

Normas y Estructura Factorial de dos Escalas: La Escala de Responsabilidad Intelectual Académica y la Escala de Necesidad de Aprobación Social

Ma Elena Castro S*
Ma. de los Angeles Maya**
Clarisa Orozco F.**

Summary

This study reports the results of some psychometric analysis, applied to the answers that a representative sample of Mexican students gave to two scales: the Scale of Academic Intellectual Responsibility (CRIA) and the Scale of Social Desirability (SDS).

The Scale of Academic Intellectual Responsibility was elaborated on the basis of the social learning theory of Rotter for the purpose of getting to know the sources of control (internal or external) of the students on their academic success or failure.

The Social Desirability Scale investigates the degree of the need of the adolescents to be socially accepted, excluding sociopathies and psychopathies.

Both scales have been widely used in different areas of psychosocial investigation, as prediction and diagnosis measures. There are some investigation studies in Mexico which use these scales, but some of their psychometric characteristics are unknown, for instance, when should the obtained score be considered as high or low.

Due to the fact that an adolescent may attribute its success or its failure to external (the environment) or internal (himself) factors depending on sociocultural aspects, or on the degree of his need for social approval, it was believed important to make an analysis which might answer three basic questions about the scales:

1. Are specific norms necessary for the demographic subgroups of the students national sample (sex, age and area of the country in which they live)?

2. Which are the norms for marking the total population of students?

3. And finally, in view of the fact that literature reports that the type of control and the degree of social desirability are variables that are frequently associated, it is important to know if the items of both scales are grouped. If this should be the case, how could this grouping be conceptualized?

The purpose of this study is to use both instruments in investigations regarding Mexican adolescents, and adapt the combined use of both scales.

In order to comply with the objectives, the answers of the representative sample of 9,900 students from 14 to 18 years of age in the Mexican Republic were analyzed. The design for the sample was biethnic, selecting schools first and afterwards the groups of students in those schools, and stratifying them according to the type of school, the Mexican Republic was divided into 13 areas.

The statistic analyses that were used in order to answer the three questions asked, were: Change of the score to Z marks; comparison of Z marks in the 78 demographic subgroups formed by sex, age and area variables; analysis of each item

through the discriminant analysis; and factorial analysis applied to all the items in both scales.

The results of the analysis indicate that there are no significant differences among the answers given by the demographic groups. Therefore, the normative criteria may be applied in the same way to all students.

The factorial analysis indicate that there is a factor that explains 85.1% of the total variability, containing 29 items (16 of CRIA and 12 of SDS) which might be conceptualized as a joint measurement of social desirability and type of control on academic success and failure.

Implications of the results are discussed for the future use of the scales. The type of studies that must be carried out in the future in order to know the confiability of the normative criteria and the conceptual validity of the combined factors, are also mentioned.

Implications of the results are discussed for the future use of the scales. The type of studies that must be carried out in the future in order to know the confiability of the normative criteria and the conceptual validity of the combined factors, are also mentioned.

Resumen

Este estudio reporta los resultados de algunos análisis psicométricos, aplicados a las respuestas que una muestra representativa de estudiantes mexicanos dio a dos escalas: La Escala de Responsabilidad Intelectual Académica (CRIA) y la Escala de Deseabilidad Social (SDS).

Ambas escalas han sido ampliamente utilizadas en diferentes áreas de la investigación psicosocial como medidas de predicción y diagnóstico. Actualmente existen en México estudios de investigación que utilizan dichas escalas.

El que un individuo atribuya su éxito o fracaso a factores externos (el ambiente) o internos (él mismo) se ve influido por aspectos socioculturales y por su grado de necesidad de aprobación social. Por ello se pensó que era importante realizar un análisis que permitiera responder a tres interrogantes básicas sobre las escalas:

- ¿Se necesitan normas específicas para los subgrupos demográficos de la muestra nacional de estudiantes (sexo, edad y región del país en que viven)?
- ¿Cuáles son las normas de calificación para la población total de estudiantes?
- Y, finalmente, debido a que la literatura reporta que el tipo de control y el grado de deseabilidad social son variables que frecuentemente están asociadas, es importante saber si se agrupan los reactivos de ambas escalas. De ser así, ¿cómo podría conceptualizarse dicha agrupación?

Los objetivos de este estudio son habilitar el uso de ambos instrumentos para realizar investigaciones con jóvenes mexicanos, y habilitar el uso combinado de ambas escalas.

