



ATRIBUCIONES Y EXPECTATIVAS DE ALUMNOS Y PROFESORES: INFLUENCIAS EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR

L. NAVAS; G. SAMPASCUAL; J. L. CASTEJÓN
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Resumen

En este estudio analizamos las relaciones de variables motivacionales cognitivas, atribuciones causales, tendencias atributivas y expectativas, de alumnos y profesores, con el rendimiento académico. Los datos se extraen en las aulas habituales de una muestra de 150 alumnos de 5.º curso de EGB y sus profesores correspondientes.

Los resultados revelan que no existen relaciones significativas entre las atribuciones y las expectativas de los profesores; que existen relaciones significativas entre las atribuciones a la capacidad, al esfuerzo y a la suerte de los alumnos, con las expectativas de profesores y alumnos y con el rendimiento académico final; y relaciones igualmente significativas se dan entre expectativas de profesores y alumnos con el rendimiento académico final. Los Análisis de Regresión Múltiple indican que las expectativas de profesores y alumnos son los mejores predictores del rendimiento final, por encima de las atribuciones del alumno y del rendimiento anterior.

Introducción

En este artículo se ofrecen los resultados de un trabajo realizado con el fin de determinar la influencia de ciertas variables motivacionales de tipo cognitivo sobre el rendimiento académico. Las variables seleccionadas fueron las atribuciones causales de los alumnos acerca de su propio logro escolar, las dimensiones causales de esas atribuciones, así como las expectativas de alumnos y profesores sobre el rendimiento académico futuro.

Desde el Modelo Atribucional de la Motivación de Logro (Weiner, 1974), se propone que las atribuciones causales para los éxitos y los fracasos en una tarea, a través de las dimensiones en las que tales causas pueden ser categorizadas (lugar interno-

Abstract

This study explores the relationship between cognitive motivational variables (attributions, causal dimensions and expectations of teachers and pupils) and the Academic Performance.

The sample is composed by 150 students enrolled in 5 th Form EGB at Primary Schools and their teachers. The data collection was carried out in their classrooms.

Our outcomes show significative relations between pupils' attributions and teachers' and pupils' expectations and the Final Performance. Also significative relations between teachers' and pupils' expectations and the Final Performance was found. Whereas teachers' attributions not related to own expectations.

The multiple regression analyses suggest that teachers' and pupils' expectations are the best predictors on the pupils' performance, even greater than the pupils' attributions and previous performance.

externo, dimensión estable-inestable, dimensión intencional-no intencional), actúan sobre una gran variedad de conductas, tomando como mediadores las reacciones cognitivas (expectativas) y las reacciones afectivas (Weiner, Russell y Lerman, 1978).

Se asume desde este modelo que las atribuciones causales afectan a la persona que las realiza. Así, ante situaciones que culminan con éxito, si éste es atribuido a factores internos, como la capacidad, producirá autosatisfacción y orgullo; pero si es atribuido a causas externas, como la ayuda de un compañero, generará sentimientos de gratitud. Por el contrario, cuando el resultado de la ejecución termina en fracaso, si éste es atribuido a factores internos, producirá autoculpación y vergüenza; pero si se atribuye a causas externas, surgirán sentimien-

tos de irritación. Del mismo modo, si un éxito se atribuye a causas estables, como la capacidad o el esfuerzo continuo, se esperará repetir el éxito en situaciones similares. Si el fracaso es atribuido a factores estables, las expectativas acerca de ejecuciones futuras serán de fracaso. Por el contrario, si se atribuyen los resultados a factores inestables, suerte o esfuerzo inmediato, es posible esperar que en el futuro no se repetirá el mismo resultado, ya sea éxito o fracaso.

Weiner, Russell y Lerman (1979) cambian el nombre de la dimensión de intencionalidad por el de controlabilidad, debido a que las diferencias entre esfuerzo y dificultad de la tarea están en el control que el sujeto percibe para ambos. Si un éxito es atribuido a factores controlables, se generarán sentimientos de orgullo y expectativas de volver a obtener éxitos en el futuro. Pero si se percibe que el éxito es causado por factores incontrolables, los sentimientos y expectativas serán distintos.

Las distintas causas de éxito y fracaso consideradas son capacidad, esfuerzo, dificultad de la tarea y suerte, aunque «es evidente que otras interpretaciones causales de interés han sido relativamente desatendidas y que en una situación particular, otras causas... pueden ser más dominantes» (Weiner, Russell y Lerman, 1978, pág. 61). De hecho, otros autores han empleado otras causas en lugar de, o además de, las consideradas en el modelo de Weiner (Frieze, 1976; Bar-Tal, 1978; Cooper y Burger, 1980).

Pueden entenderse, de este modo, las atribuciones como variables independientes que influyen sobre las expectativas y las reacciones emocionales (Alonso, 1986). Y éstas, a su vez, afectan a la conducta motivada y, por tanto, a la realización académica. Sin embargo, en su más reciente formulación del modelo, Weiner asume la bidireccionalidad de la relación entre atribuciones y expectativas, de modo que «esas uniones simétricas de causa efecto producen ciclos recurrentes en donde cada factor altera al otro» (Weiner, 1986, pág. 241).

