

19.192

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACION

DEPARTAMENTO DE METODOS DE INVESTIGACION Y DIAGNOSTICO EN EDUCACION



* 5 3 0 9 5 5 4 4 2 0 *
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE

EXPECTATIVAS Y ATRIBUCIONES ACADEMICAS DEL PROFESOR Y DEL ALUMNO:
SU INFLUENCIA EN EL AUTOCONCEPTO Y EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR



ARCHIVO

TESIS DOCTORAL:

ANGELA AGUILERA AGUILERA

DIRECTOR:

Dr. ARTURO DE LA ORDEN HOZ

MADRID 1.993

INDICE GENERAL

Pág.

Agradecimientos	1
INTRODUCCION	2

PRIMERA PARTE

APORTACIONES TEORICAS E INVESTIGACIONES REALIZADAS

CAPITULO I: <u>El constructo expectativa</u>	12
1. El constructo expectativa en la H ^a de la Psicología.....	13
2. Definición del constructo.....	18
3. Efectos de expectativa	20
4. "Pigmali3n en el aula": aciertos y limitaciones..	22
CAPITULO II: <u>El proceso de expectativa</u>	30
1. Modelos de comunicaci3n de expectativas.....	30
2. Hacia un modelo integral	41
3. La cadena del "efecto de expectativa".....	45

CAPITULO III: Formación de las expectativas del profesor y percepción por el alumno 50

1. Fuentes de expectativa 50
2. La percepción del alumno por el profesor 59
3. Cómo percibe el alumno a su profesor. 65

CAPITULO IV: Expectativas, atribuciones causales y motivación 78

1. Expectativas del profesor y motivación para el rendimiento. 78
2. Teoría atribucional de la motivación 82
3. Determinantes de las atribuciones causales de éxito y fracaso escolar. 88
4. Consecuencias de las atribuciones causales. 97

CAPITULO V: Respuestas del alumno a las expectativas del profesor 110

1. Naturaleza del autoconcepto 111
2. Autoestima y autoconcepto académico 113
3. Expectativas, autoconcepto y rendimiento. 118
4. La medida del autoconcepto 125

CAPITULO VI. <u>El marco de la investigación: problemas metodológicos</u>	133
1. El marco de la investigación	133
2. Problemas metodológicos en la investigación de expectativa	141
2.1. La medida de las variables	142
2.2. El problema de la causalidad	147
2.3. Validez de los estudios realizados.....	148

SEGUNDA PARTE

INVESTIGACION EMPIRICA

CAAPITULO VII: <u>Diseño y metodología del estudio</u>	155
1. El problema de investigación	155
2. Hipótesis de trabajo	156
3. El diseño	159
4. Selección e identificación de las variables.....	162
5. Descripción muestral	168

CAPITULO VIII: <u>Instrumentos de exploración</u>	181
1. Evaluación de las expectativas del profesor	181
2. Instrumento diseñado para medir las "Expectativas académicas del alumno".....	182
2.1. Elaboración y revisión	183
2.2. Validez y fiabilidad	188
2.2.1. Análisis factorial	189
2.2.2. Relación con otras variables	197
2.2.3. Coeficientes de fiabilidad	198
3. Evaluación del autoconcepto	199
4. Aplicación de los instrumentos de medida y recogida de datos	201
CAPITULO IX: <u>Resultados y discusión</u>	206
1. Resultados estadísticos	206
1.1. Análisis descriptivos	206
1.2. Análisis relacionales	210
1.3. Análisis correlacionales.....	221

1.4. Análisis de varianza	227
1.5. Análisis de regresión múltiple	260
2. Discusión de los resultados	264
2.1. Fuentes de las expectativas y de las atribuciones académicas	265
2.2. Efectos de las expectativas y de las atribuciones académicas	278

CAPITULO X: Conclusiones, limitaciones e implicaciones pedagógicas

1. Conclusiones	287
2. Limitaciones	290
3. Implicaciones pedagógicas.....	293
BIBLIOGRAFIA	297

ANEXOS:

A. Muestra: Relación de Centros.....	315
B. Instrumentos.....	319
C. Datos estadísticos.....	331

INDICE DE TABLAS

	Pág.
1. Muestras de profesores y alumnos.....	173
2. Distribución de la muestra de alumnos para las vs. curso, sexo y tipo de centro	176
3. Distribución de la muestra de profesores para las vs. sexo, experiencia y tipo de centro.....	177
4. Distribución de las variables sexo y experiencia en la muestra de profesores.....	177
5. Relación muestra-población (profesores y alumnos de 5° curso).....	178
6. Relación muestra-población (profesores y alumnos de 8° curso).....	179
7. Matriz de factores no rotados	190
8. Matriz de factores rotados.....	191
9. Estadísticos descriptivos	207
10. Tabulación cruzada entre sexo del alumno y expec- tativas del profesor.....	211
11. Tabulación cruzada entre sexo del alumno y atri- bución del profesor al esfuerzo	213
12. Tabulación cruzada entre sexo del alumno y atri- bución del profesor a la inteligencia.....	216
13. División cruzada entre Expectativas del profesor y rendimiento final del alumno.....	218

14. Matriz de distribución de correlaciones entre vs. continuas	222
15. ANOVA (sexo del profesor). Valores medios de las vs del profesor: significación de las diferencias.	229
16. ANOVA (sexo del profesor). Valores medios de las vs. del alumno: significación de las diferencias..	230
17. ANOVA (experiencia del profesor). Valores medios de las variables del profesor.....	233
18. ANOVA (experiencia del profesor). Valores medios de las variables del alumno.....	234
19. ANOVA (sexo del alumno). Valores medios de las vs. del profesor: significación de las diferencias...	238
20. ANOVA (sexo del alumno). Valores medios de las vs. del alumno: significación de las diferencias.....	239
21. ANOVA (edad del alumno, curso). Valores medios de las variables del profesor.....	242
22. ANOVA (edad del alumno, curso). Valores medios de las variables del alumno.....	243
23. ANOVA (Tipo de centro). Valores medios de las variables del profesor.....	246
24. ANOVA (Tipo de centro). Valores medios de las variables del alumno.....	249
25. Diferencia de medias en distintas variables entre alumnos receptores de altas y bajas expectativas.	257
26. Análisis de regresión múltiple.....	261

27. Análisis factorial: Matriz de correlaciones (puntuaciones de los 40 items del cuestionario).....	332
28. Varianza explicada por los 40 factores (items)...	334
29. Comunalidades de 6 factores.....	335
30. Análisis factorial: Cuestionario más rendimiento:. estadísticos para cada variable.....	336
31. Correlación matriz (cuestionario más rendim).....	337
32. Matriz de factores rotados (VARIMAX).....	340
33. Varianza explicada por 43 factores(Items del cuestionario (40) más rendimiento (3)	341
34. Comunalidades de 7 factores	342
35. Resultados ANOVA para "sexo del profesor".....	343
36. Resultados ANOVA para "experiencia del profesor".	345
37. Resultados ANOVA para "sexo del alumno".....	346
38. Resultados ANOVA para "curso (edad) del alumno"..	348
39. Resultados ANOVA para "tipo de Centro"	350
40. Análisis factorial de varianza (Efectos principales de las variables del profesor).....	352
41. Análisis factorial de varianza (Efectos interacti- vos)	355

INDICE DE FIGURAS

Nº		Pág.
1	Modelo para la comunicación de expectativas de H. M. Cooper.....	33
2	Modelo atribucional del proceso de expectativa.....	44
3	Modelo atribucional de motivación escolar de Weiner	83
4	Relación entre expectativas, autoconcepto y rendimiento escolar	124
5	Modelo de integración de la investigación de Clark y Peterson	139

Agradecimientos:

Quiero expresar mi agradecimiento al director de la tesis, Dr. Arturo de la Orden cuyas sugerencias y aportaciones han sido muy útiles para el desarrollo de nuestro proyecto.

Gracias a Julia Ruiz y a sus compañeros que colaboraron eficazmente en la ardua tarea de la recogida de datos. Su participación en esta fase de la investigación fue para mi muy importante.

A mis compañeros Javier Gómez Ceballos y Alfonso G. Roldán que con su experiencia informática, facilitaron mi acercamiento al ordenador. Su ayuda y sobre todo, el apoyo moral que me prestaron es un rasgo de amistad que merece mi reconocimiento.

No podemos olvidar la oportuna intervención de Beatriz Núñez en el último tramo de la andadura. Ella me ayudó a superar las dificultades que surgieron en la impresión de la tesis y por ello le estoy muy agradecida.

Finalmente, tengo que agradecer a los directores de los Centros que han participado en la investigación y recordamos de forma especial, a los maestros y alumnos que forman las muestras de nuestro trabajo. A todos ellos nuestra gratitud.

Sin la colaboración de todos, este trabajo no hubiera llegado a realizarse.

INTRODUCCION

Estimamos que la relación profesor-alumno constituye el eje fundamental sobre el que giran todas las variables que inciden en la calidad y efectividad de la enseñanza. Es preciso conocer la naturaleza de esta relación para poder influir de forma positiva en el proceso educativo.

La investigación sobre la relación profesor-alumno comienza, dentro del campo psicopedagógico, en los años treinta a partir de los experimentos de K. Lewin, pero tienen que transcurrir dos décadas para que estos estudios alcancen suficiente resonancia en el ámbito educativo. Hasta entonces, el interés se dirigía, casi exclusivamente, al alumno por lo que la relación profesor-alumno era tratada de forma unilateral.

A partir de los años sesenta, se produce un desplazamiento del foco de atención y el profesor adquiere entidad propia. Aunque sea simplificando el complejo entramado de variables que intervienen en esta relación, podemos decir, según el modelo empírico, que el profesor pasa a ser la variable independiente y la conducta del alumno constituye la variable dependiente.

A las dos etapas anteriores, caracterizadas por el estudio unilateral de la influencia, bien sea considerada desde el alumno o desde el profesor, le sucede una fase de integración en la que se considera que la relación profesor-alumno sólo puede ser operacional si se estudia como una acción recíproca entre dos personas. Aunque por razones metodológicas se estudien de forma analítica determinados aspectos de esta relación, es necesario partir de un planteamiento teórico global.

La relación profesor-alumno en clase presenta distintas manifestaciones con su entramado particular de causas y consecuencias. Se ha demostrado empíricamente que la inadecuada relación maestro-alumno ocupa un lugar preferente entre los numerosos y posibles factores que inciden en el fracaso escolar. En este momento en que asistimos a un renovado interés por la calidad de la enseñanza y de la educación, el profesor adquiere un puesto relevante y su relación con el alumno es, en nuestra opinión, la clave de cualquier mejora educativa y un condicionante fundamental para que nuestros centros de enseñanza evolucionen favorablemente hacia mayores niveles de eficacia: "El comportamiento de los profesores en las aulas es, en definitiva, lo que determina que nuestros Centros de enseñanza logren o no responder al desafío de nuestro tiempo" (Comb, 1.979)

Al visitar las aulas en muchas ocasiones, me ha llamado la atención la expresión de algunos niños reflejo de una mala relación con el maestro. Curiosamente, en todos los casos, eran alumnos de bajo rendimiento. El poder contrastar empíricamente esta reiterada observación, junto a mi preferencia por el área de la Psicología educacional, ha constituido, sin duda, la motivación inicial de este trabajo.

Partiendo de la base de que las creencias que tiene el profesor sobre sus alumnos condicionan la interacción e influyen en su comportamiento en el contexto de la clase, vamos a centrar nuestro estudio en dos factores cognitivos: expectativas y atribuciones académicas.

Los estudios sobre el pensamiento del profesor y concretamente sobre las expectativas y sus posibles efectos, ha constituido una fructífera rama de investigación desarrollada casi exclusivamente en países anglosajones, a raíz de 1.968, como consecuencia del famoso experimento de Rosenthal y Jacobson. A partir de 1.985, disminuye el número de trabajos; como ocurre en otras áreas de la investigación, después de un período de euforia se produce una especie de vacío. En los últimos años, el interés se ha enfocado hacia el último eslabón del proceso en que aparecen las expectativas y el autoconcepto del alumno.

Aunque la literatura es abundante, la investigación realizada en contextos naturales es más bien escasa. Nuestro trabajo puede suponer en este sentido, una válida contribución al confirmar las predicciones de la teoría en un contexto concreto.

Pretendemos comprobar empíricamente la influencia que el maestro, desde sus pensamientos (expectativas y atribuciones), puede ejercer en el desarrollo académico de sus alumnos. Con este planteamiento, formulamos los siguientes objetivos:

1°. Detectar los factores que determinan las expectativas y atribuciones académicas de los profesores y de sus alumnos.

2°. Conocer la influencia que las expectativas del profesor ejercen en el autoconcepto del alumno y su repercusión en el nivel de logro.

Por último, sería deseable que los profesores, al menos los que han participado en la fase inicial de la investigación, tuvieran en cuenta los resultados e intentaran aplicarlos para mejorar su praxis educativa.

Para dar respuesta a los objetivos señalados, hemos

optado por una metodología correlacional propia de la investigación "Ex-post-facto" que nos permita analizar las relaciones entre las variables seleccionadas. Esta opción ha estado condicionada no sólo por los objetivos del trabajo sino también por nuestras circunstancias concretas.

Somos conscientes de lo arriesgado del proyecto teniendo en cuenta: 1) La complejidad del fenómeno estudiado, 2) Las dificultades metodológicas que han puesto de manifiesto los estudios realizados en el ámbito de la psicopedagogía.

El trabajo está estructurado en dos partes claramente diferenciadas que comprenden diez capítulos.

La primera parte está formada por seis capítulos, donde se recogen las aportaciones teóricas y algunas de las investigaciones más importantes realizadas sobre expectativas y atribuciones académicas de profesores y alumnos. Hemos procurado hacer una revisión crítica de la literatura en aquellos aspectos concretos del "proceso de expectativa" relacionados con el trabajo empírico:

En el capítulo I, se hace referencia al desarrollo del constructo expectativa a lo largo de la "Historia de

la Psicología", deteniéndonos en la controvertida obra de Rosenthal y Jacobson que ha supuesto un hito importante en el campo de la psicopedagogía.

El capítulo II está dedicado a los distintos modelos que se han elaborado para explicar el "proceso de expectativa". Presentamos un modelo, basado en la teoría atribucional, que expresa la interrelación de las variables implicadas en el trabajo empírico.

La formación de expectativas (análisis de las principales fuentes) y los procesos de percepción que subyacen, son objeto de estudio en el capítulo III.

El capítulo IV trata del carácter motivacional de las expectativas a la luz de la "teoría atribucional" que ha contribuido, de manera especial, a comprender los efectos de las expectativas del profesor en el aula.

El capítulo V se centra en las variables de autoconcepto y la función mediadora que éstas ejercen entre las expectativas del profesor y el rendimiento del alumno.

Finalmente, dedicamos un capítulo (VI) a los problemas metodológicos que se han encontrado en este área de la investigación: se analizan las ventajas y limitaciones de

los distintos diseños utilizados, intentando buscar un marco de investigación para nuestro trabajo.

La segunda parte está dedicada a la investigación empírica y abarca tres capítulos cuyo contenido es el siguiente:

El capítulo VII intenta delimitar el ámbito de estudio. Se define el problema de investigación y se formulan las hipótesis de trabajo correspondientes. Asimismo, se expone el proceso metodológico a seguir.

En este capítulo hacemos una descripción y valoración de las variables seleccionadas. Por otra parte, se analizan ampliamente las muestras, que se han utilizado, definiendo su tamaño y características.

Dedicamos el capítulo VIII íntegramente, al estudio de los instrumentos de medida que se han aplicado. Hacemos especial hincapié en la escala elaborada para esta investigación: "Expectativas académicas del alumno", ofreciendo la información precisa sobre los análisis previos que se han llevado a cabo para determinar sus características técnicas: contenido, validez y fiabilidad.

El capítulo IX es el más extenso y recoge los

resultados de los análisis estadísticos realizados. Con el propósito de presentar los datos de forma sintética e intuitiva se ilustra con numerosas tablas que se acompañan de las correspondientes explicaciones.

Dentro de este capítulo, incluimos un amplio apartado dedicado a la discusión de los resultados, interpretando los datos a la luz de la literatura y de nuestro propio criterio.

En el capítulo X presentamos las conclusiones de la investigación extraídas de los análisis realizados. Por otro lado, se indican algunas de las limitaciones que, en nuestra opinión, afectan a la investigación y que pueden ser subsanadas en posteriores estudios.

Se dedica en este capítulo, un apartado final a las "Implicaciones pedagógicas" que, desde una perspectiva práctica, pueden derivarse del trabajo realizado.

Por último, hemos recogido en tres anexos la información complementaria que hemos considerado interesante en relación con el desarrollo del trabajo empírico: El anexo A hace referencia a la muestra; en el anexo B se incluyen los instrumentos utilizados en la investigación y en el anexo C adjuntamos una parte de los cálculos estadísticos

llevados a cabo en el proceso metodológico.

