptado para la creación del instrumento. Esto se contrapone al principio de parsimonia, que se refiere a la simplicidad en la explicación de un fenómeno o constructo (Kerlinger y Lee, 2002).

También, la existencia de ítems con una carga factorial baja, otorga la posibilidad de su eliminación, dada la débil representatividad y correlación con la variable en estudio.

Por consiguiente, se realiza un proceso de reducción de factores, mediante el criterio de eliminación de los ítems que presenten una saturación baja entre 0,1 y 0,4.

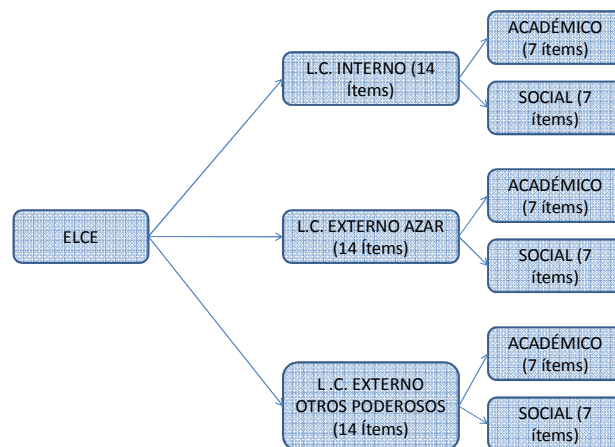
Se eliminaron 18 ítems, cuyos valores oscilaron entre 0,372 y 0,455 que indicaban una baja saturación de la variable en estudio. La eliminación se realizó en forma proporcional, contemplando las tres dimensiones que componen el instrumento: L.C. Interno, L.C.E. Azar y L.C.E. Otros Poderosos, de las cuales se extrajeron 6 ítems por cada una. Como resultado quedó una escala conformada por 42 ítems.

Además, en este proceso fue considerada la información cualitativa recabada durante la aplicación piloto, emitida por las personas integrantes de la muestra. Quienes aportaron como sugerencia, acortar el número de ítems del cuestionario, debido a la alta extensión y tiempo ocupado en su desarrollo.

V. 4. 3. Escala de locus de control escolar versión definitiva.

Finalmente, el instrumento quedó conformado por un total de 42 ítems (ver figura n° 2) Distribuidos proporcionalmente, en las dimensiones L.C. Interno (14), L.C. Externo Azar (14) y L.C. Externo Otros poderosos (14). Y en los ámbitos: académico con un total de (21) y social (21) (ver anexo n°3).

Figura n°2: Estructura instrumento de 42 ítems.



V. 4. 3. 1. Ítems Locus de Control Interno.

V. 4. 3. 1. 1. Ámbito Académico.

1	Solo si me esfuerzo en estudiar, podré obtener buenas notas.
7	Si me esfuerzo en estudiar para una prueba, sé que obtendré una buena nota.
13	Si obtengo buenas notas en el colegio, es debido a mi esfuerzo.
19	Pienso que una baja nota puedo superarla estudiando más.
25	Mis notas son el resultado de mi dedicación al estudio.
31	Mi éxito en el colegio depende en gran medida de mi esfuerzo y constancia.
37	Confío en que si me esfuerzo en estudiar, podré aprobar mis asignaturas.

V. 4. 3. 1. 2. Ámbito Social.

2	Lograr una buena relación con mis compañeros, depende en gran parte de mí.
8	Me siento capaz de elegir mis amistades.
14	Caerles bien a mis compañeros, depende principalmente de mi forma de ser

	hacia ellos.
20	La relación que pueda tener con mis compañeros, depende de cuan sociable sea con ellos.
26	Si tengo problemas con mis compañeros de clase, para solucionarlos debo poner de mi parte.
32	Tener buenos amigos depende principalmente de mi forma de ser.
38	Llevarme bien o mal con mis compañeros en el colegio depende de mi forma de ser hacia ellos.

V. 4. 3. 2. Ítems Locus de Control Externo Azar.

V. 4. 3. 2. 1. Ámbito Académico.

3	Cada vez que me va bien en una prueba, es solo porque tuve la suerte de que preguntaron casualmente lo que había estudiado.
9	Cada vez que obtengo baja nota en una prueba, pienso que si la suerte hubiera estado de mi lado me habría ido mejor.
15	Para que me vaya bien en el colegio, necesito más que nada tener buena suerte.
21	Aunque me esfuerce en estudiar, creo que aprobar mis asignaturas depende solo de mi suerte.
27	A veces pienso que obtener buenas o malas notas en el colegio, es casi como un juego de azar, porque no se sabe lo que uno va a tocar.
33	Obtener buenas notas depende principalmente de la suerte que se tenga en contestar bien las pruebas.
39	Tener buena suerte es crucial para aprobar todas las asignaturas.

V. 4. 3. 2. 2. Ámbito Social.

4	Si tengo amigos es solo porque he tenido suerte.
10	Es cuestión de suerte caerles bien a mis compañeros.
16	Si tengo problemas con mis compañeros es culpa de la mala suerte.
22	Tener amigos depende de lo que me dé la vida o el destino.
28	Aunque uno intente ser sociable, depende de la suerte poder agradar a los demás.
34	Ser aceptado por mis compañeros de clase, depende principalmente de mi buena suerte.
40	La mala suerte es la principal culpable de los problemas que tengo con mis compañeros.

V. 4. 3. 3. Ítems Locus de Control Externo Otros Poderosos.

V. 4. 3. 3. 1. Ámbito Académico.

5	Las buenas notas que he obtenido, han sido solo porque el profesor realiza pruebas fáciles.
11	Obtener buenas notas en una asignatura, depende solamente de cómo uno le caiga al profesor.
17	Pienso que para aprobar cualquier asignatura, uno depende solo de la buena voluntad del profesor.
23	Aunque me esfuerce estudiando, obtener buenas notas depende solamente del profesor.
29	Si al profesor no le caigo bien, es muy probable que me ponga bajas notas, pese a mi capacidad y esfuerzo.
35	Si mis profesores no hicieran las clases tan aburridas, tendría mejores notas.
41	Obtener buena nota en una prueba, depende principalmente con qué personas me junte a estudiar.

V. 4. 3. 3. 2. **Ámbito Social.**

6	No importa cuán simpático o amable pueda ser, ya que para llevarme bien con mis profesores depende solamente de la disposición de ellos.
18	Para ser respetado en el colegio, influye en gran medida, con que personas me junte más que mi forma de ser.
12	Para ser aceptado socialmente, debo juntarme con personas queridas y respetadas por todos.
24	Tendré mejor aceptación de mis compañeros de colegio, solo si me junto con personas queridas y respetadas.
30	Aunque me esfuerce en ser una persona sociable, llevarme bien con mis compañeros de clase depende solamente de ellos.
36	Los problemas que tengo con mis compañeros de clase, son por culpa de ellos y no mía.
42	Siempre que tengo problemas con mis profesores, en gran medida es responsabilidad de ellos y no mía.

V. 4. 4. Aplicación muestra total.

La versión final del instrumento fue aplicada a una muestra total de 239 estudiantes pertenecientes a dos establecimientos educacionales (Ver tabla n°7). De los cuales 118 pertenecen al Instituto Superior de Comercio representando un 49,3% de la muestra y 121 pertenecen al Colegio Daría Salas Técnico Profesional representando un 50,7 % de la muestra total.

Tabla n° 7: Establecimientos educacionales y número de personas encuestadas

Establecimiento.	N° de personas.	Porcentaje Muestra total.
Instituto Superior de Comercio (INSUCO).	118	49,3
Colegio Darío Salas Técnico Profesional.	121	50,7
Total	239	100%

V. 4. 5. Análisis de fiabilidad.

La fiabilidad del instrumento fue realizada a partir del procesamiento de 239 casos y de los datos analizados se obtuvo un alfa de Cronbach de 0.76 lo cual indica que los resultados del instrumento son confiables y la aplicación repetida del cuestionario en un mismo sujeto dará resultados similares y consistentes (ver tabla n°8 y 9).

La distribución por género de la muestra total fue de 76 hombres equivalentes al 31,8% y 163 mujeres representando al 68,2% de la muestra total (ver tabla n°10).

Tabla n°8: Resumen del procesamiento de los casos.

		N	%
Casos	Válidos	239	100,0
	Excluidos ^a	0	,0
	Total	239	100,0

Tabla n°9: Estadísticos de fiabilidad.

Alfa de Cronbach	N de elementos
,769	42

Tabla n°10: Distribución por género.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	MASCULINO	76	31,8	31,8	31,8
	FEMENINO	163	68,2	68,2	100,0
	Total	239	100,0	100,0	

V. 5. OBJETIVO N°5: VALIDEZ DE CONSTRUCTO DE LA ESCALA DE LOCUS DE CONTROL.

V. 5. 1. Análisis factorial.

Los análisis de validez del instrumento se realizaron a través de un análisis factorial de componentes principales, utilizando el método de normalización Varimax con Kaiser. Se extrajo el análisis de comunalidades, el análisis de la varianza explicada por el instrumento y cada factor, y el análisis de los componentes principales con las cargas factoriales de cada ítem.

V. 5. 1. 1. Análisis de comunalidades.

En las comunalidades se refleja la correlación de cada ítem con el resto de los ítems que constituyen el instrumento (ver tabla n°11). Los valores presentados en la escala completa indican un rango que oscila entre 0,44 lo cual representa una correlación baja y 0,72 una correlación alta, en relación al total de los ítems del instrumento.

