

# Expectativas de controlo interno-externo: revisão da literatura e análise dos instrumentos

ANTÓNIO M. BARROS \*

Se avaliarmos a influência e o impacto duma teoria pelo número de estudos que ela gera, teremos de considerar a teoria da aprendizagem social de Rotter (Rotter, 1954; Rotter *et al.*, 1972; Rotter, 1982) como uma das que mais influência tem exercido em vários domínios da investigação psicológica. Rotter (1966) estimulou a investigação sobre a natureza do reforço eficaz, tendo sustentado que o reforço só opera de acordo com a lei do efeito, na medida em que seja percebido pelos indivíduos como contingente ao seu próprio comportamento. Por outras palavras, o efeito de um reforço consequente a um dado comportamento de um indivíduo depende da percepção ou não percepção de uma relação causal entre o seu comportamento e o reforço. Assim, por exemplo, os alunos que são recompensados pelos seus desempenhos escolares (obtenção de uma boa nota), responderão com um esforço aumentado na medida em que percebam a ligação entre o seu comportamento e a recompensa.

## DEFINIÇÃO DO CONSTRUCTO

Numa monografia intitulada «Generalized expectancies for internal versus external control of

reinforcement», Rotter (1966) definiu as expectativas generalizadas de controlo dos reforços da seguinte forma: «Quando um reforço é percebido pelo sujeito como seguindo-se a alguma acção sua, mas não sendo inteiramente contingente a essa acção, então, na nossa cultura, é tipicamente percebido como o resultado de sorte, acaso, destino, sob o controlo do poder dos outros, ou como imprevisível, dada a grande complexidade das forças que o envolvem. Quando um acontecimento é interpretado deste modo por um indivíduo, diz-se que possui uma crença de controlo externo. Se a pessoa percebe que o acontecimento é contingente ao seu próprio comportamento ou a características suas relativamente permanentes, então, diz-se que apresenta uma crença de controlo interno» (p. 1). Essas expectativas generalizadas foram rotuladas de *locus* de controlo. Segundo Rotter, as pessoas podem ser classificadas ao longo de um *continuum* desde uma internalidade extrema a uma externalidade extrema. Os indivíduos predominantemente internos tendem a categorizar as situações como de competência e, por isso, sob o seu controlo pessoal, enquanto que os predominantemente externos tendem a categorizá-las como de sorte e, por isso, fora do seu próprio controlo.

A dimensão *locus* de controlo é considerada uma expectativa generalizada que opera numa ampla variedade de situações. O modelo da aprendizagem social em que ela surge, decreve o comportamento como uma função das expectativas, do valor do reforço e do impacto das situações psicológicas (Rot-

\* Assistente do Instituto de Educação, Universidade do Minho - 4719 Braga Codex.

ter, 1954; Rotter, Chance & Phares, 1972; Rotter, 1982). Rotter (1975) sustentou que «as expectativas de cada situação são determinadas não só pelas experiências específicas nessa situação, mas também em certa medida pelas experiências noutras situações que o indivíduo percebe como semelhantes» (p. 57). Um dos determinantes da importância relativa das expectativas generalizadas e das expectativas específicas numa dada situação é a quantidade de experiência que o indivíduo possui nessa situação particular. Desta forma, a importância da expectativa generalizada aumenta na medida em que a situação seja nova ou ambígua e diminui quando a experiência do indivíduo nessa situação é maior. Neste caso, as expectativas específicas dessa situação exercerão um maior impacto sobre o comportamento do indivíduo. Convém ainda salientar que, segundo o modelo da aprendizagem social, as expectativas são apenas um dos três principais determinantes do comportamento, sendo os outros, o valor do reforço e a situação psicológica. A teoria da aprendizagem social de Rotter põe em relevo a cognição e o comportamento, as expectativas e os reforços, as características individuais e as influências situacionais.

Rotter (1966) sugeria que «os internos desenvolveriam mais esforços de realização do que os que sentem que têm pouco controlo sobre o meio — os externos» (p. 21). Ainda que não de uma forma consistente, a generalidade dos estudos verifica uma relação entre o *locus* de controlo dos alunos e a sua realização escolar (Buck & Austrin, 1971; DuCette *et al.*, 1972; Findley & Cooper, 1983; Lao, 1980; Solomon *et al.*, 1971; Stipek e Weisz, 1981). Por outro lado, existem alguns estudos que relacionam o *locus* de controlo dos professores com o sucesso escolar dos alunos (Cooper & Baron, 1977; Brophy, 1979; Murray & Staebler, 1974). Tais estudos sugerem que a internalidade dos professores pode levar a uma melhor realização escolar dos alunos. Há também estudos que relacionam indirectamente o *locus* de controlo dos professores com a realização escolar dos alunos, através de algumas variáveis de personalidade e de comportamento dos professores dependentes do seu *locus* de controlo. Assim, para McIntyre (1984) os professores com tendência para a externalidade são mais propensos ao desânimo, o que pode dificultar a obtenção de bons resultados escolares por parte dos alunos. Guskey (1981) pensa que os professores mais internos, sentindo-se mais responsáveis pelos sucessos ou insucessos dos seus

alunos, desenvolvem mais iniciativas, mostrando um maior empenhamento nas actividades escolares.

## DIMENSÕES DO CONSTRUCTO

A literatura dedicada ao estudo da dimensionalidade do constructo cobre duas linhas de investigação. A primeira parte da análise da estrutura interna das escalas *locus* de controlo e através dos factores evidenciados procura deduzir a estrutura uni ou multidimensional do constructo. A segunda visa analisar o problema da dimensionalidade das escalas a partir da análise teórica do conceito. Há estudos que sustentam a unidimensionalidade do *locus* de controlo (Dubois, 1985a; Reid & Ziegler, 1981; Worell & Tumilty, 1981), enquanto outros evidenciaram a sua multidimensionalidade (Lefcourt *et al.*, 1979; Paulhus & Christie, 1981; Reid & Ware, 1974). A tese central de diversos estudos é a de que o *locus* de controlo não define simplesmente uma crença interna e externa sobre o controlo dos reforços, devendo ser subdividida em várias dimensões. Hersch e Scheibe (1967), por exemplo, sustentaram que a definição teórica original do *locus* de controlo como uma variável dicotómica era demasiado simplista. Na verdade, os seus resultados pareciam apontar para a necessidade duma diferenciação teórica e empírica da externalidade, que se apresentava bastante heterogénea, enquanto a componente internalidade mostrava um maior grau de homogeneidade.

## DISTINÇÃO COM OUTROS CONSTRUTOS

As crenças *locus* de controlo são um dos temas mais populares na investigação psicológica actual. Apesar de tal popularidade, uma das maiores dificuldades que se tem levantado à investigação reside nas diferentes interpretações e definições dadas a este construto, o que poderá estar na origem duma certa confusão terminológica. Diversos termos têm sido utilizados como seus sinónimos como, por exemplo, percepção de controlo, controlo pessoal e percepção de contingência. Uma das causas que

parece estar na origem desta confusão reside no facto do constructo ter sido estudado independentemente do contexto teórico em que apareceu. A fim de clarificar a terminologia, apresentaremos alguns dos constructos que têm sido confundidos com o *locus* de controlo.