Teniendo en cuenta lo anterior, nuestro objetivo es estudiar esas relaciones entre las atribuciones de los alumnos con el rendimiento académico de éstos y, de otro lado, averiguar si las atribuciones actúan como variables independientes de las expectativas que los sujetos del acto didáctico, profesores y alumnos, se forjan sobre el rendimiento futuro de los alumnos, en ambientes naturales de aula, en donde atribuciones y expectativas de unos y de otros no son inducidas por el investigador, sino que surgen de modo espontáneo a partir de las interacciones que se producen entre ellos.

Se ha sugerido que las creencias más importantes que los profesores tienen sobre sus alumnos son aquellas que tratan de las percepciones de las causas de la conducta de los estudiantes, indicándose que pueden ser de gran importancia a la hora de comprender los efectos de la conducta del profesor en el rendimiento del alumno (Darley y Fazio, 1980; Peterson y Barger, 1984). Lo que nos proponemos es averiguar si hay relación entre las atribu-

ciones de los profesores acerca del rendimiento académico de los alumnos y ese rendimiento. Es decir, ¿el rendimiento final del alumno tiene algún grado de asociación con las atribuciones de su profesor? Evidentemente, las actitudes del profesor hacia un alumno variarán dependiendo de que atribuya el éxito o el fracaso de ese alumno a causas externas o internas, estables o inestables. El éxito de un alumno que obtiene buenas calificaciones suele ser atribuido por su profesor a causas internas, en tanto que el éxito de otro con malas notas lo atribuye el profesor a causas externas (Langova y Kvapil, 1984). Y esto es aún más acusado si se considera el hecho de que los profesores se suelen sentir más influidos por el rendimiento inicial del alumno que por sus realizaciones escolares recientes (Murray y Staebler, 1972; Allmer, 1983).

Una hipótesis que se deriva del modelo de Weiner (Weiner, Russell y Lerman, 1979; Weiner, 1980), con grandes implicaciones educativas, es aquella que defiende que los alumnos estarán altamente motivados para el aprendizaje cuando atribuyan los éxitos y los fracasos escolares a causas o factores controlables, como el esfuerzo, o a la ausencia de éste, más que a factores sobre los que tienen poco o ningún control, tales como la suerte, la capacidad o las acciones de otras personas. Si tenemos en cuenta que, a través del feedback que perciben de profesores y compañeros sobre su propia ejecución académica, los niños, desde pequeños, aprenden muy pronto a valorarse a sí mismos como buenos o malos estudiantes (Stipeck, 1981), cabe plantearse si habrá relación entre el rendimiento anterior del alumno y sus atribuciones causales acerca del propio rendimiento, y si esa relación se mantiene entre las autoatribuciones y el rendimiento final.

De igual modo, ya que parece probado que la obtención de un éxito por parte del alumno no es suficiente para motivarlo, el modelo atribucional sugiere que el niño ha de percibir que ese éxito se debe a su esfuerzo; es decir, ha de aprender a atribuir los resultados al esfuerzo. Wang y Stiles (1976) y Andrews y Debus (1978) coinciden en señalar que los estudiantes que creen que el esfuerzo influye en su rendimiento tienen más probabilidad de aprender que aquellos que piensan que su resultado escolar depende de los profesores o de otras personas. Una gran parte de esa percepción de esfuerzo la debe obtener el alumno a través del feedback que le dispensan sus profesores, sus padres y sus compañeros. Por esto nos cuestionamos si hay relaciones entre las atribuciones de los profesores y las autoatribuciones de los alumnos acerca del propio rendimiento académico.

En su «Teoría Atribucional de la Motivación y la Emoción», Weiner plantea el Principio de la Expectativa: «Los cambios en expectativas de éxito que siguen a un resultado están influidos por la estabilidad percibida en la causa del evento» (Weiner, 1986, pág. 114). Sin embargo, otros autores entienden que las atribuciones, más que determinantes del comportamiento, son un resultado del mismo, y que sus efectos son exiguos si actúan como variables

dependientes (Covington y Omelich, 1979; Covington y Omelich, 1984; Kendall y Braswell, 1982). Por tanto, cabe preguntarse si, en marcos naturales de clase, las autoatribuciones de alumnos y profesores serán causas de sus expectativas o si, por el contrario, serán efectos de las mismas.

En resumen, las hipótesis que nos planteamos en este trabajo son las siguientes:

1. El rendimiento anterior del alumno se relaciona positivamente con las atribuciones de los alumnos en el siguiente sentido:

- Alto rendimiento inicial con atribuciones a la capacidad y al esfuerzo y con tendencias atributivas internas, estables y controlables.
- Bajo rendimiento inicial con atribuciones a la dificultad de la tarea y la suerte, así como con tendencias atributivas externas, inestables e incontrolables.

2. Las atribuciones de los alumnos se relacionan en el rendimiento final de los mismos en el sentido descrito en la hipótesis anterior:

- Atribuciones a la capacidad y al esfuerzo, así como tendencia atributiva interna, estable y controlable, con alto rendimiento final.
- Atribuciones a la dificultad de la tarea y a la suerte, al igual que tendencia atributiva externa, inestable e incontrolable, con bajo rendimiento final.