Este análisis permite observar la existencia de 6 ítems que poseen una correlación baja con valores que oscilan entre 0,44 y 0,49. En cambio se puede apreciar en 36 ítems una correlación media con tendencia alta, presentando valores entre 0,51 y 0,72.

Se puede apreciar en los ítems que conforman la dimensión de locus de control interno 1, 2, 7, 8, 13, 14, 19, 20, 25, 26, 31, 32, 37 y 38, valores que oscilan entre 0,51 y 0,68 otorgando una correlación media alta, lo cual indica que los reactivos son capaces de explicar en forma razonable la variable locus de control interno.

En los ítems que conforman la dimensión locus de control externo junto a las dimensiones azar y otros poderosos 3, 4, 5, 6, 9, 10, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 21, 22, 23, 24, 27, 28, 29, 30, 33, 34, 35, 36, 39, 40, 41 y 42, (ver tabla n°11) se observan valores bajo 0,5 en seis ítems, donde el menor es 0,44. Sin embargo, en el 79% de los ítems, los valores oscilan entre 0,51 y 0,72, lo que indica una correlación media-alta en la capacidad de los ítems para explicar la variable locus de control externo.

Tabla n°11: Comunalidades.

Ítem	Inicial	Extracción
1	1,000	,560
2	1,000	,560
3	1,000	,481
4	1,000	,616
5	1,000	,660
6	1,000	,561
7	1,000	,672
8	1,000	,598
9	1,000	,675
10	1,000	,623
11	1,000	,495
12	1,000	,658
13	1,000	,632
14	1,000	,662
15	1,000	,641
16	1,000	,629
17	1,000	,723
18	1,000	,608
19	1,000	,513
20	1,000	,671
21	1,000	,493
22	1,000	,621
23	1,000	,481
24	1,000	,678
25	1,000	,603
26	1,000	,689
27	1,000	,443
28	1,000	,633
29	1,000	,630

30	1,000	,578
31	1,000	,665
32	1,000	,670
33	1,000	,510
34	1,000	,636
35	1,000	,611
36	1,000	,617
37	1,000	,610
38	1,000	,645
39	1,000	,590
40	1,000	,661
41	1,000	,470
42	1,000	,558

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

V. 5. 1. 2. Análisis de varianza total explicada.

A través de un análisis factorial para la extracción de componentes principales mediante la rotación Varimax (ver tabla n°12), se determinó la agrupación de los reactivos del instrumento y la varianza total explicada por cada una de las dimensiones obtenidas mediante dicho análisis. Posteriormente, se realizó una comparación de los factores obtenidos mediante la empiria con la estructura factorial a nivel teórico sobre la cual se organizaron los ítems (Kerlinger y Lee, 2002).

De acuerdo a la matriz de componentes rotados, pudo obtenerse una estructura de 12 factores que explican un 60,3% de la varianza total del instrumento, lo cual indica una representación considerable de la variable en estudio (ver tabla n°12).

El primer factor extraído “El logro académico determinado por el esfuerzo personal” presenta un valor de 3,149 y explica el 7,49% que corresponde al porcentaje mayor de la varianza total. El segundo factor “Influencia determinante de la suerte en el logro académico y relaciones sociales” se muestra con un valor de 2,800 y explicando un 6,667%. El tercer factor “Influencia determinante de la acción de amigos y profesores en el rendimiento académico y el desarrollo de relaciones sociales” indica un valor de 2,598 y explica un 6,185%. El cuarto factor denominado “El logro académico y la aceptación social determinada por la influencia de otras personas” con un valor 2,553 y logra explicar un 6,078%. El quinto factor “El logro académico y la aceptación social determinada por la

suerte y la voluntad del profesor” exhibe un valor 2,502 y un 5,958%. El sexto factor “El establecimiento de relaciones sociales determinado por atributos personales” con un valor de 2,258 y un 5,376%. El séptimo factor “El logro académico y dificultades en las relaciones interpersonales determinado por la voluntad del profesor y la suerte” indica un valor de 1,721 y 4,098%. El octavo factor “El logro académico determinado por la suerte y la voluntad del profesor” con un valor de 1,716 y 4,085%. El noveno factor “El establecimiento de relaciones interpersonales determinado por la suerte” con un valor de 1,664 y 3,961%. El decimo factor “El establecimiento de relaciones interpersonales determinado por la forma de ser personal” muestra un valor de 1,521 y 3,622%. El onceavo factor “El establecimiento de relaciones interpersonales determinado por la capacidad personal” con un valor de 1,446 y 3,242%. Y finalmente, el doceavo factor denominado “El establecimiento de relaciones interpersonales determinado por el destino”, con un valor de 1,399 que explica el 3,33% y corresponde al menor porcentaje de la varianza total.

Tabla n°12: Varianza total explicada.

Factor.	Valor	% de la varianza explicada	% de la varianza acumulada	Ítems
1. El logro académico determinado por el esfuerzo personal.	3,149	7,499	7,499	1, 7, 13, 19, 25, 31, 37
2. Influencia determinante de la suerte en el logro académico y relaciones sociales.	2,800	6,667	14,166	9, 10, 39,
3. Influencia determinante de la acción de amigos y profesores en el rendimiento académico y el desarrollo de relaciones sociales.	2,598	6,185	20,351	6, 30, 35, 36, 42
4. El logro académico y la aceptación social determinada por la influencia de otras personas.	2,553	6,078	26,429	12, 18, 24, 41
5. El logro académico y la aceptación social determinada por la suerte y la voluntad del profesor.	2,502	5,958	32,387	15, 21, 23, 27, 28, 29, 33, 34

6. El establecimiento de relaciones sociales determinado por atributos personales.	2,258	5,376	37,763	2, 14, 20, 26
7. El logro académico y dificultades en las relaciones interpersonales determinado por la voluntad del profesor y la suerte.	1,721	4,098	41,862	16, 17
8. El logro académico determinado por la suerte y la voluntad del profesor.	1,716	4,085	45,947	3, 5, 11
9. El establecimiento de relaciones interpersonales determinado por la suerte.	1,664	3,961	49,908	4
10. El establecimiento de relaciones interpersonales determinado por la forma de ser personal.	1,521	3,622	53,530	32, 38
11. El establecimiento de relaciones interpersonales determinado por la capacidad personal.	1,446	3,442	56,972	8
12. El establecimiento de relaciones interpersonales determinado por el destino.	1,399	3,330	60,302	22

V. 5. 1. 3. Análisis de componentes rotados.

Los datos empíricos configuran una estructura compuesta de 12 factores (ver tabla n°12 y 13).

Tabla n° 13: Matriz de componentes rotados.

	Componente											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	.469	-,321	-,095	,022	-,254	,060	,008	-,142	,210	,080	,045	,296
2	,130	,054	-,226	-,042	-,058	.456	-,253	,191	-,207	,013	,028	,363
3	-,218	,011	,319	-,016	-,007	-,124	,267	.340	-,042	,152	,262	,187
4	-,085	,082	,147	,068	,086	-,061	,034	,122	.734	,037	,007	,090
5	-,058	,039	,091	-,013	,162	-,092	,075	.751	,158	,002	-,041	-,126
6	-,049	-,045	.610	,077	,002	-,090	,267	-,109	,062	,124	-,257	,046
7	.721	,038	,018	-,075	,032	,045	-,041	,105	-,119	-,238	,201	-,133

8	,208	-,012	-,007	-,052	-,033	,087	-,078	-,036	,052	-,003	,728	-,053
9	-,179	,659	,074	,186	,176	,003	,005	,121	,315	-,012	,121	,089
10	-,061	,606	,128	,149	,027	-,078	,052	-,142	,213	,074	-,363	,005
11	-,247	,214	,014	,290	,084	,110	,247	,346	,026	-,208	-,010	-,245
12	,050	,116	-,013	,745	,036	,077	,008	-,009	,139	-,004	-,227	-,093
13	,712	,031	-,022	,018	-,051	,187	-,088	-,111	-,237	,053	,088	,006
14	,053	-,067	-,090	,083	,002	,764	-,012	-,161	-,076	,083	,104	-,077
15	-,096	,012	,008	,140	,606	-,084	,237	-,005	,328	-,249	,092	,061
16	-,024	,329	,223	,106	,180	,038	,594	-,069	,131	-,187	-,073	,102
17	-,063	,092	,045	,137	,124	,005	,798	,187	-,019	,019	-,021	,035
18	,014	,116	,161	,721	,020	-,042	,173	-,032	-,047	-,052	,029	,099
19	,447	-,151	-,137	,087	-,294	-,025	-,051	-,048	,276	,191	,089	,226
20	,017	-,065	,172	,047	-,183	,750	,057	,013	,082	,124	-,001	,117
21	-,071	,306	,029	,014	,466	-,202	,257	,018	-,032	,210	-,011	,153
22	,007	,159	,061	,032	,162	,086	,173	-,111	,138	-,029	-,112	,695
23	-,311	-,047	,099	,131	,355	-,028	,323	,332	-,057	,020	-,091	,045
24	,020	,119	,147	,727	,164	,018	,050	,106	,055	-,213	-,151	,024
25	,672	-,149	-,026	,054	-,043	-,163	,000	-,001	-,093	,285	,043	,077
26	,378	-,184	-,189	-,086	-,052	,445	,041	-,248	,310	,249	-,048	-,210
27	-,039	,307	,070	,132	,308	-,076	,011	,307	-,012	,012	-,280	,227
28	-,028	,196	,360	,120	,444	,020	-,143	,134	,157	-,108	-,403	,121
29	-,248	,086	,172	,340	,479	-,233	,010	-,096	-,227	,205	,171	-,005
30	,067	,156	,693	,110	,047	,006	-,038	,150	,059	-,144	-,001	,073
31	,515	-,310	-,232	,035	-,048	,224	,029	-,301	,182	,074	-,079	-,246
32	,164	,055	-,038	-,037	,074	,266	-,073	,008	,163	,724	-,023	-,064
33	-,013	,270	,120	,114	,538	-,014	,083	,231	,174	,147	-,035	-,073
34	-,084	,337	,177	,087	,574	-,067	,080	,252	-,165	-,019	-,204	,055
35	-,238	-,099	,558	,113	,321	,111	-,053	-,061	,075	-,017	,146	,267
36	-,020	,242	,639	,234	,092	-,060	,132	,162	-,018	,064	-,084	-,166
37	,545	-,354	,061	-,046	-,156	,191	-,111	-,102	,267	,093	-,104	,089
38	,102	-,073	,055	,000	-,014	,488	,020	-,010	-,298	,532	,063	,111
39	-,152	,614	,189	,013	,290	-,041	,178	-,054	-,112	,028	-,044	,134
40	-,069	,598	,094	,234	,106	-,139	,171	,329	-,214	-,113	,072	-,058
41	-,044	-,005	,130	,610	,092	,060	,017	,031	-,009	,196	,163	,013
42	-,092	,290	,519	,111	,167	,107	,075	,069	,033	-,012	,226	-,285