Los resultados de los análisis indican que no existen diferencias significativas entre las respuestas que dan los subgrupos demográficos, por lo que los criterios normativos pueden ser aplicados por igual a todos los estudiantes.

El análisis factorial indicó que existe un factor que explica

*Jefe del Departamento de Investigaciones Epidemiológicas de la División de Investigaciones Epidemiológicas y Sociales.

**Investigadoras de la División de Investigaciones Epidemiológicas y Sociales. Instituto Mexicano de Psiquiatría, Calz. México-Xochimilco, 101 Colonia San Lorenzo Hulpulco. Delegación Tlalpan, 14370 México D.F.

el 85.1% de la varianza total, que contiene 29 reactivos (16 del CRIA y 12 del SDS), que puede ser conceptualizado como una medición conjunta de aspectos de deseabilidad social y tipo de control sobre éxitos y fracasos académicos.

Introducción

El presente estudio pretende establecer criterios normativos para dos escalas ampliamente utilizadas en diferentes áreas como medidas de predicción y diagnóstico: la Escala de Deseabilidad Social (SDS) y la Escala de Responsabilidad Intelectual Académica (CRIA).

La escala de deseabilidad social mide la forma en que un individuo responde a las normas sociales que le marca su entorno y ha sido utilizada como escala de mentiras y como medida del grado de necesidad de aceptación social. Por sus propiedades y por su versatilidad de aplicación ha sido utilizada en diversas investigaciones en las áreas social, educativa y clínica, entre otras (8, 10).

La escala de responsabilidad intelectual académica se deriva de la teoría del aprendizaje social de Rotter, y fue desarrollada por Crandall V C y Cols., en 1965 (7). Las diversas mediciones de localización del control han resultado de interés para el área académica (2) en los estudios del desarrollo (11) y para el área social, al hacer evidente la relación que tiene la localización del control con el consumo de alcohol y drogas (9, 12, 14).

En México se han utilizado estas escalas en diversos estudios. Suárez Besabe (15) está llevando a cabo un estudio para relacionar la localización del control, de la deseabilidad social y de la culpa. Castro M E (5) está estudiando la relación que hay entre ambas escalas y el uso de drogas entre los jóvenes estudiantes, habiendo encontrado en los usuarios de marihuana la tendencia a tener menor necesidad de aprobación social, pero al igual que en los controles (no usuarios), el tipo de control fue predominantemente interno.

Actualmente, el Instituto Mexicano de Psiquiatría está utilizando ambas escalas en dos proyectos de investigación con jóvenes: uno sobre el uso de alcohol y los problemas relacionados* y otro sobre las diferencias familiares, sociales y psicológicas entre los distintos tipos de usuarios de droga (3).

Llama la atención el hecho de que los resultados en las poblaciones de jóvenes mexicanos, definan a éstos como predominantemente internos y con un alto grado de necesidad de aprobación social, mientras que los estudios hechos en estudiantes norteamericanos indican una tendencia a la externalidad y a una menor necesidad de aprobación social (6, 10).

De este contraste entre las puntuaciones se deduce que las escalas son sensibles a las influencias culturales, por lo que es necesario contar con un parámetro poblacional que ayude a interpretar cuándo puede considerarse un puntaje como alto o bajo, basándose en lo que responda la mayoría de la población.

Por lo tanto, debido a que ambas escalas están siendo utilizadas actualmente en México, se considera

importante efectuar un estudio que establezca criterios normativos, de tal manera que cualquier investigador interesado en el tema, que aplique estas escalas a jóvenes mexicanos, esté en condiciones de contar con un parámetro para la adecuada interpretación de los resultados, tomando en cuenta que tal parámetro proviene de una gran muestra nacional representativa de estudiantes mexicanos.

En este estudio se analizan las respuestas que dio a ambas escalas una muestra representativa de estudiantes, de entre 14 y 18 años, de la República Mexicana.

Los interrogantes básicos que plantea el estudio son los siguientes:

- ¿Son necesarias las normas específicas para los subgrupos demográficos formados de acuerdo al sexo, la edad y la región?
- ¿Cuáles son las normas de calificación para la población total?
- ¿Se agrupan los reactivos de ambas escalas? y de ser así, ¿cómo se podría conceptualizar esta agrupación?

El resolver estos interrogantes permitirá:

- a) Habilitar el uso de los instrumentos para realizar diversas investigaciones en estudiantes mexicanos.
- b) Habilitar el uso combinado de ambas escalas, ya que los temas de "necesidad de aprobación social" y de "tipo de control sobre la conducta" están muy relacionados, sobre todo en el periodo de la adolescencia, al que se refiere la muestra.