3. Las atribuciones de los profesores se relacionan positivamente con las atribuciones de los alumnos.

4. Las atribuciones de los alumnos y profesores se relacionan con las expectativas que cada uno de ellos tiene acerca del rendimiento de los alumnos, en el sentido siguiente:

- Atribuciones a la capacidad y al esfuerzo con altas expectativas.
- Atribuciones a la suerte y a la dificultad de la tarea con bajas expectativas.
- Tendencia atributiva a la estabilidad con altas expectativas.
- Tendencia atributiva a la inestabilidad con bajas expectativas.

5. Las atribuciones del alumno acerca de su rendimiento predicen las autoexpectativas acerca de ese rendimiento.

6. Cuando se consideran conjuntamente todas las variables, el rendimiento académico final del alumno tendrá como mejores predictores el rendimiento académico anterior y las autoatribuciones de los alumnos acerca de ese rendimiento.

Método

Sujetos

La muestra la constituyen 150 alumnos de Quinto curso de EGB, entre mujeres y varones, matricula-

dos en tres Colegios Públicos distintos en localidades rurales y semiurbanas de la provincia de Murcia, con una edad media de 11 años, y sus profesores, mujeres y varones, con una edad media de 42 años.

Variables

Las variables consideradas fueron las siguientes:

- Rendimiento anterior del alumno (RAA).
- Atribuciones del alumno a su capacidad (AAC).
- Atribuciones del alumno a su esfuerzo (AAE).
- Atribuciones del alumno a su suerte (AAS).
- Atribuciones del alumno a la dificultad de la tarea (AAT).
- Tendencia atributiva del alumno a la externalidad/internalidad (DLA).
- Tendencia atributiva del alumno a la estabilidad/inestabilidad (DEA).
- Tendencia atributiva del alumno a la controlabilidad/incontrolabilidad (DCA).
- Atribuciones del profesor a la capacidad del alumno (APC).
- Atribuciones del profesor al esfuerzo del alumno (APE).
- Atribuciones del profesor a la suerte del alumno (APS).
- Atribuciones del profesor a la dificultad de la tarea (APT).
- Tendencia atributiva del profesor a la externalidad/internalidad (DLP).
- Tendencia atributiva del profesor a la estabilidad/inestabilidad (DEP).
- Tendencia atributiva del profesor a la controlabilidad/incontrolabilidad (DCP).
- Rendimiento final del alumno (RFA).
- Expectativas del alumno acerca del propio rendimiento (EA).
- Expectativas del profesor acerca del rendimiento de sus alumnos (EP).

Los datos relativos al rendimiento anterior de los alumnos se obtuvieron de los Registros Acumulativos de Evaluación (RAE); los de atribuciones, tendencias atributivas y expectativas de profesores y alumnos se consiguieron con los instrumentos que seguidamente describiremos; y los relativos al Rendimiento Final de los alumnos se obtuvieron de las Actas finales de evaluación del Ciclo Medio correspondientes a junio.

Para obtener la puntuación en el Rendimiento Anterior del alumno se consideraron las tres últimas sesiones de evaluación realizadas por los sujetos (tercera de 4.º y primera y segunda de 5.º) en las áreas fundamentales (Lengua Castellana, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales).

En el Ciclo Medio de la EGB, las calificaciones no se expresan numéricamente (PA: Progresa Adecuadamente; NM: Necesita Mejorar); para operativizar esta variable se empleó la fórmula siguiente:

$$RAA = [f(PA)] \times 10/12$$

En donde $f(\text{PA})$ es el número de calificaciones PA conseguidas por el alumno.

De otra parte, con el Rendimiento Final del alumno, que en las actas de evaluación viene expresado de forma cualitativa (Insuficiente, Suficiente, etc.), se realizó la siguiente ponderación: Insuficiente = 1; Suficiente = 2; Bien = 3; Notable = 4, y Sobresaliente = 5.

Instrumentos

Para evaluar las expectativas de alumnos y profesores acerca del rendimiento académico de aquéllos se usa el mismo autoinforme que empleamos en una investigación anterior en la que se estudiaban las influencias de las mismas sobre el rendimiento final de los alumnos (Navas, Sampascual y Castejón, 1991).

Para la evaluación de las Tendencias Atributivas de alumnos y profesores se empleó la «Escala de Dimensionalización de las Causas», de Russell (1982), traducida al castellano por Alonso (1986), que ha demostrado tener unas propiedades psicométricas aceptables, validez discriminante de los ítems y validez estructural de la escala (Weiner, 1986; Alonso Tapia, 1986).

Para la evaluación de las Atribuciones de los alumnos utilizamos un cuestionario construido ex profeso en el que se adoptan las cuatro causas clásicas para el éxito y el fracaso de la formulación de Weiner, con calificaciones escalares unipolares, tomando varios ítems del CEAE (Cuestionario sobre Educación y Actividad Escolar) de Pérez Olmos y Esteban Albert (1986).