Los 12 factores obtenidos se encuentran compuestos por los 42 ítems siguientes:

FACTOR 1.	
El logro académico determinado por el esfuerzo personal.	
1	Solo si me esfuerzo en estudiar, podré obtener buenas notas.
7	Si me esfuerzo en estudiar para una prueba, sé que obtendré una buena nota.
13	Si obtengo buenas notas en el colegio, es debido a mi esfuerzo.
19	Pienso que una baja nota puedo superarla estudiando más.
25	Mis notas son el resultado de mi dedicación al estudio.
31	Mi éxito en el colegio depende en gran medida de mi esfuerzo y constancia.
37	Confío en que si me esfuerzo en estudiar, podré aprobar mis asignaturas.

Los siete ítems que componen el factor 1, poseen saturaciones que oscilan entre 0,447 y 0,712, donde el primer valor indica una correlación baja y el segundo valor una correlación alta, con la variable en estudio. En este factor los ítems 1 y 19, presentan saturaciones bajo 0,5, en cambio los ítems restantes muestra saturaciones sobre 0,5.

FACTOR 2.	
Influencia determinante de la suerte en el logro académico y en las relaciones sociales.	
9	Cada vez que obtengo baja nota en una prueba, pienso que si la suerte hubiera estado de mi lado me habría ido mejor.
10	Es cuestión de suerte caerles bien a mis compañeros.
39	Tener buena suerte es crucial para aprobar todas las asignaturas.
40	La mala suerte es la principal culpable de los problemas que tengo con mis compañeros.

Los cuatro ítems del factor 2, indican saturaciones entre 0,598 y 0,659, demostrando una correlación media y media con tendencia alta, respectivamente.

FACTOR 3.	
Influencia determinante de la acción de amigos y profesores en el rendimiento académico y el desarrollo de relaciones sociales.	
6	No importa cuán simpático o amable pueda ser, ya que para llevarme bien con mis profesores depende solamente de la disposición de ellos.
30	Aunque me esfuerce en ser una persona sociable, llevarme bien con mis compañeros de clase depende solamente de ellos.
35	Siempre que tengo problemas con mis profesores, en gran medida es responsabilidad de ellos y no mía.
36	Los problemas que tengo con mis compañeros de clase, son por culpa de ellos y no mía.
42	Si mis profesores no hicieran las clases tan aburridas, tendría mejores notas.

El factor 3 contiene cinco ítems con saturaciones que oscilan entre 0,519 y 0,693, el primero muestra una correlación media y el segundo una correlación media con tendencia alta.

FACTOR 4.	
El logro académico y la aceptación social determinada por la influencia de otras personas.	
12	Obtener buena nota en una prueba, depende principalmente con qué personas me junte a estudiar.
18	Para ser respetado en el colegio, influye en gran medida, con que personas me junte más que mi forma de ser.
24	Tendré mejor aceptación de mis compañeros de colegio, solo si me junto con personas queridas y respetadas.
41	Para ser aceptado socialmente, debo juntarme con personas queridas y respetadas por todos.

En cuanto al factor 4, compuesto de cuatro ítems, presenta saturaciones que oscilan entre 0,610 y 0,745, indicando una correlación moderada en el primer valor y en el segundo una correlación alta.

FACTOR 5.	
El logro académico y la aceptación social determinada por la suerte y la voluntad del profesor.	
15	Para que me vaya bien en el colegio, necesito más que nada tener buena suerte.
21	Aunque me esfuerce en estudiar, creo que aprobar mis asignaturas depende solo de mi suerte.
23	Aunque me esfuerce estudiando, obtener buenas notas depende solamente del profesor.
27	A veces pienso que obtener buenas o malas notas en el colegio, es casi como un juego de azar, porque no se sabe lo que uno va a tocar.
28	Aunque uno intente ser sociable, depende de la suerte poder agradar a los demás.
29	Si al profesor no le caigo bien, es muy probable que me ponga bajas notas, pese a mi capacidad y esfuerzo.
33	Obtener buenas notas depende principalmente de la suerte que se tenga en contestar bien las pruebas.
34	Ser aceptado por mis compañeros de clase, depende principalmente de mi buena suerte.

Los ocho ítems que componen el factor 5, los ítems (23), (27) y (28), presentaron una correlación baja con saturaciones de 0,355, 0,308 y 0,444, respectivamente. El ítem 29 indica una correlación baja con tendencia moderada con una saturación de 0,479, en cambio el resto de los poseen una correlación media y oscilan entre 0,538 y 0,606.

FACTOR 6.	
El establecimiento de relaciones sociales determinado por atributos personales.	
2	Lograr una buena relación con mis compañeros, depende en gran parte de mí.
14	Caerles bien a mis compañeros, depende principalmente de mi forma de ser hacia ellos.
20	La relación que pueda tener con mis compañeros, depende de cuan sociable sea con ellos.
26	Si tengo problemas con mis compañeros de clase, para solucionarlos debo poner de mi parte.

El factor 6 compuesto de cuatro ítems, el ítem (26) posee una correlación baja, saturando con 0,445. También, presenta un ítem (2) con una correlación baja con tendencia a moderada de 0,456, y por otro lado, existen dos ítems (20) y (14) que demuestran una correlación alta de 0,750 y 0,764, respectivamente.

FACTOR 7.	
El logro académico y dificultades en las relaciones interpersonales determinado por la voluntad del profesor y la suerte.	
16	Si tengo problemas con mis compañeros es culpa de la mala suerte.
17	Pienso que para aprobar cualquier asignatura, uno depende solo de la buena voluntad del profesor.

El factor 7 conformado por dos ítems, el primero poseen una correlación media saturando con 0,594 y el segundo ítem indica una correlación alta con tendencia muy alta con 0,798.

FACTOR 8.	
El logro académico determinado por la suerte y la voluntad del profesor.	
3	Cada vez que me va bien en una prueba, es solo porque tuve la suerte de que preguntaron casualmente lo que había estudiado.
5	Las buenas notas que he obtenido, han sido solo porque el profesor realiza pruebas fáciles.
11	Obtener buenas notas en una asignatura, depende solamente de cómo uno le caiga al profesor.

El factor 8 conformado de tres ítems, presenta dos ítems (3) y (11) con una correlación baja de 0,340 y 0,346. En cambio el ítem (5) indica una correlación alta de 0,751.

FACTOR 9.	
El establecimiento de relaciones interpersonales determinado por la suerte.	
4	Si tengo amigos, es solo porque he tenido suerte.

El factor 9 se encuentra compuesto de solo un ítem, el cual indica una correlación alta con una saturación de 0,734.

FACTOR 10.	
El establecimiento de relaciones interpersonales determinado por la forma de ser personal.	
32	Tener buenos amigos depende principalmente de mi forma de ser.
38	Llevarme bien o mal con mis compañeros en el colegio depende de mi forma de ser hacia ellos.

El factor 10, se compone de dos ítems, el ítem (32) presenta una saturación de 0,724 indicando una correlación alta, en cambio el ítem (38) muestra una saturación de 0,532 indicando una correlación moderada.

FACTOR 11.	
El establecimiento de relaciones interpersonales determinado por la capacidad personal.	
8	Me siento capaz de elegir mis amistades.

El factor 11, se encuentra compuesto por un solo ítem (8) que indica una correlación alta saturando en 0,728.

FACTOR 12.	
El establecimiento de relaciones interpersonales determinado por el destino.	
22	Tener amigos depende de lo que me dé la vida o el destino.

El último factor 12, se compone de un ítem (22) y presenta una correlación alta de 0,695.

La saturación factorial de los 42 ítems totales del instrumento fluctuaron entre 0,340 y 0,798, donde solo tres ítems estuvieron bajo 0,4, presentando una correlación débil, los cuales fueron: el ítem n°3 “Cada vez que me va bien en una prueba, es solo porque tuve la suerte de que preguntaron casualmente lo que había estudiado” que exhibió una saturación de 0,340, el ítem n°11 “Obtener buenas notas en una asignatura, depende solamente de cómo uno le caiga al profesor” con una saturación de 0,346, y por último el ítem n°23 “Aunque me esfuerce estudiando, obtener buenas notas depende solamente del profesor” que presentó una saturación de 0,355. En el análisis se puede apreciar que otros siete ítems se encuentran entre 0,444 y 0,479, demostrando una correlación baja con tendencia media. En cambio los 32 ítems restantes, que representan el 76% del total, poseen cargas factoriales superiores a 0,5 y oscilan entre 0,515 y 0,798, manifestando una correlación media y alta, respectivamente.