*Atribuição causal:* Se bem que claramente distintos, os conceitos de *locus* de controlo e de atribuição foram confundidos. O *locus* de controlo deve distinguir-se dos processos de atribuição causal, desenvolvidos por Heider (1958) e por Weiner e seus colaboradores (Weiner *et al.*, 1971). Weiner (1985) sustentou que o constructo de Rotter encerrava duas dimensões de causalidade: *Locus* e Controlo. «O *Locus* e o Controlo e não o *locus* de controlo, descrevem percepções causais. Para evitar a confusão, a dimensão *locus* deveria ser designada por *locus* de causalidade». Alguns autores (Lefcourt *et al.*, 1979; Miller, Lefcourt & Ware, 1983; Wong & Sproule, 1984) assimilaram os dois conceitos, não distinguindo as expectativas das atribuições. Contudo, Palenzuela (1988) aponta quatro diferenças básicas entre as expectativas *locus* de controlo e as atribuições causais: (1) a expectativa *locus* de controlo do reforço refere-se às crenças acerca das relações de contingência entre as acções e os resultados, isto é, são anteriores ao comportamento e aos acontecimentos. Pelo contrário, as atribuições referem-se à busca de explicação para os acontecimentos ocorridos, isto é, são avaliações *a posteriori* dos resultados; (2) o *locus* de controlo realça a expectativa de que o comportamento produzirá ou não diferentes efeitos no meio, enquanto que as atribuições se centram nas explicações que as pessoas fornecem para os acontecimentos experienciados; (3) as crenças internas e externas referem-se basicamente ao facto de o reforço ser percebido como contingente ou não contingente ao próprio comportamento, enquanto que as atribuições internas e externas se referem ao facto de as causas estarem dentro ou fora da pessoa; (4) os dois conceitos provêm de duas perspectivas teóricas diferentes e referem-se, de acordo com a teoria da aprendizagem social cognitiva de Mischel (1973, 1984), a diferentes processos psicológicos: o *locus* de controlo refere-se à variável individual designada como expectativa, enquanto que as atribuições se referem à variável individual designada como estratégias de codificação e de categorização dos acontecimentos.

*Controlo percebido:* Encontra-se frequentemente na literatura a expressão «percepção de controlo».

Alguns autores assimilam-no ao constructo *locus* de controlo (Lefcourt, 1976; Paulhus & Christie, 1981; Phares, 1979), enquanto outros o diferenciam. É o caso de Devins e colaboradores (Devins *et al.*, 1982) que consideram que o conceito de controlo percebido corresponde à noção de eficácia pessoal de Bandura, enquanto que o *locus* de controlo remete para a noção de expectativa de resultado de Bandura. Outros designam por controlo percebido a percepção de controlo numa situação específica, em oposição à expectativa geral de controlo (Lefcourt, 1981). Outros ainda, como Weisz e Stipek (1982), atribuem um sentido mais geral ao controlo percebido, que englobaria a competência percebida e a contingência percebida. Outros, enfim, concedem-lhe um sentido muito geral, como é o caso de Allen e Greenberger (1980), para quem o controlo percebido é um conceito que inclui o controlo interno e externo de Rotter, a competência de White, a auto-eficácia de Bandura, a impotência (*powerlessness*) de Seeman e o desânimo aprendido de Seligman. Em suma, falar em controlo percebido ou percepções de controlo como expressões sinónimas de *locus* de controlo tem criado uma certa confusão e a literatura recente emprega-as num sentido mais geral do que expectativas de controlo interno e externo.

*Auto-eficácia:* a expectativa de auto-eficácia de Bandura (1977) tem sido frequentemente confundida com o *locus* de controlo e, mais em particular, com o controlo interno. Assim, alguns autores (Paulhus, 1983; Paulhus & Christie, 1981; Wong & Sproule, 1984) parecem confundi-los. De igual modo, Rosenbaum e Hadari (1985) utilizaram a escala de internalidade de Levenson (1973b) para avaliar a auto-eficácia. Contudo, é necessário distinguir entre os julgamentos que o indivíduo faz acerca das suas próprias capacidades e as expectativas do indivíduo de que os resultados são ou não contingentes às suas próprias acções.

Em resumo, parece claro que o *locus* de controlo, enquanto expectativa generalizada sobre o controlo dos reforços, tem sido e continua a ser um constructo sujeito a diversas confusões e concepções erradas. A interpretação errada do conceito parece resultar essencialmente do facto de ele ter sido estudado independentemente do contexto teórico em que apareceu — a teoria da aprendizagem social. Assiste-se, por um lado, a um certo reducionismo provocado pela utilização da expressão *locus* de controlo em vez da expressão original «expectativa generalizada sobre

o controlo interno *versus* externo do reforço» e, por outro lado, constata-se a assimilação do constructo a conceitos diferentes apresentados como semelhantes e a proliferação de noções novas apresentadas como facetas do *locus* de controlo. No que concerne à dimensionalidade do constructo *locus* de controlo, verifica-se que ela permanece ainda imbuída de uma certa ambiguidade e confusão. A dimensionalidade de um constructo deveria ser determinada pela natureza e definição do constructo e depois confirmada a nível empírico. Contudo, tem-se verificado o oposto, isto é, a análise factorial da escala de Rotter tem sido o processo mais frequentemente utilizado para deduzir a estrutura interna do constructo. Ora a análise factorial de uma dada escala não pode revelar a verdadeira estrutura do constructo. Apesar de parecer insuficiente a abordagem dicotómica do constructo, originalmente apresentada por Rotter, as dimensões sugeridas raramente se basearam na reflexão teórica sobre o constructo. Assim, persistem ainda problemas quantitativos e qualitativos a este respeito, uma vez que o número de dimensões e o seu significado pode depender de critérios tão diversos como, por exemplo, os resultados das análises factoriais, a definição teórica do constructo, os domínios em que se exerce o controlo (sociopolítico, interpessoal, cognitivo...), as fontes de reforços (acaso, poder dos outros, esforço, capacidade) e o tipo de resultados (sucesso, insucesso).

## INSTRUMENTOS

Numerosas escalas têm sido desenvolvidas para avaliar o constructo *locus* de controlo em crianças, jovens e adultos (Brewin, 1981; Connel, 1985; Crandall, Katkovsky & Crandall, 1965; Dubois, 1985b; Lefcourt *et al.*, 1979; Levenson, 1972; Mischel *et al.*, 1974; Nowicki & Strickland, 1973; Palenzuela, 1988; Paulhus & Christie, 1981; Trice, 1985). Passaremos aqui em análise quatro escalas mais frequentemente usadas na literatura. Iniciaremos pela Escala de Rotter (1966), dado o maior volume de trabalhos a ela reportados. De entre as escalas que foram desenvolvidas para crianças e adolescentes, as mais utilizadas são a Escala *Locus* de Controlo Interno-Externo de Nowicki-Strickland (1973), conhecida por CNS-IE («Children Nowicki-Strickland

Internal-External Scale») e o Questionário de Responsabilidade pela Realização Intelectual de Crandall, Katkovsky e Crandall (1965), conhecido por IAR («Intellectual Achievement Responsibility Questionnaire»). Uma terceira escala desenvolvida mais recentemente será também apresentada — a Escala Multidimensional Específica para Situações Escolares de Palenzuela (1988), conhecida por MASLOC (Multidimensional Academic Specific Locus of Control Scale).