Para la evaluación de las Atribuciones de los profesores nos servimos de un cuestionario similar al empleado para los alumnos, con la diferencia de que el formato del autoinforme es a base de estimación de porcentajes.

Como indicador del rendimiento académico de los alumnos en ambas escalas recurrimos a las notas, si bien no olvidamos que, en alguna medida, puede ser subjetivo el proceso de evaluación que realiza el profesor. Hemos tratado de corregir esta posible distorsión tomando calificaciones de distintas evaluaciones, de distintos profesores y en distintos centros.

Procedimiento

Los instrumentos descritos anteriormente se aplicaron en el aula habitual de los alumnos, indicándoles en las instrucciones que debían afrontar el cuestionario de una manera relajada y sincera, ya que no tenía nada que ver con sus evaluaciones y que quedaba garantizada la confidencialidad de sus contestaciones.

Se les entregaban los cuestionarios sobre Atribuciones rogando que hicieran una lectura silenciosa de las instrucciones. Se les planteaba un ejemplo y se rogaba que cumplimentaran los datos de identi-

cación. Una vez que el encuestador se había asegurado de que los sujetos habían comprendido la tarea, les solicitaba que leyeran la primera cuestión y sus respuestas alternativas al tiempo que él las leía en voz alta. Se dejaban transcurrir treinta segundos para que contestaran y antes de iniciar la lectura de la siguiente cuestión se aseguraba de que todos habían respondido. Se procedió del mismo modo para cada cuestión de cada cuestionario.

Acto seguido se le solicitaban al profesor los Registros Acumulativos de Evaluación de sus alumnos y se le entregaban los cuestionarios (en el de expectativas iba un protocolo por cada alumno). De los Registros de Evaluación se extraía la información relativa al Rendimiento anterior del alumno. Hasta que el profesor no devolvía cumplimentados los cuestionarios no se le entregaban los Registros de Evaluación de sus alumnos, pretendiendo con ello controlar las posibles contaminaciones en sus respuestas por consultas a los datos contenidos en tales registros.

Al final de curso se extrajo la información referente al Rendimiento final del alumno.

Diseño

Al realizar nuestro trabajo en ambientes naturales de aula, el manejo de variables se ha visto limitado; por ello, los análisis realizados son de tipo correlacional. En concreto, los análisis a los que se someten los datos son:

1. Análisis descriptivos.
2. Análisis relacionales entre variables discontinuas.
3. Análisis correlacionales (r de Pearson).
4. Análisis de regresión múltiple (*stepwise regression*).

Los cálculos requeridos se realizan con el paquete estadístico SPSS/PC+ (Norusis, 1986).

Resultados

Se describen a continuación los resultados obtenidos según el tipo de análisis empleado.

1. Análisis descriptivos

En la tabla 1 se ofrecen los estadísticos descriptivos (media y desviación estándar) de las variables.

Observando los valores medios de las variables, destaca que:

- Las expectativas de alumnos y profesores están por encima del punto medio de la escala.
- El rendimiento anterior y final de los alumnos está por encima del «Suficiente».
- Los alumnos puntúan más en atribuciones al

TABLA 1
Estadísticos descriptivos

Variable	Media	Desviación estándar
RAA	6,37	3,54
AAC	66,00	25,98
AAE	79,47	22,81
AAT	51,73	28,11
AAS	47,33	29,71
DLA	18,31	6,53
DEA	12,57	6,27
DCA	19,28	5,76
APE	44,53	8,60
APC	52,07	9,70
APS	1,47	2,28
APT	1,93	2,44
DLP	10,30	5,75
DEP	9,91	5,20
DCP	20,17	2,03
EA	21,39	5,47
EP	19,95	7,55
RFA	2,39	1,41

RAA = Rendimiento Anterior del Alumno; AAC = Atribuciones del Alumno a su Capacidad; AAE = Atribuciones del Alumno a su Esfuerzo; AAT = Atribuciones del Alumno a la Dificultad de la Tarea; AAS = Atribuciones del Alumno a su Suerte; DLA = Tendencia Atributiva del Alumno a la Externalidad/Internalidad; DEA = Tendencia Atributiva del Alumno a la Estabilidad/Inestabilidad; DCA = Tendencia Atributiva del Alumno a la Controlabilidad/Incontrolabilidad; APE = Atribuciones del Profesor al Esfuerzo del Alumno; APC = Atribuciones del Profesor a la Capacidad del Alumno; APS = Atribuciones del Profesor a la Suerte del Alumno; APT = Atribuciones del Profesor a la Dificultad de la Tarea; DLP = Tendencia Atributiva del Profesor a la Externalidad/Internalidad; DEP = Tendencia Atributiva del Profesor a la Estabilidad/Inestabilidad; DCP = Tendencia Atributiva del Profesor a la Controlabilidad/Incontrolabilidad; EA = Expectativas del Alumno; EP = Expectativas del Profesor; RFA = Rendimiento Final del Alumno.

esfuerzo que en atribuciones a la capacidad, ocurriendo lo contrario en el caso del profesor.