PRIMERA PARTE

APORTACIONES TEORICAS Y REVISION DE LA LITERATURA

CAPITULO I

EL CONSTRUCTO "EXPECTATIVA"

La palabra expectativa es de uso muy frecuente en nuestros días. Proviene del latín "expectatum" que significa esperanza de conseguir una cosa, hace referencia a la posibilidad de obtener algo al ocurrir un suceso que se prevé.

En nuestra vida social, establecemos interacciones con otras personas sobre las que formamos expectativas que nos permiten predecir e interpretar su conducta, así como ajustar nuestro comportamiento a la situación de interacción. Muchas veces aunque no seamos conscientes, estas expectativas nos resultan de gran utilidad para regular y controlar nuestra interacción con los demás.

El concepto "expectativa" se ha estudiado en las distintas ramas de la Psicología, pero es en el ámbito de la Psicología Social donde este constructo adquiere plena identidad y donde ha sido tratado con mayor rigor.

1. La variable "expectativa" en la Historia de la Psicología.

Creemos necesario hacer una revisión del concepto "expectativa" a través de las teorías más conocidas y de los autores más representativos, que nos permita llegar a una definición precisa y clara de la variable elegida como determinante del problema que vamos a estudiar.

Se considera que fue Tolman el primero que construyó una teoría del aprendizaje donde la expectativa es considerada como un término teórico. Gibson (1.941) indica que la expectativa en la obra de Tolman, es tratada como uno de los conceptos que pueden ser agrupados bajo el término de "set" y que son identificados como determinantes cognitivos de la conducta. En el mismo sentido, aparecen muy pronto en la obra de Lewin (1.935) cuando indica que " El aprendizaje no es automático sino que requiere un acto mental, intención o "set" (Ob. cit. pag. 787).

Tolman (1.959) decía que el aprendizaje consiste en la adquisición de información (expectativas) concernientes a los resultados de varias respuestas. Los resultados deben ser comprendidos en términos de confirmación o negación de

expectativas y no como un refuerzo automático entre estímulo y respuesta .

Desaparecido Tolman, sus seguidores en el estudio de la Psicología animal no trataron de forma sistemática el constructo expectativa en sus teorías. En el campo del aprendizaje humano, durante las décadas cuarenta y cincuenta, el experimentador se limitaba a controlar esta variable mediante diversas técnicas. En 1.960 emerge un renovado interés por el tema; algunos autores como Nelson y Ros (1.974) piensan que, lejos de ser artificiales, los efectos de las expectativas son importantes e incluso necesarias en el condicionamiento clásico.

Con el desarrollo de las teorías cognitivas de la conducta, el concepto de expectativa viene a ocupar un lugar destacado en la explicación de la conducta humana.

El concepto de expectativa juega un papel fundamental en las teorías de aprendizaje social de Rotter (1.954), Mischel (1.973) y Bandura (1.977). El éxito que han tenido estas teorías atestiguan el valor heurístico del concepto de expectativa, cuando es aplicada a la conducta humana.

ROTTER (1.982) ha sido el primero que ha desarrollado una teoría sistemática de la conducta humana utilizando el constructo expectativa. La teoría "aprendizaje social" ha sido posteriormente reelaborada y aplicada a distintas áreas de la Psicología. La principal contribución de esta teoría al desarrollo de la expectativa como constructo sistemático podemos resumirla así: a) la definición conceptual de distintos tipos de expectativas, b) el analizar situaciones determinantes de expectativas, c) el desarrollo de definiciones operativas y d) el estudio de diversos procedimientos para medir expectativas subjetivas como variables continuas.

Dentro de las expectativas generalizadas, este autor concede especial importancia a las expectativas de control (locus of control) y la confianza interpersonal (I.P.T) que define como: "la expectativa que abriga un individuo o grupo de poder fiarse de las palabras y promesas, manifestaciones verbales o escritas de otros individuos o grupos" (Rotter, 1.971, pag. 444. Citado por Bandura, 1.987).

Los estudios sobre el constructo "locus of control", como una característica de la personalidad en el sentido de una expectativa generalizada, ha tenido gran trascendencia. La escala J.E para medir este constructo, ha sido objeto de

numerosos trabajos y se ha utilizado como instrumento de medida en un buen número de investigaciones.

Las expectativas generalizadas desempeñan un papel importante en la investigación de la personalidad. Estas se forman a través de la experiencia en distintas circunstancias y desempeñan un papel importante en la predicción de conductas en nuevas situaciones. Además de estas expectativas generalizadas, existen otras que se refieren a situaciones y comportamientos muy concretos (expectativas específicas) y son éstas, junto a los correspondientes valores de refuerzo, las que determinan el potencial de conducta.

BANDURA (1.977, 1.982, 1.987, 1.993), si bien en principio describe su teoría mediante el modelo clásico S-R, pronto aceptará un punto de vista más cognitivo, enfatizando el papel de las expectativas en la predicción de la conducta. Este autor distingue entre "expectativas de logro" que define como : "Una estimación de la persona acerca de su capacidad de realizar una conducta necesaria para producir un resultado " y "expectativas de acción-resultado" entendidas como "La convicción que tiene una persona de realizar con éxito la actividad necesaria para obtener un resultado" (1.977, pag. 193). Es decir, las expectativas de logro implican un juicio sobre la propia

capacidad para alcanzar un cierto nivel de ejecución mientras que las expectativas de resultado se refieren a las consecuencias que, con bastante posibilidad, producirá dicha ejecución (Bändura, 1.987, pag. 416). Esta distinción ha sido rechazada por varios autores: recientes investigaciones demuestran que las medidas de autoeficacia no son independientes de las expectativas hacia un resultado de éxito.

ATKINSON (1.982) afirma que su teoría sobre la motivación está influenciada por los conceptos de expectativa de Lewin y Tolman. En 1.957 había publicado su teoría "achievement motivation" definiendo este concepto como el producto de expectativa, incentivo y motivo; más tarde será conceptualizado como una diferencia individual relativamente estable.

Las teorías sobre "percepción interpersonal" han ido evolucionando desde una teoría asistemática a una teoría basada en el constructo expectativa, hasta llegar posteriormente a la teoría cognitiva basada en el procesamiento de la información cuyo constructo central es el "esquema". Aunque los concepto "esquema" y "expectativa" son utilizados de forma diferente por los distintos autores, podemos establecer cierta semejanza. La diferencia fundamental radica en la forma de operativizar estas variables; así

Markus (1.977) deduce la presencia de esquemas en la predicción que hace una persona de su propia conducta, lo cual puede ser utilizado también como medida de las expectativas del sujeto.

En el area de la percepción aparece una nueva línea de investigación caracterizada por buscar los determinantes de la misma, especialmente los motivos y las expectativas. BRUNER define la percepción como: "un proceso de categorización que permite ir más allá de las propiedades del objeto para predecir otras propiedades del objeto no comprobadas todavía" (1.973, pág. 14). Según esta teoría, el profesor que espera una determinada conducta del alumno, estará más atento a los resultados consistentes y necesitará menos información para percibir la conducta esperada, así evitará la conducta inconsistente y puede inferir mejor las características que sean congruentes con la conducta esperada.

2. Definición del constructo "expectativa".

Entre las numerosas definiciones sistemáticas que se han elaborado, seleccionamos la de C. Rogers: "Las expectativas son un conjunto de creencias generalizadas y predicciones, con cierto grado de confianza, del comportamiento de una persona o grupo" (1.982, pag.27). Para que

exista una expectativa será necesario, por lo tanto: a) que haya una creencia firme y estable y b) que nos permita hacer predicciones con cierto grado de precisión.

Definiciones operativas:

Como ha ocurrido con muchos otros conceptos en Psicología, se han utilizado distintas definiciones operativas en la investigación de este área, que responden a definiciones conceptuales diferentes del término "efecto de expectativa". Podemos agrupar las definiciones más utilizadas en cuatro apartados:

a) **Habilidades y medidas de rendimiento:** Se pide a los profesores que clasifiquen o evalúen (escalas tipo Likert) a sus alumnos en relación a su competencia general para el estudio o en alguna de las áreas concretas de rendimiento.

b) **Incremento esperado:** Los profesores predicen el progreso académico que sus alumnos van a tener en un periodo de tiempo.

c) **Expectativas manipuladas:** Los investigadores pueden tomar las expectativas que el profesor tiene de sus alumnos, dando una falsa información sobre la habilidad del estudiante o sobre el incremento de su potencial académico.

d) **Medidas de natural discrepancia:** El investigador imagina el grado en que un profesor sobreestima o infravalora el rendimiento de un alumno. Estas medidas se ob-

tienen comparando la estimación del profesor sobre la habilidad o el rendimiento de sus alumnos con los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas.

3. Efectos de expectativa.

El término "efecto de expectativa" fue definido por primera vez por Merton (1.967) en su obra "The self-fulfilling prophecy" como: una falsa concepción de una situación que desarrolla una nueva conducta, haciendo que sea verdadera la concepción inicialmente falsa. Un año después, Rosenthal y Jacobson (1.968) elaboraron la siguiente definición: "Proceso mediante el cual la expectativa de una persona sobre la conducta de otra puede, de forma totalmente involuntaria, llegar a ser una predicción adecuada simplemente por haberla realizado". La diferencia entre ambas definiciones radica en que mientras Merton habla de predicciones falsas o verdaderas, Rosenthal se limita a señalar su precisión. Las investigaciones realizadas a partir de estos estudios, han identificado dos tipos de efectos sobre el comportamiento de los alumnos:

El primer efecto, que ha motivado "Pígalión" es el conocido como "la profecía autocumplida", sesgo del profesor o también llamado "efecto fuerte" de la expectativa. Si las expectativas, basadas en inferencias relevantes (falsas

o verdaderas), están asociadas a creencias falsas en la mente del profesor, pueden influir, a través de su comportamiento con el alumno, en la obtención de los resultados que se predicen. La precisión de la expectativa se apoya en la potencial distribución de las interacciones en clase de forma que la expectativa se haga realidad. La manipulación y las medidas de discrepancia de las expectativas son las variables independientes más apropiadas para estudiar este tipo de efectos.

El segundo tipo de efectos implica una predicción firme y estable de ciertos comportamientos. Este "efecto débil" tiene lugar, según indican Cooper y Good (1.983), "Cuando los profesores responden a sus alumnos según las expectativas que de ellos tienen formadas y no tienen en cuenta los cambios de comportamiento que se producen por causas distintas al profesor" (Ob. Cit. pág.6). El foco de atención se centra, en este caso, en la capacidad y rendimiento del alumno.

El mayor problema es demostrar que la expectativa ha producido su efecto, ya que se basa en mantener el nivel de rendimiento que se predice. La conducta del profesor, consecuente con su expectativa, intenta mantener los niveles de logro de sus alumnos siendo difícil la percepción de indicadores de cambio: "Es lamentable que los

efectos de expectativa que ocurren probablemente con más frecuencia, sean también los más difíciles de investigar". (Cooper y Good, Ob.cit., pág.139).

Por esta razón, a pesar de las dificultades inherentes a la investigación, es necesario avanzar en esta línea, confirmando los conocimientos adquiridos mediante réplicas de los trabajos precedentes o abriendo nuevas líneas de investigación que nos permitan descubrir las condiciones en que se produzca el efecto de expectativa y cómo actuar en determinadas circunstancias.

4."Pigmalion" en el aula: aciertos y limitaciones.

La obra de Rosenthal y Jacobson "Pygmalión in the classroom", publicada en 1968, tuvo una gran resonancia en la vida americana extendiéndose posteriormente por Europa. Apesar de sus deficiencias (principalmente metodológicas), este libro tuvo el acierto de llamar la atención y plantear de forma científica en el campo educativo, un fenómeno cotidiano: las expectativas de una persona respecto a otra influyen, con cierta frecuencia, en la conducta de ésta.

Con el fin de demostrar la existencia del "efecto de expectativa" establece dos principios: 1º) Las predicciones o expectativas son razonablemente precisas 2º) Esta

precisión no se debe sólo al poder predictivo del profesor, sino que se debe especialmente a que estas predicciones tienen un efecto causal sobre el rendimiento del alumno.

Podemos comprobar fácilmente el primer principio, midiendo las predicciones o expectativas y correlacionándolas con el rendimiento real del alumno, pero esta correlación no implica relación causal: Sólo a través de estudios experimentales, podemos afirmar que las variables expectativas del profesor y rendimiento del alumno están relacionadas causalmente. Rosenthal y Jacobson intentaron controlar experimentalmente las expectativas del profesor a fin de evaluar directamente los efectos que estos tienen en el rendimiento escolar. El estudio citado es bien conocido y ha dado origen a una larga polémica.

Las críticas a la obra de Rosenthal y Jacobson no se hicieron esperar; recogemos algunas de las más destacadas:

Jensen (1.969) en un artículo publicado en la revista "Harvard Educational Review" señaló tres puntos críticos al experimento de Rosenthal : 1º) La unidad de análisis es el alumno, de haber sido la clase, los resultados hubieran sido distintos. Sin embargo, hay que decir que se han realizado muchos estudios basados en la clase y se han obtenido resultados semejantes. 2º) Se aplicó el mismo test

en el pre-test y en el post-test sin controlar los efectos de la práctica. 3º) La administración de tests fue colectiva y los resultados, según Jensen, hubieran sido diferentes si se hubieran aplicado individualmente.

Thorndike (1.968) señala que la medida de cociente intelectual de los más jóvenes no es válida debido a la falta de adecuación de los tests empleados y por lo tanto, tampoco son válidas las inferencias realizadas a partir de estos datos. Sin embargo, Rosenthal se defiende de estas críticas justificando la validez del instrumento aplicado y añadiendo que, incluso en el caso de haber prescindido de estas puntuaciones en el análisis estadístico, los resultados obtenidos hubieran sido similares.

Elashoff y Snow (1.971) publican una obra "Pygmalion reconsidered" con las críticas más duras que se han hecho al trabajo de Rosenthal y Jacobson, basándose en la debilidad del diseño y en el análisis del experimento.

Pronto surgió un movimiento que dio origen a una serie de investigaciones cuyo objetivo era confirmar los resultados obtenidos por Rosenthal y Jacobson. Se trataba de replicar el trabajo original pero no siempre fue así, ya que, al parecer, los investigadores intentaban, como es lógico, evitar los errores del primer trabajo.

Los resultados de las investigaciones proyectadas para ratificar las conclusiones de "Pígalión" son contradicorios. Una buena parte de los estudios, realizados en el aula con expectativas inducidas, han fracasado debido quizás a la dificultad del procedimiento y en consecuencia, a la utilización de estrategias de investigación inadecuadas.

Miller (1.978) presenta una postura integradora en esta grán controversia entre los partidarios y detractores de las teorías de Rosenthal. Manifiesta que, independientemente de la existencia de resultados empiricos concluyentes, es evidente la posibilidad de que se produzca el fenómeno y por lo tanto, es necesario estudiarlo. Este autor señala como aportaciones positivas de Rosenthal y Jacobson, las siguientes: 1) Estos autores han sido los precursores de los estudios sobre atribución y cognición social. 2) Ha llamado la atención sobre los prejuicios y consecuente falta de objetividad que afecta a la interacción y a la evaluación. 3) Ha puesto de manifiesto la utilidad de las expectativas positivas en el rendimiento escolar siempre que sean transmitidas en términos realistas.

Podemos concluir estos comentarios a la obra de Rosenthal diciendo que, aparte de su más destacada aportación

(la de haber suscitado el interés por el tema de la interacción profesor-alumno), debemos reconocer otros resultados positivos como son:

1. Las expectativas falsas pueden crear resultados ciertos.

2. Hay que cuestionar la aparente objetividad de las mediciones del rendimiento académico.

3. De la misma forma que las expectativas positivas pueden proporcionar ganancias de rendimiento, las negativas pueden producir resultados desfavorables para el alumno.

4. Las consecuencias de las expectativas no se limitan al campo académico, sino que se extienden a otras áreas de la personalidad.

Es evidente que las expectativas forman parte de la vida cotidiana del aula, tampoco se puede dudar de los efectos que estas expectativas pueden producir tanto en profesores como en alumnos.

La mayoría de los profesores forman expectativas a comienzos de curso, sobre la clase y sobre cada uno de los alumnos en particular que, frecuentemente, se mantienen con cierta estabilidad. Además, el profesor tiene unas expectativas generales, coherentes con sus creencias sobre

la profesión docente, el sistema de enseñanza y los alumnos en general, que variarán a lo largo de su vida profesional.

Lo importante realmente sería garantizar la flexibilidad y la objetividad de las expectativas que el profesor forma respecto a sus alumnos.

Las expectativas falsas e incorrectas, sobre todo si son rígidas, posiblemente, tendrán efectos negativos; ahora bien, si el profesor tiene una información verídica, la interpreta con cautela y la somete a revisión, formará expectativas realistas y podrá controlar los posibles efectos negativos que de ellas se deriven.

Es necesario conocer como se forman las expectativas en el aula con el fin de poder controlarlas y, sobre todo, es necesario conocer como se transmiten y se transforman en conductas.

Para explicar la comunicación de las expectativas se han elaborado distintos modelos a los que nos vamos a referir a continuación, buscando un modelo integrador que sirva de referencia teórica a nuestro trabajo.