Material y métodos

Material: los datos de las escalas provienen de una muestra levantada en 1976 por el Centro Mexicano de Estudios en Farmacodependencia*, cuyo objetivo era llevar a cabo una encuesta nacional para determinar las tendencias y el grado de farmacodependencia en la población escolar con edad comprendida entre los 14 y los 18 años. La escala de responsabilidad intelectual académica (CRIA) y la escala de deseabilidad social de Marlow-Crowne (SDS) constituyeron parte del instrumento autoaplicable, basándose en el cual se levantó la encuesta.

La escala de deseabilidad social (SDS), elaborada por Marlow-Crowne, investiga el grado de necesidad de los sujetos de ser aceptados socialmente, excluyendo los aspectos relacionados con la psicopatía y la sociopatía. Algunos de sus reactivos fueron obtenidos del MMPI y de la escala de ansiedad manifiesta, de Taylor. Consta de 33 reactivos de elección forzada. El diseño de los reactivos está definido por conductas que son adecuadas o aprobadas culturalmente, pero que tienen poca probabilidad de ocurrir. Los reactivos se califican con "uno" cuando se ha elegido la alternativa en dirección a la deseabilidad (8) (ver anexo 1).

La escala de responsabilidad intelectual académica (CRIA) fue elaborada por Crandall y Katovsky (7). Está basada en el tipo de control interno (del sujeto) contra el control externo (del ambiente). Consta de 34 reactivos con dos opciones a elegir por cada afirmación,

*Maya M A: *Epidemiología del uso del alcohol en la población de jóvenes estudiantes: Normas, valores y actitudes. Instituto Mexicano de Psiquiatría (Investigación en proceso), 1984.*

*Actualmente Instituto Mexicano de Psiquiatría (IMP).

una que va en la dirección de la internalidad y otra que va en la de externalidad, calificando con un punto si se elige la alternativa de control interno. El marco teórico en el que se basa la escala es el del aprendizaje social de Rotter (13). El instrumento fue desarrollado dentro del contexto de un extenso programa de investigación relacionado con el desarrollo del aprovechamiento escolar. El CRIA se limita a incluir como fuentes de control externo a las personas que tienen más contacto directo con los escolares, como sus padres, maestros y grupos de amigos, debido a que el aprovechamiento escolar es un aspecto importante en el desarrollo de los jóvenes. Se puntúa tanto el éxito (1 +) como el fracaso (1 -) (ver anexo 2).

Métodos

Se utilizó un procedimiento de "muestreo" en etapas múltiples. En la muestra había estudiantes de uno y otro sexo, de diversas clases y distintos tipos de escuela. Se consideraron dos etapas para el muestreo: la primera etapa comprendía escuelas, y la segunda, grupos de alumnos dentro de esas escuelas. Así, la muestra se estratificó de acuerdo con el tipo de escuela: escuelas preparatorias de la universidad, escuelas técnicas y comerciales, escuelas secundarias del sistema federal y escuelas normales. La República Mexicana se dividió en regiones con arreglo a los criterios sociodinámicos de Basolls (1). Dentro de cada región se eligieron las ciudades en las que se llevaría a cabo la encuesta. Los representantes de cada región fueron elegidos entre la población estudiantil de 14 a 18 años.

En la muestra elegida había 10 941 sujetos, elegidos entre 748 375 estudiantes que asistían en ese entonces a escuelas preparatorias, secundarias, normales, técnicas y comerciales. El número de cuestionarios realmente contestados fue de 9 900, es decir, un 1.9% menos del número elegido. Esta reducción se debió a que algunos estudiantes estuvieron ausentes cuando se hizo la prueba (4).

TABLA 1

CARACTERISTICAS DEMOGRAFICAS DE LA MUESTRA

SEXO	N	%
HOMBRES	5 584	56.40
MUJERES	4 159	41.01
SIN INFORMACION	157	1.59
TOTAL:	9 900	100.00

ESCOLARIDAD	N	%
SECUNDARIA	8 451	85.36
PREPARATORIA	1 265	12.78
SIN INFORMACION	184	1.86
TOTAL:	9 900	100.00

EDAD	N	%
14 - 15 AÑOS	6 208	62.70
16 - 18 AÑOS	3 539	35.75
SIN INFORMACION	153	1.55
TOTAL	9 900	100.00

Resultados

Los resultados se presentarán siguiendo los 3 interrogantes que se plantearon en la introducción.