- Hay una ligera tendencia a la internalidad en las atribuciones del alumno en relación al punto medio de la escala. Asimismo, se aprecian tendencias a la inestabilidad y a la controlabilidad.
- En las atribuciones del profesor, la tendencia media se orienta hacia la externalidad, la inestabilidad y la controlabilidad de las causas.

2. Análisis relacionales entre variables discontinuas

Con el fin de calcular el estadístico «chi-cuadrado» se recodificaron las expectativas del alumno concediendo el valor 1 a las puntuaciones comprendidas entre 6 y 17, y el valor 2 a las situadas entre 18 y 30, correspondiéndose a bajas y altas expectativas, respectivamente.

Al ser la muestra de profesores pequeña ($n = 6$), los datos relativos a sus atribuciones y dimensiones causales se tratan estadísticamente como variables discontinuas.

TABLA 2
Resumen de las tabulaciones cruzadas (crosstabulation) entre diversas variables, con expresión del «Chi-cuadrado» obtenido en cada caso

Variables	Chi-cuadrado	Significación
APE y EP	0,641	$p = 0,423$
APC y EP	0,247	$p = 0,884$
APS y EP	—	—
APT y EP	—	—
DLP y EP	0,112	$p = 0,738$
DEP y EP	0,016	$p = 0,899$
DCP y EP	—	—
DLP y DLA	3,974	$p = 0,046$
DEP y DEA	0,086	$p = 0,770$
DCP y DCA	—	—

APE = Atribuciones del Profesor al Esfuerzo del Alumno; APC = Atribuciones del Profesor a la Capacidad del Alumno; APS = Atribuciones del Profesor a la Suerte del Alumno; APT = Atribuciones del Profesor a la Dificultad de la Tarea; DLP = Tendencia Atributiva del Profesor a la Externalidad/Internalidad; DEP = Tendencia Atributiva del Profesor a la Estabilidad/Inestabilidad; DCP = Tendencia Atributiva del Profesor a la Controlabilidad/Incontrolabilidad; DLA = Tendencia Atributiva del Alumno a la Externalidad/Internalidad; DEA = Tendencia Atributiva del Alumno a la Estabilidad/Inestabilidad; DCA = Tendencia Atributiva del Alumno a la Controlabilidad/Incontrolabilidad; EP = Expectativas del Profesor.

Los análisis realizados se resumen en la tabla 2, donde se aprecia que únicamente resulta ligeramente significativa ($p = 0,046$) la asociación entre la dimensión «lugar de causalidad» de las atribuciones del profesor y la misma dimensión de las atribuciones del alumno. Mientras los alumnos tienen tendencia a la internalidad, los profesores la tienen hacia la externalidad de las causas. En el resto de los casos no se observa relación significativa entre las variables.

3. Análisis correlacionales

En la tabla 3 se presenta la matriz de correlaciones entre las siguientes variables: Rendimiento anterior del alumno, Atribuciones del alumno, Dimensiones causales de las mismas, Expectativas del alumno, Expectativas del profesor, y Rendimiento final del alumno.

El valor más alto de los coeficientes de correlación calculados se da entre las variables Expectativas del profesor y Rendimiento final del alumno ($r = 0,882$). También se aprecian relaciones positivas de las expectativas del alumno con las expectativas del profesor ($r = 0,661$) y con el rendimiento final ($r = 0,676$).

Hay relaciones significativas y positivas entre el rendimiento anterior del alumno y sus atribuciones a la capacidad y al esfuerzo ($r = 0,254$; $r = 0,242$). Se da relación negativa entre el rendimiento anterior y las atribuciones del alumno a la suerte ($r = -0,211$).

Existe, asimismo, covariación en sentido positivo

TABLA 3
Matriz de correlaciones

	RAA	AAC	AAE	AAT	AAS	DLA	DEA	DCA	EA	EP	RFA
RAA	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
AAC	0,254**	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—
AAE	0,242*	0,015	1	—	—	—	—	—	—	—	—
AAT	0,015	-0,013	-0,237*	1	—	—	—	—	—	—	—
AAS	-0,211*	-0,074	-0,168	0,208*	1	—	—	—	—	—	—
DLA	0,163	0,185	-0,047	0,054	-0,012	1	—	—	—	—	—
DEA	0,063	0,149	0,070	-0,009	-0,103	0,163	1	—	—	—	—
DCA	0,112	0,120	-0,065	0,101	-0,020	0,267**	0,152	1	—	—	—
EA	0,600**	0,319**	0,374**	-0,102	-0,202*	0,034	0,145	0,016	—	—	—
EP	0,880**	0,258**	0,283**	-0,007	-0,255**	0,134	0,155	0,127	0,661**	1	—
RFA	0,819**	0,268**	0,265**	-0,014	-0,270**	0,200*	0,176	0,118	0,676**	0,882**	1

N = 150 * p < 0,01 ** p < 0,001

RAA = Rendimiento Anterior del Alumno; AAC = Atribuciones del Alumno a la Capacidad; AAE = Atribuciones del Alumno al Esfuerzo; AAT = Atribuciones del Alumno a la Dificultad de la Tarea; AAS = Atribuciones del Alumno a la Suerte; DLA = Tendencia Atributiva del Alumno a la Externalidad/Interna; DEA = Tendencia Atributiva del Alumno a la Estabilidad/Inestabilidad; DCA = Tendencia Atributiva del Alumno a la Controlabilidad/Incontrolabilidad; EA = Expectativas del Alumno; EP = Expectativas del Profesor; RFA = Rendimiento Final del Alumno.

entre las atribuciones del alumno a su capacidad y a su esfuerzo y las expectativas del alumno ($r = 0,319$; $r = 0,374$), las expectativas del profesor ($r = 0,258$; $r = 0,283$) y el rendimiento final ($r = 0,268$; $r = 0,265$).