REFERENCIAS

- ATKINSON, J.W. (1.957). "Motivational determinants of risk-taking behavior". Psychology Review, 84, 359-372.
- BANDURA, A. (1.977). Social Learning theory. New Jersey, Prentice-Hall. Trad. Cast. A. Riviére: "Teoría del aprendizaje Social". Espasa Calpe, Madrid, 1.984.
- BANDURA, A. (1.983). "Self-Evaluative and Self Efficacy, mechanisms governing the motivational effects of Goal Systems". Journal of Personality and Social Psychology, 45, 1.017-1.020.
- BANDURA, A. (1.987). Pensamiento y acción. Martinez Roca. Barcelona.
- BRUNER, J. (1.973). "Personality dynamics and the process of perciving". In J. Anglin (Edit). Norton.
- ELASHOFF, J.D. y SNOW, R.E. (1.971). Pygmalion reconsi-dered. Worthington, Ohio. Jones
- GIBSON, J.J. (1.941) "A critical review of the concept of set in contemporany experiential psychology" Psychological Bulletin, 38, 781-817
- JENSEN, A.R. (1.969) "How much can we boost I.Q. and Scholastic achievement". Harvard Educational Review, 39, 110-123.
- MARKUS, H. (1.977). "Self-schemate and processing Informa-tion about the Self. Journal of Personality and Social Psychology, 38, 704-18.

- MERTON, R.K. (1.967). "The self-fulfilling prophecy" en Mizruchi E. (Ed) Substance of Sociology. New York Appleton-Century.
- MILLER, D.T. "Comentary Rosenthal and Rubin". En R . Rosenthal and D.B. Rubin The behavioral and Brain Sciences. p.p. 377- 413
- MISCHEL, W. (1.973). Toward a cognitive social learning reconceptualization of personality. Psychological Review 80, 252-283.
- ROSENTHAL, R y JACOBSON, L. (1.968). Pygmalion in the Classroom. Trad. Pigmali3n en la Escuela. Marova.
- ROTTER, J.B. (1.954). Social learning and clinical psychology. Englewood Cliffs, N.J. Prentice Hall.
- ROTTER, R. (1.982). "Social learning theory" en N.T. Feather (Ed.): "Expectation and action". Hillsdale N.J. Lawrence Erlbaum Associates.
- THORNDIKE, R.L. (1.968). "Review of Pygmalion in the classroom". American Educational Research Journal. 5, 708-711.
- TOLMAN, E.C. (1.959). Principles of behavior. In S. Koch (Ed), Psychology (Vol. 2). New York; Mc Grow- Hill

CAPITULO II

EL PROCESO DE EXPECTATIVA

1. Modelos de comunicación de las expectativas.

Entre las críticas más frecuentes que se formularon contra el experimento de Rosenthal, está la de no explicar como se habían comunicado las expectativas del profesor, es decir, cual es el proceso que tiene lugar entre las expectativas del profesor y el rendimiento del alumno. Los estudios realizados posteriormente en este campo, han tratado de presentar el modelo explicativo de este complejo fenómeno, que se inicia con la variable expectativa del profesor y termina con la variable rendimiento del alumno. Se trata de una secuencia temporal de sucesos, supuestamente causales, que explican la relación indirecta que existe entre las dos variables citadas.

Se han elaborado diferentes modelos, que sirven de marco teórico a las correspondientes investigaciones, y cuya validez está limitada al contexto en que se ha desarrollado el estudio, siendo difícil por lo tanto su generalización. Revisaremos algunos de los modelos más conocidos, referidos a la escuela primaria, que es el que nos interesa en este momento.

BROPHY Y GOOD (1.974, 1.980) conceptualizan el proceso de comunicación en términos de conducta observable. Este modelo explica el fenómeno de expectativa a través de cuatro pasos:

1°. El profesor desarrolla una expectativa prediciendo determinadas conductas y específicamente, el rendimiento del alumno.

2°. Como consecuencia de la fase anterior, el profesor se comporta de diferente forma con cada alumno en función de las expectativas que sobre él tiene formadas.

3°. El alumno percibe el tratamiento que recibe del profesor e infiere el comportamiento académico que se espera de él. Esta percepción influye en su autoconcepto e, indirectamente, en la motivación para el rendimiento y en el nivel de aspiraciones.

4°. Si la conducta y el rendimiento del alumno es coherente con lo que el profesor espera de él, la expectativa se refuerza.

Como avances teóricos que aporta este modelo, podemos citar: 1) El reconocimiento de que las expectativas del profesor tienen que ser traducidas en consistentes formas

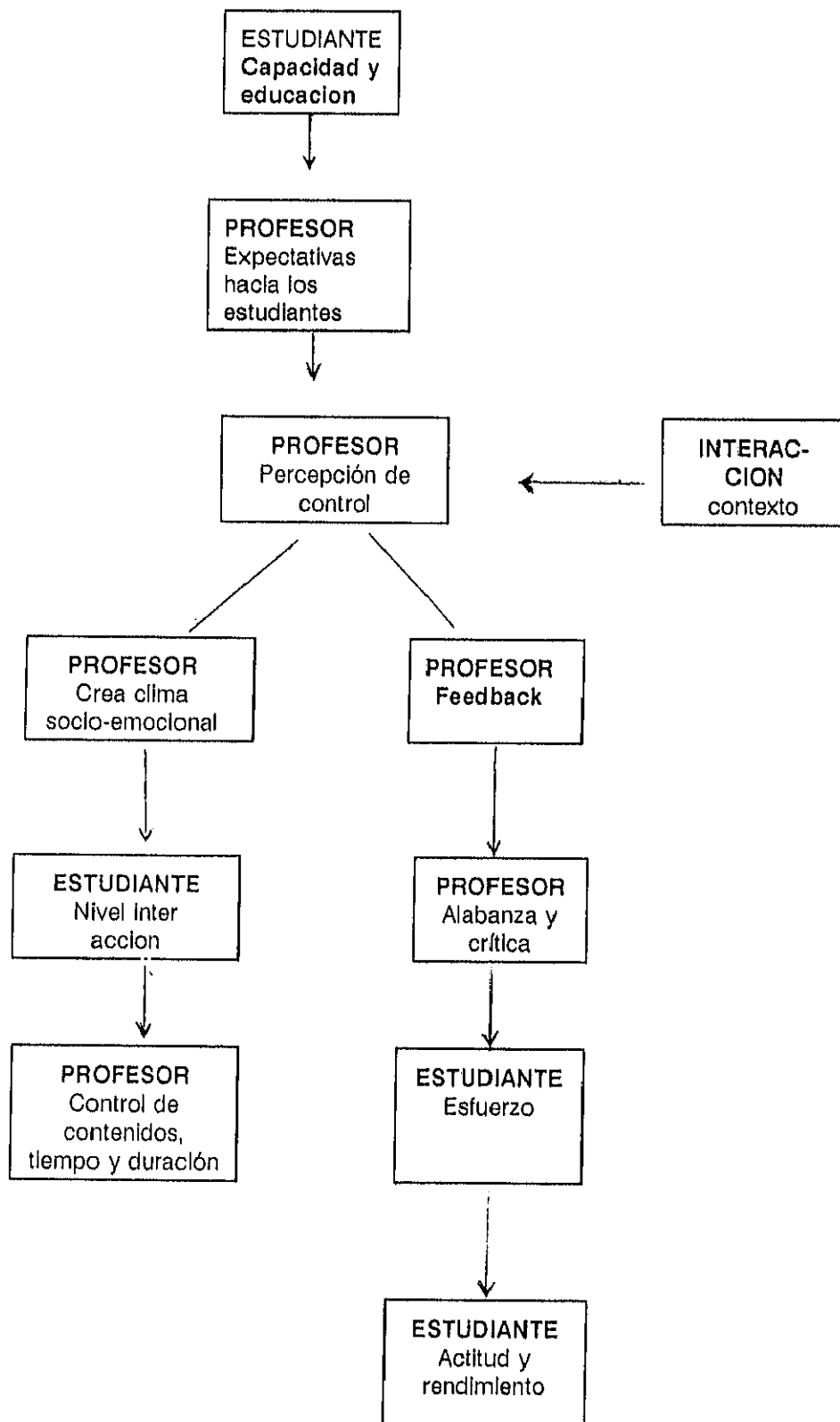
de conducta antes de que el estudiante pueda cambiar de comportamiento. 2) Los escolares tienen que incorporar esta información a su autoconcepto para que su rendimiento se vea afectado.

Sin embargo, este modelo presenta algunas limitaciones importantes como son: 1) Se centra casi de forma exclusiva en el rendimiento y, especialmente, en los resultados. 2) La excesiva simplicidad con que explica una realidad tan compleja.

Este esquema, válido en teoría, no siempre se reproduce en la realidad. No es cierto, dicen estos autores, que todos los profesores se comporten de forma distinta con cada alumno según las expectativas que tengan acerca de ellos. Por otra parte, a veces las diferencias de tratamiento no son manifestaciones de una consideración desigual e injusta; así en el caso de que un profesor no pregunte públicamente a los alumnos más retrasados o lo haga con menos frecuencia, puede deberse a que el profesor quiere evitar fallos que debilitarían su motivación.

COOPER (1.979). Elabora un modelo para explicar la comunicación de las expectativas en el aula y su influencia en la conducta del alumno (ver figura 1).

Figura 1



Modelo para la comunicación de expectativas e influencia en la conducta. H. M. COOPER. 1983

Este autor aplica la teoría social al proceso de comunicación de expectativas, incorporando conceptos e hipótesis de "Learned helplessness" (Seligman, 1.975) y los conocimientos tratados por la investigación sobre "locus of control" (Lefcourt, 1.981). El modelo Cooper se caracteriza por centrar su atención en el mecanismo por el que el profesor controla la interacción y administra el "feedback". Este autor señala los siguientes pasos:

1. El profesor forma expectativas: A partir del pasado del alumno y de la capacidad que pone de manifiesto en su conducta escolar, el profesor percibe diferencialmente la competencia académica y el rendimiento de sus alumnos.

2. Contexto y percepción de control: Las expectativas del profesor condicionan el control de interacción con sus alumnos en una triple dirección: contenido de la interacción, cuándo se realiza y su duración.

3. Percepción de control, influencia del clima y "feedback": Cooper sugiere que el profesor puede disminuir las interacciones con los alumnos de bajas expectativas si no crea un ambiente socioemocional adecuado y no disminuye el uso de la crítica.

4. Influencia del "feedback" en los pensamientos de autoeficiencia del alumno: Los alumnos que reciben altas expectativas pueden ser criticados cuando el profesor percibe que no han puesto suficiente esfuerzo, mientras que los receptores de bajas expectativas deben ser reforzados, en cuanto al esfuerzo realizado, con el fin de crear pensamientos de autoeficacia.

5. Pensamiento de autoeficacia e influencia en el rendimiento del alumno: Hay un gran número de investigaciones, generalmente relacionadas con el fenómeno de "learned helplessness", que evidencian la asociación entre pensamientos de autoeficacia y el incremento en los niveles de logro.

En 1.983, Cooper y Good someten a prueba el modelo en una importante investigación llevada a cabo por los citados autores con una muestra de 17 clases de 5º grado. Se tomaron medidas de las expectativas del profesor, en tres momentos diferentes del curso escolar, así como de la percepción de control y atribuciones causales sobre el comportamiento académico de sus alumnos. A éstos se les evaluó: percepción de autoeficacia y frecuencia de interacción con el profesor. Aunque los resultados del trabajo son bastante consistentes con las predicciones del modelo, fue necesario hacer algunas revisiones: 1) Hay que diferenciar

el control del profesor sobre la interacción, del control sobre los resultados. 2) La percepción del alumno debe ser revalorizada y hay que considerarla como un importante eslabón del proceso entre "el uso de la alabanza y de la crítica por el profesor" y los "pensamientos de autoeficacia del alumno".

ROSENTHAL (1.974). Su modelo se basa en dimensiones más generales y abstractas de la conducta del profesor, estableciendo cuatro factores teóricos:

1. Clima: El profesor crea un ambiente socioemocional, especialmente cálido para los alumnos más brillantes. Este ambiente se refleja en la conducta del profesor expresada principalmente mediante el lenguaje no verbal.

2. Feedback: Implica el uso diferencial de la alabanza o la crítica después de una respuesta académica. Los estudios realizados demuestran que los profesores elogian proporcionalmente más a los alumnos aventajados y censuran en mayor proporción las respuestas incorrectas de los escolares más retrasados.

3 . Factor verbal "input": Según este autor, parece demostrado que las manifestaciones verbales del profesor hacia los escolares depende, en gran parte, de la expecta

tiva académica. Se ha encontrado, dice este autor, que los alumnos clasificados como de baja expectativa tienen menos oportunidades en clase para aprender nuevos contenidos o éstos son de menor dificultad que en el caso de los alumnos considerados brillantes.

4. Factor verbal "output": La investigación al respecto, parece sugerir que la atención del profesor es mayor cuando las respuestas incorrectas proceden de los alumnos adelantados.

En 1.981, Rosenthal elabora un nuevo modelo para estudiar el efecto de las expectativas interpersonales, "The arrow model" donde explicita todas las variables que es necesario tener en cuenta para elaborar un conocimiento sistemático del efecto de expectativa en el campo de la Psicología Social y las clasifica de la siguiente forma:

- Variables independientes-distantes: Hacen referencia a los atributos de las personas que intervienen.

- Variables independientes-próximas: Se refieren a las expectativas propiamente dichas, cuando éstas son simplemente medidas y no manipuladas.

- Variables mediadoras: El núcleo de estas variables es la conducta del profesor durante su interacción con el alumno. Estas variables hacen referencia al proceso de comunicación.

- Variables dependientes-distantes: Incluye las conductas subsiguientes a la interacción tanto en el profesor como en el alumno.

- Variables dependientes-próximas: Son variables de resultado, es decir, como consecuencia de todo el proceso se producen determinados efectos.

DARLEY y FAZIO (1.980). Estos autores propusieron un modelo para conceptualizar los efectos de expectativa basándose en la teoría de la atribución. BROPHY (1.982) ha utilizado este modelo para explicar la secuencia de acontecimientos que deben ocurrir para que las expectativas del profesor produzcan efectos en sus alumnos y que lo esquematiza de la forma siguiente:

1. El profesor forma una expectativa.
2. El profesor actúa en consecuencia.
3. El alumno percibe e interpreta la conducta del profesor.
4. El estudiante responde.

5. El profesor percibe e interpreta la respuesta del estudiante.
6. El estudiante percibe sus propias acciones.

1. El profesor genera una expectativa sobre la conducta del escolar. La teoría de la atribución sugiere que esta expectativas no se forma sólo sobre la conducta observada, sino que el profesor tiene en cuenta otras informaciones sobre las que basa las atribuciones causales respecto a las posibilidades académicas del alumno. Las expectativas más importantes, según estos autores, son las que se apoyan en las atribuciones del profesor al éxito o al fracaso del alumno, por eso nos interesa conocer que tipo de atribuciones hacen los maestros respecto al rendimiento de sus alumnos.

2. Hay suficientes datos empíricos que ponen de manifiesto una significativa relación entre las expectativas del profesor y su comportamiento con los estudiantes receptores de sus expectativas. Weiner y Kukla (1.970) sugieren que el esfuerzo es un determinante más importante que la habilidad, en la distribución de premios y castigos. En 1.979, Weiner reitera los datos de la primera investigación. Otros autores (Good, Cooper y Blakey, 1.980; Cooper, Findley y Good, 1.982) confirman con sus

investigaciones la relación entre la conducta del profesor y sus atribuciones. La mayor parte de estos trabajos apoyan la hipótesis de que la atribución al esfuerzo es altamente predictora del "feedback" del profesor al estudiante (Weiner y Kukla, 1.970; Covington, Spratt y Omelich, 1.980).

3. El estudiante percibe e interpreta la conducta del profesor. El escolar puede atribuir esta conducta a las características personales o a factores situacionales. Como consecuencia aparecen las autoatribuciones del alumno que tienen una gran importancia por la repercusión que tienen en su conducta. En nuestro trabajo pretendemos conocer empíricamente el tipo de atribuciones que hace el alumno y la coincidencia o discrepancia con las de su profesor.

4. La respuesta del alumno está en función de las atribuciones que hace a la conducta de su profesor. Si el alumno, como resultado de la percepción e interpretación de la conducta del profesor, cree que su fracaso se debe a la falta de habilidad, esta creencia, probablemente, afectará su futura conducta porque la habilidad es considerada, normalmente, como un factor estable y por lo tanto difícil de cambiar. Consecuentemente, el alumno puede considerar el fracaso en la escuela como un hecho inevitable y por lo tanto no hará nada por salir de esa situación. Este fenómeno ("learned-helplessness") ha sido objeto de un buen

número de investigaciones (Weiner, 1.979; Eccles, Midley y Adler, 1.984): " Las conductas características de este fenómeno no suelen aparecer en los alumnos de los primeros cursos, las primeras experiencias de fallo suelen aparecer en tercero o cuarto grado" (Eccles y col., Ob.Cit. pág. 47).