1) ¿Son necesarias las normas específicas para los subgrupos demográficos formados por el sexo, la edad y la región?

Para responder a esta pregunta se formaron 78 grupos demográficos integrados por la combinación de las variables: sexo (dos grupos), edad (tres grupos: menores de 15 años, de 15 años y de más de 15 años), y región (13 regiones de la República Mexicana de acuerdo con la regionalización de Basolls). Se consideró de interés la variable "edad", debido a que existe la hipótesis de que en los diferentes periodos de desarrollo se pueden dar diferentes respuestas a las escalas. Por ejemplo, los adolescentes más jóvenes pueden tener más necesidad de aprobación social debido a que están en la época de cambio, que es cuando empiezan a sustraerse de la autoridad de los padres, y esta necesidad de aprobación social puede cambiar a medida que se van desarrollando. Se cree que también pueden variar los puntajes de acuerdo con las zonas culturales en los grupos de sexo-región.

Los puntajes de ambas escalas se transformaron en calificaciones Z, con el objeto de hacer más manejables las distribuciones. Basándonos en dicha transformación se calcularon las medias del puntaje transformado para los 78 grupos demográficos. Todas las medias se encontraron dentro del rango de 0 a + .99, por lo que se puede decir que no se necesitan normas específicas para los subgrupos demográficos de edad, sexo y región.

Sin embargo, como este análisis considera a todos los reactivos de las escalas, es posible que si se analiza cada uno de los reactivos por separado, algunos de ellos sí discriminen a los grupos de acuerdo al sexo y a la edad. Para responder a este interrogante se llevó a cabo un análisis discriminante con el objeto de distinguir estadísticamente entre dos o más grupos de casos y evaluar dicha función discriminante.

Los resultados del análisis de los 67 reactivos formados por ambas escalas obtuvieron un porcentaje muy bajo de casos correctamente clasificados (57.3% para los grupos de sexo y 39.20% para los grupos de edad).

Estos resultados indican que también las respuestas a cada uno de los reactivos, de los hombres, de las mujeres, y de los adolescentes de menos de 15 años, de 15 años y de más de 15 años, son homogéneas y no difieren en forma significativa.

2. ¿Cuáles son las normas de calificación para la población total?

Para responder a este interrogante se tomaron las distribuciones de las calificaciones Z del total de la muestra y se establecieron "categorías diagnósticas", tomando como criterio para cambiar de categoría la diferencia de una unidad de calificación Z, y dejando abiertas las dos categorías externas.

De acuerdo con esta categorización, los resultados

Escala de Responsabilidad Intelectual Académica (CRIA)

N	%	Puntaje Bruto	Calificación Z.	Categoría
69	(00.6)	1 a 16	-3 a más	Muy inferior a lo normal
44	(00.4)	17 a 19	-2 a -2.99	Inferior a lo normal
220	(02.3)	20 a 22	-1 a -1.99	Ligeramente inferior a lo normal
9 185	(93.6)	23 a 29	0 a ± .99	Normal
104	(01.0)	30 a 32	1 a 1.99	Ligeramente superior a lo normal
1	(00.0)	33 a 34	2 a más	Superior a lo normal

Escala de Necesidad de Aprobación Social (SDS)

N	%	Puntaje Bruto	Calificación Z	Categoría
55	(00.5)	1 a 13	-3 a más	Muy inferior a lo normal
63	(00.7)	14 a 17	-3 a -2.99	Inferior a lo normal
878	(08.9)	18 a 22	-1 a -1.99	Ligeramente inferior a lo normal
8 308	(84.0)	23 a 31	0 a ± .99	Normal
555	(05.1)	32 a 33	1 a 1.99	Ligeramente superior a lo normal

de la muestra nacional de estudiantes mexicanos, indican que el 90.2% de la población ejerce un control predominantemente interno sobre sus éxitos y fracasos académicos, el 3.4% son más externos que la mayoría y el 1% más internos que la mayoría.

Respecto al grado de necesidad de ser aprobado socialmente, el 84% tiene un alto grado de necesidad de aprobación social, el 10% tiene menor necesidad de aprobación social que la mayoría y el 5.1% mayor necesidad de aprobación social que la mayoría.

3. Si se agrupan los reactivos de ambas escalas ¿cómo se podría conceptualizar esta agrupación?

Para responder a este interrogante se hicieron varias corridas de análisis factorial con el objetivo de observar las posibles agrupaciones que se forman al combinar los reactivos de ambas escalas.