El análisis indica una validez de constructo presentado por 12 factores que configuran el concepto de locus de control enfocado en el ámbito escolar secundario de la ciudad de Chillán. Los cuales son: 1. El logro académico determinado por el esfuerzo personal, 2. Influencia determinante de la suerte en el logro académico y relaciones sociales, 3. Influencia determinante de la acción de amigos y profesores en el rendimiento académico y el desarrollo de relaciones sociales, 4. El logro académico y la aceptación social determinada por la influencia de otras personas, 5. El logro académico y la aceptación social determinada por la suerte y la voluntad del profesor, 6. El establecimiento de relaciones sociales determinado por atributos personales, 7. El logro académico y dificultades en las relaciones interpersonales determinado por la voluntad del profesor y la suerte, 8. El logro académico determinado por la suerte y la voluntad del profesor, 9. El establecimiento de relaciones interpersonales determinado por la suerte,

10. El establecimiento de relaciones interpersonales determinado por la forma de ser personal, 11. El establecimiento de relaciones interpersonales determinado por la capacidad personal y 12. El establecimiento de relaciones interpersonales determinado por el destino.

Los cuales configuran una definición del concepto locus de control enfocado en el ámbito educativo como: la percepción del grado de control que poseen los/as estudiantes sobre sus logros académicos y sociales al interior del establecimiento educacional, los cuales pueden ser atribuidos internamente a la capacidad, esfuerzo y atributos personales, o externamente a la influencia determinante de la suerte y otras personas con mayor poder como compañeros de clase, amigos y profesores. (Rotter, 1966; Levenson, 1981).

La definición obtenida en el análisis de los datos empíricos, evidencia validez de constructo del instrumento, al ser comparada con la definición teórica de la variable locus de control adoptada en la presente investigación. La cual define el constructo, como la percepción de control que poseen las personas sobre los acontecimientos del medio ambiente, los cuales pueden ser atribuidos a características intrínsecas o permanentes como la capacidad y el esfuerzo personal, o la suerte y el actuar de otros entes o personas con mayor poder (Rotter, 1966, 1990; Levenson, 1981).

VI. CONCLUSIONES.

El proceso de creación y validación de la escala de locus de control dirigida al contexto escolar, estuvo compuesta por cinco grandes etapas que responden a su vez, los objetivos planteados por la investigación.

La primera de ellas fue realizar un análisis de las teorías para realizar una síntesis y determinar el modelo que sustentaría la investigación, y a su vez permitiera reflejar una concepción integradora de la variable locus de control, contemplando los avances realizados desde su creación hasta la actualidad. Esto se consiguió adoptando un modelo multidimensional compuesto de tres dimensiones y un enfoque específico dirigido al contexto escolar, que respondió satisfactoriamente a los objetivos propuestos en la presente investigación.

La segunda y tercera etapa, consistió en la creación y revisión del instrumento, en la cual participaron 3 profesionales en educación, que cumplieron el rol de jueces expertos en el análisis de validez de contenido y representación teórica de los ítems. Además, participaron 6 estudiantes de enseñanza media, que prestaron su apoyo en la redacción e inteligibilidad de los reactivos. Este proceso permitió afinar y adecuar la teoría al contexto de estudio y otorgar validez de contenido al instrumento.

El análisis de fiabilidad de las dos versiones del instrumento como la versión o prueba piloto y la versión final, arrojaron índices según alfa de Cronbach aceptables de 0,80 y 0,76, respectivamente. Lo que permite cumplir con el criterio de confiabilidad del instrumento. Esto indica que la escala de locus de control escolar, es un instrumento confiable en la medición de la percepción de locus de control en la población escolar de enseñanza media.

Finalmente en la quinta etapa, se realizan los análisis pertinentes para determinar la validez de constructo del instrumento a través de un análisis factorial, que demostró que la escala presenta una estructura consistente con el modelo teórico que sustenta la variable de locus de control. Dicho análisis entregó un total de 12 factores: 1) El logro académico determinado por el esfuerzo personal, 2) Influencia determinante de la suerte en el logro académico y relaciones sociales, 3) Influencia determinante de la acción de amigos y

profesores en el rendimiento académico y el desarrollo de relaciones sociales, 4)El logro académico y la aceptación social determinada por la influencia de otras personas, 5)El logro académico y la aceptación social determinada por la suerte y la voluntad del profesor, 6)El establecimiento de relaciones sociales determinado por atributos personales, 7)El logro académico y dificultades en las relaciones interpersonales determinado por la voluntad del profesor y la suerte, 8)El logro académico determinado por la suerte y la voluntad del profesor, 9)El establecimiento de relaciones interpersonales determinado por la suerte, 10)El establecimiento de relaciones interpersonales determinado por la forma de ser personal, 11)El establecimiento de relaciones interpersonales determinado por la capacidad personal y 12)El establecimiento de relaciones interpersonales determinado por el destino.

Los factores obtenidos en el análisis explican 60,3% de la varianza, lo cual implica que son capaces de explicar en su mayoría la variable estudiada. En este punto se destaca el primer factor extraído denominado “El logro académico determinado por el esfuerzo personal” el cual presenta un valor de 3,149 y explica el 7,49% que corresponde al porcentaje mayor de la varianza total. En cambio, el doceavo factor denominado “El establecimiento de relaciones interpersonales determinado por el destino”, con un valor de 1,399 explica el 3,33% que corresponde al menor porcentaje de la varianza total. Pese a ser el valor más bajo es superior a 1,0 por lo tanto se considera aceptable en la explicación y representación de la variable (Aiken, 2003).

En relación a la estructura factorial del instrumento obtenida mediante la empiria y el contraste con la teoría, ésta arrojó un mayor número de factores a los contemplados a nivel teórico en las escalas del instrumento. Según el modelo teórico adoptado, se esperaban 3 factores: L.C. Interno, L.C. Externo azar y L.C. Externo Otros Poderosos. Y en la aplicación al contexto escolar de la ciudad de Chillán, se obtuvieron 12 factores (ver tabla n°14).

Tabla n° 14.

Factores según modelo trifactorial (Levenson, 1981).	Factores obtenidos en la empiria.
<p>Factor 1: Locus de Control Interno.</p>	<p>1. El logro académico determinado por el esfuerzo personal.</p> <p>6. El establecimiento de relaciones sociales determinado por atributos personales.</p> <p>11. El establecimiento de relaciones interpersonales determinado por la capacidad personal.</p> <p>10. El establecimiento de relaciones interpersonales determinado por la forma de ser personal.</p>
<p>Factor 2: Locus de Control Externo: Azar.</p>	<p>2. Influencia determinante de la suerte en el logro académico y relaciones sociales.</p> <p>9. El establecimiento de relaciones interpersonales determinado por la suerte.</p> <p>12. El establecimiento de relaciones interpersonales determinado por el destino.</p> <p>Factores saturados en L.C. Externo Azar y Otros Poderosos (Relación Mixta)</p> <p>5. El logro académico y aceptación social determinada por la suerte y la voluntad del profesor.</p>
<p>Factor 3: Locus de Control Externo: Otros Poderosos.</p>	<p>7. El logro académico y dificultades en las relaciones interpersonales determinado por la voluntad del profesor y la suerte.</p> <p>8. El logro académico determinado por la suerte y la voluntad del profesor.</p> <p>3. Influencia determinante de la acción de amigos y profesores en el rendimiento académico y el desarrollo de relaciones sociales.</p> <p>4. El logro académico y la aceptación social determinada por la influencia de otras personas.</p>

El primer factor “locus de control interno” se encuentra compuesto en forma parcelada por 4 nuevos factores extraídos, los cuales son: 1) El logro académico determinado por el esfuerzo personal, 6) El establecimiento de relaciones sociales determinado por atributos personales, 10) El establecimiento de relaciones interpersonales determinado por la forma de ser personal y 11) El establecimiento de relaciones interpersonales determinado por la capacidad personal. Según Rotter (1990) en el locus de control interno, la persona atribuye los acontecimientos de éxito a características personales internas como la capacidad, el esfuerzo y atributos de su personalidad. Esto definido desde la perspectiva del contexto escolar, los estudiantes perciben que sus logros académicos y sociales, son obtenidos por el actuar de ellos mismos, a través de su esfuerzo, capacidad y atributos personales (Rotter, 1966, 1990; Levenson, 1981). En este sentido, los factores obtenidos en el estudio coinciden con la definición teórica de la dimensión L.C. Interno. Por lo tanto, la teoría es respaldada por la empiria y otorga validez significativa a dicha dimensión.

El segundo factor Locus de Control Externo: Azar, se encuentra compuesto por los factores: 2) Influencia determinante de la suerte en el logro académico y relaciones sociales, 9) El establecimiento de relaciones interpersonales determinado por la suerte, y 12) El establecimiento de relaciones interpersonales determinado por el destino. Que señalan la incidencia de la suerte y el destino en el logro académico y el establecimiento de relaciones interpersonales. Levenson (1981) describe que en el locus de control externo azar, se puede distinguir la percepción de control atribuida a factores incontrolables por el sujeto, como la suerte y el azar. Esto enfocado desde el contexto escolar, los estudiantes perciben que la suerte y el destino, pueden influir en forma determinante en sus logros académicos y sociales, inclusive mucho más que su capacidad o esfuerzo personal. Por lo tanto, los 3 factores obtenidos en la empiria son coherentes con la teoría y la dimensión L.C.Externo Azar presentada en este estudio.