5. La respuesta del alumno será interpretada por el profesor, confirmando o modificando la expectativa inicial. Son importantes los resultados obtenidos por Darley y Fazio (1.980) afirmando que si la respuesta del estudiante ha sido consistente con la expectativa del profesor, normalmente, atribuirá la causa de la conducta a factores situacionales.

6. Por último, la percepción del alumno de su propia acción contribuye a mantener y confirmar la impresión inicial del estudiante. Darley y Fazio indican que la percepción de su propia conducta, puede llevar al alumno a formar nuevas actitudes hacia la escuela o hacia si mismo.

2. Hacia un modelo integral.

Revisados los distintos modelos que se han elaborado para explicar el fenómeno de las expectativas, presentamos un modelo atribucional, derivado de Weiner en su última

versión (1.986), que hipotetiza la relación existente entre las variables seleccionadas en el trabajo empírico (ver figura 2).

El modelo que preconizamos, representa el sistema de relaciones existentes entre las expectativas académicas, que forma el profesor sobre sus alumnos, las atribuciones causales correspondientes (estudiadas como variables independientes) y las variables referidas al alumno: percepción de la conducta del profesor, autoexpectativas académicas y sus atribuciones.

El proceso de expectativa, según este modelo mediacional, y a la luz de la teoría examinada, comprendería las siguientes fases:

1ª. El profesor, en base a la información recogida por distintos medios, adquiere una impresión global del alumno, que, posiblemente, generará expectativas sobre su conducta académica, elaborando las correspondientes atribuciones causales respecto a su rendimiento escolar.

2ª. El alumno percibe e interpreta la conducta del profesor y el "feed-back" que recibe, formando juicios sobre sus posibilidades académicas y forjando expectativas sobre su rendimiento futuro.

3ª. Las adscripciones del éxito a la capacidad (factor interno y estable) y al esfuerzo (factor interno y controlable) tienen un impacto favorable en el desarrollo del autoconcepto académico y en la autoestima del alumno que repercutirá en su nivel de logro.

4ª La respuesta del alumno es percibida por el profesor quien afianzará o modificará sus expectativas respecto a la conducta de rendimiento del alumno. Asimismo, los resultados escolares son percibidos por el propio alumno, reafirmando sus expectativas y consolidando su autoconcepto.

MODELO ATRIBUCIONAL DEL PROCESO DE EXPECTATIVA

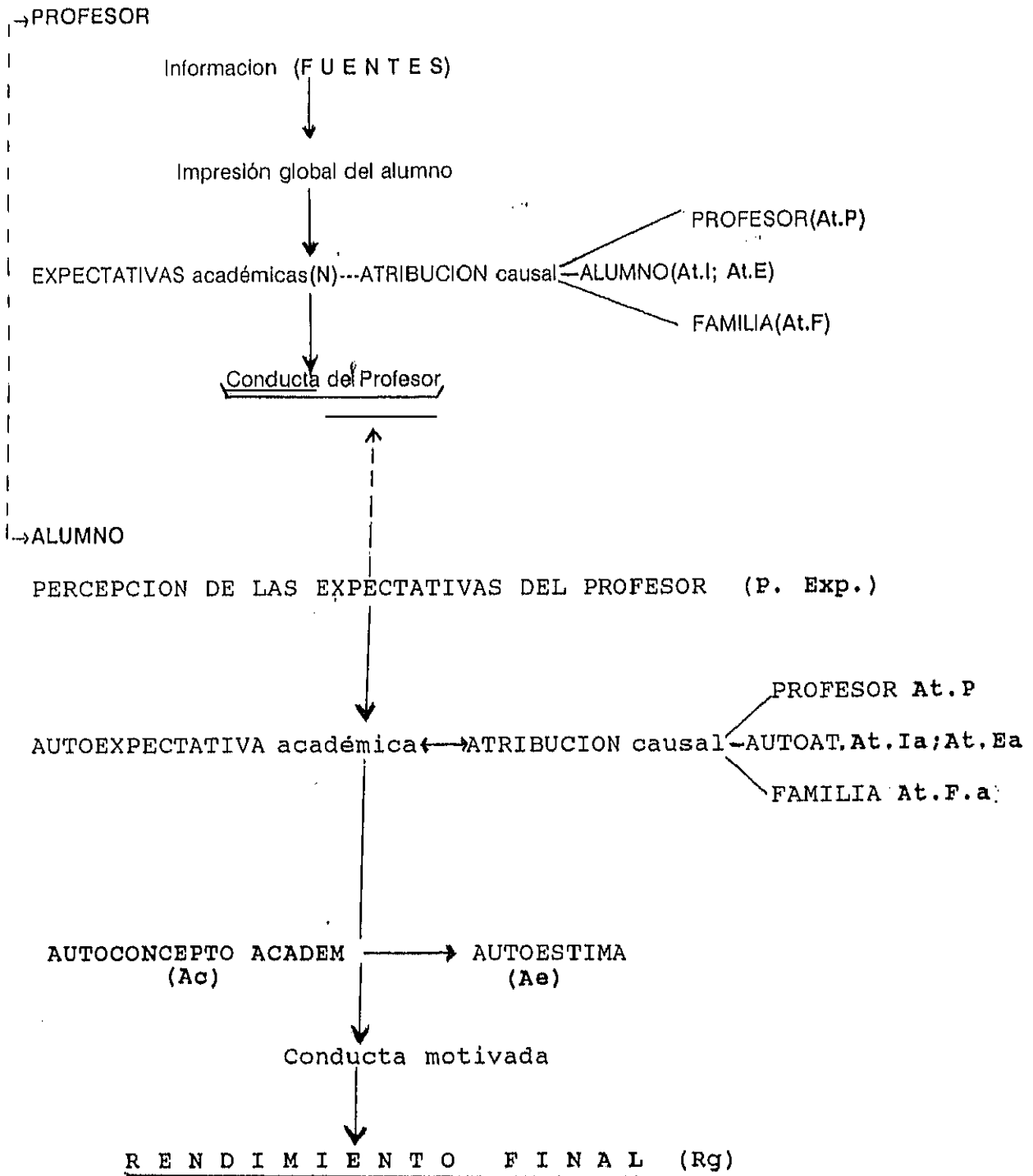


Figura 2

3. La cadena del efecto de expectativa

Como hemos visto, en los distintos modelos que explican el proceso de comunicación de las expectativas, cada autor pone el énfasis en una de las diferentes fases de este complicado proceso, pero todos están de acuerdo en que la expectativa sólo se transformará en resultados si tiene lugar una secuencia de comportamientos. El proceso se ha denominado, "cadena del efecto de expectativa" porque todas las partes implicadas están entrelazadas, de manera que deben desarrollarse todas y cada una de las fases y si se rompe la cadena, la expectativa quedará sin efecto. Como síntesis de los modelos revisados, las fases o eslabones de la cadena serían los siguientes:

1°. El profesor, a partir de una primera impresión, va gestando creencias sobre un determinado alumno, basándose en fuentes de información diferentes. Parte de estas creencias generales serán lo suficientemente firmes y estables para constituirse en expectativas: predicciones con un alto grado de confianza y que influirán en su relación con el alumno. Las expectativas más relevantes corresponden a la dimensión académica y a la dimensión social que, aunque son diferentes y no tienen por qué coincidir, aparecen asociadas con mucha frecuencia.

2°. Las expectativas pueden producir efectos en el comportamiento del profesor. Podemos hablar, según Rogers (1.985), de dos tipos de efectos: a) Influencia en el comportamiento organizativo, como son las actividades relacionadas con la distribución de alumnos en clase, adjudicación de puestos, formación de grupos de trabajo, asignación de tareas distintas a diferentes alumnos según el nivel de expectativa. b) Efectos de "conducta interactiva" aluden a "la interacción profesor-alumno tanto desde el vista cuantitativo como cualitativo, prestando más atención docente a unos alumnos que a otros o bien distribuyendo los refuerzos de forma diferenciada y selectiva" (Ob. cit. pag. 51).

3°. El comportamiento que la expectativa determina en el profesor, sólo afectará al alumno si este es consciente de la percepción que el profesor tiene de él. En la medida en que su profesor sea una persona importante para el escolar, éste se verá afectado por sus opiniones y expectativas. El criterio de éxito académico en la edad escolar es definido por el profesor y los alumnos, en general, lo aceptan porque valoran y reconocen su autoridad.

4°. La última secuencia del proceso indica que la percepción por parte del alumno de la expectativa del profesor puede producir cambios en el autoconcepto y en su

nivel motivacional. En general, puede afectar a su actitud hacia la escuela y hacia el aprendizaje, actitud que le llevará a determinados comportamientos en orden al rendimiento académico y, consecuentemente, puede provocar cambios en el nivel de logro. Estos cambios reforzarán las expectativas originales convirtiéndolas en expectativas firmes y estables y, por lo tanto, con mayor potencial.

Los dos últimos pasos de la cadena son los que tienen menos evidencia empírica, ya que el número de trabajos realizados es menor. Ultimamente, los estudios sobre expectativas académicas han centrado su interés en buscar las variables que favorezcan el desarrollo de expectativas positivas. Rosenholtz y Rosenholz (1.981) han puesto de manifiesto la importancia de las condiciones organizativas de la clase y cómo éstas pueden disminuir o interrumpir los efectos de las expectativas negativas: La clase multidimensional, con criterios de evaluación privados, enfatiza las expectativas favorables para todos los alumnos, mientras que una organización unidimensional, con grupos homogéneos, facilita el desarrollo de expectativas desfavorables y puede tener graves consecuencias para los alumnos de bajo rendimiento. Aunque hemos incluido en nuestro trabajo una submuestra de escuelas rurales (con un buen número de escuelas unitarias) no son suficientes para obtener datos concluyentes sobre esta variable.

REFERENCIAS

- BROPHY, J y GOOD, T. (1.970). "Teacher's communication of differential expectations for children's classroom performance : some behavioural data". Journal of educational Psychology. 61, 365-74.
- BROPHY, J. y GOOD, T. (1.974). Teacher -student relationships: causes and consequences. New York, Holt Rinehart Winston.
- COOPER, H. (1.979). "Some effects of preperformance information on academic expectation". Journal of Educational Psychology, 71, 375-380.
- COVINGTON, M.V., SPRATT, M.F. y OMELICH, C.L. (1.980). "Is effort enough or does diligence count too?": student and teacher reactions to effort stability in failure. Journal of Educational Psychology. 72, 717-729.
- DARLEY, J.M. y FAZIO, R.H. (1.980). " Expectancy confirmation processes arising in the social interaction sequence. American Psychologist. 35, 867-881.
- ECCLES, J. MIDGLEY, C. y ADLER, S. (1.984) " Age related changes in the school environment". In J. G. Nicholls (Ed.). The developement of achievement motivation. J.A.I. Press.
- GOOD, T. y COOPER, H. y BLAKEY, S. (1.980). "Classroom interaction as function of teacher Expectation". Journal of Educational Psychology. 72, 378-385.

- LEFCOURT, T. (1.981). Research with the locus of control construct. New York: Academic Press.
- ROGERS, C. (1.982). "A Social of Psychology of schooling". Routledge. Kegan Paul. Trad. "Psicología Social de la Enseñanza". Madrid, Visor, 1.987.
- ROSENTHAL, R. (1.974). On the social Psychology of the self-fulfilling prophecy. M.S. Modular Publications. New York.
- ROSENTHAL, R. (1.981). "Some models for the study of interpersonal expectancy effects" In T.H. Sebeok y Rosenthal (Edis). The clever Hang phenomenon. Annals of the New York Academic of Sciences. N° 364.
- ROSENTHAL, R. (1.984). "From bias to expectancy effects" en Dusek, "Teacher Expectancy Research. Lawrence E. London (37-63).
- ROSENTHAL, R y JACOBSON, L. (1.968). Pygmalion in the Classroom . Trad. Pígalión en la Escuela. Marova.
- SELIGMAN, M.E.P. (1.975). "Helplessness . Depression, development and death". S. Francisco Freeman.
- WEINER, B. and KUKLA, A. (1.970). "An attributional analysis of achievement motivation"Journal of Personality and Social Psychology, 15, 1-20
- WEINER, B. (1.979). "A theory of motivation for some classroom experiences". Journal of educational

CAPITULO III

FORMACION DE LAS EXPECTATIVAS DEL PROFESOR Y SU
PERCEPCION POR EL ALUMNO1. Fuentes de las expectativas.

Las primeras investigaciones realizadas con expectativas inducidas no tuvieron en cuenta los orígenes de las mismas; incluso estudios realizados con expectativas naturales del profesor se limitaban a medir estas expectativas una vez establecidas. Posteriormente, se ha desarrollado un abundante cuerpo de investigación para conocer los tipos de información que los profesores utilizan cuando forman expectativas sobre sus alumnos. Estos trabajos han sido objeto de un metaanálisis (Duseck y Joseph, 1.983) cuyo resumen se presenta a continuación:

Bases de las expectativas del profesor (Duseck y Joseph, 1.983).

Relacionadas:

- Atractivo (personalidad académica y social; atractivo físico).
- Conducta del estudiante en clase.
- Información del expediente.
- Raza.

- Clase social

No relacionadas:

- Familia (falta de padre y/o madre)
- Género.

Cuestionables:

- Rol sexual
- Nombre (estereotipos).

Según la literatura revisada por Duseck, cinco características están significativamente relacionadas con las expectativas del profesor. No aparecen relaciones importantes en cuanto al género aunque el autor se muestra sorprendido, ya que estos resultados no son consecuentes con los estudios sobre interacción en el aula.

A la vista de los resultados del meta-análisis, este autor sugiere que se realicen más investigaciones en el aula con expectativas naturales, examinando los efectos diferenciales que las características de los alumnos producen en las expectativas del profesor. Es muy importante para el conocimiento sistemático de este fenómeno saber de dónde proceden las expectativas.

De las investigaciones realizadas al efecto se concluye que los profesores utilizan distintas fuentes de información, y seleccionan el uso de esta información juzgan-

do previamente su valor y atendiendo más a los datos que consideran fidedignos (Cooper, 1.979 b).

Es evidente que las expectativas pueden estar basadas en una información apropiada y objetiva o, por el contrario, pueden proceder de datos erróneos con el consiguiente perjuicio para el alumno sobre todo si se tratara de información negativa (Duseck, 1.975)

La información más importante es, sin duda, la que procede de la interacción profesor-alumno: es la propia experiencia del profesor la que establece las bases de las expectativas. Ahora bien, la **conducta del alumno** es interpretada por el profesor a la luz de sus creencias generales y de la información que ya posee sobre el estudiante. Se han encontrado correlaciones altas entre distintos aspectos de la conducta del alumno en el aula y las expectativas del profesor; esta correlación suele ser más elevada en el caso de alumnos obedientes que atienden y respetan las normas y que poseen un buen autocontrol (Brophy, 1.974; Good, Cooper y Blakey, 1.980)

La Voie y Adams (1.974) confirman la importancia de la conducta del escolar como fuente de expectativas. Los niños problema, dicen estos autores, tienen para su profesor no sólo un bajo nivel de aspiraciones, sino que muchas veces,

son considerados como menos dotados intelectualmente. En estos casos, las expectativas que los profesores forman sobre sus posibilidades académicas son bajas y en consecuencia, estos alumnos pueden ser víctimas de una "profecía autocumplida".

Las características del alumno constituyen una fuente directa de expectativas. Las variables más importantes son probablemente: clase social, raza, historial académico, capacidad intelectual, sexo y edad. Todas y cada una de las características señaladas tienen efectos por sí mismas, pero parece que los resultados son más significativos cuando se estudian las interacciones entre ellas. (Finn, 1.972; Braun, 1.976; Mark, Borg y Falzon, 1.990; Stewart y Rosenthal, 1.990).

Se han realizado un buen número de investigaciones sobre los efectos de la **clase social** y la **raza** de los alumnos, estudiados como factores independientes o bien de forma conjunta, en relación con las expectativas del profesor. Los resultados apoyan las siguientes hipótesis: las expectativas del profesor son más altas cuando los alumnos pertenecen a la raza blanca que a otros grupos étnicos minoritarios (Baron y Cooper, 1.975; Baron, Ton y Cooper, 1.984). Estos estudios, realizados en aulas americanas, no son concluyentes y por otra parte, los efectos de la raza parece que están mediatizados por la clase social a la que

pertenece el alumno (Archer, 1.981; Alexander, 1.988). Como decía Dunkin (1.988): "Es necesario realizar nuevas investigaciones analizando los distintos factores que integran la dimensión social de la persona" (Ob. cit. pág 17).

Existe base empírica sobre la influencia del **atractivo físico** de los alumnos en la formación de expectativas aunque los resultados son dispares: Adams y La Voie (1.974) sugieren que el atractivo puede ser importante a falta de otra información académica más relevante. Brophy (1.974) y Cooper (1.979) concluyen que la evaluación del atractivo físico y las expectativas de rendimiento correlacionan sólo en la parte inicial del curso escolar. Es posible que, a falta de otra información, el profesor tenga una predisposición favorable y se deje influir por el aspecto del alumno, pero esta primera impresión será modificada por informaciones posteriores, especialmente la que proviene de la observación de la conducta, proporcionando al profesor datos más significativos que sus cualidades físicas. Tompkins y Boor (1.980) confirman la influencia del atractivo físico en la formación de expectativas iniciales.