El procedimiento que se siguió para efectuar el análisis fue el siguiente: se consideraron en su totalidad los 67 reactivos de ambas escalas reteniendo primero 5 factores y después tres factores. En esta última corrida de tres vectores se seleccionaron aquellos que obtuvieron un peso factorial mayor de .40. Con dichos reactivos (49 en total) (ver tabla 2) se hizo una última corrida, que fue la definitiva, considerando de nuevo para cada factor aquellos reactivos con un peso mayor de .40.

Como se observa en la tabla 2, el primer factor es el único que contiene reactivos de ambas escalas (16 del CRIA y 18 del SDS). Este primer factor explica el 85.1% de la varianza.

Debido a que el principal objetivo de este análisis era el de obtener una agrupación con reactivos de ambas escalas para tener una versión breve que mida tanto los aspectos de localización del control, como de deseabilidad social, se considera el primer factor como el más importante.

Por los motivos antes expuestos, sólo se intentará conceptualizar el primer factor. Los reactivos que corresponden a la escala de responsabilidad intelectual académica se distribuyen indistintamente entre situa-

TABLA 2
PESOS FACTORIALES (REACTIVOS CON PESO > .40)

FACTOR 1		FACTOR 2		FACTOR 3	
REACTIVO	PESO	REACTIVO	PESO	REACTIVO	PESO
CRIA 1	.57				
CRIA 3	.63				
CRIA 4	.63				
CRIA 7	.68				
CRIA 9	.78				
CRIA 19	.68				
CRIA 13	.77				
CRIA 15	.74				
CRIA 16	.72				
CRIA 20	.69				
CRIA 22	.73				
CRIA 23	.73				
CRIA 26	.72				
CRIA 28	.72				
CRIA 29	.70				
CRIA 32	.69				
SDS 3	.63	SDS 3	.53	SDS 16	.48
SDS 5	.60	SDS 5	.52	SDS 21	.46
SDS 6	.60	SDS 6	.54	SDS 24	.44
SDS 7	.59	SDS 9	.54	SDS 26	.40
SDS 10	.59	SDS 10	.55	SDS 29	.44
SDS 11	.63	SDS 11	.57	SDS 33	.40
SDS 12	.46	SDS 12	.51		
SDS 15	.45	SDS 15	.51		
SDS 19	.44	SDS 19	.52		
SDS 22	.46	SDS 22	.73		
SDS 23	.44	SDS 23	.72		
SDS 28	.42	SDS 28	.71		
SDS 30	.41	SDS 30	.69		
		SDS 32	.67		

ciones de éxito y fracaso relacionados con la familia, la escuela y los amigos, que representan a los reactivos que constituyen el total de la escala, por lo que se definen como una medida de internalidad y externalidad con respecto al control de éxitos y fracasos académicos. El tipo de reactivos de la escala de deseabilidad social que agrupa este factor, corresponde al componente de negación descrito por Millham y citado por Evans (1982) (10). Se ha encontrado que este componente obtiene correlaciones altas en la escala K del test de Minnesota, que investiga la fortaleza yoica. También se ha sugerido que el componente puede ser interpretado como el grado de vulnerabilidad de la auto-estima. Tomando en cuenta todo esto, puede decirse que este factor mide "la introyección de normas y valores que aprueba la sociedad", debido a los aspectos de localización del control y de auto-estima en la deseabilidad social que miden los reactivos.

Discusión

El hecho de no haber encontrado diferencias significativas en los puntajes del total de la escala y en cada uno de sus reactivos entre los subgrupos demográficos, indica que los puntajes pueden ser interpretados con independencia de tales variables demográficas para la población de jóvenes mexicanos, y que las normas obtenidas (puntaje bruto, puntaje Z transformado y su clasificación correspondiente) pueden ser utilizadas como criterio normativo debido a que provienen de una gran muestra representativa de la población de jóvenes. Esta conclusión cumple con uno de los objetivos del trabajo, a saber, habilitar el uso de los instrumentos para realizar diversas investigaciones con estudiantes mexicanos.

Las investigaciones realizadas con escalas de localización de control en otros países (6), indican que los

puntajes de internalidad-externalidad cambian con el paso del tiempo. Cellini encontró que en dos muestras de estudiantes, una de 1966 y otra de 1975, los puntajes se modificaron y en la última medición se encontró que indicaban que los estudiantes obtenían puntajes menores, lo que significaba que fueron más externos.