### Escala I-E de Rotter

Os primeiros esforços para avaliar as expectativas generalizadas de controlo interno e externo em adultos foram feitos por Phares (1955) e James (1957) através da utilização de um instrumento destinado a prever as mudanças de expectativas em tarefas de competência e em tarefas de sorte — Escala de James-Phares (1957). Liverant, Rotter, Seeman e Crowne (Rotter, 1966) fizeram desenvolvimentos a partir dessa escala. Pareceu-lhes que as expectativas generalizadas de controlo dos reforços deveriam ser avaliadas através de um formato de escolha forçada, em vez de um formato Likert, uma vez que as primeiras versões da escala em formato Likert apresentavam índices de correlação elevados com a Escala de Desejabilidade Social de Marlowe-Crowne (Crowne & Marlowe, 1960). O resultado desse trabalho foi a construção de um questionário de escolha forçada com 100 itens. Os itens da escala foram, então, submetidos a estudos de fidelidade e de validade, tendo, ainda, como um dos objectivos principais a eliminação dos itens que apresentassem elevadas correlações com a Escala de Desejabilidade Social. Tais diligências conduziram à versão final da escala, que contém 23 itens, aos quais se juntaram mais 6 de despistamento. Cada item comporta duas alternativas: numa, avalia-se se o sujeito acredita que tem a possibilidade de controlar o acontecimento (controlo interno); na outra, avalia-se a crença do sujeito na influência de factores como a sorte ou o poder dos outros (controlo externo). Esta escala foi designada como Escala I-E de Rotter (1966). É uma escala aditiva em que os itens apresentam uma amostragem das crenças internas e externas numa ampla variedade de situações, como de relação interpessoal, escolares, políticas e de trabalho.

Uma grande parte dos estudos empreendidos com adultos tem optado pela utilização da escala de Rotter. Ela mostrou possuir uma razoável consistência interna, uma boa estabilidade temporal, assim como uma boa validade discriminante e de constructo, uma vez que apresentava baixas correlações com outras variáveis como a desejabilidade social, o ajustamento psicológico e a inteligência (ver Lefcourt, 1976; Phares, 1976; Rotter, 1966, 1975; Strickland, 1977). Vários estudos verificaram que a escala está relacionada com outras variáveis individuais, como a idade, sexo e o estatuto sócio-económico. Por exemplo alguns estudos permitiram detectar algumas mudanças nos padrões de respostas à escala ao longo do tempo. Assim, os *scores* médios dos anos 60 que situavam à volta de 8, passaram a situar-se à volta de 12 nos anos 70 e 80, o que mostra um aumento de respostas no sentido externo, que parece reflectir determinadas mudanças sócio-económicas e políticas da sociedade. Quanto ao sexo, os estudos originais de Rotter não detectaram padrões diferenciais de resposta. Contudo, Feather (1968) verificou que os indivíduos do sexo feminino eram mais externos do que os do sexo masculino. Investigações mais recentes sugeriram que a escala parece produzir previsões diferenciais segundo o sexo: a internalidade estava relacionada com a realização escolar no sexo masculino, mas não no sexo feminino. Este resultado teria a ver com o facto de as respostas a alguns itens da escala poderem ser influenciadas pelos estereótipos sexuais. Um estudo de Strickland e Haley (1980) procurou comprovar esta hipótese, tendo verificado que as pessoas do sexo masculino eram significativamente diferentes das do sexo feminino nas respostas a alguns itens da escala de Rotter. Assim, por exemplo, as pessoas do sexo feminino respondiam mais internamente aos itens relativos à influência política e mais externamente aos itens relativos à influência pessoal. Finalmente, diversos estudos verificaram que os negros e os indivíduos de grupos sócio-económicos mais baixos possuem crenças mais externas do que os brancos e os indivíduos pertencentes às classes média e média-alta (Lessing, 1969; Shaw & Uhl, 1971).

Apesar dos satisfatórios coeficientes de fidelidade dos resultados na Escala de Rotter (consistência interna entre .65 e .79 e estabilidade entre .55 e .83), subsistem, ainda, alguns pontos de discussão, como por exemplo, os que se prendem com o formato de escolha forçada, com as correlações apresentadas

com a Escala de Desejabilidade Social e com a dimensionalidade. Quanto ao formato, Rotter (1975) afirma que o formato de escolha forçada foi preferido em vez de um formato Likert com o objectivo de reduzir as correlações com a desejabilidade social, o que parece ter sido evidenciado por Ashkanasy (1985). Contudo, tal formato não parece ter resolvido o problema das respostas socialmente desejáveis, uma vez que a internalidade parece constituir um valor social positivo. O próprio Rotter veio a reconhecer que a sua escala não está totalmente isenta da desejabilidade social, embora o mesmo aconteça com outras escalas de personalidade (Rotter, 1975). As correlações entre os resultados na Escala de Rotter e na Escala de Desejabilidade Social de Marlowe-Crowne poderão reflectir, ainda, as próprias situações ou contextos de avaliação (Phares, 1976). No que concerne à dimensionalidade, Rotter (1966) afirma a existência de um factor geral responsável por 53% da variância. Contudo, as saturações dos itens foram bastante baixas e só seis deles apresentaram saturações iguais ou superiores a .30 em tal factor. Enquanto que vários estudos sugerem igualmente a sua unidimensionalidade (Ashkanasy, 1985; Klockars & Varnum, 1975; Rotter, 1975), outros afirmam o carácter multidimensional dos resultados (Abramowitz, 1973; Abrahamson *et al.*, 1973; Collins, 1974; Lange & Tiggegan, 1981; Mirels, 1970; Salehi, 1983; Watson, 1981; Zuckerman & Gerbasi, 1977). Nestes últimos, os autores apontam para um número variado de factores (desde dois até cinco ou mais factores), ainda que de difícil interpretação (Bar-Zohar & Nehari, 1978; Dubois, 1987; Palenzuela, 1984; Rotter, 1975). Porém, uma dificuldade nas análises factoriais prende-se com o facto de assumirem que os pares de afirmações para cada item da escala de Rotter são bipolares (interno ou externo) e que essa bipolaridade aparece em todos os itens (Klockars & Varnum, 1975). Além disso, outras reservas e interrogações podem ser colocadas aos estudos que pugnam pela multidimensionalidade da escala. Em primeiro lugar, os diferentes factores extraídos da escala podem simplesmente estar a reflectir a falta de uma ligação teórica entre os itens e o constructo ou, então, a grande heterogeneidade dos itens que cobrem diferentes áreas (interpessoal, sociopolítica, realização escolar) e fontes de reforço (sorte, acaso, poder dos outros, capacidades, esforços). Em segundo lugar, as estruturas factoriais encontradas não se mostraram consistentes, nem

estáveis nas diversas populações estudadas. O elevado número de factores encontrado e a baixa percentagem de variância total por eles explicada não permite tirar conclusões seguras acerca da pluridimensionalidade da escala, levando-nos a pensar que tais factores poderão reflectir apenas as contingências ligadas ao questionário, às instruções, às situações ou aos sujeitos. Convém ainda referir que algumas dessas análises factoriais introduziram modificações na escala de Rotter, utilizando um formato Likert em vez do formato de escolha forçada, visto que verificaram que alguns dos pares de afirmações de cada item não são bipolares.