El tercer factor Locus de Control Externo: Otros Poderosos, se ve reflejado en dos nuevos factores: 3) Influencia determinante de la acción de amigos y profesores en el rendimiento académico y el desarrollo de relaciones sociales y 4) El logro académico y la aceptación social determinada por la influencia de otras personas, que aluden a la

influencia determinante de profesores, amigos y compañeros de curso, en el logro académico y las relaciones sociales. Según Levenson (1981) los sujetos con un locus de control externo otros poderosos, atribuyen los acontecimientos del medio ambiente a otros sujetos o entes, quienes son investidos con mayor influencia y poder. En el contexto escolar, los estudiantes tienden a atribuir sus logros y fracasos, a la influencia determinante de profesores, compañeros de clase y amigos, en sus actividades académicas como evaluaciones y el rendimiento escolar, y en el establecimiento de relaciones sociales y resolución de conflictos con sus pares.

Hasta este punto del estudio se distingue una clara diferenciación y agrupación de los factores obtenidos en la empiria en las tres dimensiones contempladas en la creación del instrumento.

Sin embargo, se presentan en forma combinada las subdimensiones azar y otros poderosos, en tres factores: 5) El logro académico y aceptación social determinada por la suerte y la voluntad del profesor, 7) El logro académico y dificultades en las relaciones interpersonales determinado por la voluntad del profesor y la suerte, y 8) El logro académico determinado por la suerte y la voluntad del profesor. Al analizar el contenido de dichos factores se aprecia la atribución del logro académico, aceptación social y dificultades en las relaciones interpersonales determinadas por la suerte, el azar y otras personas con mayor poder. Pese a la relación mixta obtenida en el análisis, ambas dimensiones tributan a una mayor que es L.C. Externo, que visto desde el modelo bifactorial planteado por Rotter (1966), existe coherencia con la teoría medular que sostiene el constructo, que plantea la existencia de dos extremos de atribución causal, internalidad y externalidad. Según el autor la dimensión externa corresponde a la percepción de control atribuida a factores externos e incontrolables como son la suerte, el azar, el destino y la voluntad de otras personas (Rotter, 1966). En la adaptación del concepto al contexto escolar, los estudiantes perciben que el control sobre su rendimiento académico se encuentra determinado por la suerte, el destino o la voluntad de otras personas como profesores y compañeros de clase, que tienen mayor incidencia que la misma persona sobre los resultados de sus evaluaciones y las relaciones interpersonales que pueda establecer en su entorno social. En este aspecto, los estudiantes pudieron diferenciar entre sus atribuciones internas y externas de control, sobre su desempeño

académico y social, pero sin establecer una diferenciación entre las dimensiones Azar y Otros Poderosos en el 100% de los reactivos que componen la escala externa.

Ésta divergencia teórica puede responder a variantes socioculturales entre el contexto norte americano donde fue estudiado originalmente el modelo trifactorial y el contexto escolar de nuestro país.

Es importante hacer mención a los alcances y limitaciones presentes en esta investigación. Para la validación del instrumento se eligió un muestreo no probabilístico e intencionado, debido principalmente a limitantes puestas por los establecimientos de enseñanza media de la ciudad de Chillán. Este tipo de muestreo no permite la extrapolación de los datos al resto de la población, ya que es representativo solo de los establecimientos donde fue aplicado. Sin embargo, se rescata la utilidad del estudio por su carácter exploratorio de un variable no estudiada en el contexto escolar nacional, y su perspectiva integradora de diversos aportes en el estudio de la variable locus de control.

De acuerdo a lo descrito en ésta investigación, se puede concluir que en base a la información obtenida y considerando las limitaciones anteriormente mencionadas, es posible la validación de un instrumento creado con el fin de medir locus de control en un contexto específico como es el escolar de estudiantes secundarios, con una confiabilidad, validez de contenido y constructo aceptables. Sin embargo, se precisa de una nueva validación posterior en base a una muestra probabilística capaz de representar en su totalidad a la población en estudio.

VII. REFERENCIAS.

- Aiken, L. (2003). Test psicológicos y evaluación. 11°ed. México: Pearson.
- Aguirre, A. (1994). Psicología de la adolescencia. Barcelona: Boixareu universitaria.
- Bandura, A. (1987). Pensamiento y acción: fundamentos sociales. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Beltrán, J. (1995). Psicología de la Educación. Ed. Boixareu Universitaria. Barcelona.
- Bernal, C. (2006). Metodología de la investigación: para administración, economía, humanidades y ciencias sociales. México: Pearson Educación.
- Bjorkquist, K., Lagerspetz, K., y Osterman, K. (1992). Direct and Indirect Agresión Scales. Vasa, Finland: Abo Akademi University, Department of Social Sciences. *Consultado el 20 de septiembre de 2012 en <http://www.vasa.abo.fi/svf/up/dias.htm>*
- Breet, L. Myburgh, C. and Poggenpoel, M. (2010). The relationship between the perception of own locus of control and aggression of adolescent boys. South African Journal of Education. Vol. 30, pp. 511-526.
- Bunge, M. (1980). Epistemología: curso de actualización. México: Siglo XXI.
- Bunge, M. (1981). La ciencia, su método y su filosofía. México: Siglo XXI.
- Bunge, M. (1999). Buscar la filosofía en las Ciencias Sociales. México: Siglo XXI.
- Cornejo, R. y Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la región metropolitana. Última década. N° 15, pp. 11-52.
- Crespo, E. (1982). Los procesos de atribución causal. Rev. Estudios de psicología. n° 2, pp. 34-45.
- Da Cruz, L. De Souza, C. y Pinto, R. (2000). Las creencias parentales sobre el control de la adaptación social de hijos adolescentes. Revista Sonorense de Psicología. Vol. 14, n° 1 y 2, pp.51-62.

- De la Torre, C. y Godoy, A. (2002). Influencia de las Atribuciones Causales del Profesor sobre el Rendimiento de los Alumnos. *Psicothema*. Vol. 14, N° 2, pp. 444-449.
- Díaz, R. (2002). *Psicología social de las Américas*. México: Pearson educación.
- Díaz-Loving, R. y Andrade-Palos, P. (1984). Una escala de locus de control para niños mexicanos. *Revista Interamericana de Psicología*. Vol. 18, n° 1, pp. 21-33.
- EducarChile (2010) Convivencia escolar. Rescatado el 15 de Abril de 2012 en: http://www.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/convivencia_escolar.pdf
- EDUCARCHILE (2011) Porqué los video juegos fomentan aprendizajes efectivos. Rescatado el 18 de agosto de 2012 en: <http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=209803>.
- Fernández, J. y Edo, S. (1994). ¿Cómo influye el control percibido en el impacto que tienen las emociones sobre la salud? *Anales de psicología*. Vol. 10, n°2, pp.127-133.
- García de la Cruz, J. y Zarco, J. (2008). *La familia discapacitada*. España: Omagraf S.L.
- García, J. (2006). Aportaciones de la Teoría de las Atribuciones Causales a la Comprensión de la Motivación para el Rendimiento Escolar. *Ensayos*, Vol. 21, pp. 217-232.
- Gipps, C. y Tunstall, P. (1998). Effort, ability and the teacher: Young children's explanations for success and failure. *Oxford Review of Education*. N° 24, pp. 149-165.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self. A developmental perspective*. Nueva York: Guilford Press.
- Hernández, M. (2002). *Motivación animal y humana*. México: Manual Moderno.
- Hernández R., Fernández C., Baptista P. (2003). *Metodología de la investigación*, México D. F., Mc Graw Hill.
- Hernández R., Fernández C. y Baptista P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

- Hurtado, I. y Toro, J. (2007). Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio. Caracas: CEC.
- Iglesias, L. (2007). La cultura contemporánea y sus valores. Anthropos. Barcelona.
- Jennings, B. (1990). Stress, locus of control, social support, and psychological symptoms among head nurses. *Research in nursing and health*, n° 13, pp. 393-401.
- Lamas, H. (2008). Aprendizaje Autorregulado, Motivación y Rendimiento Académico. *Liberabit*. N° 14, pp. 15-20.
- Lefcourt, H. (1982). *Current trends in theory and research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Levenson, H. (1973). Multidimensional locus of control in psychiatric patients. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, n° 41, pp. 397-404.
- Levenson, H. (1981). Differentiating among internality, powerful others, and chance. In H. Lefcourt (Ed.), *Research with the Locus of Control Construct*. New York: Academic Press, Vol. 1, pp.15-63.
- Linares, E. (2001). Los juicios de control sobre agentes de salud: variable modulador de la calidad de vida de los enfermos de cáncer de pulmón avanzado sometidos a tratamiento paliativo. Tesis para optar al título de doctor en psicología. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Lugli, Z. (2011). Autoeficacia y locus de control: variables predictoras de la autorregulación del peso en personas obesas. *Pensamiento Psicológico*. Vol. 9, n°17, pp. 43-56.
- Manassero, M. y Vázquez, A. (1995) La Atribución Causal como Determinante de las Expectativas. *Psicothema*. Vol.7, N° 2, pp.361-376.
- Martínez, A. y Ríos, F. (2006). Los conceptos de conocimiento, epistemología y paradigma, como base diferencial en la orientación metodológica del trabajo de grado. *Cinta de Moebio*. Vol.1, n°25.
- McClelland, D. (1989). *Estudio de la motivación humana*. Madrid: Narcea.