Observamos, por el contrario, relación negativa entre las atribuciones del alumno a la suerte y las expectativas del alumno ($r = -0,202$), las expectativas del profesor ($r = -0,255$) y el rendimiento final del alumno ($r = -0,270$).

Por otro lado, aparece una relación positiva entre la dimensión «lugar de causalidad» y la dimensión «controlabilidad»; esto es, como se podría esperar, una dimensionalización a la interna se asocia con una tendencia a la controlabilidad, en las atribuciones de los alumnos.

4. Análisis de Regresión Múltiple

Con el objeto de delimitar la contribución relativa de las variables para explicar la varianza observada en distintos criterios cuando se tienen en cuenta simultáneamente todos o la mayor parte de los factores considerados, se llevaron a cabo varios análisis de regresión múltiple siguiendo el método paso a paso (*stepwise*).

Tomando como criterio, en un primer análisis, las expectativas del alumno, y como variables predictoras las adscripciones y dimensiones causales de las atribuciones del alumno, el coeficiente de determinación múltiple alcanza el valor de 0,24, que, aunque bajo, resulta significativo.

Como se observa en la tabla 4, las únicas variables que realizan una contribución significativa a la varianza explicada son, por este orden, las atribuciones del alumno a su esfuerzo ($\beta = 0,37$) y las atribuciones del alumno a su capacidad ($\beta = 0,32$). No son incluidas en la ecuación el resto de variables atribucionales relativas al alumno.

TABLA 4

Análisis de regresión múltiple (variable criterio expectativas del alumno)

R = 0,49				R ² = 0,24
Variables en la ecuación	β	t	Significación	Porcentaje varianza explicada
AAE	0,37	5,17	0,0000	13,90 %
AAC	0,32	4,40	0,0000	10,10 %

AAE = Atribuciones del Alumno al Esfuerzo; AAC = Atribuciones del Alumno a la Capacidad.

En un segundo análisis de regresión se tomó como variable criterio el rendimiento final del alumno y se consideraron como variables predictoras las siguientes: atribuciones del alumno a la capacidad, esfuerzo, dificultad de la tarea y suerte, así como las dimensiones causales de estas atribuciones (lugar de causalidad, estabilidad y controlabilidad).

El coeficiente de regresión múltiple es de 0,47, con lo que queda explicada un 22 por 100 de la varianza del rendimiento académico final. En este caso, las variables con un peso significativo son, por este orden, atribución del alumno a la suerte, en sentido negativo ($\beta = -0,23$), atribución del alumno a la capacidad ($\beta = 0,22$), atribución del alumno al esfuerzo ($\beta = 0,23$) y la dimensión «lugar de causalidad» de las atribuciones del alumno ($\beta = 0,16$). No son incluidas en la ecuación las restantes variables predictoras.

Los resultados de este segundo análisis de regresión múltiple se encuentran resumidos en la tabla 5.

En el tercer y último análisis se sigue considerando variable criterio el rendimiento académico final de los alumnos, pero en este caso se incluyen, además de las variables atribucionales del alumno, las ex-

TABLA 5

Análisis de regresión múltiple (variable criterio: rendimiento final del alumno)

R = 0,47				R ² = 0,22
Variables en la ecuación	β	t	Significación	Porcentaje de varianza explicada
AAS	-0,23	-3,16	0,0019	6,34 %
AAC	0,22	3,00	0,0032	6,01 %
AAE	0,23	3,13	0,0021	6,16 %
DLA	0,16	2,15	0,0334	3,20 %

AAS = Atribución del Alumno a su Suerte; AAC = Atribución del Alumno a su Capacidad; AAE = Atribución del Alumno al Esfuerzo; DLA = Tendencia Atributiva del Alumno a la Externalidad/Internidad.

pectativas de profesores y alumnos y el rendimiento anterior como variables predictoras.

Ahora el R múltiple asciende a 0,90, con lo que queda explicado un porcentaje de varianza del 81 por 100.

La aportación a tal porcentaje de las variables es, por este orden, la siguiente: expectativas del profesor (β = 0,62), expectativas del alumno (β = 0,17), dimensión «lugar de causalidad» de las atribuciones del alumno (β = 0,08), y por último, el rendimiento académico anterior (β = 0,15). No son consideradas en la ecuación todas las demás variables predictoras.

Como se aprecia en la tabla 6, la contribución relativa de las expectativas del profesor es mucho mayor que la del resto de las otras variables, incluido el rendimiento académico anterior del alumno.