### **Escala *Locus* de Controlo de Nowicki e Strickland (CNS-IE)**

A Escala *Locus* de Controlo de Nowicki-Strickland (CNS-IE) contém 40 itens de escolha forçada, seleccionados de um conjunto inicial de 102 itens. Os itens descrevem situações de reforço em áreas interpessoais e motivacionais tais como dependência, domínio, afiliação e realização. Consultaram-se professores acerca da construção dos itens com o objectivo de os tornar adaptados para alunos a partir do quinto ano de escolaridade. Estes itens foram depois apresentados a um grupo de psicólogos clínicos a quem se pedia para responderem num sentido externo, tendo-se seleccionado apenas os itens que obtiveram um acordo total entre os juízes. Daí resultou uma forma preliminar do teste com 59 itens. Em seguida, procedeu-se a uma análise dos itens tendo em conta o seu poder discriminativo e consistência interna. Os resultados desta análise, bem como os comentários dos professores e alunos, levaram à construção da versão final da escala. A Escala CNS-IE de Nowicki e Strickland (1973) mostrou possuir estabilidade temporal (correlações entre .63 e .71) e consistência interna (correlações entre .63 e .81) satisfatórias, principalmente nas crianças mais velhas. A tendência destes valores para aumentar com a idade parece sugerir que as crianças mais novas fornecem respostas mais aleatórias à escala. Ao nível da validade dos resultados verifica-se que não se encontra significativamente correlacionada com a escala de desejabilidade social, nem com testes de inteligência. Apresentou, no entanto e como era esperado, correlações significativas com testes de realização escolar principalmente no sexo masculino.

### **Questionário de Responsabilidade pela Realização Intelectual (IAR)**

O Questionário de Responsabilidade pela Realização Intelectual de Crandall, Katkowsky e Crandall (1965) procura medir as crenças internas e externas de responsabilidade pelos reforços. Ele difere da escala CNS-IE em três aspectos fundamentais: situações de reforço, agentes de controlo externo e tipos de reforço. No que se refere às situações de reforço, a escala CNS-IE contém itens que descrevem os reforços num determinado número de áreas motivacionais e comportamentais, como afiliação, domínio, realização e dependência. Contudo, não está demonstrado que tais crenças sejam consistentes em todas as áreas da experiência. O questionário IAR foi desenvolvido com o objectivo de avaliar as crenças dos alunos pela responsabilidade do reforço exclusivamente nas situações de realização escolar. O questionário IAR também difere da escala CNS-IE quanto às forças ambientais externas descritas. Esta incluía uma ampla variedade de fontes e agentes de controlo externo do reforço, como a sorte, acaso, forças interpessoais, outros significativos, etc., enquanto que o questionário IAR limita os agentes de controlo externo às pessoas que mais frequentemente se aproximam do contacto face a face com o aluno, como os seus pais, professores e colegas. Esta limitação baseou-se em duas ordens de razões. A primeira tinha a ver com a possibilidade de uma criança atribuir diferentes quantidades de poder ou controlo a vários agentes externos. Por exemplo, ela pode atribuir uma grande quantidade de controlo aos adultos, mas não ter em conta a influência da sorte ou do destino nas suas experiências ou vice-versa. Uma segunda razão foi a de que parecia importante de um ponto de vista desenvolvimental, focalizar-se especialmente nas crenças das crianças na instrumentalidade das suas próprias acções, comparadas com as de outras pessoas do seu meio imediato. Não é surpreendente que as crianças em idade pré-escolar atribuam a responsabilidade do reforço ao poder dos adultos do seu meio. Mas com o crescimento em idade e com a experiência, muitos começam a sentir que as suas próprias acções são instrumentais para atingir os reforços que recebem. Finalmente, quanto aos tipos de reforço — valência positiva ou negativa dos resultados — enquanto a escala CNS-IE apenas permite obter um score total, o questionário IAR foi construído com um igual número de itens referentes

a acontecimentos positivos e negativos, possibilitando, assim, obter um *score* total de internalidade e dois *subscores* parciais: crença na responsabilidade pessoal pelos resultados positivos (I+) e crença na responsabilidade pelos resultados negativos (I-). A dinâmica da assumpção do crédito pelas consequências negativas é diferente da que acontece quando se aceita a responsabilidade pelas consequências negativas, como foi evidenciado pelos estudos, que verificaram que as pessoas têm tendência para atribuir o sucesso a factores internos e o insucesso a factores externos (Bradley, 1978; Zuckerman, 1979).

O questionário IAR evidenciou uma consistência interna satisfatória em ambas as sub-escalas, sobretudo nos alunos mais velhos (coeficientes entre .54 e .60), e uma estabilidade temporal razoável (correlações entre .47 e .74) (Crandall *et al.*, 1965). As baixas correlações encontradas entre as duas sub-escalas (I+ e I-) parecem sugerir que elas estarão a avaliar dimensões relativamente independentes. O questionário mostrou também um poder preditivo diferencial segundo o sexo e a idade. De facto, a internalidade pelo sucesso (I+) correlacionava fortemente com testes de realização nos alunos do sexo feminino mais novos, enquanto que a internalidade pelo insucesso (I-) correlacionava com a realização escolar nos alunos do sexo masculino mais velhos (Crandall *et al.*, 1965). Um estudo de McGhee e Crandall (1968) verificou que a internalidade pelo sucesso e pelo insucesso está relacionada com a realização quer em testes estandardizados quer com as classificações escolares. Contudo, o desempenho dos alunos do sexo masculino estava mais relacionado com as crenças de responsabilidade pelo insucesso, enquanto que no sexo feminino o desempenho estava relacionado com a responsabilidade pelo sucesso e pelo insucesso. Deste modo, no sexo masculino a internalidade pelo insucesso previa melhor a realização escolar do que a internalidade pelo sucesso. Além disso, a previsão mostrou-se mais consistente em relação às classificações escolares do que em relação aos testes estandardizados de realização.

### **Escala Multidimensional *Locus* de Controlo para Situações Escolares (MASLOC)**

A última versão da Escala Multidimensional *Locus* de Controlo para Situações Escolares (MASLOC) de Palenzuela (1988) é composta por três sub-escalas

de formato Likert em 9 pontos com cinco itens cada, correspondentes a três dimensões: Internalidade (Contingência), Helplessness (Não Contingência) e Sorte (Acaso). Ela resultou de estudos iniciais com 32 itens (Palenzuela, 1982, 1984) e cinco sub-escalas a que correspondiam cinco dimensões: internalidade, sorte, agente externo, meio irresponsável e desânimo. As análises de correlação revelaram que as três últimas sub-escalas estavam altamente correlacionadas entre si. Os itens foram então submetidos a diversas análises factoriais, tendo-se encontrado uma estrutura tridimensional. O primeiro factor compreendia todos os itens das sub-escalas de desânimo, meio irresponsável e agente externo, o segundo factor era constituído pelos itens da sub-escala internalidade e o terceiro agrupava todos os itens da sub-escala de sorte. A redução da escala a 15 itens e três dimensões mostrou coeficientes alpha de Cronbach de .81, .82 e .84 para a internalidade, o desânimo e a sorte respectivamente. A análise factorial forneceu uma estrutura factorial consistente com a teoria, com três componentes principais que explicavam 61.2% da variância total. As intercorrelações apresentadas entre as três sub-escalas foram as seguintes: Internalidade-Desânimo ( $r = -.60$ ), Internalidade-Sorte ( $r = -.33$ ) e Desânimo-Sorte ( $r = .49$ ). As elevadas correlações encontradas entre a internalidade e o desânimo e entre este e a sorte parecem sugerir a existência de um só constructo subjacente a todos eles. Contudo, esses valores não são suficientemente elevados, para que não se possa pensar que as sub-escalas avaliam dimensões relativamente independentes. Por outro lado, a correlação negativa moderada existente entre a internalidade e a sorte fornece apoio à hipótese de que a expectativa de sorte pode ser considerada como um constructo independente.