- Mertz, C. (2006). La prevención de la violencia en las escuelas. Fundación paz ciudadana. Rescatado el 1 de diciembre de 2012 en http://www.pazciudadana.cl/docs/pub_20090707131339.pdf
- Moreano, G. (2005). Relaciones entre autoconcepto académico, atribuciones de éxito y fracaso, y rendimiento académico en escolares preadolescentes. Revista de psicología de la PUCP. Vol.23, n° 1, pp. 7-38.
- Naranjo, M. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. Revista Educación. Vol.2, n° 33, pp. 153-170.
- Oros, L. (2005). Locus de control: evolución de su concepto y operacionalización. Revista de psicología, Universidad de Chile, Vol.14, N° 1, 89-97.
- Peralta, F. y Sánchez, M. (2004). Relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento académico, en alumnos de educación primaria. Revista electrónica de investigación psicoeducativa y psicopedagógica. N° 1, pp. 95-120.
- Pérez, M., Cano, A., Miguel, J., Camuñas, N. y Iruarrizaga (1998). Locus de Control e Ira. Revista lusófona de ciências da mente e do comportamento. Vol.1, n° 1, pp. 261-276.
- Reid, D. y Ware, E. (1974). Multidimensionality of internal versus external control: addition of a third dimension and non-distinction of self versus others. Canadian journal of behavioral science. N° 6, pp.131-142.
- Reyes, C. (2003). Autoconcepto académico y percepción familiar. Revista Galego-Portuguesa de psicoloxía e educación. N° 7, vol. 8, pp. 359-374.
- Rotter, J. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. Psychological Monographs, 80 (Whole No. 609).
- Rotter, J. (1990). Internal Versus External Control of Reinforcement: A Case History of a Variable. APA. Vol.45, N°. 4, 489-493.
- Ruble, D. (1984). Teorías sobre la motivación de logro: perspectiva evolutiva. Infancia y aprendizaje. N° 26, pp. 15-30.
- Schultz, D. y Schultz, S. (2002). Teorías de la personalidad. México: Thomson.

- Seligman, M. (1975). Helplessness-On depresión, development, and death. San Francisco: Freeman.
- Serrano, D., Bojórquez, C., Vera, J. y Ramos, D. (2009). Locus de Control y Logro Académico en Dos tipos de Ambiente de Enseñanza para Estudiantes Universitarios. Pesquisa e Práticas Psicossociais. Vol. 3, N° 2, pp. 167-174.
- SIGWEB (2010). Alarmantes índices de violencia escolar en Chile. Rescatado el 10 de septiembre de 2012 en: <http://www.sigweb.cl/biblioteca/ViolenciaEscolar.pdf>
- Valverde, M. y Cantos, M. (2001). Comportamiento humano en la organización. Ed. UOC: España.
- Vera, J. y Cervantes, N. (2000). Locus de control en el norte de México. Psicología y Salud, Vol. 10, n°2, pp. 237-247
- Visdómine-Lozano, J. y Luciano, M. (2002) Formación de locus de control por transferencia de funciones. International Journal of Psychology and Psychological Therapy. Vol.2, n°1, pp. 57-73.
- Vroom, V. (1964). Trabajo y Motivación. New York: Wiley.
- Wallston, B. y Wallston, K. (1978). Locus of control and health: A Review of the literature. Health Education Monographs, n° 6, pp. 107-117.
- Wallston, K., Wallston, B. y DeVellis, R. (1978). Development of the multidimensional health locus of control (MHLC) scales. Health Education Monographs, n° 6, pp. 160-170.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. Psychological review. Vol.92, n° 4, pp. 548-573.
- Weinstein, J. (2001) Joven y Alumno. Desafíos de la Enseñanza Media. Última Década. N° 15, pp. 99-119.
- Woolfolk, A. (2006). Psicología educativa. Novena edición. México: Pearson educación.
- Worchel, S. y Cooper, J. (2002). Psicología Social. México: Thomson.

-Zdanowicz, N. Janne, P. y Reynaert, C. (2004). ¿Juega el locus de control de la salud un papel clave en la salud durante la adolescencia? Eur. J. Psychiat. Vol.18, n°.2, pp.117-124.

-Zoghbi, P. (2011). Combatiendo la alienación del empleado en el trabajo: ¿Qué papel puede jugar la justicia organizativa? Investigaciones europeas de dirección y economía de la empresa. Vol. 17, n° 2, pp. 161-171.

VIII. ANEXOS.

ANEXO N° 1.

REACTIVOS ESCALA DE LOCUS DE CONTROL ESCOLAR (ELCE).

LOCUS DE CONTROL INTERNO - ACADÉMICO.

1	Cuando obtengo buenas calificaciones es debido a mi esfuerzo.
2	Lograr todas mis metas en el colegio depende de mi esfuerzo y dedicación al estudio.
3	Mis logros en el colegio dependen de mi esfuerzo y constancia.
4	Cada vez que me va bien en una prueba, es por mi capacidad y esfuerzo.
5	Cada vez que obtengo bajas calificaciones, es porque no dediqué tiempo suficiente al estudio.
6	Una baja calificación puedo superarla estudiando más.
7	Si no tengo éxito en el colegio, es por falta de esfuerzo y dedicación.
8	Tener un mal rendimiento en el colegio, significa falta de esfuerzo y dedicación al estudio.
9	Generalmente pienso que mis calificaciones en el colegio son el resultado de mi esfuerzo.
10	Si me propongo una meta en el colegio, siempre pienso que la podré cumplir.
11	El éxito que yo tenga en el colegio, depende solamente de mí.
12	Solo yo puedo mejorar mis calificaciones en el colegio.
13	Me siento capaz de enfrentar los desafíos académicos, porque dependen de mi esfuerzo y constancia.
14	Si me esfuerzo lo suficiente en estudiar, confío en que obtendré buenas calificaciones.
15	Si deseo una buena calificación en el colegio, me siento capaz de poder obtenerla.
16	Cada vez que me dedico a estudiar obtengo buenos resultados.
17	Mis bajas calificaciones siempre son a causa de mi falta de empeño.
18	Sin esfuerzo no podré obtener buenas calificaciones.

19	Mi éxito solo depende de mi esfuerzo y constancia.
20	Si estudio diariamente podré obtener buenas calificaciones.

LOCUS DE CONTROL INTERNO - SOCIAL.

1	Si mis compañeros de clase me aceptan, es por mi forma de ser.
2	La aceptación que se tenga de los profesores y compañeros de clase depende de uno mismo.
3	Tener una buena relación con los profesores depende de mi forma de ser.
4	Si soy amable, podré relacionarme bien con mis profesores.
5	Si tengo problemas con mis compañeros de clase, generalmente me siento capaz de solucionarlos.
6	Tendría una mejor relación con mis profesores si me esforzara más para lograrlo.
7	Si no tengo buenas relaciones con mis compañeros, es porque no he dedicado mayor tiempo a socializar con ellos.
8	Los conflictos con los compañeros de clase pueden solucionarse, solo si uno pone de su parte para lograrlo.
9	Si mis compañeros me rechazan, es porque he cometido algún error y debo corregirlo.
10	Si tengo problemas con mis compañeros, es porque tal vez no he actuado bien.
11	Si me siento solo y aislado en el colegio, es porque no he puesto de mi parte para socializar más con mis compañeros.
12	Puedo mejorar las relaciones con mis compañeros de clase, si me esfuerzo por ser más agradable.
13	Desarrollar una buena amistad, implica dedicación y tiempo personal.
14	Que tenga buenas relaciones sociales en el colegio, depende mayormente de mí.
15	Si alguna vez soy objeto de burlas en el colegio, es porque no tengo carácter suficiente para hacerme respetar.
16	Las personas que participan en riñas en el colegio, casi siempre no son

	capaces de reconocer sus errores.
17	Si tengo buenas relaciones con mis profesores, es porque me he dado el tiempo para socializar con ellos.
18	Hacerse de un buen ambiente social en el colegio, depende en gran parte de mí.
19	Me siento capaz de elegir bien mis amistades.
20	Puedo hacer los amigos que yo quiero.

LOCUS DE CONTROL EXTERNO - AZAR - ACADÉMICO.

1	Cuando me va bien en una prueba, es porque tengo la suerte de que evalúan justo la materia que estudié.
2	Si tengo éxito en el colegio, es solo cuestión de suerte.
3	Obtener buenas calificaciones es como un juego de azar.
4	Aprobar todas mis asignaturas, depende de lo que me depara el destino.
5	El éxito como estudiante depende de mí buena suerte.
6	Si me va mal en una prueba, es debido a la mala suerte que tengo.
7	Si me va mal en una prueba, es la mala suerte de que apareció justo la materia que no estudié.
8	Si fracasara en el colegio, es solo por mi mala suerte.
9	Cada vez que me va mal en una prueba, pienso que si tuviera mejor suerte me iría bien.
10	El fracaso en el colegio está determinado por mi destino.
11	Si me va mal en una prueba es porque el destino así lo quiso.
12	Si apruebo todas mis asignaturas, solo fue cuestión de suerte.
13	Responder bien una prueba se debe a mi buena suerte.
14	Aunque me esfuerce, pasar de curso depende solo de mi buena suerte.
15	Cuando me va mal en el colegio, culpo a mi mala suerte.
16	Muchas veces la culpa de mis fracasos, la tiene mi incierto destino.
17	Generalmente, me siento más confiado en obtener buenas calificaciones, cuando he tenido buena suerte últimamente.

18	Si la suerte no está de mi lado, no me irá bien en el colegio.
19	Mi dedicación y capacidad no sirven de nada, si la vida no me da la oportunidad para tener éxito en el colegio.
20	Mi éxito o fracaso en el colegio, depende de lo que la vida me dé realmente.