Entre los rasgos que determinan la formación de expectativas está, sin duda, el **sexo** de las personas implicadas. La relación entre el género de los estudiantes y las

expectativas de sus profesores ha sido objeto de investigación, aunque el número de trabajos es pequeño si lo comparamos con el volumen que alcanza la literatura sobre expectativas. En el metaanálisis realizado por Duseck y Joseph (1.983) sobre veinte estudios, de los cuales dieciséis se referían a expectativas académicas, los resultados no son significativos. Good y Findley (1.984) revisan cinco estudios sobre la influencia del rasgo sexo del alumno en las expectativas del profesor y sólo en uno de ellos encuentra resultados significativos. Por el contrario, hay trabajos concluyentes afirmando que las niñas generan expectativas más altas que los niños entre los profesores (Díaz- Aguado, 1.985; Valle y Núñez, 1.989; Navas, Sampascual y Castejón, 1.991).

Las investigaciones realizadas pretenden detectar si el sexo de los alumnos influye en las expectativas del profesor no sólo desde el punto de vista cuantitativo sino cualitativo.

Se ha investigado la percepción de la capacidad del alumno como origen de la expectativa del profesor, según el sexo de ambos, con resultados contradictorios. Algunos trabajos verifican que la variable sexo tiene efectos significativos en la evaluación de la capacidad así como en

los resultados académicos: (Bernard, 1.979; Simmons, 1.980; Rosenthal y Rubin, 1.982; Fordham 1.991).

Otros estudios han puesto de relieve diferencias intersexuales en la interacción profesor alumno (Leinhard y Col. 1.979; Brophy y Everton, 1.981).

La mediación del sexo, decía Braun (1.976) "está relacionada con la creencia general de que las niñas tienen mejor comportamiento que los niños, son más sumisas y más trabajadoras". A pesar de los años transcurridos, esta creencia parece mantenerse viva.

El profesor puede recibir información sobre el alumno de forma indirecta, fundamentalmente a través de los padres, otros profesores o bien de otros profesionales que trabajan en el centro como el orientador.

El pasado académico del alumno es una fuente importante de expectativas para el profesor; puede conocer la trayectoria del escolar por la información que verbalmente le proporcionan otros compañeros o por documentos académicos que normalmente constan en su expediente. Hay un "cluster" de variables, que incluyen el rendimiento pasado y presente, que apoya la diferenciación de las expectativas

en función del nivel de rendimiento del alumno percibido por el profesor (Good y Findley, 1.984).

La información sobre la **habilidad del estudiante** es un fuerte predictor del rendimiento académico e incluso de la conducta social del alumno (Braun, 1.976) . Una fuente válida para la mayoría de los profesores es el informe(s) psicopedagógico(s) que obran en el expediente del alumno. Se ha confirmado que el conocimiento de las puntuaciones de los tests influye en la formación de las expectativas de los profesores.

Un estudio de Hanes (1.979) ratifica la potencial influencia de esta información en las atribuciones del profesor y en la formación de consecuentes expectativas a partir de esta información. En la investigación realizada por este autor se proporcionaron datos a los profesores sobre varios alumnos diagnosticados como "normales" y sobre otros considerados " bien dotados". Los resultados obtenidos apoyan la hipótesis de que los profesores tienden a atribuir el éxito de los "bien dotados" fundamentalmente a la capacidad, mientras que en el caso de los alumnos diagnosticados como "normales", se atribuye la causa del éxito en primer lugar al esfuerzo realizado.

Se han llevado a cabo algunos estudios sobre el peligro que implica la clasificación de los alumnos, especialmente para los menos dotados, ya que puede inducir expectativas negativas en los profesores (Foster, 1.975; Alguzzine, 1.981).

Podemos decir, a la luz de la experiencia y de los estudios empíricos realizados, que los profesores utilizan la información académica obtenida para mantener las expectativas iniciales, haciendo atribuciones que permitan mantener constantes los factores causales del rendimiento escolar.

Características de los profesores:

Hemos encontrado escasa investigación sobre la influencia de los rasgos personales del profesor en la percepción diferencial de sus alumnos y en la formación de expectativas. Sin embargo, existen algunos trabajos que sugieren el efecto de las diferencias personales del profesor en la dirección y la intensidad de las expectativas respecto al rendimiento de los escolares. Es decir que las características personales del profesor parece que actúan como variables intervinientes .

Se tiene evidencia empírica sobre la influencia que las creencias del profesor ejercen en su competencia profesional (Brophy y Evertson, 1.977).

Un trabajo realizado por Tom, Cooper y Baron (1.984) pone de manifiesto la relación que existe entre el grado de autoritarismo del profesor y la formación de expectativas. Según estos autores, los profesores autoritarios (intolerantes a la ambigüedad y de baja complejidad cognitiva) tienen mejor nivel de expectativas académicas para las chicas que para los chicos, y superiores si pertenecen a la clase media que a la clase humilde.

2. La percepción del alumno por el profesor.

Cuando el profesor se hace cargo de una clase por primera vez, evidentemente no conoce a sus alumnos; pero tiene unas creencias generales sobre el grupo basadas en las características generales de los niños (edad, sexo, clase social etc). También puede haber recibido información concreta sobre sus alumnos adquirida indirectamente a través de otros compañeros o documentos escritos que figuran en el centro. A lo largo del curso, el profesor irá elaborando una impresión global sobre cada uno de los escolares, adquirida principalmente mediante las interacciones que realice con ellos.

La formación de impresiones responde a los principios elaborados por la teoría "percepción de personas" que tanta importancia ha tenido en la Psicología Social. En nuestras interacciones con los demás respondemos no tanto a la conducta observable y percibida como a la impresión que tenemos de esa persona. Dada la gran complejidad de la conducta humana, es necesario y funcional establecer categorías que nos permitan procesar la información recibida sobre los otros, a fin de predecir sus reacciones con cierto grado de confianza. Pero como dice Ros (1.985), el sistema de categorías que utilizan las personas no son siempre adecuadas y son diferentes en cada una de ellas.

Para saber cómo perciben los profesores a sus alumnos, se han llevado a cabo un buen número de investigaciones (Jackson, 1.968; Rist, 1.970; Hargreaves, 1.977). El proceso de formación de impresiones del profesor en el aula pasa, según Hargreaves, por tres etapas:

1ª. Establecimiento y elaboración de la primera impresión, que suele ser muy simple e inestable, dentro de un contexto de creencias generales más complejas y estables. Los resultados de estudios empíricos realizados en el aula, sugieren que la "naturaleza de la primera impresión puede ser fundamental para determinar el futuro desarrollo de la

relación profesor-alumno. Y en alguna medida el futuro rendimiento académico" (C.Roger, 1.987, pág.71).

A veces puede ocurrir que esta primera impresión sea inflexible y por lo tanto duradera, así el profesor tiende a encasillar a un alumno asignándole características que el profesor supone que tiene. Warr (1.974) puso de manifiesto que una información negativa de la que se infiere una evaluación del mismo signo, tiene más impacto que la información que el profesor recibe sobre rasgos positivos. Sin embargo, la mayoría de las veces, la primera impresión es simplemente el punto de partida de un proceso de selección que termina en la impresión final y que, normalmente, se realiza de forma inconsciente.

La selección y la interpretación de la información viene determinada por las características estables de la persona que percibe. En el caso del profesor, éste atenderá en primer lugar ciertos rasgos de sus alumnos en función de su propia personalidad. Además de las diferencias interprofesores, se dan también diferencias intraprofesor, es decir, la percepción del alumno variará a lo largo del tiempo como consecuencia de su experiencia profesional (Hannan, 1.979).

2ª. Para comprender el proceso de formación de las percepciones que tienen los profesores de sus alumnos, tenemos que hacer referencia al "tipo ideal de alumno". Becker (1.952) elaboró el concepto "emparejamiento con el ideal" que ha sido utilizado posteriormente por otros autores (Hargreaves, 1.977; Downey, 1.977). Cada profesor tiene un concepto distinto del tipo ideal de alumno: aunque hay gran coincidencia en las características que debe reunir, la valoración de éstas varía según las circunstancias del profesor, su experiencia y el tipo de centro en que trabaja. En esta fase, el profesor evalúa a sus alumnos con referencia a su tipo ideal y aquellos que se aproximan más a él, tendrán mayor número de oportunidades para interactuar con él (Hergreaves, 1.977).

De momento, la primera impresión es relativamente simple e inestable pero a medida que la relación profesor-alumno aumenta, esta impresión irá afianzándose haciéndose más estable. Cuanto más interactuamos con una persona más información recibimos lo que nos permite confirmar la impresión inicial o bien corregirla adecuadamente de acuerdo con criterios más objetivos. La relación de las impresiones del profesor y la interacción con sus alumnos es bidireccional:

"Las Impresiones determinan en cierta medida la Interacción mientras que la naturaleza de la interacción ayudará a determinar el desarrollo de las impresiones" (C. Rogers, 1.982. pag 84)

Las relaciones entre profesores y alumnos han sido estudiadas por Sharp y Green (1.975) y especialmente por Hargreaves (1.977). Este autor diferencia entre "relaciones consociadas" refiriéndose a las relaciones directas (cara a cara) y "relaciones contemporaneas" que se dan cuando dos personas no están en contacto directo.

Sharp y Green llaman la atención sobre la relación que hay entre la forma en que un profesor percibe a sus alumnos y el tipo de interacción que produce. Según el estudio citado, los profesores no pueden responder a las múltiples demandas de su cargo. Las presiones que recibe de los distintos sectores (administración, padres y de la sociedad en general) actúan sobre él e influyen en la percepción de cada uno de sus alumnos; por eso tiene que estructurar sus impresiones para demostrarse a sí mismo y a los demás que es un buen gestor, viendose obligado a limitar el número de alumnos que trata habitualmente. Los alumnos seleccionados serán los que más se acerquen a su tipo ideal, mientras que a los otros les puede clasificar como torpes o difíciles: los alumnos "ideales" se beneficiarán de relaciones consociadas con su profesor mientras que los "difíciles"

sólo tendrán relaciones contemporaneas. Por lo tanto, cualquier información que lleve al profesor a tipificar a un alumno como difícil puede producir en él, a corto o largo plazo, efectos negativos.

Otros estudios realizados (Brophy y Good, 1.974; Braun, 1.976; Brophy, 1.982) revelan, sin embargo, que la mayor parte de las percepciones que tienen los profesores de sus alumnos, son bastante precisas y basadas en información válida. Las impresiones que los profesores forman durante los primeros días del curso, están apoyadas fundamentalmente en la participación de los escolares en actividades académicas y no en características físicas o de posición social (Wilis, 1.972).

3ª. Superada la fase de "emparejamiento con el ideal" lo más importante es el desarrollo de una impresión totalmente integrada. En este momento es cuando "la impresión del profesor comienza a tener un efecto sobre la carrera escolar del alumno y actuarán por primera vez, los efectos de expectativa" (C.Roger, 1.982. pág. 84).

Las impresiones que sean suficientemente estables, una vez confirmadas con la experiencia, generarán inferencias sobre futuros resultados (Ros, 1.985).

Los datos referidos apoyan la idea de que los efectos de la expectativa del profesor están mediatizados por las percepciones que tienen de sus alumnos y que determinan las relaciones entre ambos. Las expectativas iniciales de signo positivo, que tiene un profesor respecto a un alumno, aumenta la posibilidad de que se desarrollen relaciones favorables con este alumno. Aunque el profesor no se lo proponga, ya que se trata de un fenómeno inconsciente, puede formar expectativas negativas a partir de la percepción selectiva de los escolares. Ahora bien, de la misma forma que el profesor percibe a sus alumnos y responde consecuentemente, también el alumno percibe a su profesor en sus manifestaciones conductuales y, a partir de ahí, elabora sus propias respuestas. Veremos a continuación como son las percepciones que tienen los alumnos.

3. Las percepciones que tienen los niños: cómo percibe el alumno a su profesor.

Dentro de la fecunda línea de investigación "Efectos de expectativa" encontramos cierto sesgo a favor del profesor, lo que es frecuente en la investigación educativa de los últimos años. Ahora bien, si tenemos en cuenta que las expectativas del profesor para que lleguen a producir algún efecto, deben ser percibidas e interpretadas por el alumno

que las recibe, comprenderemos la importancia que tiene conocer como perciben los alumnos a sus profesores.

Aunque el estudio de las percepciones de los escolares no constituyen un área independiente de investigación, contamos con algunos estudios relevantes en el campo de la "Percepción de personas" dentro de la Psicología Social a los que nos referiremos en este capítulo. El interés por el pensamiento del alumno ha sido promovido, en los últimos años, con el desarrollo de la teoría cognitivo-social, habiéndose llevado a cabo trabajos muy interesantes aunque no en número suficiente para poder avanzar en este capítulo de la Psicología educativa, porque como dice Rogers (1.987)

" Las percepciones del alumno son algo más que un hecho curioso y que un medio potencialmente útil para evaluar el rendimiento de los profesores. Son un componente esencial de la dinámica completa de la vida en el aula". (Ob. cit., pag. 107)

Ciertamente es preciso conocer como nuestros alumnos perciben sus experiencias escolares si pretendemos conocer el funcionamiento de las aulas.

Livesly y Bromley (1.973) realizan una importante investigación sobre el desarrollo de la percepción de personas en la infancia apoyada fundamentalmente en la teoría

de Piaget. Estos autores establecen tres fases en la evolución de este proceso:

1ª. El niño antes de los 8 años, aproximadamente, no conceptualiza a las personas de forma que éstas son buenas o malas según se porten con él en un momento determinado, estas percepciones son absolutas y variables.

2ª. Existe una fase intermedia, entre los ocho y diez años, durante la cual el niño mezcla en sus descripciones de las personas, elementos positivos y negativos, pero no es capaz de integrar estos elementos en una sola percepción.

3ª. A partir de los diez años, en la mayoría de los casos, el niño es capaz de hacer inferencias, integrando distintos aspectos de la conducta de la persona y puede dar explicaciones sobre la intención del comportamiento de los otros, aunque todavía no utiliza toda la información que recibe al respecto.

Rogers (1.978) lleva a cabo una serie de trabajos sobre los tipos de inferencias que hacen los niños después de observar a distintas personas en situaciones diferentes, ratificando que el proceso básico de percepción de personas se da en los niños. Lo mismo que ocurre con los adultos,

esta percepción depende tanto de su capacidad cognitiva como de la demanda del medio: el niño percibe el mundo que le rodea de tal forma que pueda controlarlo respondiendo a una necesidad básica de adaptación al medio en que vive.

Aunque existe una laguna importante en este campo de la investigación, sobre la **percepción por el alumno de la conducta del profesor** desde el punto de vista global, contamos con un número importante de trabajos sobre la percepción infantil en aspectos concretos como:

La percepción del feedback del profesor, que puede ser un vínculo importante para conocer la transmisión de las expectativas. Braun (1.973, 1.976) argumenta que los alumnos son capaces de percibir e interpretar las señales verbales que expresan las expectativas del profesor y añade que existen claras diferencias personales de "susceptibilidad" a sus manifestaciones entre unos niños y otros. Las investigaciones dirigidas a estudiar las diferencias individuales del alumno en la percepción de la conducta del profesor no son consistentes en sus resultados.

Algunos estudios (Weinstein 1.979; Babad, 1.990) demuestran que el bajo rendimiento de un alumno influye en la percepción de la conducta del profesor. Asimismo, ponen de

manifiesto diferencias significativas en función de la edad y del curso al que pertenece el escolar.

La **percepción del tratamiento diferenciado** ha sido tratado en un interesante estudio realizado por Weinstein (1.979). En esta investigación elaboró un instrumento, the "Teacher treatment Inventory" (T.T.I.) para medir la percepción de las interacciones en clase por los estudiantes. Los resultados indican que los alumnos perciben el tratamiento diferenciado del profesor hacia los escolares más aventajados (reflejado en las respuestas del cuestionario) como receptores de altas expectativas, mayor demanda académica y privilegios especiales. Estudios posteriores (Weinstein, 1.982, 1.983, 1.987), controlando las variables sexo y edad, confirman la diferencia de tratamiento entre alumnos aventajados y retrasados. No se aprecian, sin embargo, diferencias significativas de tratamiento en función del sexo del alumno. Por lo que se refiere a la edad, el estudio sugiere que los alumnos mayores de la muestra (quinto grado) parecen tener expectativas más estables y consecuentes con las del profesor, siendo conscientes de las diferencias de trato que reciben los alumnos en función de sus características.

Utilizando el instrumento antes citado (T.T.I) se llevaron a cabo dos estudios (Brattesani, Weinstein, 1.980;

Brattesani, Weinstein y Marshall, 1.984) sobre la percepción del tratamiento que recibe el alumno de su profesor. Se pedía a los estudiantes que manifestaran la forma en que sus profesores trabajaban con ellos. Los resultados indican que los alumnos con bajas expectativas percibían más feedback negativo y mayor dirección del profesor así como menos oportunidades de elegir tareas que los escolares receptores de altas expectativas.