Em resumo, a questão central que se deve colocar é a de saber se a escala de Rotter será capaz de evidenciar a natureza generalizada do constructo. Para que a resposta fosse positiva, a escala deveria demonstrar uma estrutura factorial consistente e evidenciar a existência de um forte factor geral de expectativa de controlo, juntamente com factores mais fracos, o que não foi empiricamente demonstrado. O facto porém da escala conter itens muito heterogéneos em virtude da diversidade de áreas e fontes de reforço cobertas, poderá estar na origem da sua multidimensionalidade. Várias reservas podem ser apontadas aos estudos de análise factorial: (a) os factores encontrados explicam, em geral, apenas uma

pequena parte da variância total dos resultados; (b) as estruturas factoriais reflectem o processo estatístico utilizado e, assim, a partir duma mesma matriz de correlações podem-se obter diferentes estruturas factoriais. Em suma, a escala de Rotter poderá continuar a ser utilizada com vantagem se forem introduzidas algumas alterações no seu formato. Dadas as dúvidas levantadas quanto à significação bipolar dos pares de itens, sugere-se um formato em que todos os itens sejam apresentados num formato Likert.

A escala CNS-IE de Nowicki e Strickland e o questionário IAR têm sido os dois instrumentos mais utilizados para avaliar o *locus* de controlo em crianças e adolescentes. Contudo, a opção indiscriminada por um ou outro desses instrumentos, partindo do princípio que ambos avaliam de igual modo as crenças *locus* de controlo, não parece ser de aconselhar. De facto, eles podem diferenciar-se não apenas quanto ao grau de generalidade — a CNS-IE é uma medida genérica e o questionário IAR uma medida específica para situações de realização escolar — mas também quanto à perspectiva teórica em que se inserem. A questão que importa colocar é a de saber em que medida podem ser igualmente consideradas como escalas *locus* de controlo. Um estudo qualitativo de ambas as escalas empreendido por Lourenço (1988) sugere que enquanto a escala CNS-IE constitui uma escala de expectativas do indivíduo sobre o controlo dos resultados desejados, o questionário IAR constitui um instrumento de atribuição de causalidade pelos resultados já ocorridos, ou seja, avalia as explicações que o sujeito fornece pelos resultados escolares obtidos.

A versão revista da Escala Multidimensional (MASLOC) de Palenzuela (1988) revela ser um instrumento de grande utilidade para a avaliação do *locus* de controlo, uma vez que parece oferecer a possibilidade de avaliar alguns aspectos da externalidade, por intermédio da sub-escala de Desânimo, que foram pouco avaliados por outras escalas *locus* de controlo. Neste sentido, a dimensão de Desânimo não se pode comparar com a de poder dos outros de Levenson e a sub-escala de Internalidade parece referir-se ao conceito de expectativa de contingência. A sub-escala de Sorte parece ser a mais relacionada com outras escalas *locus* de controlo como a de Rotter, o que parece sugerir que a escala I-E de Rotter avalia principalmente a crença na sorte. Convém, ainda, salientar que a MASLOC deverá ser

utilizada principalmente por aqueles que desejam analisar comportamentos de realização escolar.

## ESTUDOS REALIZADOS EM PORTUGAL

Os estudos que vêm sendo realizados em Portugal têm-se centrado principalmente na adaptação e aferição de algumas escalas *locus* de controlo para amostras específicas da população portuguesa como, por exemplo, alunos de vários níveis de ensino e professores. Alguns estudos diferenciais dos resultados segundo variáveis sociodemográficas dos indivíduos foram também executados. Alguma atenção tem sido, ainda, dedicada aos problemas conceptuais levantados pela interpretação errada da expectativa generalizada sobre o controlo dos reforços. A este respeito convém salientar um estudo de 1986 intitulado «*Locus* de Controlo: Uma dimensão cognitiva da personalidade» (Barros, 1986a). Embora o objectivo principal desse trabalho tenha sido o de apresentar uma revisão da literatura das principais áreas de investigação com a dimensão *locus* de controlo, ele também pôs em evidência certos problemas conceptuais gerados pelos numerosos conceitos que vêm sendo confundidos com o constructo *locus* de controlo, bem como pelas múltiplas expressões que foram utilizadas como sinónimas do constructo. Da análise da literatura realizada nesse mesmo trabalho foi igualmente chamada a atenção para a necessidade de uma integração das futuras investigações no âmbito da teoria da aprendizagem social. Nesse sentido, as investigações deverão incluir uma avaliação das expectativas de sucesso, bem como o valor e a natureza dos reforços e a análise de outras variáveis contextuais. Noutro trabalho é feita uma comparação crítica das duas escalas mais utilizadas para avaliar o *locus* de controlo em crianças (CNS-IE e IAR), questionando a legitimidade da utilização indiscriminada dessas escalas, ele não deixa também de evidenciar alguns problemas conceptuais a partir de uma análise qualitativa dos itens que compõem ambas as escalas (Lourenço, 1986).

Os instrumentos mais estudados no nosso país foram os seguintes: Escala I-E de Rotter (Barros *et al.*, 1987), Escala de Levenson (IPC) (Relvas *et al.*, 1984), Escala de Responsabilidade pelos Resultados Positivos e Negativos (RPN) (Neto *et al.*, no prelo),

Escala de Maes-Anderson (TRS) (Barros *et al.*, 1988), Questionário de Responsabilidade pela Realização escolar do aluno (RSA) (Barros *et al.*, 1989), Escala de Nowicki-Strickland (CNS-IE) (Barros *et al.*, não publicado), Questionário de Responsabilidade pela Realização Intelectual (IAR) (Barros *et al.*, 1989). Estes instrumentos revelaram características psicométricas satisfatórias como se pode observar no Quadro II. Em relação à fidelidade dos resultados, os estudos inventariados apresentam valores de consistência interna das escalas (Bipartição ou Alpha de Cronbach) e valores de estabilidade (teste-reteste) satisfatórios. A validade dos resultados em tais escalas foi avaliada principalmente através das correlações com a realização escolar. Numerosos estudos realizados no estrangeiro verificaram que o *locus* de controlo está geralmente relacionado com a realização escolar, tendo os alunos internos mostrado melhores desempenhos do que os alunos externos. Esta relação, no entanto, parece ser mais evidente em alunos do ensino básico e secundário do que em estudantes universitários. Os estudos não revelaram, contudo, resultados totalmente consistentes. Dois estudos realizados no nosso país procuraram também analisar esta relação (Barros, 1986b; Barros, Barros & Neto, 1989). O primeiro desses estudos, utilizando uma amostra de alunos universitários, não encontrou relação entre o *locus* de controlo e a realização escolar. O segundo, utilizando uma amostra de alunos do terceiro ciclo do ensino básico, também não encontrou qualquer relação quer com testes estandarizados de realização intelectual (testes de raciocínio diferencial) quer com as classificações escolares. Estes resultados poder-se-ão dever ao reduzido valor preditivo dos resultados de tais escalas nos níveis de ensino mais elevados, em virtude das situações de realização se tornarem mais estruturadas, mais familiares e menos ambíguas e, por isso, menos dependentes de expectativas generalizadas de controlo dos reforços. Também é possível que nos níveis de ensino mais elevados se verifique uma maior selecção da amostra e um maior contributo de outras variáveis no desempenho escolar como, por exemplo, os métodos de estudo, as estratégias cognitivas, o nível de motivação, a experiência e os conhecimentos adquiridos, os métodos de ensino e as opções vocacionais. Conscientes da importância assumida pelas atitudes, crenças e comportamentos dos professores na modelagem dos comportamentos e cognições dos seus alunos e sabendo da existência de