En relación con el análisis previo, se ve cómo las atribuciones del alumno juegan un papel muy pequeño si las expectativas del profesor se encuentran entre las variables predictoras.

Discusión

En la discusión de los resultados seguiremos el orden establecido en la enumeración de las hipótesis iniciales de trabajo.

TABLA 6

Análisis de regresión múltiple (variable criterio: rendimiento final del alumno)

R = 0,90				R ² = 0,81
Variables en la ecuación	β	t	Significación	Porcentaje de varianza explicada
EP	0,62	7,58	0,0000	54,72 %
EA	0,17	3,45	0,0007	11,37 %
DLA	0,08	2,27	0,0244	1,68 %
RAA	0,15	2,06	0,0413	12,99 %

EP = Expectativas del Profesor; EA = Expectativas del Alumno; DLA = Tendencia Atributiva del Alumno a la Externalidad/Internidad; RAA = Rendimiento Anterior del Alumno.

En primer lugar, de los resultados se desprende la existencia de una relación significativa, aunque moderada, entre el rendimiento anterior y las clásicas adscripciones causales propuestas por Weiner (1974, 1979). Los alumnos que anteriormente han tenido un rendimiento alto tienden a atribuir este rendimiento a la capacidad y al esfuerzo, mientras que aquellos que tenían un rendimiento bajo atribuyen sus resultados académicos, positivos o negativos, a la suerte. En cuanto a la hipotética relación entre el rendimiento anterior o inicial y las dimensiones causales de «lugar de control», externo-interno, «estabilidad-inestabilidad» y «controlabilidad-incontrolabilidad», no se observa ningún tipo de relación. Con esto, nuestra primera hipótesis se ve confirmada sólo parcialmente, por lo que parece que el resultado inicial no tiene tanta influencia en la dimensionalización causal como Weiner sugiere en la reciente reformulación de su teoría atribucional (Weiner, 1986, 1987, 1988; Schuster, Försterlung y Weiner, 1989).

En segundo lugar, las atribuciones del alumno a la capacidad, el esfuerzo, la suerte y la dimensión «lugar de causalidad» están asociadas con el rendimiento final del alumno en el sentido indicado en nuestra segunda hipótesis. Sin embargo, la dimensión de estabilidad no parece ajustarse a la relación estabilidad-expectativa-conducta, que Weiner propugnaba (Weiner, Russell y Lerman, 1978; Weiner, 1986, 1988; Schmidt y Weiner, 1988). Una hipótesis alternativa para explicar estos resultados puede ser que los niños de los primeros cursos de Enseñanza Primaria no son capaces de distinguir claramente entre esfuerzo, capacidad, logro, etc. (Wittrock, 1986).

En tercer lugar, las dimensiones causales de las atribuciones de profesores y alumnos no se relacionan entre sí. Parece entonces que los profesores no comunican sus atribuciones a los alumnos, en contra, por tanto, de lo que se sugiere en nuestra tercera hipótesis. Sin embargo, es posible que estos resultados pudieran verse influidos por los procedimientos de evaluación que hemos empleado, ya que sí se observa cierta tendencia a la asociación entre la dimensión «lugar de estabilidad» en las atribuciones de alumnos y profesores.

En cuarto lugar, las atribuciones del alumno a la capacidad, al esfuerzo y a la suerte se relacionan con las expectativas del alumno en el sentido predicho en nuestra cuarta hipótesis. Es decir, las atribuciones a la capacidad y al esfuerzo están asociadas con altas expectativas de alumnos y profesores acerca del rendimiento académico final, mientras que las atribuciones del alumno a la suerte se asocian con bajas expectativas de alumnos y profesores. Considerada la suerte como inestable, se confirman, de este modo, los hallazgos de Montero (1990).

No ocurre así en el caso de las dimensiones causales de las atribuciones del alumno, ni en el caso de las atribuciones y dimensiones causales del profesor, que no se relacionan con las respectivas expectativas. Por todo ello, nuestra hipótesis se ve

confirmada sólo en el caso de las atribuciones del alumno a su capacidad, esfuerzo y suerte, al tiempo que se cuestiona el principio de la expectativa que Weiner (1986) propone, al menos en ámbitos naturales de aula. Aunque podríamos cuestionarnos si realmente los alumnos perciben su capacidad como causa interna-estable-incontrolable, su esfuerzo como causa interna-inestable-controlable, o su suerte como causa externa-inestable-incontrolable.

En quinto lugar, las variables atribucionales que mejor predicen las expectativas del alumno son aquellas referidas al esfuerzo y la capacidad, lo que concuerda con los hallazgos de Wang y Stiles (1976), Andrews y Debus (1978) y Weiner (1980). Sin embargo, cuando entre las variables predictoras se incluyen las expectativas de profesores y alumnos junto con las variables atribucionales, éstas no dejan ver el influjo sobre el rendimiento final que cabe esperar de lo teorizado por Weiner (1986), ya que entonces los mejores predictores de ese rendimiento son las expectativas, tal y como ya obteníamos en otro estudio (Navas, Sampascual y Castejón, 1991), aunque la dimensión «lugar de causalidad» realice su pequeña aportación (1,68 por 100 de varianza explicada). Esto nos lleva a rechazar nuestra sexta hipótesis, ya que las expectativas de discípulos y maestros son los mejores predictores del rendimiento académico, por encima de las atribuciones y del rendimiento inicial. Es posible que el papel mediador de las atribuciones se encamine a través de otras variables intervinientes, tales como las expectativas del alumno, pero para analizar esas complejas conexiones son necesarios otros procedimientos metodológicos distintos a los aquí empleados.