Cooper y Good (1.983) realizaron un estudio sobre el número de interacciones recibidas por el alumno como expresión del tratamiento que recibe del profesor. Los resultados obtenidos sugieren que los alumnos de altas expectativas inician mayor número de interacciones en público y con menos frecuencia en privado; estos alumnos reciben también menos críticas del profesor que los receptores de bajas expectativas.

De acuerdo con los resultados de los estudios realizados, principalmente por Weinstein y sus colegas de la Universidad de Berkeley, podemos señalar las siguientes observaciones en relación con las percepciones que tienen los alumnos de la conducta de sus profesores:

1. Los estudiantes son sensibles a las respuestas verbales y no verbales de los profesores.

2. Los escolares perciben las diferencias de conducta del profesor con los distintos alumnos, percepción que está modulada por la edad.

3. Perciben diferencias de trato, por parte del profesor, hacia los alumnos más aventajados y los más retrasados de la clase.

4. Estas percepciones del trato que reciben del profesor son relativamente estables en un período de dos semanas.

5. Las diferencias de tratamiento, manifestadas por los alumnos, varían mucho de unas clases a otras, siendo muy señaladas en algunos casos, pero apenas perceptibles en muchos otros.

6. Los efectos de expectativa son percibidos por los escolares a través del trato que reciben de su profesor.

Estas observaciones deben ser confirmadas por nuevos estudios ya que el número de investigaciones realizadas no es suficiente para sacar conclusiones definitivas, sigue siendo realidad lo que decía Weinstein (1.983): "La percepción de la realidad de la clase y su interpretación por los escolares debe ser un importante foco de atención para futuros estudios" (pág. 347).

REFERENCIAS

- ADAMS, G. y LA VOIE, J. (1.974): "The effect of student's sex conduct and facial attractiveness on teacher expectancy" Education, 95, 76-83.
- BABAD, E.Y. (1.990). "Measuring and changing teachers' differential behavior as perceived by students and teachers". Journal of educational Psychology, 82 (4), 683-690.
- ALEXANDER, K.L. (1.987): "School performance, status relation and the structure of sentiment: bringing the teacher back" in Report n° 9. Center for Research on Elementary and Middle School. Baltimore.
- ALGOZZINE, B y STOLLER, L. (1.981). "Effecta of labels and competence on teacher's attributions for a student". Resources in Education, 16, 197518
- BARON, R.M., TON, D.H. y COOPER, H.M. (1.984). "Social class, race and teachers expectancies" en J.B.Dusek. Teacher expectancies, Hillsdale, N.J. Erlbaum.
- BERNARD, M. (1.979). "Does sex rol behaviour influence the way teachers evaluate students?". Journal of Educational Psychology, 71, 553-62.
- BRAUN, C. (1.976). "Teacher expectation sociopsychological dynamics." Review of Educational Research, 46, 185-213.
- BRATTESANI, K.A. y WEINSTEIN, R.S. (1.980). "Children perceptions of teacher behavior: Their role in a model of

teacher expectations effects". Paper presented at meeting of the Western Psychological Association, Honolulu.

- BROPHY, J. (1.987). "Teachers' Expectation Motives and Goals". en AMES y AMES. Research on Motivation in Education
- BROPHY, J. y EVERTSON, C.M. (1.977). "Teacher behavior and students learning in second and third grades". In G.D. Borich (ed.) The appraisal of teaching concepts and process. Reading Adison-Wesley.
- BROPHY, J.E. y EVERSTON, C.M. (1.981). Students characteristics and teaching. New York:Lognman.
- BROPHY, J. y GOOD, T. (1.970). "Teachers' comunication of differential expectation for children' classroom performance". Journal of Educational Psychology .61, 365-374.
- BROPHY, J. y GOOD, T. (1.974). Teacher-student relationships: causes and consenquences. New York, Holt Rinehart Winston.
- BROPHY, J. y ROHKEMPER, M.M. (1.981) "The influence of problem ownership on teacher's perceptions and strategics for coping with problem students. Journal of Educational Psychology. 73, 295-311
- COOPER, H. (1.979). "Some effects of preperformance information on academic expectation". Journal of Educational Psychology, 71, 375-380.

- COOPER, H. (1.979 b.). "Pygmalion grows up: A model for teacher expectation, communication and performance influence". Review of Educational Research. 49, 389-410.
- COOPER, H. y BARON, R.M. (1.977). "Academic expectations and attributed responsibility as predictor of professional teachers' reinforcement behavior". Journal of Educational Psychology, 69 (4), 409-418.
- COOPER, H. y GOOD, T. (1.983). Pygmalion grows up: Studies on the expectation communication process.
New York: Lognman.
- DIAZ-AGUADO, M.J. (1.985). "Percepción de los alumnos por el profesor: expectativas y actitudes" en J. Beltrán: Psicología Educativa. Madrid: UNED.
- DUNKIN, M.J. (1.988). "The international Encyclopedia of teaching and teacher Education". Pergamon Press.
- DUSEK, J.B. y JOSEPH, G. (1.983). "The bases of teacher expectancies. A meta-analysis". Journal of Educational Psychology. 75, 327-345.
- FORDHAM, U. (1.991). "Teachers' expectations for Black females' and Black males' academic achievement". Personality and Social Psychology Bulletin.
- FINN, J. (1.972). "Expectation and the educational environment". Review of Educational Research, 42, 387- 410.

- GOOD, T. and FINDLEY, M.G. (1.984). "Sex role expectations and achievement". En J.B. Duseck y col. *Teacher's Expectancies*. Laurence Erlbaum. London.
- HARGREAVES, (1.977). "The process of tipification in classroom interaction, models and methods" British Journal of Education, 47, 274-282.
- JACKSON, P.W. (1.968). "Life in classrooms" New York: Holt Rinchart and Winstont. Trad. cast: La vida en las aulas. Madrid, Marova, 1.975.
- LEINHARD, G., SEEWALD, A.M. y ENGEL, M. (1.979). "Learning what's thaught: sex, difference in instruction". Journal of Educational Psychologie. 71, 432-39.
- LIVESLEY, W.J. y BROMLEY, D.B. (1.973). Person perception in Childhood and Adolescence. Londres: Wiley.
- MARK, G. BORG, G. y FALZON, J. (1.990). "Teachers' perception of primary school children's : The effectts of teaching experience, pupil's age, sex and ability stream". British Journal Educational Psychology, 60, 220-226.
- NAVAS, L., SAMPASCUAL, G. y CASTEJON, J.L. (1.991). "las expectativas del profesor y los alumnos como predictores del rendimiento académico". Revista de Psicologia General y Apicada, 44 (2), 231-239.
- RIST, R. G. (1.970). "Student social class and teacher's expectation: the self- fulfilling prophecy in Ghetto

- Education". Harvard Educational Review, 40, 411-51
- ROGERS, C. (1.978). "The child perceptios of other people" en H.Mc. (ed.) Issues in Chilhood Social Developement, Londres, Methisen.
- ROS, M. (1.985). La percepción de la interacción y el juego de las expectativas. En C. Huici. Estructura y procesos de grupos. Madrid, UNED.
- ROSENTHAL, R. y RUBIN, D.B. (1.982). "Further Meta Analytic Procedures for Assesing Cognitiva Gender Differences". Journal of Educational Psychology, 74 (5), 708-712.
- RUSSELL, D. (1.982). "The causal dimension scale: a mensure of how individual perceive causes". Journal of Personality and Social Psychology, 42, 1137-45.
- SHARP, R. y GREEN, A. (1.975). Educational and social Control". Londres Roudledge.
- SIMMONS, D. (1.980). "Sex role expectations of classroom teacher". Education, 100(3), 249-53.
- STEWART, P. y ROSENTHAL, R. (1.990). "Sex and expectations of teachers and sex and race of students as determinants of teacher behavior and student performance". Journal of School Psychology" 28 (2), 119-131.
- TOMPKINS, R.C. y BOOR, M (1.980). "Effects of students'-physical attractiveness and name popularity on student teachers 'perception of social and academic attributes". Journal of Psychology. 106, 37-42.

- VALLE, A. y NUÑEZ, C.8 (1.989). Las expectativas del profesor y su incidencia en el contexto institucional". Revista de Educación. 293-319
- WEINSTEIN, R.S.; MARSHALL, H.H; BRATTESANI, K.A. y MIDDLESTADT, S.E. (1.982). "Student perception of differential teacher tretment in open and traditional classroom". Journal of Educatinal Psychology, 74, 678-692
- WEINSTEIN, R.S. (1.983). "Student perception of Schooling Elementary"School Journal, 33, 151-152.
- WEINSTEIN, R.S. Marsh, H. y Sharp, L. (1.987). Pygmalion and the student. Differences in children's awreness of Teacher espectation. Child Development, 58 (4), 1080-91.

CAPITULO IV

EXPECTATIVAS, ATRIBUCIONES CAUSALES Y MOTIVACION

1. Expectativas del profesor y motivación para el rendimiento.

La motivación ha sido y sigue siendo un tema estrella en el área de la Psicología educativa. Sabemos que el rendimiento de una persona depende tanto de sus aptitudes como de una serie de factores que, aunque sea simplificando en exceso, podemos incluir bajo el término genérico de motivación.

La motivación no es una variable que podamos observar sino un constructo hipotético que inferimos a partir de ciertas manifestaciones de la conducta. No deberíamos hablar de una realidad unitaria, sería más riguroso, quizás, referirnos a ciertos constructos motivacionales. A pesar de que las distintas corrientes psicológicas han elaborado su teoría para explicar la naturaleza de este fenómeno, no se ha logrado dar una definición suficiente que abarque toda su compleja naturaleza. Bajo el mismo título se han desarrollado líneas de investigación totalmente diferentes.

Aunque no exista un concepto único, podemos decir que la motivación es un proceso psicológico que dinamiza la conducta. Ha sido considerada como una variable intermedia entre las variables empíricas: estímulo y respuesta. Por otra parte, la motivación es un esquema conceptual útil que nos ayuda a predecir, controlar y comprender la conducta.

Nuestro tema exige centrarnos en la motivación académica o escolar, fenómeno complejo que como la motivación en general, intentan explicar las distintas teorías. Obviamente, no nos vamos a referir a cada una de las explicaciones teóricas que se han dado a este hecho, nos vamos a limitar a estudiar el tema a la luz de la teoría denominada "motivación de logro".

Good y Brophy (1.980) sugiere que "cuando un alumno no realiza la tarea asignada, siendo capaz de realizarla, podemos afirmar que nos hallamos ante un problema de motivación" (en Coop. R. H y White. K. 1.980, pag. 124). En la misma línea, Jhonson y Jhonson (1.975) afirmaba que puede hablarse de motivación en la medida en que el estudiante dedica el esfuerzo suficiente a conseguir logros académicos que perciben como significativos y valiosos (en Ames y Ames, 1.985. pp. 249-285).

La investigación sobre expectativas del profesor ha dirigido su atención principalmente a los efectos que ejercen sobre los niveles motivacionales de los alumnos. Un buen número de estudios han puesto de manifiesto que las expectativas pueden afectar a la motivación escolar y consecuentemente, al rendimiento académico (Weiner, 1.986; Brophy, 1.989; Haraoka, 1.991).

El profesor puede facilitar o inhibir la motivación del estudiante a través de sus expectativas produciendo dos tipos de efectos: 1) Efectos "golem" (A. Rosenthal, 1.982) que aparecen cuando las bajas expectativas del profesor son transmitidas al alumno, quien asume sus fallos como fruto de una falta de capacidad y, en consecuencia, piensa que no vale la pena esforzarse. 2) Efectos "galatea" que tienen lugar cuando el alumno percibe las altas expectativas del profesor reforzando así su motivación.

La influencia del profesor sobre la motivación del alumno está mediatizada por distintos factores y de forma especial por la confianza que tiene en su competencia profesional para enseñar a todos sus alumnos (sentido de eficacia personal), así como en el conocimiento de técnicas específicas para actuar con niños de distinta capacidad, particularmente con los menos dotados.

Si bien los estudios realizados sobre expectativas del profesor ponen de relieve que la motivación en un eslabón importante entre la conducta del profesor y el rendimiento de los alumnos, los distintos modelos han centrado su atención en el enlace que existe entre expectativas y conducta del profesor más que en la motivación del estudiante. Este concepto ha sido tratado "como un constructo general mal definido y no se ha analizado suficientemente la influencia de la motivación en la conducta de rendimiento del alumno" (Eccles y Wigfield, 1.985, pág. 185).

La relación entre motivación y rendimiento ha suscitado gran interés entre los psicólogos de la educación. Es de aceptación general que la relación entre ambas variables es bidireccional; puede entenderse como un sistema "feedback", es decir, la motivación facilita el rendimiento y éste, a su vez, propicia el desarrollo de una motivación positiva. Esta relación varía según las circunstancias y características del sujeto, especialmente la edad: La motivación es una realidad dinámica que sufre variaciones y, lo que es más importante, que puede modificarse con un tratamiento adecuado.

Para comprender la relación que existe entre las variables de estudio: expectativas, motivación y rendi-

miento del alumno, vamos a restringir nuestra exposición a dos aspectos concretos de la motivación: 1. Los juicios que tanto profesores como alumnos hacen respecto a las causas de los éxitos y fracasos escolares (atribución causal), 2. Variables del "yo" (autoconcepto-autoestima), su relación con las expectativas y con el rendimiento, que trataremos en el próximo capítulo.

2. Teoría atribucional de la motivación

J. W. Atkinson (1.957), apoyándose en los trabajos de Mc. Celland y otros psicólogos cognitivos, elabora su teoría sobre la "motivación de logro" que define como "la motivación de una persona respecto a situaciones en que está en juego el éxito o el fracaso" (ob. cit. pág. 30). Esta teoría ha generado un gran número de investigaciones tanto a nivel básico como aplicado.

Las personas experimentan distinta reacción ante las situaciones de éxito o fracaso y adoptan distintas estrategias cuando tienen que enfrentarse a una tarea de la que puede derivarse uno u otro: Hay personas motivadas por la consecución del éxito, mientras que otras tienden en su comportamiento a evitar el fracaso. Atkinson estableció la siguiente fórmula que ha tenido gran trascendencia: $\text{tendencia de logro} = \text{motivo de éxito} \times \text{iniciativa de éxito}$.

Podíamos simplificar la fórmula diciendo que la motivación de logro = expectativa x valor; es decir, que la motivación de una persona ante una determinada tarea, de la que se puede derivar un éxito o un fracaso, está en función de que esta persona espere o no dicho éxito, así como del valor que conceda a la obtención del mismo.

Siguiendo la teoría de Ackinson, Weiner (1.979, 1.985) elabora un modelo atribucional de motivación escolar. Este autor, a través de su teoría, establece un nexo entre los ámbitos de atribución y de la motivación. El modelo atribucional se basa en las siguientes premisas: diferentes atribuciones causales sobre el éxito o el fracaso tendrán distintas consecuencias en las reacciones afectivas que de ellos se derivan (figura 3).



Figura 3

La teoría motivacional de Weiner, basada en la teoría atribucional, clasifica las causas percibidas como determinantes del éxito o del fracaso escolar según tres dimensiones o propiedades causales (Weiner, 1.979):

1. Interna-externa o lugar de causalidad.

Los factores causales pueden clasificarse en relación con la persona en: internos como la habilidad y el esfuerzo, y externos como la dificultad de la tarea o la influencia de otras personas.

La localización de la causa depende del juicio de la persona que hace la atribución aunque, en general, todo el mundo está de acuerdo sobre el carácter interno o externo de la mayoría de los factores causales. Desde la perspectiva del estudiante, son causas internas la habilidad y el esfuerzo así como la salud o la madurez; mientras que la familia, el profesor o la tarea están entre los factores externos de causalidad.

2. Estable-inestable

Esta dimensión hace referencia a la percepción de la causa de un resultado como una característica constante o variable. La estabilidad de la causa la establece la persona; son considerados, en general, factores estables típicos: la capacidad y el esfuerzo aunque ambos rasgos

pueden y deben ser contemplados como características modificables y por lo tanto, no tan estables como algunos creen; el esfuerzo inmediato o la atención son tratados como factores inestables.

3. Controlable-incontrolable

Weiner (1.979) añade una nueva dimensión, la "controlabilidad", revisando así el tratamiento bidireccional de las causas percibidas. Algunos factores externos pueden ser controlados por las personas aunque no siempre podamos ejercer este dominio. El esfuerzo inmediato (causa interna) puede ser dirigido mientras que la capacidad de esfuerzo de una persona así como su habilidad se consideran factores incontrolables.

4. Globalidad-especificidad

Esta dimensión que apenas fue mencionada por Weiner hasta 1.979, ha sido estudiada por Abramson, Seligman y Teasdale (1.978) y utilizada en los estudios realizados dentro del paradigma de la "indefensión aprendida" aunque ha recibido menos atención en la investigación de la atribución que las dimensiones clásicas.