alguns estudos que sugerem que as classificações escolares atribuídas pelos professores influenciam o desenvolvimento de determinado tipo de expectativas de controlo nos seus alunos, foi levado a cabo um estudo com professores de diferentes níveis de ensino (Barros & Barros, 1987). Verificaram-se diferenças significativas quanto ao sexo, tendo o sexo feminino obtido maiores níveis de externalidade do que o sexo masculino. Não se encontraram diferenças significativas quanto à idade, embora a externalidade se revelasse mais elevada nos professores mais velhos. Quanto ao tempo de serviço, não encontramos diferenças significativas entre os professores com menos de 5 anos de serviço e os restantes. Por último, quanto ao nível de ensino, não encontramos diferenças significativas entre os professores do primeiro ciclo do ensino básico e os do segundo e terceiro ciclos do ensino básico, embora a externalidade se tenha apresentado um pouco mais elevada nos professores do primeiro ciclo do ensino básico.

## CONCLUSÕES GERAIS

O constructo *locus* de controlo tem sido um dos mais estudados em vários domínios da investigação psicológica, apresentando um lugar de destaque os estudos consagrados à avaliação das diferenças individuais. Constata-se, porém, que muitas dessas investigações se afastaram da teoria da aprendizagem social em que ele apareceu, o que poderá ter contribuído para algumas interpretações erradas do conceito. A assimilação do constructo a noções diferentes, de que um dos exemplos mais típicos é a atribuição causal, deu lugar a uma certa confusão ao nível dos instrumentos de medida. Com efeito, várias análises de conteúdo das escalas mostraram a presença de itens relacionados com noções bastante diferentes da de expectativa generalizada de controlo dos reforços. Tal parece ser o caso do Questionário de Crandall e colaboradores (Responsabilidade pela Realização Intelectual – IAR) e das Escalas de Brewin (Atribuição de Responsabilidade pelos resultados positivos e negativos – RPN) e de Guskey (Responsabilidade pela Realização Escolar – RSA) que devem ser consideradas mais como instrumentos de avaliação das atribuições do que do *locus* de controlo. A questão da dimensionalidade do constructo foi também um dos pontos de investi-

gação que mais controvérsia levantou. A análise dessa questão partiu de dois tipos diferentes de abordagem: uma baseou-se na análise da estrutura interna das escalas (principalmente da de Rotter), procurando deduzir a estrutura uni ou pluridimensional do constructo; a outra partiu duma análise teórica do conceito, procurando a partir daí analisar as dimensões a ele subjacentes. Nem uma, nem outra permitiram estabelecer de modo satisfatório a estrutura do conceito. Apesar disso, a avaliação do controlo interno e externo dos reforços permitiu a construção de um corpo de conhecimentos empíricos que não se pode negligenciar.

Quanto aos estudos empreendidos no estrangeiro com a Escala de Rotter, importa destacar as seguintes conclusões: (1) Ela apresenta algumas dificuldades no que diz respeito ao formato de escolha forçada. A utilização de tal formato não resolveu completamente o problema das respostas aos itens socialmente desejáveis. Além disso, alguns dos itens da escala apresentam pares de afirmações que não são bipolares; (2) A fidelidade dos resultados apresenta-se satisfatória; (3) Quanto à validade, muito

embora os estudos originais tenham evidenciado a existência de um factor geral, os estudos subsequentes não confirmaram este resultado, tendo demonstrado antes o carácter multidimensional da escala. Contudo, as estruturas factoriais encontradas não se mostraram consistentes nem estáveis nas diversas populações estudadas.

Ao nível dos instrumentos estudados no nosso País para a avaliação das expectativas de controlo, podem-se salientar as seguintes conclusões mais gerais: De um modo geral, eles apresentam valores de consistência interna e de estabilidade satisfatórios. Quanto à validade dos resultados, em dois estudos já realizados, não foi evidenciada qualquer relação entre o *locus* de controlo e a realização escolar. A este propósito, deve-se realçar que tanto as expectativas generalizadas de controlo dos reforços como a realização escolar são variáveis multideterminadas, que podem ser mediadas por outras variáveis, como por exemplo as características demográficas dos sujeitos. Daí que em futuros estudos dever-se-á analisar os resultados segundo o sexo ou o estatuto sócio-económico de pertença dos sujeitos.

#### QUADRO I

*Escalas estudadas em Portugal, amostras, consistência interna e estabilidade dos resultados*

FIDELIDADE	ITENS	FORMATO	AMOSTRAS	FIDELIDADE
<b>I-E Rotter</b> (Barros <i>et al.</i> , 1987)	23+6	Escolha forçada	367 estud. universitários e professores	Spearman-Brown: .70 Teste-Reteste = .70
<b>Levenson</b> (Relvas <i>et al.</i> , 1984)	24	Likert (1 a 6)	188 estud. universitários	Teste-Reteste entre .61 e .70
<b>RPN Brewin</b> (Neto <i>et al.</i> , no prelo)	12	Likert (1 a 5)	367 estud. universitários 235 professores	Alpha de Cronbach: R+ = .63 e R- = .64 R+ = .66 e R- = .60
<b>TRS Maes-Anderson</b> (Barros <i>et al.</i> , 1988)	24	Escolha forçada	112 professores	Bipartição = .69
<b>RSA Guskey</b> (Barros <i>et al.</i> , 1989)	30	0-100% entre duas alternativas	308 professores	Spearman-Brown: R+ = .63 e R- = .64 Alpha de Cronbach: R+ = .66 e R- = .60
<b>CNS-IE</b> (Barros <i>et al.</i> , não publicado)	40	Sim / Não	990 alunos do secundário	Spearman-Brown: r = .65
<b>IAR</b> (Barros <i>et al.</i> , 1989)	34	Escolha forçada	990 alunos do secundário	Spearman-Brown: I+ = .63 e I- = .64