LOCUS DE CONTROL EXTERNO – AZAR – SOCIAL.

1	Tener buenos amigos en el colegio es solo cuestión de suerte.
2	Caerles bien a los profesores del colegio, es cuestión suerte.
3	Si soy aceptado en mi grupo de curso, es porque tuve la suerte de tener buenos compañeros.
4	Si tengo buenos amigos, es porque la vida me los ha dado.
5	No tener buenos amigos en el colegio, es culpa de la mala suerte que se tenga.
6	Si tengo problemas con alguien del colegio, es por la mala suerte de encontrarme con personas conflictivas.
7	Si no tengo amigos, es porque la vida no me los ha dado.
8	El destino suele traerme problemas con mis compañeros o profesores.
9	Mi mala suerte es la culpable de los problemas que tengo con mis compañeros.
10	La vida suele darme problemas con mis profesores.
11	Si me siento solo y aislado en mi colegio, es porque mi destino lo ha querido así.
12	Solo la vida me puede dar buenos amigos.
13	Siempre tengo la mala suerte de meterme en problemas con mis compañeros.
14	Si mis compañeros de clase me molestan, es culpa de mi mala suerte.
15	Cada vez que me siento solo, culpo a mi destino por no darme amigos.
16	Solo el destino puede cambiar mi mala suerte de no tener buenos amigos.
17	El destino puede hacer a una persona solitaria y si amigos.
18	La mala suerte que se tiene en la amistad, solo puede cambiarla el destino.

19	A veces mis compañeros me aceptan y otras veces no, todo depende de mi suerte.
20	Casi siempre la suerte determina mis problemas en el colegio.

LOCUS DE CONTROL EXTERNO – OTROS PODEROSOS – ACADÉMICO.

1	Tener de mi lado al profesor, me dará ventajas en las pruebas y evaluaciones.
2	Las buenas calificaciones dependen de cuán bien uno se lleve con los profesores.
3	El éxito que uno tiene en el colegio, generalmente es por la buena voluntad de los profesores.
4	Para obtener buenas calificaciones, es necesaria la ayuda de Dios.
5	Si tengo malas notas en una asignatura, generalmente es porque el profesor me tiene en baja estima.
6	Si hago amistad con el profesor podría subir mis calificaciones.
7	Pese a las malas calificaciones que uno tenga, pasar de curso depende de los profesores.
8	Aunque me esfuerce, obtener buenas calificaciones depende de los profesores.
9	Mi éxito en el colegio estará dado por el tipo de profesor que me ponga notas en las pruebas.
10	Aunque tenga buenas calificaciones, pasar de curso dependerá solo de la buena voluntad del profesor.
11	Mi aprendizaje está influido por mis compañeros de clase.
12	Mis calificaciones dependen con que compañeros yo me junte en clases.
13	Si tengo amigos con buen rendimiento académico, subiré mis notas.
14	Si uno estudia con los mejores alumnos de la clase, podría obtener buenas calificaciones en las pruebas.
15	Es importante tener ayuda extra del profesor para pasar de curso.
16	Cada vez que estudio solo, obtengo bajas calificaciones.
17	Pasaré de curso solo si mis profesores así lo quieren.

18	Mi éxito en el colegio estará dado por tener un grupo de profesores muy bien preparados.
19	Sin importar la dedicación que tenga para el estudio, de mis profesores depende mi éxito o fracaso en el colegio.
20	Aunque me aprenda toda la materia, me irá bien o mal en una prueba, solo si el profesor así lo decide.

LOCUS DE CONTROL EXTERNO – OTROS PODEROSOS – SOCIAL.

1	La aceptación que tenga de mis compañeros de curso, depende con que personas me junte.
2	Tener una buena relación con mis compañeros de clase depende en gran parte de ellos.
3	Ser aceptado en mi grupo de curso, depende de la buena disposición de ellos.
4	Si tengo como amigo a un compañero popular, tendré más oportunidades de ser aceptado en mi curso.
5	Los conflictos que uno tiene con sus compañeros de clase, generalmente son por culpa de ellos.
6	Generalmente, mis compañeros o profesores son los culpables de los problemas que tengo en el colegio.
7	Si tengo problemas con mis profesores, generalmente es por culpa de ellos y no mía.
8	Si no me toman en cuenta en el colegio, es porque no me he rodeado de personas influyentes.
9	Los problemas que tengo en el colegio, generalmente son ocasionados por otras personas.
10	Generalmente cuando me reta el profesor, es por culpa de otro compañero de clases.
11	Es importante tener de mi lado a los compañeros más populares del colegio, para evitar ser rechazado por los demás.
12	No importa cuán amable sea, si mis compañeros de curso quieren

	rechazarme lo harán de todas formas.
13	Cuando me meto en problemas, generalmente es por culpa de un profesor que me tiene en baja estima.
14	Mis compañeros siempre deciden si aceptarme o no, cuando quiero participar en una actividad con ellos.
15	Aunque me esfuerce por simpatizar, mis compañeros me aceptarán solo si ellos así lo desean.

ANEXO N° 2.



PRUEBA PILOTO 60 ÍTEMS.

Género: ___ Masculino. ___ Femenino.

Edad: ____

En ésta encuesta encontrarás una serie de afirmaciones correspondientes a creencias en distintas situaciones, en relación a cada una debes mostrar tu grado de desacuerdo o acuerdo. No existen respuestas correctas o incorrectas, ya que cada persona tiene un punto de vista distinto.

Debes contestar según el grado de acuerdo con la afirmación, donde es:

- 1) Totalmente en desacuerdo, 2) en desacuerdo, 3) ni en desacuerdo, ni de acuerdo, 4) de acuerdo, 5) Totalmente de acuerdo.

		1	2	3	4	5
1	Estoy seguro de que si me esfuerzo en estudiar, podré obtener buenas notas en el colegio.	1	2	3	4	5
2	Tener una buena relación con mis compañeros, depende en gran parte de mí.	1	2	3	4	5
3	Si me va bien en una prueba, es porque tuve la suerte de que justo preguntaron lo que había estudiado.	1	2	3	4	5
4	Si tengo amigos es porque el destino y la vida me los ha dado.	1	2	3	4	5
5	Generalmente, cuando uno tiene bajas notas en una asignatura, es porque el profesor no ha hecho interesante las clases.	1	2	3	4	5
6	Creo que para llevarme bien con mis compañeros de colegio, todo depende de la disposición de ellos para entablar una buena relación.	1	2	3	4	5
7	Pienso que mis buenas notas son producto de mi capacidad y esfuerzo.	1	2	3	4	5
8	Me siento capaz de elegir bien mis amistades.	1	2	3	4	5
9	Cada vez que me va mal en una prueba, pienso que si tuviera mejor suerte me iría bien.	1	2	3	4	5
10	Muchas veces es cuestión de suerte caerles bien a mis profesores.	1	2	3	4	5
11	Obtener buenas notas en una asignatura, depende en gran medida, de cómo uno le caiga al profesor.	1	2	3	4	5
12	Creo que si no soy aceptado en mi grupo de compañeros, es porque no me he rodeado de personas respetables.	1	2	3	4	5
13	El éxito en el colegio que yo pueda tener, depende solamente de mí.	1	2	3	4	5
14	Caerle bien a mis compañeros, depende principalmente de mi forma de ser hacia ellos.	1	2	3	4	5
15	Pienso que para lograr el éxito, siempre es necesaria una porción de buena suerte.	1	2	3	4	5
16	Generalmente, si tengo problemas con mis compañeros es culpa de la mala suerte.	1	2	3	4	5
17	Pienso que muchas veces para aprobar una asignatura, uno depende principalmente de la buena voluntad del profesor.	1	2	3	4	5
18	No importa cuán simpático o amable pueda ser, ya que depende de mis profesores si soy de su agrado o no.	1	2	3	4	5
19	Si me esfuerzo en estudiar para una prueba, sé que obtendré una buena nota.	1	2	3	4	5
20	Agradarle a mis profesores, depende de cuán simpático y amable sea con ellos.	1	2	3	4	5
21	Aunque me esfuerce, creo que aprobar mis asignaturas depende en gran medida de mi destino o mi suerte.	1	2	3	4	5