Por tal motivo se sugiere que las normas que se obtuvieron en la muestra nacional de 1976, vuelvan a obtenerse en una muestra reciente para verificar los cambios que hayan ocurrido en la manera de responder, de 1976 a la fecha.

La agrupación de reactivos de ambas escalas permite que en una versión breve de 29 reactivos se pueda obte-

ner una medida conjunta de aspectos de localización del control y de deseabilidad social, lo cual puede ser útil para los distintos tipos de estudios con jóvenes, en las ramas de la psicología social y la psicología educativa. Sin embargo, es necesario que en futuros estudios se trabaje en la validez del contenido de dicha conceptualización. Por ejemplo, si el factor mide el grado de introyección de las normas sociales, es de esperarse que los grupos de jóvenes que tienen problemas de conducta desviada, obtengan puntuaciones muy bajas, reflejando así su tendencia a la externalidad y a la baja necesidad de aprobación social como resultado de una disminución de la auto-estima y de la fortaleza yoica.

REFERENCIAS

1. BASOLLS A G: *La división económica-regional en México*. UNAM, 1967.
2. BODR M: Dimensions of internal-external control and academic achievement. *J Suc Psychol* 90 (1): 163-164, 1973.
3. CASTRO M E: Estudio comparativo entre jóvenes que usan y no usan drogas: Factores familiares, psicológicos y sociales. Instituto Mexicano de Psiquiatría (En Prensa) 1984.
4. CASTRO M E, CHAO Z, SMART R: La distribución del uso de drogas en México: Datos de un estudio nacional. *Boletín de Estupefacientes* Vol. XXX, Nov. 49-53, Abril 1978.
5. CASTRO M E, VALENCIA M: Estudio comparativo entre consumidores de marihuana en dos grupos de adolescentes escolares mexicanos. *Cuadernos Científicos CEMESAM* 10 (10): 207-220, Julio 1979.
6. CELLINI J F, KANTOROWSKY L A: Internal-external locus of control: New normative data. *Psychological Reports* 51:231-235 1982.
7. CRANDALL V C, KATOVSKY W, CRANDALL V J: Children's believe in their own control of reinforcement in intellectual-academic situations. *Child Development* 36: 91-109, 1965.
8. CROWN D P, MARLOWE D: A new scale of social desirability independent of psychopathology. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 24: 349-354, 1960.
9. DONOVAN D M, RADFORD L M, CHANEY E F, O'LEARY M R: Perceived locus of control as a function of level depression among alcoholics and non alcoholics. *J Clin Psychol* 33 (2): 582-584, Abril 1977.
10. EVANS R, FORBACH G: Intellectual ability correlates of the Marlowe-Crown social desirability scale. *Journal of Personality Assessment* 46 (1): 59-61, 1982.
11. LAO R C: Is internal-external control an age-related variable?. *J Psychol* 92 (primera mitad): 3-7, enero, 1976.
12. O'LEARY M R, DONOVAN D M, O'LEARY D F: Drinking patterns of alcoholics differing in levels of perceived and experienced control. *J of Studies on Alcohol* 39 (9): 1499-1505, septiembre, 1978.
13. ROTTER J B: Generalized expectancies internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs* No. 1 (Hole No. 606), 1966.
14. SCHILLING M E, CARMEN R S: Internal-external control and multivariations for alcohol use among high school students. *Psychol Rep* 42 (3 pt. 2): 1088, junio, 1978.
15. SUAREZ BASAVE, M G: Correlación entre el inventario de selección forzada (FC) de Mosher y la prueba de Rotter. Universidad Iberoamericana Escuela de Psicología, Tesis Profesional, 1977.

Anexo 1

Escala de Deseabilidad Social de Marlow y Crone (1960)

A continuación se enumera una serie de afirmaciones de tendencias y actitudes personales. Decide en cada afirmación si es "cierta" o "falsa" de acuerdo con tu forma de pensar o de ser. Para contestar marca con una X en el paréntesis correspondiente, según sea el caso.

1. Antes de votar (por ejemplo, para elegir representantes de los alumnos)* investigo cuidadosamente las cualidades de los candidatos. (C)

*Adaptación hecha para esta investigación.