## REFERÊNCIAS

- ABRAHAMSON, D., SCHLUDERMANN, S., & SCHLUDERMANN, E. (1973) — Replication of dimensions of locus of control. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 41, 320.
- ARAMOWITZ, S. I. (1973) — Internal-external control and social-political activism: a test of the dimensionality of Rotter's internal-external scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 40, 196-201.
- ALLEN, V. L., & GREENBERGER, D. B. (1980) — Destruction and perceived control. In A. Baum & J. E. Singer (Eds.), *Advances in environment psychology*. Vol. 2: *Applications of personal control*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- ASHKANASY, N. M. (1985) — Rotter's internal-external scale: Confirmatory factor analysis and correlation with social desirability for alternative scale formats. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 1328-1341.
- BANDURA, A. (1977) — Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- BAR-ZOHAR, Y., & NEHARI, M. (1978) — Conceptual structure of the multidimensionality of locus of control. *Psychological Reports*, 42, 363-369.
- BARROS, A. M. (1986a) — *Locus de Controlo: Uma dimensão cognitiva da Personalidade*. Évora: Universidade de Évora. (Dissertação apresentada nas Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica).
- (1986b) — *Locus de controlo e realização escolar*. Comunicação apresentada no First International Meeting on Psychological Teacher Education. Braga: Universidade do Minho.
- BARROS, A. M., BARROS, J. H., & NETO, F. (1987) — Adaptação da Escala Locus de Controlo de Rotter à população portuguesa. In J. F. Cruz, R. A. Gonçalves & P. P. Machado (Eds.), *Psicologia e Educação: Investigação e Intervenção*. Porto: Associação dos Psicólogos Portugueses.
- (1989) — *Escala de Responsabilidade pela Realização Intelectual*. Comunicação apresentada na Conferência Internacional «A Psicologia e os Psicólogos Hoje». Lisboa: Associação dos Psicólogos Portugueses.
- (não publicado) — *Escala locus de controlo para crianças de Nowicki-Strickland*. Manuscrito não publicado.
- BARROS, J. H., & BARROS, A. M. (1987) — Locus de controlo dos professores: Relação com o tempo de serviço e o nível de ensino. In J. F. Cruz, R. A. Gonçalves & P. P. Machado, *Psicologia e Educação: Investigação e Intervenção*. Porto: Associação dos Psicólogos Portugueses.
- BARROS, J. H., NETO, F., & BARROS, A. M. (1988) — Avaliação do locus de controlo dos professores: Adaptação da Escala de Maes-Anderson à população portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, 1, 103-112.
- BARROS, J. H., BARROS, A. M., & NETO, F. (1989) — Locus of control and academic achievement among secondary students: A refutation of a theoretical expectation. Amsterdam: Comunicação apresentada no First European Congress of Psychology.
- BARROS, J. H., NETO, F., & BARROS, A. M. (1988) — *Auto-responsabilidade dos professores pelo sucesso dos alunos*. Comunicação apresentada no Seminário «A componente de Psicologia na formação de professores». Évora: Universidade de Évora.
- BRADLEY, G. W. (1978) — Self-serving biases in the attribution process: A reexamination of the fact or fiction question. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 56-71.
- BREWIN, C. (1981) — *Attributional process and response to adversity*. Tese de Doutoramento. University of Sheffield.
- BROPHY, J. (1979) — Teacher behavior and its effects. *Journal of Educational Psychology*, 71, 733-750.
- BUCK, M. R., & AUSTRIN, H. R. (1971) — Factors related to school achievement in an economically disadvantaged group. *Child Development*, 42, 1813-1826.
- COLLINS, B. E. (1974) — Four separate components of the Rotter I-E Scale: Belief in a difficult world, a just world, a predictable world, and a politically responsive world. *Journal of Personality and Social Psychology*, 29, 381-391.
- CONNEL, J. P. (1985) — A new multidimensional measure of children's perceptions of control. *Child Development*, 56, 1018-1041.
- COOPER, H., & BARON, R. (1977) — Academic expectations and attributed responsibility as predictors of professional teachers' reinforcement behavior. *Journal of Educational Psychology*, 69, 409-418.
- CRANDALL, V. C., KATKOVSKY, W., & CRANDALL, V. J. (1965) — Children's beliefs in their control of reinforcement in intellectual-academic achievement situations. *Child Development*, 36, 91-109.
- CROWNE, D. P., & MARLOWE, D. (1960) — A scale of social desirability independent of psychopathology. *Journal of Consulting Psychology*, 24, 349-354.
- DEVINS, G. M., BINIK, Y. M., GORMAN, P., DATTEL, M., McCLOSKEY, B., OSCAR, G., & BRIGGS, J. (1982) — Perceived self-efficacy, outcome expectancies, and negative mood states in end-stage renal disease. *Journal of Abnormal Psychology*, 91, 241-244.
- DUBOIS, N. (1985a) — Contribution à l'étude de la dimensionnalité du concept de «locus of control» (LOC). *L'Année Psychologique*, 85, 27-40.

- (1985b) — Une échelle française de «locus of control». *Revue de Psychologie Appliquée*, 35, 215-233.
- (1987) — *La psychologie du contrôle: Les croyances internes et externes*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- DUCETTE, J., WOLK, S., & FRIEDMAN, S. (1972) — Locus of control and creativity in black and white children. *Journal of Social Psychology*, 88, 297-298.
- FEATHER, N. T. (1968) — Valence of success and failure in relation to task difficulty: Past research and recent progress. *Australian Journal of Psychology*, 20, 111-122.
- FINDLEY, M. J., & COOPER, H. M. (1983) — Locus of control and academic achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 419-427.
- GUSKEY, T. (1981) — Measurement of the responsibility teachers assume for academic successes and failures in the classroom. *Journal of Teacher Education*, 32, 44-51.
- HEIDER, F. (1958) — *The psychology of interpersonal relations*. N. York: Wiley.
- HERSCH, P., & SCHEIBE, D. (1967) — Reliability and validity of internal-external as a personality dimension. *Journal of Consulting Psychology*, 31, 609-613.
- JAMES, W. H. (1957) — *Internal versus external control of reinforcement as a basic variable in learning theory*. Tese de doutoramento. Ohio State University.
- KLOCKARS, A. J., & VARNUM, S. W. (1975) — A test of the dimensionality assumptions of Rotter's internal-external scale. *Journal of Personality Assessment*, 39, 397-404.
- LANGE, R. V., & TIGGEMAN, M. (1981) — Dimensionality and reliability of the Rotter I-E locus of control scale. *Journal of Personality Assessment*, 45, 398-406.
- LAO, R. C. (1980) — Differential factors affecting male and female academic performance in high school. *Journal of Psychology*, 104, 119-127.
- LEFCOURT, H. M. (1976) — *Locus of control: current trends in theory and research*. Hillsdale, N. Jersey: Erlbaum.
- (1981) — The construction and development of the Multidimensional-Multiattributonal Causality Scales. In H. M. Lefcourt (Ed.), *Research with the locus of control construct*. Vol. 1: Assessment methods. N. York: Academic Press.
- LEFCOURT, H. M., VON BAEYER, C. L., WARE, E. E., & COX, D. J. (1979) — The multidimensional-multiattributonal causality scale: Development of a goal specific locus of control scale. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 11, 286-304.
- LESSING, E. E. (1969) — Racial differences in indices of ego functioning relevant to academic achievement. *Journal of Genetic Psychology*, 115, 153-167.
- LEVENSON, H. M. (1973) — *Reliability and validity of the I, P, and C scales: A multidimensional view of locus of control*. Montreal: Comunicação apresentada no Encontro da «American Psychological Association».
- LOURENÇO, O. M. (1986) — *Escala de locus de controlo para crianças: Considerações desenvolvimentistas e conceptuais*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (Prova Complementar de Doutoramento).
- (1988) — Questionário IAR e escala CNS-IE: são igualmente escalas de locus de controlo para crianças? *Psychologica*, 1, 71-83.
- MAES, W., & ANDERSON, D. (1985) — A measure of teacher Locus of control. *Journal of Education Research*, 79, 27-32.
- McGHEE, P. E., & CRANDALL, V. C. (1968) — Beliefs in internal-external control of reinforcement and academic performance. *Child Development*, 39, 91-102.
- McINTYRE, T. (1984) — The relationship between locus of control and teacher burnout. *British Journal of Educational Psychology*, 54, 235-238.
- MILLER, P. C., LEFCOURT, H. M., & WARE, E. E. (1983) — The construction and development of the Miller Marital Locus of Control Scale. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 15, 266-279.
- MIRELS, H. L. (1970) — Dimensions of internal versus external control. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 34, 226-228.
- MISCHEL, W. (1973) — Toward a cognitive social learning reconceptualization of personality. *Psychological Review*, 80, 252-283.
- (1984) — On the predictability of behavior and the structure of personality. In R. A. Zucker, J. Aronoff, & A. I. Rabin (Eds.), *Personality and the prediction of Behavior*. N. York: Academic Press.
- MURRAY, H., & STAEBLER, B. K. (1974) — Teacher's locus of control and student achievement gains. *Journal of School Psychology*, 12, 305-309.
- NETO, F., BARROS, A. M., & BARROS, J. H. (no prelo) — *Atribuição de responsabilidade e Locus de controlo*.
- NOWICKI, S., & STRICKLAND, B. (1973) — A locus of control scale for children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 40, 148-154.
- PALENZUELA, D. L. (1982) — *Variables moduladoras del rendimiento académico: hacia un modelo de motivación cognitivo-social*. Tese de doutoramento, Universidade de Salamanca.
- (1984) — Critical evaluation of locus of control: Towards a reconceptualization of the construct and its measurement. *Psychological Reports*, 54, 683-709.
- (1988) — Refining the theory and measurement of expectancy of internal vs. external control of rein-