22	Tener buenos amigos depende de lo que me dé la vida y el destino.	1	2	3	4	5
23	Aunque me esfuerce estudiando, mis notas dependen en gran medida del profesor.	1	2	3	4	5
24	Aunque uno intente ser amable, caerles bien a los compañeros de clase depende solamente de ellos.	1	2	3	4	5
25	Generalmente, creo que cuando obtengo una baja nota, es porque no estudié lo suficiente.	1	2	3	4	5
26	Si tengo problemas con mis compañeros de clase, para solucionarlos debo poner de mi parte.	1	2	3	4	5
27	Mi éxito o fracaso en el colegio depende de lo que la vida o mi destino me puedan dar.	1	2	3	4	5
28	Aunque uno intente ser amable y simpático, depende de la suerte poder agradar a los demás.	1	2	3	4	5
29	Si al profesor no le caigo bien, es muy probable que me ponga bajas notas.	1	2	3	4	5
30	La mayoría de mis amigos los tengo solo porque ellos me han elegido.	1	2	3	4	5
31	Pienso que una baja nota, puedo superarla estudiando más.	1	2	3	4	5
32	Tener buenas amistades depende principalmente de mi forma de ser.	1	2	3	4	5
33	A veces pienso que obtener buenas o malas notas en el colegio, es casi como un juego de azar, porque no se sabe lo que uno va a sacar.	1	2	3	4	5
34	Ser aceptado por mis compañeros de clase, depende algunas veces de mi buena suerte.	1	2	3	4	5
35	Mis amistades influyen bastante en mi promedio de notas.	1	2	3	4	5
36	Pienso que si me junto con personas respetables e influyentes, tendré más aceptación de parte de mis compañeros y profesores en el colegio.	1	2	3	4	5
37	Las buenas o malas notas que pueda obtener en el colegio, dependen solamente de mí.	1	2	3	4	5
38	Mis relaciones sociales en el colegio dependen principalmente de mi forma de ser.	1	2	3	4	5
39	Muchas veces uno necesita más suerte que esfuerzo personal para pasar de curso.	1	2	3	4	5
40	El destino y la mala suerte inciden en los problemas que uno pueda tener con profesores y compañeros de clase.	1	2	3	4	5
41	Mis notas dependen en gran medida, con qué personas me junte a estudiar.	1	2	3	4	5
42	Creo que es importante tener de mi lado personas importantes y respetables, para evitar ser rechazado por los demás.	1	2	3	4	5
43	Confío en que si estudio y me esfuerzo, podré aprobar todas mis asignaturas.	1	2	3	4	5
44	Tener buenas relaciones sociales es producto de ser una persona amable y simpática.	1	2	3	4	5
45	Muchas veces tener buena suerte es crucial para aprobar todas las asignaturas.	1	2	3	4	5
46	La vida y el destino han elegido mis mejores amistades.	1	2	3	4	5
47	Si el profesor hiciera más entretenidas las clases, tendría mejores notas.	1	2	3	4	5
48	Generalmente, depende de mis compañeros de clase el hecho de aceptarme para participar con ellos en alguna actividad.	1	2	3	4	5
49	Mis notas son el resultado de mi dedicación al estudio.	1	2	3	4	5
50	Si hago las cosas bien no tendré problemas con mis profesores y compañeros.	1	2	3	4	5
51	Solo si tengo suerte es posible aprobar la asignatura más difícil.	1	2	3	4	5
52	Cada vez que tengo problemas con mis amigos, son a causa de situaciones que suceden por la casualidad y la mala suerte.	1	2	3	4	5
53	Pasar de curso depende en gran medida de la buena voluntad de mis profesores.	1	2	3	4	5
54	Generalmente, si tengo problemas con mis profesores, en gran medida es responsabilidad de ellos y no mía.	1	2	3	4	5
55	Mi éxito depende solo de mi esfuerzo y constancia.	1	2	3	4	5
56	Si soy amable y simpático podré relacionarme bien con mis compañeros de clase.	1	2	3	4	5
57	Obtener la nota máxima, depende principalmente de la suerte que uno tenga en responder correctamente la prueba.	1	2	3	4	5
58	Sin un poco de buena suerte es imposible hacer buenos amigos.	1	2	3	4	5
59	Si estudio con mis compañeros de mejor promedio académico, aumentan mis posibilidades de obtener buenas notas.	1	2	3	4	5
60	La mayoría de las veces, los problemas que tengo con mis compañeros de clase, son culpa de ellos y no mía.	1	2	3	4	5

ANEXO N° 3



ENCUESTA VERSIÓN FINAL 42 ÍTEMS.

Género: ___ Masculino. ___ Femenino.

Edad: _____

En ésta encuesta encontrarás una serie de afirmaciones correspondientes a creencias en distintas situaciones, en relación a cada una debes mostrar tu grado de desacuerdo o acuerdo. No existen respuestas correctas o incorrectas, ya que cada persona tiene un punto de vista distinto.

Debes contestar según el grado de acuerdo con la afirmación, donde es:

- 1)** Totalmente en desacuerdo, **2)** en desacuerdo, **3)** ni en desacuerdo, ni de acuerdo, **4)** de acuerdo, **5)** Totalmente de acuerdo.

		1	2	3	4	5
1	Solo si me esfuerzo en estudiar, podré obtener buenas notas.	1	2	3	4	5
2	Lograr una buena relación con mis compañeros, depende en gran parte de mí.	1	2	3	4	5
3	Cada vez que me va bien en una prueba, es solo porque tuve la suerte de que preguntaron casualmente lo que había estudiado.	1	2	3	4	5
4	Si tengo amigos es solo porque he tenido suerte.	1	2	3	4	5
5	Las buenas notas que he obtenido, han sido solo porque el profesor realiza pruebas fáciles.	1	2	3	4	5
6	No importa cuán simpático o amable pueda ser, ya que para llevarme bien con mis profesores depende solamente de la disposición de ellos.	1	2	3	4	5
7	Si me esfuerzo en estudiar para una prueba, sé que obtendré una buena nota.	1	2	3	4	5
8	Me siento capaz de elegir mis amistades.	1	2	3	4	5
9	Cada vez que obtengo baja nota en una prueba, pienso que si la suerte hubiera estado de mi lado me habría ido mejor.	1	2	3	4	5
10	Es cuestión de suerte caerles bien a mis compañeros.	1	2	3	4	5
11	Obtener buenas notas en una asignatura, depende solamente de cómo uno le caiga al profesor.	1	2	3	4	5
12	Para ser aceptado socialmente, debo juntarme con personas queridas y respetadas por todos.	1	2	3	4	5
13	Si obtengo buenas notas en el colegio, es debido a mi esfuerzo.	1	2	3	4	5
14	Caerles bien a mis compañeros, depende principalmente de mi forma de ser hacia ellos.	1	2	3	4	5
15	Para que me vaya bien en el colegio, necesito más que nada tener buena suerte.	1	2	3	4	5
16	Si tengo problemas con mis compañeros es culpa de la mala suerte.	1	2	3	4	5
17	Pienso que para aprobar cualquier asignatura, uno depende solo de la buena voluntad	1	2	3	4	5

	del profesor.					
18	Para ser respetado en el colegio, influye en gran medida, con que personas me junte más que mi forma de ser.	1	2	3	4	5
19	Pienso que una baja nota puedo superarla estudiando más.	1	2	3	4	5
20	La relación que pueda tener con mis compañeros, depende de cuan sociable sea con ellos.	1	2	3	4	5
21	Aunque me esfuerce en estudiar, creo que aprobar mis asignaturas depende solo de mi suerte.	1	2	3	4	5
22	Tener amigos depende de lo que me dé la vida o el destino.	1	2	3	4	5
23	Aunque me esfuerce estudiando, obtener buenas notas depende solamente del profesor.	1	2	3	4	5
24	Tendré mejor aceptación de mis compañeros de colegio, solo si me junto con personas queridas y respetadas.	1	2	3	4	5
25	Mis notas son el resultado de mi dedicación al estudio.	1	2	3	4	5
26	Si tengo problemas con mis compañeros de clase, para solucionarlos debo poner de mi parte.	1	2	3	4	5
27	A veces pienso que obtener buenas o malas notas en el colegio, es casi como un juego de azar, porque no se sabe lo que uno va a tocar.	1	2	3	4	5
28	Aunque uno intente ser sociable, depende de la suerte poder agradar a los demás.	1	2	3	4	5
29	Si al profesor no le caigo bien, es muy probable que me ponga bajas notas, pese a mi capacidad y esfuerzo.	1	2	3	4	5
30	Aunque me esfuerce en ser una persona sociable, llevarme bien con mis compañeros de clase depende solamente de ellos.	1	2	3	4	5
31	Mi éxito en el colegio depende en gran medida de mi esfuerzo y constancia.	1	2	3	4	5
32	Tener buenos amigos depende principalmente de mi forma de ser.	1	2	3	4	5
33	Obtener buenas notas depende principalmente de la suerte que se tenga en contestar bien las pruebas.	1	2	3	4	5
34	Ser aceptado por mis compañeros de clase, depende principalmente de mi buena suerte.	1	2	3	4	5
35	Si mis profesores no hicieran las clases tan aburridas, tendría mejores notas.	1	2	3	4	5
36	Los problemas que tengo con mis compañeros de clase, son por culpa de ellos y no mía.	1	2	3	4	5
37	Confío en que si me esfuerzo en estudiar, podré aprobar mis asignaturas.	1	2	3	4	5
38	Llevarme bien o mal con mis compañeros en el colegio depende de mi forma de ser hacia ellos.	1	2	3	4	5
39	Tener buena suerte es crucial para aprobar todas las asignaturas.	1	2	3	4	5
40	La mala suerte es la principal culpable de los problemas que tengo con mis compañeros.	1	2	3	4	5
41	Obtener buena nota en una prueba, depende principalmente con qué personas me junte a estudiar.	1	2	3	4	5
42	Siempre que tengo problemas con mis profesores, en gran medida es responsabilidad de ellos y no mía.	1	2	3	4	5

ANEXO N° 4



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

CONSENTIMIENTO INFORMADO.

El presente consentimiento tiene por fin la autorización de usted como padre, madre o tutor de su pupilo/a, para que él o ella, pueda participar en una investigación que realizará un alumno perteneciente a la carrera de psicología de la universidad del Bío Bío.

El estudio consiste en contestar una breve encuesta que no implica ningún riesgo para su pupilo/a, tanto físico como psicológico, la cual será aplicada en el aula de clases con el profesor encargado presente. Dicha encuesta pretende indagar la percepción frente a situaciones cotidianas del contexto escolar tales como actividades académicas, hábitos de estudio y la interacción social con compañeros/as y profesores/as.

La encuesta es anónima y la información recabada es absolutamente confidencial.

De acuerdo a lo anterior, yo:..... acepto que mi pupilo/a, sea participe de la presente investigación.

Firma Apoderado/a.

Firma Alumno/a.