2. Aunque me traiga malas consecuencias, nunca dudo en ayudar a alguien si veo que tiene problemas. (C)
3. Algunas veces me es difícil continuar mi trabajo si no estoy presionado. (F)
4. Nunca me ha desagrado alguien intensamente. (C)
5. En ocasiones he dudado acerca de mi habilidad para tener éxito en la vida. (F)
6. Algunas veces me siento resentido porque no me salen las cosas como quiero. (F)
7. Siempre soy cuidadoso en mi forma de vestir. (C)
8. Mis modales al comer en mi casa son tan buenos como cuando como en un restaurante. (C)
9. Si estuviera seguro de que podía entrar al cine sin pagar

- sin que nadie me viera, probablemente lo haría. (F)
10. En algunas ocasiones me he dado por vencido al hacer algo porque dudo de mi capacidad. (F)
 11. Algunas veces me gusta chismear. (F)
 12. Ha habido veces en las que he sentido deseos de rebelarme contra las personas que representan la autoridad, aunque yo sepa que tienen razón. (F)
 13. No importa con quien hable, siempre lo escucho. (C)
 14. Recuerdo haberme fingido enfermo para poder salir de un problema. (F)
 15. Ha habido ocasiones en que me he aprovechado de alguien. (F)
 16. Siempre acepto mis errores cuando los cometo. (C)
 17. Siempre pongo en práctica lo que predico. (C)
 18. No tengo ninguna dificultad para llevarme bien con personas desagradables y agresivas. (C)
 19. Algunas veces trato de vengarme en lugar de olvidar y perdonar. (F)
 20. Cuando no sé algo, no me preocupa admitirlo. (C)
 21. Siempre soy cortés, aun con gente que es desagradable. (C)
 22. Algunas veces me he empeñado en que las cosas salgan

- como a mí se me antoja. (F)
23. Ha habido ocasiones en que he sentido ganas de destruir cosas. (F)
 24. Nunca se me ocurriría dejar que castigarán a alguien por mis propios errores. (C)
 25. Nunca me molesta que me pidan que devuelva un favor. (C)
 26. Nunca me molesto cuando la gente expresa ideas diferentes a las mías. (C)
 27. Nunca hago un viaje largo sin antes asegurarme del buen funcionamiento de mi automóvil. (C)
 28. Ha habido algunas veces en que me he sentido celoso de la buena suerte de otros. (F)
 29. Casi nunca he sentido necesidad de ofender a alguien. (C)
 30. Algunas veces me irrita que la gente me pida favores. (F)
 31. Nunca he sentido que me hayan castigado sin una causa justificada. (C)
 32. A veces pienso que cuando a la gente le sucede una desgracia, sólo tiene lo que se merece. (F)
 33. Nunca he dicho algo a propósito para ofender a alguien. (C)