- forcement. *Personality and Individual Differences*, 9, 607-629.
- PAULHUS, D. (1983) — Sphere-specific measures of perceived control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 1253-1265.
- PAULHUS, D., & CHRISTIE, R. (1981) — Spheres of control: An interactionist approach to assessment of perceived control. In H. M. Lefcourt (Ed.), *Research with the locus of control construct*. Vol. 1: *Assessment methods*. N. York: Academic Press.
- PHARES, E. J. (1955) — *Changes in expectancy in skill and chance situations*. Tese de doutoramento. Ohio State University.
- (1976) — *Locus of Control in Personality*. N. Jersey: General Learning Press.
- (1979) — Defensiveness and perceived control. In L. C. Perlmutter & R. A. Monty (Eds.), *Choice and perceived control*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- REID, D. W., & WARE, E. E. (1974). Multidimensionality of internal versus external control: Addition of a third dimension and non-distinction of self versus others. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 6, 131-142.
- REID, D. W., & ZIEGLER, M. (1981) — The desired control measures and adjustment among the elderly. In H. M. Lefcourt (Ed), *Research with the locus of control construct*. Vol. 1: *Assessment methods*. N. York: Academic Press.
- RELVAS, J., VAZ SERRA, A., SARAIVA, C., & COELHO, I. (1984) — Resultados da aplicação da Escala IPC de Levenson a estudantes universitários. *Psiquiatria Clínica*, 5, 119-124.
- ROSENBAUM, M., & HADARI, D. (1985) — Personal efficacy, external locus of control and perceived contingency of parental reinforcement among depressed, paranoid and normal subjects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 539-547.
- ROTTER, J. B. (1954) — *Social learning and clinical psychology*. N. Jersey: Prentice-Hall.
- (1966) — Generalized expectancies for Internal versus External control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- (1975) Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43, 56-67.
- (1982) — *The development and applications of social learning theory*. N. York: Praeger.
- ROTTER, J. B., CHANCE, J. E., & PHARES, E. J. (Eds.) (1972) — *Applications of a social learning theory of personality*. N. York: Holt, Rinehart and Winston.
- SALEHI, I. (1983) — La multidimensionalité de l'échelle I-E de Rotter. *Revue de Psychologie Appliquée*, 33, 163-170.
- SHAW, R. L., & UHL, N. P. (1971) — Control of reinforcement and academic achievement. *Journal of Educational Research*, 64, 226-229.
- SOLOMON, D., HOULIHAN, K. A., BUSSE, T. V., & PARELIUS, R. J. (1971) — Parent behavior and child academic achievement, achievement striving and related personality characteristics. *Genetic Psychology Monographs*, 83, 173-273.
- STIPEK, D., & WEISZ, J. (1981) — Perceived personal control and academic achievement. *Review of Educational Research*, 51, 101-137.
- STRICKLAND, B. R. (1977) — Internal-external control of reinforcement. In T. Blass (Ed.), *Personality variables in social behavior*. N. York: Wiley.
- STRICKLAND, B. R., & HALEY, W. E. (1980) — Sex differences on the Rotter I-E Scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 930-939.
- TRICE, A. (1985) — An academic locus of control scale for college students. *Perceptual and Motor Skills*, 61, 1043-1046.
- WATSON, J. F. (1981) — A note on the dimensionality of the Rotter locus of control scale. *Australian Journal of Psychology*, 33, 319-330.
- WEINER, B. (1985) — An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- WEINER, B., FRIEZE, I. A., KUKLA, A., REED, L., REST, S., & ROSENBAUM, R. M. (1971) — *Perceiving the causes of success and failure*. N. Jersey: General Learning Press.
- WEISZ, J. R., & STIPEK, D. J. (1982) — Competence, contingency and the development of perceived control. *Human Development*, 25, 250-281.
- WONG, P. T. P., & SPROULE, C. F. (1984) — An attributional analysis of the locus of control construct and the Trent Attribution Profile (TAP). In H. M. Lefcourt (Ed.), *Research with the locus of control construct*. Vol. 3: *Extensions and limitations*. N. York: Academic Press.
- WORELL, L., & TUMILTY, T. N. (1981) — The measurement of locus of control among alcoholics. In H. M. Lefcourt (Ed.), *Research with the locus of control construct*. Vol. 1: *Assessment methods*. N. York: Academic Press.
- ZUCKERMAN, M. (1979) — Attribution of success and failure revisited, or: The motivational bias is alive and well in attribution theory. *Journal of Personality*, 47, 245-287.
- ZUCKERMAN, M., & GERBASI, K. C. (1977) — Dimensions of the I-E scale and their relationship to other personality measures. *Educational and Psychological Measurement*, 37, 159-175.

## RESUMO

*As expectativas de controlo interno-externo dos reforços referem-se a um constructo que se tornou conhecido na literatura psicológica pela designação de «Locus de Controlo». Neste artigo discute-se a conceptualização e delimitação deste constructo, salientando o problema da sua uni ou pluridimensionalidade e a distinção com outros conceitos ou variáveis psicológicas próximas. Os instrumentos mais frequentemente usados para a sua avaliação, bem como as características métricas dos seus resultados ao nível da fidelidade e da validade são também objecto de análise. Por último, apresenta-se a situação actual das investigações portuguesas realizadas neste domínio. Constata-se que tais investigações se têm centrado principalmente na adaptação*

*dos instrumentos, sendo necessário desenvolver mais esforços no sentido de uma melhor definição e delimitação do conceito.*

## ABSTRACT

*This paper discuss the definition and conceptualization of the Locus of Control construct. The differences with other related constructs are also analysed. A special emphasis is placed on the psychometric properties of the most used measures of expectancy of internal-external control of reinforcement. Finally, the situation of the portuguese researches in this field is examined, and some suggestions for future studies are presented.*