Podemos hablar de una globalidad general y otra específica, la diferencia entre ambas radica en que mientras los elementos causales específicos afectan a un número

limitado de acciones, la causa global afecta a todo el campo de acción. Hay alumnos que atribuyen su fracaso a una falta de habilidad específica para esta tarea o materia concreta, pero hay otros que pueden adjudicárselo a una falta de capacidad global. Nos parece importante insistir en el estudio de esta dimensión y sus efectos sobre el aprendizaje escolar.

La teoría de Weiner ha sufrido posteriores revisiones (Bar-Tal, 1.978; Frieze, 1.980; C. Rogers, 1.980; Platt, 1.988; Weiner, 1.986, 1.987, 1.988; Shuster y Weiner, 1.989). Sin embargo, la mayor parte de los estudios realizados siguen el esquema original. Weiner y sus colaboradores no se han limitado, como dice A. Tapia (1.986), a elaborar una taxonomía de las causas percibidas por el sujeto como explicación de su conducta, sino que, a partir de las dimensiones causales, han desarrollado una teoría de la motivación fundamentada en las atribuciones.

Aunque la investigación atribucional ha sido y es muy fructífera, no hay muchos estudios realizados en contextos escolares.

Sólo algunas investigaciones han analizado las atribuciones causales de los estudiantes en situaciones académicas (Covington, 1.979, 1.984; Roger, 1.980; Bar-Tal,

1.980; Platt, 1.988; Navas, S. Pascual y Castejón, 1.991, 1.992).

El número de investigaciones sobre las atribuciones de los profesores, es mucho mayor que las referidas a los estudiantes y se han planteado las siguientes cuestiones:

a) Cómo se han conceptualizado las atribuciones de los profesores respecto a las causas del comportamiento de sus alumnos.

b) Qué factores afectan las atribuciones del profesor.

c) Cual es la relación entre las atribuciones del profesor sobre las causas del comportamiento de sus alumnos, planificación y toma de decisiones.

d) Relación entre atribuciones del profesor y rendimiento del alumno.

Podemos decir que una buena parte de las investigaciones, llevadas a cabo en este campo, han intentado buscar los determinantes de las atribuciones, mientras que otras se han ocupado de las consecuencias que tiene el hacer unas atribuciones determinadas. Peterson y Barger (1.984) afirman que las atribuciones de los profesores son muy importantes para comprender como las expectativas del profesor afectan al rendimiento del alumno.

Intentaremos hacer una somera revisión de las investigaciones realizadas tanto con profesores como con alumnos, siguiendo estos dos grandes apartados: determinantes y consecuencias de las atribuciones.

3. Determinantes de las atribuciones causales de éxito y fracaso

Una atribución puede estar determinada por distintos factores: unos relacionados con la persona, tanto la que hace la atribución como la receptora de la misma (factores personales) y otros, relativos a las circunstancias objetivas en las que tiene lugar el éxito o el fracaso (factores externos).

Hay una teoría general, constatada a través de muchos estudios (Weiner, 1.971; Miller y Ros, 1.975; Bar-Tal, 1.982; Meyer, 1.980), que indica: el éxito tiende a relacionarse con factores internos mientras que los fracasos suelen atribuirse a factores externos. La explicación, según Miller y Ros (1.975), es que el éxito, por lo general, es esperado y por lo tanto será atribuido a uno mismo; mientras que el fracaso, normalmente, es inesperado y por consiguiente, se atribuye a factores externos no controlables. Otra explicación posible, (Bradley, 1.978; Kelley, 1.980), es la necesidad de mantener nuestro nivel de

autoestima, atribuyendo así el fracaso a factores ajenos a uno mismo.

Las teorías atribucionales han hipotetizado que las atribuciones causales pueden ser afectadas por el hecho de que la persona sea actor u observador de la situación. Es evidente que el papel del profesor en la clase varía según el estilo de organización y metodología utilizada. Y en consecuencia las atribuciones del profesor estarán determinadas por su grado de participación en la clase que influirá, probablemente, en el tipo de atribuciones que elabore sobre la conducta y el rendimiento de sus alumnos. El profesor puede hacer dos tipos de atribuciones generales respecto a la clase: autodefensivas o contradefensivas. Las primeras tienen lugar cuando el profesor atribuye el éxito de sus alumnos especialmente a su intervención y el fracaso de los mismos a factores externos (ajenos a su trabajo). De esta forma, el profesor alimenta su "ego" aceptando el protagonismo en el éxito de sus alumnos y culpándoles de sus fracasos. Por el contrario, el profesor hace atribuciones "contradefensivas" cuando acepta la responsabilidad de los fallos de sus alumnos y adjudica el éxito a ellos mismos.

Las investigaciones realizadas en situaciones reales no son consistentes con los hallazgos de los estudios

experimentales (Beckman, 1.976; Wiley y Eskilson, 1.978). En oposición a los resultados obtenidos en los trabajos citados, autores como Ames (1.975); Peterson y Barger (1.984) han encontrado que los profesores en sus clases tienen frecuentemente atribuciones contradefensivas, responsabilizándose de los fracasos de sus alumnos. Esta diferencia entre los resultados obtenidos en el laboratorio y en las clases puede tener distintas explicaciones. Por una parte, el profesor, que expresa sus atribuciones, puede no ser totalmente sincero, cambiando o suavizando sus auténticos pensamientos para no parecer arrogante ante las personas que le preguntan (Peterson y Barger, 1.984). Ames (1.975) propone una nueva explicación: las atribuciones del profesor están condicionadas por el valor que tiene para él su trabajo, es decir, que si un profesor está orgulloso de su profesión y considera que su trabajo es muy importante, se sentirá responsable de su actuación y del comportamiento de sus alumnos y atribuirá el éxito de éstos a ellos mismos porque, como dice este autor, la obligación de un buen profesor es preparar a sus alumnos para el éxito. Los dos estudios realizados por Ames y que apoyan esta hipótesis, no son suficientes para obtener conclusiones, sería necesario realizar nuevas investigaciones que estudien la relación entre estas variables.

La percepción del rendimiento anterior, es decir, la historia de éxitos y fracasos del alumno, si es conocida por el profesor, influirá en las atribuciones respecto a su comportamiento y en las expectativas sobre el rendimiento actual, así como hacia el futuro académico de estos alumnos. Las investigaciones sobre atribuciones del profesor apoyan la "hipótesis de consistencia": resultados inesperados conducen a atribuciones inestables, especialmente a la suerte, mientras que los resultados esperados están relacionados con atribuciones estables. Esta afirmación está avalada por varios trabajos (Bosco y Shavelson, 1.978; Hanes, 1.979; Cooper y Barger, 1.980).

Los estudios realizados por Cooper y Barger (1.980) con una muestra de 43 profesores, que respondieron a las posibles causas de éxito y fracaso de dos grupos de alumnos de la misma clase con rendimientos extremos, confirma la hipótesis de consistencia. Los resultados de esta investigación sugieren que los profesores utilizan información sobre el pasado escolar de sus alumnos para hacer atribuciones sobre la causa de su rendimiento actual siempre que sean consistentes con este rendimiento.

Otro tipo de factores que pueden condicionar las atribuciones del profesor, son las distintas características de los escolares.

Se han estudiado los efectos de la raza y de la clase social (Cooper y Baron, 1.975; Wiles y Eskilson, 1.976) sin resultados concluyentes.

En relación con el sexo de los alumnos, se han realizados varios estudios que permiten afirmar la influencia que este rasgo puede tener sobre las atribuciones del profesor (Dweek, Davidson y Nelson, 1.978). Asimismo, se ha puesto de manifiesto la influencia que tiene el sexo del profesor en las atribuciones que hace respecto de alumnos del mismo sexo que él, sobre todo en el caso de los profesores (Nicholls, 1.978; Bernard, 1.979; Roger, 1.980)

Por lo que se refiere a los factores que determinan las autoatribuciones de los alumnos los trabajos realizados dentro del modelo atributivo ponen de manifiesto que existe relación significativa entre las pautas atributivas de cada sexo y la expectativa que mantiene ante el éxito o el fracaso como determinantes de aquellas.

Las niñas tienen expectativas de éxito inferiores a los niños y estas diferencias pueden ser la causa de que se produzcan distintas adscripciones ante el éxito y el fracaso (Dweek, 1.978). Sea cual sea la relación entre expectativas y pautas de atribución, e independientemente de la dirección en la que actúe la causalidad, las inves-

tigaciones realizadas en este campo (Dweek, Davidson y Nelson, 1.978; Nicholls, 1.978) ponen de manifiesto que los chicos hacen más atribuciones externas que las chicas. Estas diferencias, tanto en expectativas como en las atribuciones correspondientes, pueden estar originadas por factores culturales.

El hecho de que las chicas se atribuyan niveles más bajos de habilidad, pueden estar relacionadas con una mayor valoración del esfuerzo (Rogers, 1.980): al esforzarse más, su fracaso no puede deberse a una falta de trabajo sino a otras causas.

Estas diferencias aumentan con la edad y son más destacadas en materias consideradas especialmente difíciles. Esto explicaría la minoría de mujeres que tradicionalmente se han matriculado en carreras técnicas: En el año 1.988, sólo, un 2% del alumnado de las Escuelas Técnicas eran mujeres, a pesar de que en ese mismo año el porcentaje de matriculación de la mujer en la Universidad era equivalente al de hombres (M.E.C. "Guía didáctica para una educación no sexista". Madrid, 1.988). Aunque la situación haya variado en los últimos años, siguen existiendo diferencias en el rendimiento desde el punto de vista cualitativo, lo que puede deberse, entre otras razones, a la aplicación de distintas pautas atribucionales.

Se ha estudiado la influencia de la edad como rasgo independiente e interaccionando con el sexo del sujeto. Los estudios realizados (Kun, 1.977; Kelley, 1.972; Nicholls 1.978; Rogers, 1.980) ponen de manifiesto los efectos de la edad de la persona en las atribuciones que realiza aunque, como dice Rogers, las investigaciones que existen son insuficientes para conocer la evolución del desarrollo atribucional.

El estudio evolutivo de mayor interés sigue siendo el de Kelley (1.972) sobre los "esquemas causales" que hacen referencia a las creencias generales y estables que tienen las personas sobre las causas asociadas a ciertos resultados. Los niños, según este autor, utilizan distintos esquemas que los adultos:

Antes de los 6 años no utilizan esquemas causales y antes de los 9 años aplican lo que Kun (1.977) denomina "esquemas de compensación inversa" por los cuales, si son constantes los niveles de éxito y capacidad para realizar tareas de distinta dificultad, es necesario variar el esfuerzo.

Con la edad, y a medida que se desarrolla su capacidad evaluativa, el niño va tomando conciencia de la relación que existe entre niveles de habilidad y esfuerzo obtenido

(Nicholls, 1.978). Los conceptos de esfuerzo y habilidad se van diferenciando progresivamente y es alrededor de los 11 años, cuando aparece la habilidad como factor interno y estable (Stipeck, 1.984; Wittrock, 1.986).

En relación con factores externos que pueden influir en las atribuciones que realiza el alumno, destacamos por su importancia y por el objetivo de nuestro trabajo, la influencia del profesor. En un estudio realizado por Bartal y Guttman (1.981) se afirma que las atribuciones hechas por los alumnos, los padres y los profesores, respecto al éxito académico de aquellos, son diferentes y, en los tres casos, el profesor se considera la principal causa de éxito.

El profesor, a través de su conducta, está determinando el tipo de atribuciones que hace el alumno. Se ha estudiado el efecto de las elogios y de las críticas profesor (Cooper, 1.977; Meyer, 1.980; Rogers, 1.980). Este autor pone de manifiesto que cuantas más críticas recibe el alumno, menos posibilidades tiene de percibir la relación entre esfuerzo y resultados. Meyer (1.980) afirma que, a través de los elogios del profesor, el alumno percibe el nivel de éxito alcanzado, el esfuerzo realizado así como la capacidad que, según el profesor, posee: si después de hacer bien una tarea el alumno no recibe ningún elogio,

puede inferir que no se ha esforzado mucho y que, por lo tanto, el resultado se debe a su capacidad. En el caso de que haya fracaso en la tarea y no reciba ninguna crítica, el alumno puede suponer que su profesor cree que se ha esforzado lo suficiente, pero no lo ha conseguido por falta de capacidad.

Meyer sugiere que, de acuerdo con el esquema causal que los alumnos tienen sobre la relación entre esfuerzo y habilidad, pueden inferir el pensamiento del profesor sobre su capacidad con cierto margen de confianza. Esta afirmación, lógicamente, está condicionada a la edad de los alumnos que hacen la atribución.

De acuerdo con la teoría general a la que antes nos hemos referido, el alumno que triunfa atribuirá su éxito a sus propios méritos, mientras que el que fracasa buscará causas externas que justifiquen los resultados obtenidos. Sin embargo, una investigación de Bar-Tal (1.979) viene a demostrar que los niños de 10-11 años suelen atribuir su éxito a factores externos y el fracaso a factores internos, lo que les hace más vulnerables. La explicación que da este autor es que los profesores suelen considerarse responsables de los progresos de sus alumnos más que de sus fracasos, y esta atribución condiciona los juicios causales que estos hacen. Los resultados de Bar-Tal, discrepantes de

otras investigaciones, pueden deberse a la edad de los sujetos de la muestra, ya que este rasgo es, como hemos indicado anteriormente, uno de los determinantes de las atribuciones.

Al estudiar los patrones atributivos del escolar es importante no sólo conocer las atribuciones que hace sino también el valor que concede a los distintos factores causales que utiliza. Rogers (1.980) nos muestra como la valoración del éxito varía con la edad y tiene también relación con el sexo del alumno, aunque este autor afirma que es necesario realizar más investigaciones en el aula que nos permitan descubrir los determinantes de las atribuciones y por qué los alumnos hacen las atribuciones que hacen.

4. Consecuencias de las atribuciones

Hemos visto los factores que determinan las atribuciones causales, ahora bien, si estas atribuciones no se reflejaran en la conducta de la persona, no tendrían interés. Sabemos que estas atribuciones condicionan la conducta del sujeto en situaciones de logro, un buen número de investigaciones avalan esta afirmación (Weiner y Russell, 1.978; Heckhausen, 1.980; A. Tapia, 1.983).

"Bien sea que la motivación de logro lleve a las personas a realizar distintos tipos de atribuciones Weiner (1.974) o si la motivación es un efecto de estas atribuciones (Kukla, 1.972), lo cierto es que las atribuciones causales influyen en las reacciones afectivas ante el éxito o el fracaso, en la formación de expectativas de éxito y en la ejecución posterior" (A. Tapia, 1.985, pág. 98)

En la mayor parte de las investigaciones realizadas sobre las consecuencias de las atribuciones del profesor, están implícitos los efectos en el comportamiento y rendimiento del alumno aunque, en la mayoría de los casos, no se ha estudiado explícitamente esta relación.

Existe evidencia empírica sobre la relación entre las atribuciones del profesor al comportamiento del alumno y el "feedback" que este alumno recibe (Cooper y Burger, 1.980; Covington y Omelich, 1.984; Peterson y Burger, 1.984). La mayor parte de los estudios sobre los efectos de las atribuciones del profesor, se han centrado en las respuestas de refuerzo a los alumnos. Encontramos alguna investigación sobre otros aspectos de la conducta cuyos resultados son sugestivos pero no concluyentes: número de interacciones (King, 1.980); tipo de metas que el profesor propone a sus alumnos (Brophy y Rohkemper, 1.981) y algunos otros (la relación de estos trabajos se puede ver en "The Handbook of Research on teaching"; 1.986).

Por lo que se refiere a las consecuencias de las pautas de atribución que utilizan los alumnos, parece que están relacionadas con la "perseverancia para conseguir un resultado" (Andrews y Debus, 1978), con la "elección de tareas" (Fyans y Maher, 1979), con el "nivel de refuerzo" concedido por su éxito o su fracaso (Weiner, 1979; Heckhausen y col. 1985; Nicholls, 1976).

De los escasos estudios realizados en el contexto del aula, merece citarse el de Dweck, 1975. Este autor seleccionó un grupo de alumnos con serios problemas motivacionales, que habían seguido un programa de reeducación de la atribución y comprobó que los alumnos, después del tratamiento, atribuían su fracaso a la falta de esfuerzo más que a su baja capacidad y mejoraron notablemente su rendimiento. Estos datos están de acuerdo con el papel que tiene la atribución en la teoría de Weiner. Según este autor:

"Cada una de las dimensiones de causalidad tiene implicaciones o consecuencias en el pensamiento y en la acción, cada una de ellas tiene una función psicológica primaria así como efectos secundarios" (Weiner, 1979, pág. 34).