Anexo 2

Escala de Responsabilidad Intelectual Academia

Escala

1. Si un maestro te pasa de año probablemente sea:
 1. porque le caes bien, o
 2. por los trabajos que hiciste.
2. Cuando contestas bien un examen en la escuela es:
 1. porque estudiaste para ese examen, o
 2. porque el examen era facilísimo.
3. Cuando tienes problemas para entender algo en la escuela, generalmente es:
 1. porque el profesor no explicó bien, o
 2. porque no escuchaste con cuidado.
4. Cuando lees una historia y luego se te olvida, se debe a:
 1. que la historia no estaba bien escrita, o
 2. que no estabas interesado en la historia.
5. Cuando tus padres te dicen que vas bien en la escuela, es:
 1. porque tu trabajo escolar es bueno, o
 2. porque ellos están de buen humor.
6. Si sales mejor que de costumbre en alguna materia, probablemente sea:
 1. porque estudiaste mucho, o
 2. porque alguien te ayudó.
7. Cuando pierdes un juego de damas o de cartas, generalmente es:
 1. porque el otro jugador era bueno, o
 2. porque tú no jugaste bien.
8. Cuando una persona piensa que no eres muy listo o brillante:
 1. tú puedes cambiar su opinión, o
 2. sencillamente es porque hay gente que piensa que no eres muy listo, no importa lo que hagas.
9. Si resolviste rápidamente un rompecabezas, es:
 1. porque no era un rompecabezas muy difícil, o
 2. porque lo hiciste con cuidado.
10. Si un muchacho o una muchacha te dice que eres tonto, es más probable que diga eso:
 1. porque esa persona está enojada, o
 2. porque en realidad lo que hiciste fue muy tonto.
11. En caso de que estudies para ser maestro, científico o doctor y no lo consigas, esto se debe a que:
 1. no estudiaste lo suficiente, o
 2. cuando necesitaste ayuda, nadie te la dio.
12. Cuando aprendes algo rápidamente en la escuela, generalmente se debe a:
 1. que pones mucha atención, o
 2. que el maestro lo explica claramente.
13. Si el maestro te dice "tu trabajo está bien", es porque:
 1. algunos maestros frecuentemente te dicen esto porque "les caes bien", o
 2. porque en realidad hiciste un buen trabajo.
14. Cuando encuentras que es difícil resolver problemas de aritmética en la escuela, es:
 1. porque no estudiaste lo suficiente antes de tratar de resolverlos, o
 2. porque el maestro puso unos problemas que eran demasiado difíciles.
15. Cuando olvidas algo que viste en una clase es:
 1. porque el maestro no lo explicó muy bien, o
 2. porque no te esforzaste por recordarlo.
16. Si el maestro te hizo una pregunta, y aunque no estabas seguro de saberla bien tu respuesta resulta correcta, lo más probable es:
 1. que el maestro no haya estado tan exigente como otras veces, o
 2. que hayas dado la mejor contestación que pudiste pensar.
17. Cuando lees una historia y la recuerdas casi toda, es:
 1. porque estabas interesado en esa historia, o
 2. porque la historia estaba bien escrita.
18. Si tus padres te dicen que estás actuando torpemente y que no estás pensando correctamente, tal vez se deba a:
 1. algo que hiciste mal, o a
 2. que ellos se sentían malhumorados.
19. Cuando no sales bien en un examen en la escuela, es:
 1. porque el examen era muy difícil, o
 2. porque en realidad no estudiaste
20. Cuando ganas un juego de damas chinas o de cartas, es:
 1. porque realmente jugaste bien, o
 2. porque la otra persona no jugó bien.
21. Si la gente piensa que eres inteligente o listo, es:
 1. porque les caes bien, o
 2. porque regularmente te comportas de esa manera.
22. Si un maestro te reprueba de año, probablemente se debe a:
 1. que el maestro te tiene mala voluntad, o a
 2. que tu trabajo escolar no fue lo suficientemente bueno.
23. Si repruebas una materia en la que antes sí salías bien, probablemente sea:
 1. porque no fuiste tan cuidadoso como debieras, o
 2. porque alguien te molestó y no te dejó estudiar.
24. Si un muchacho o una muchacha te dice que eres inteligente, generalmente es:
 1. porque tuviste una buena idea, o

2. porque le caes bien.
25. Suponiendo que llegaras a ser profesor, científico o doctor famoso, tú crees que esto se deba a:
 1. que otras personas te ayudaron cuando lo necesitaste, o a
 2. que trabajaste mucho.
26. Si tus padres te dicen que no estás muy bien en la escuela, puede deberse a:
 1. que tu trabajo no es muy bueno, o a
 2. que están enojados contigo.
27. Si le estás enseñando a un amigo cómo jugar algo y a él se le dificulta, lo que puede suceder:
 1. es que él no haya sido capaz de entender el juego, o
 2. que tu no hayas podido explicarle bien.
28. Cuando puedes resolver fácilmente los problemas de aritmética en la escuela, generalmente es:
 1. porque el profesor dejó problemas muy fáciles, o
 2. porque estudiaste bien tu libro antes de tratar de resolverlos.
29. Cuando recuerdas algo que viste en clase, generalmente es:
 1. porque hiciste un esfuerzo por recordarlo, o
 2. porque el maestro lo explicó bien.
30. Cuando no puedes resolver un rompecabezas, probablemente es:
 1. porque no eres bueno resolviendo rompecabezas, o
 2. porque las instrucciones para resolverlo no están escritas claramente.
31. Si tus padres te dicen que eres inteligente o listo, es probable que sea:
 1. porque se sienten de buen humor o
 2. por algo que tú hiciste.
32. Cuando le explicas a un amigo las reglas de un juego y él las aprende rápidamente, se debe a que:
 1. las explicaste bien, o a que
 2. tu amigo era capaz de comprenderlo.
33. Suponiendo que no estabas seguro de la respuesta a una pregunta que te hizo el maestro, y que la respuesta que le diste haya estado equivocada, esto se debería:
 1. a que el maestro estaba más exigente que otras veces, o
 2. a que contestaste demasiado rápidamente.
34. Si un maestro te dice, "trata de hacerlo mejor", puede ser:
 1. porque esto sea algo que dicen todos los maestros para que los alumnos se esfuercen más, o
 2. porque tu trabajo no haya sido tan bueno como de costumbre.