Referencias

Allmer, H. (1983). Causal attribution of academic achievement: Current and future research. *Zeitschrift für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie*, 7 (3-4), 109-122.

Alonso Tapia, J. (1986). Evaluación de la motivación: Atribución y Expectativas. En R. Fernández Ballesteros, *Psicodiagnóstico (tomo II)*. Madrid: UNED.

Andrews, G. R. y Debus, R. L. (1978). Persistence and causal perception of failure: Modifying cognitive attributions. *Journal of Educational Psychology*, 70, 154-166.

Bar-Tal, D. (1978). Attributional Analysis of Achievement-related Behavior. *Review of Educational Research*, 48, 259-271.

Cooper, H., y Burger, J. M. (1980). How teachers explain students' academic performance: A categorization of free response academic attributions. *American Educational Research Journal*, 17, 95-109.

Covington, M. V. y Omelich, C. L. (1979). Are causal attributions causal? A path analysis of the cognitive model of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 9, 1487-1504.

Covington, M. V. y Omelich, C. L. (1984). The trouble with pitfalls: A reply to Weiner's critique of attribution research. *Journal of Educational Psychology*, 76, 6, 1119-1213.

Darley, J. M. y Facio, R. M. (1980). Expectancy confirma-

tion processes arising in the social interaction sequence. *American Psychologist*, 35, 867-881.

Frieze, I. H. (1976). Causal attributions and information-seeking to explain success and failure. *Journal of Research in Personality*, 10, 293-305.

Kendall, H. H., y Braswell, L. (1982). On cognitive behavioral assessment: model measures and madness. En C. D. Spielberg., y S. N. Butche (Eds.), *Advances in personality assessment*. New Jersey, Hillsdale: LEA.

Langova, M., y Kvapil, J. (1984). The influence of teacher's causal attribution on the results of the pupils. *Ceskoslovenska Psychologie*, 25 *5(, 441-450.

Montero Burgos, J. R. (1990). Fracaso escolar: un estudio experimental en el marco de la teoría de la indefensión aprendida. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 43 (2), 257-270.

Murray, H., y Staebler, B. (1972). Effects of locus of control and pattern of performance on teacher's evaluation. *APA Proceedings*, 7, 569-570.

Navas, L., Sampascual, C., y Castejón, J. L. (1991). Las expectativas de profesores y alumnos como predictores del rendimiento académico. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 44 (2), 231-239.

Norusis, M. J. (1986). *Manual of SPSS/PC B*. Michigan: SPS Inc.

Pérez Olmos, D. (1986). *Procesos de atribución en la relación educativa*. Tesis Doctoral (no publicada). Universidad de Murcia.

Peterson, P. L., y Barger, S. A. (1984). Attribution theory and teacher expectancy. En J. B. Dornick (Ed.), *Teacher Expectancies*. New Jersey. Hilldale: LEA.

Russell, D. (1982). The causal dimension scale: a measure of how individual perceive causes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 1137-1145.

Schmidt, G., y Weiner, B. (1988). An attribution-affect-action theory of behavior: replications of judgements of help-giving. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 14, 3, 610-621.

Schuster, B., Forsterlung, F., y Weiner, B. (1989). Perceiving the causes of success and failure. A cross-cultural examination of attributional concepts. *Journal of cross-cultural Psychology*, 20, 2, 191-213.

Stipek, D. J. (1981). Children's perceptions of their own and their classmates' ability. *Journal of Educational Psychology*, 73, 406-410.

Wang, N., y Stiles, B. (1976). An investigation of children's concept of self-responsibility for their school learning. *American Educational Research Journal*, 13, 159-179.

Weiner, B. (1974). *Achievement Motivation and Attribution Theory*. New Jersey, Morristown: General Learning Press.

Weiner, B. (1980). *Human Motivation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Weiner, B. (1986). *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. New York: Springer-Verlag.

Weiner, B. (1987). The social psychology of emotion: applications of a Naive Psychology. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 5, 4, 405-419.

Weiner, B. (1988). Attribution theory and attributional therapy: some theoretical observations and suggestions. *British Journal of Clinical Psychology*, 27, 83-104.

Weiner, B., Russell, D., y Lerman, D. (1978). Affective consequences of causal ascriptions. En J. H. Harrey, W. J. Ickes, y R. F. Kidd (Eds.), *New Directions in Attribution Research (2)*. New Jersey. Hillsdale: LEA.

Weiner, B., Russell, D., y Lerman, D. (1979). The cognition emotion process in achievement-related contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1211-1220.

Wittrock, M. C. (1986). Students' thought processes. En M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan Publishing Company.