La dimensión de estabilidad hace referencia al cambio de expectativas que siguen al éxito o al fracaso: La adscripción de los resultados a factores estables, produce

mayores cambios de expectativa (incremento después del éxito y disminución después del fallo) que las adscripciones a causas inestables (Meyer, 1980; Weiner, 1979, 1985). Estas predicciones se basan en que si la persona atribuye sus fallos a factores inestables, las expectativas de éxito pueden ser revisadas ya que el fracaso no ha dependido de él. Las atribuciones a la capacidad y al esfuerzo (factores estables), son las que mejor predicen las expectativas del alumno (Andrew y Debus, 1978; Weiner, 1980; Navas, Sampascual y Castejon, 1992).

Las atribuciones pueden considerarse como variables independientes que influyen sobre las expectativas (Weiner, 1978, 1980; Alonso Tapia, 1986) y que, a su vez, influyen en la motivación. Covington y Omelich (1979, 1984) refutaron la teoría de Weiner afirmando que la relación de las atribuciones de esfuerzo y capacidad con las expectativas no siguen la dirección de causalidad expresada por aquel autor, sino que las atribuciones son más reflejo y reacciones que causas de la ejecución. En 1986, Weiner reformula su teoría admitiendo que las expectativas influyen en las atribuciones causales pudiendo ser consideradas como variables dependientes. Establece una relación bidireccional entre atribuciones y expectativas: "esas uniones simétricas de causa-efecto producen ciclos recurrentes en donde cada factor altera al otro" (Weiner, 1986, pág. 241)

El "lugar de atribución" está relacionado fundamentalmente, según Weiner, con las reacciones afectivas. Otros autores (Lerman, 1978; Palenzuela, 1982; Montero, 1990) confirman que la atribución a factores internos aumentan las reacciones afectivas; en esta misma línea, Weiner especifica que la atribución al esfuerzo tiene una mayor influencia sobre el afecto que la de habilidad a diferencia de Nicholls (1976) quien había indicado que el impacto de las atribuciones causales sobre la afectividad de la persona está mediatizado por la importancia que la tarea tenga para la autoestima del alumno y ésta depende fundamentalmente de la valoración social. En este sentido, nuestra sociedad reconoce prioridad a la inteligencia : "El esfuerzo es virtuoso, pero es mejor tener habilidad" (Nicholls, ob. cit. pág, 306). Según esto, la adscripción del éxito a la capacidad tiene efectos superiores que los relativos al esfuerzo. Estos datos son ratificados por Ames y Felker (1979) y Heckhausen (1978), quien añade que las consecuencias afectivas son muy destacadas cuando un fracaso inesperado se atribuye a la baja habilidad en vez de a la falta de esfuerzo, lo que obligaría al sujeto a revisar su autoconcepto académico.

Aunque los distintos autores están de acuerdo en la influencia de las atribuciones en las reacciones afectivas, no ocurre lo mismo cuando se trata de explicar como se

produce esta repercusión. Ya hemos visto las discrepancias de Weiner y sus colaboradores, con Covington y Omelich al respecto.

A través de las reacciones afectivas, las atribuciones ejercen sus efectos en la ejecución. Cuando se trata no ya de atribuciones concretas, sino de atribuciones generales, es decir, del estilo o tendencia que tiene el alumno a realizar cierto tipo de inferencias, las consecuencias pueden ser peores. Como indica Palenzuela (1982): hay que distinguir entre una atribución situacional de la que se hace globalmente a un conjunto de experiencias (atribución generalizada). Si ésta es interna y estable puede generar, dice el citado autor, bajas expectativas de autoeficacia con serias repercusiones en la vida escolar del niño y en su autoestima. La teoría de la indefensión aprendida (Seligman, 1.975) sugiere que la percepción de la falta de control genera expectativas negativas ante el futuro que pueden ocasionar serias deficiencias motivacionales y cognitivas. Cuando el sujeto atribuye esta falta de control a una causa interna se produce un déficit en la autoestima del sujeto:

" La percepción de la falta de control unida a una atribución interna y estable acerca de la misma está en la raíz de una buena parte de los casos de bajo rendimiento escolar persistente" (Montero Burgos, 1990)

La atribución del éxito a causas que podemos controlar, como el esfuerzo, impulsa la motivación, si bien la obtención de un solo éxito no será suficiente para motivar al alumno. Serán necesarias varias experiencias, positivas y próximas en el tiempo, para que el escolar pueda percibir que el éxito se debe a su esfuerzo (Andrews y Debus, 1.978; Weiner, 1.980). Podemos decir que la persona que atribuye los resultados de su conducta a causas controlables, se sentirá responsable de su destino, mientras que si considera que las circunstancias determinan los resultados, se sentirá indefenso y poco motivado.

Basándose en el modelo atribucional de Weiner, Platt (1.988) elabora un modelo estructural de las "consecuencias de las atribuciones de éxito". Este autor trabaja sobre la hipótesis de que las atribuciones a la capacidad y al esfuerzo tienen un importante impacto en el rendimiento escolar por tratarse de causas internas. De acuerdo con este modelo, la atribución a la habilidad del pasado académico tiene un efecto positivo sobre las expectativas de éxito del alumno y sobre su autoconcepto académico. La atribución al esfuerzo, por su parte, afecta positivamente la presencia de esfuerzo y el desarrollo del autoconcepto académico. Estas variables intervinientes, a su vez, son predictivas del rendimiento futuro.

REFERENCIAS

- ABRAMSON, L., SELIGMAN, M.E. y TEASDALE, J (1.978):
"Learned helplessness in humans". Journal of Abnormal Psychology. 87, 49-74.
- ALONSO TAPIA, J.(1.983): "Atribución de la causalidad y motivación de logro. Estudio evolutivo". Estudios de Psicología. 16, 11-27.
- ALONSO TAPIA, J. (1.986): "Evaluación de la motivación. Atribución y expectativas" en Fdz. Ballesteros, R. Psicodiagnóstico. (Vol 2.) UNED.
- AMES, R. (1.975): "Teacher attribution of responsibility. Some unexpected nondefensive effects". Journal of Educational Psychology. 67, 668-676.
- ANDREWS. G.R. y DEBUS R.L. (1.978). "Persistence and causal perception of failure. Modifyng cognitive attribution" Journal of educational Psychology, 70, 154-156.
- BAR-TAL, D. (1.978). "Attributional analysis of achievement related behavior". Review of Educational Research, 48, 259-271.
- BAR-TAL, D. (1.980). "Attributions in the classroom : the effect of teacher's behaviour on pupils' causal perception". En Antaki C. y Brewin C. (eds) The application of Attribution Theory to Clinical and Educational Practice. New York, Academic Press

- BAR-TAL, D. (1.982). "Consistency of pupils' attributions regarding success and failure". Journal of Educational Psychology, 74, 104-110.
- BAR-TAL, D. y GUTTMANN, J. (1981). "A comparison of teachers's, pupil's and parent's attributions regarding pupils' academic achievement". Tel-Aviv: University.
- BECKMAN, L. (1.976). "Causal attributions of teachers and parents regarding children's performance "Psychology in the Schools, 13, 212-218.
- BERNARD, M. (1.979). "Does sex role behaviour influence the way teachers evaluate students?". Journal of Educational Psychology. 71, 553-62.
- BORKO, H y SHAVELSON, R.J. (1.978). "Teachers'sensitivity to the reliability of information in making causal attributions in an achievement situation". Journal of Educational Psychology. 70, 271-9.
- BROPHY, J. y ROHKEMPER, M.M. (1.981) "The influence of problem ownership on teacher's perceptions and strategies for coping with problem students. Journal of Educational Psychology. 73, 295-311
- COOPER, H. y BARON, R.M. (1.977). "Academic expectations and attributed responsibility as predictor of professional teachers' reinforcement behavior". Journal of Educational Psychology, 69 (4), 409-418.

- COOPER, H. y BURGER, J.M. (1.980). "How teacher explain student's academic performance. American Educational Research Journal. 17, 95-109.
- COVINGTON, M.V. y OMELICH, C.L. (1.979). "Are causal attributions causal"?. A path analysis of the cognitive model of achievement motivation". Journal of Personality and Social Psychology, 37, 9, 1.487-1.504.
- COVINGTON, M.V. y OMELICH, C.L. (1.984). "The trouble with pitfalls. A reply to Weiner's critique of attribution research. Journal of Educational Psychology, 76 (6), 1118-1213.
- DWECK, C.S. DAVIDSON, W. Y NELSON, S. (1.978). "Sex differences in learned helplessness". Developmental Psychology, 14, 268-76.
- ECCLES, J. y WIGFIELD, A. (1.985). "Teacher expectation and students motivation". en Dusek: Teacher expectancy Research, Lawrence Erlbaum. London.
- FRIEZE, I. y Snyder, H.N. (1.980). "Children's beliefs about the causes of success and failure in school settigs "Journal of Educational Psychology", 72, 186-96
- HANES, B.F. (1.979). "Causal attributions by teacher-trainees for suces and failure outcomes of elementary students". Doctoral Dissertation, Oklahoma: University Abstract International. 40, 274-284.

- HARAOKA, K. (1.991). "Percived teacher's expectation, causal attribution of test results and pupil's motivation". Japanese Journal of Experimental-social Psychology. 30 (3). 229-241.
- HECKHAUSEN, H, SCHMALT, H.D. y SCHNEIDER, K.(1.985). Achievement motivation in Perspective . Orlando: Academic Press.
- KELLEY, H.H. (1.973) "The processes of causal attribution"
Americam Psychologist 28, 107-128
- KING, L.H. (1.980). "Students thought processes and the expectancy effect". En Clark y Peterson: "Teacher thought processes". Handbook of Research on teaching 1.986.
- MEYER, J.P. (1.980). "Causal attribution for sucess and failure: a multivariate investigation of dimensionality formation and consequences."Journal of Personality and Social Psychology". 38, 704-18.
- MILLER, D.T. y ROSS, M. (1.975). "Self-serving biases in the attribution of casuality: fact o fiction?"
Psychological Bulletin, 82 213-25.
- MONTERO BURGOS, J. (1.990). "Fracaso escolar: un estudio experimental en el marco de la teoría de la indefensión aprendida". Revista de Psicología General y aplicada. 43 (2), 527-570.

- NAVAS, L. SAMPASCUAL, G. y CASTEJON, J.L. (1.992). "Atribuciones y expectativas de alumnos y profesores: Influencias en el rendimiento escolar". Revista de Psicología General y Aplicada. 45, 55-62.
- NICHOLLS, J.G. (1.976). "Effort is virtuous but it is better to have ability: evaluative responses to perceptions of effort and ability". Journal of Research in personality V. 10, 306- 315.
- PALENZUELA, D.L. (1.982). "Variables moduladoras del rendimiento académico. Hacia un modelo de motivación cognitivo-social". Universidad de Salamanca.
- PETERSON, P.L. y BARGER, S.A. (1.984). "Attribution theory and teacher Expectancy" en J.B. Dusek (Ed). Teacher Expectancies. p.p. 159-184. Hillsdale N.J. Lawrence Erlbaum.
- PLATT, C.W. (1.988). "Effects of causal Attributions for success. A covariance Structure Model". Journal of Educational Psychology. 80, 569-578.
- ROGERS, C. (1.980). "Impression and attribution within the classroom" in Antaki, C. y Brewin, C. (Eds.). The application of Attribution Theory to Clinical and Educational Practique. New York, Academic Press.
- SELIGMAN, M.E.P. (1.975). "Helplessness. Depression, developement and death". S. Francisco Freeman.

- STIPEK, C.D. (1.984). "The development of achievement motivation" in Ames. R. E. y Ames, C. Research on motivation in education. Orlando, Academic Press.
- SCHUSTER, B. PORSTERLUNG, F. y WEINER, B. (1.989). "Perceiving the causes of success and failure. A cross-cultural examination of attribution concepts". Journal of cross cultural, Psychology, 20, 2, 191-213.
- WEINER, B. (1.986). An attributional Theory of Motivation and Emotion. New York, Springer Verlag.

CAPITULO V

RESPUESTAS DE LOS ALUMNOS A LAS EXPECTATIVAS DEL PROFESOR

En la última fase del proceso, nos encontramos con el alumno quien, a partir de las expectativas percibidas, interpreta sus éxitos y sus fracasos mediante atribuciones causales que van a influir en su autoconcepto y en su comportamiento académico.

Como efecto de las expectativas del profesor se han estudiado las expectativas del alumno bajo estos dos títulos: Autoconcepto de habilidad y expectativa hacia el futuro, ambos conceptos forman parte del mismo factor (Eccles y Wigfield, 1.985).

Aunque el estudio del yo está presente en la Psicología desde sus orígenes, es a partir de 1.950 y especialmente en las dos últimas décadas, cuando se ha incrementado el interés por los constructos de "self" y particularmente por el autoconcepto. Actualmente, este constructo es una variable fundamental en cualquier estudio sobre conducta. La relevancia del tema se ha puesto de manifiesto en los últimos años por el creciente número de publicaciones en revistas de tanto prestigio

como son "Journal of Educational Psychologie" o en el "British Journal Educational Psychologie". También en España se viene trabajando desde hace tiempo en este área de investigación (Musitu y Román, 1.982, 1.983; Serrano, 1.981; Santos, 1982).

1. Naturaleza del autoconcepto.

La gran diversidad de enfoques para explicar la naturaleza del autoconcepto hace que podamos disponer de una amplia y rica base teórica pero, al mismo tiempo, nos encontramos con tal heterogeneidad que es prácticamente imposible sintetizar o comparar los estudios realizados. Las revisiones de investigación sobre autoconcepto (Wylie, 1.974, 1.979; Burns, 1.979; Shavelson, 1.976) enfatizan la falta de unidad teórica y la escasa calidad de los instrumentos utilizados en la mayoría de los estudios. Pero en la revisión que hace Wylie (1.979) sobre los trabajos realizados hasta entonces, este autor concluye que, a pesar de los escasos resultados obtenidos, los constructos referidos al "sí mismo" son potencialmente muy importantes tanto en el aspecto teórico como en su aplicación.

En 1.976, Shavelson apoyándose en la investigación anterior, elabora un modelo al que incorpora nuevos aspectos, como son: el carácter multidimensional y la estructura jerárquica. Este modelo ha sido aceptado generalmente en estudios posteriores; el autoconcepto deja de ser una realidad unitaria y se analiza su naturaleza multidimensional. Los diferentes autores se centran en distintos aspectos o componentes del autoconcepto y los definen en términos tan diferentes como: autoimágenes, autoconcepciones, esquemas, metas, tareas etc. El autoconcepto es un fenómeno de múltiples aspectos con una estructura dinámica:

"Los componentes del yo deben comprenderse como sistemas dinámicos y en desarrollo que reflejan la conducta, pero también, y esto es lo más importante, que la determinan" (C. Rogers, 1.987, pág. 139)

El autoconcepto es, por lo tanto, un constructo hipotético que nos permite comprender la conducta y que, aunque se utiliza frecuentemente en singular, hace referencia a diferentes realidades que pueden ser inconsistentes e incompatibles entre ellas (Burns, 1.990).

Podemos estudiar los distintos autoconceptos como realidades estáticas, sin embargo, parece más apropiado,

referirnos al autoconcepto como un proceso: "Las palabras autoestima, autoevaluación y autoaceptación pertenecen a este proceso dinámico de conceptualización de la experiencia" (Burns, 1.990, pág. 68).

Entre las funciones del autoconcepto, cabe citar en primer lugar, la de ser fuente de motivación. Cantor (1986) afirma que no puede ser entendida la motivación sin una referencia expresa al autoconcepto. Sobre las formas de convertir los motivos en metas concretas e intenciones de acción, Nutin (1.984) indica la necesidad de personalizar la motivación, función que atribuye al autoconcepto. Algunos autores han planteado la personalización de la motivación en términos de autoconcepciones de sí mismo, como puente entre motivación y conducta. Estas autoconcepciones se plantean como "tareas de vida" (Cantor, 1986); los "sí mismos posibles" (Markus, 1.977; Markus y Nurius, 1.986) o los "sí mismos deseados" (Schlenquer, 1.985).

2. Autoestima y autoconcepto académico.

El término autoestima se ha utilizado frecuentemente como sinónimo de autoconcepto general: "Autoconcepto y autoestima son dos constructos centrales de las teorías

fenomenológicas de la personalidad y se caracterizan en gran medida en términos de autoevaluación" (Bandura, 1987. pág. 380).

La mayoría de los autores utilizan esta palabra para designar al componente de la autoevaluación, así Coopermith (1967) la define como "La evaluación que el individuo hace respecto a sí mismo y que se manifiesta en actitudes de aprobación o desaprobación" (Ob. cit. pg. 4). Quizás fue James (1.910) el primero en destacar este aspecto del autoconcepto, con la clásica fórmula : "Autoestima es el éxito de una persona dividido por sus aspiraciones".

El proceso de autoevaluación, que comprende la autoestima, necesita unos criterios de referencia, Burns (1.975) cita tres fundamentales:

1. Relación equilibrada entre la autoimagen real (tal y como uno cree que es) y la imagen ideal (lo que uno desea ser).

2. Interiorización de los juicios de "otros significativos". La autoestima implica un aspecto perceptivo de la competencia personal o de la posesión de atributos

valorados positivamente. Esta percepción está condicionada por los otros significativos y es expresada y transmitida a través de la conducta.

3. Responder a las exigencias de nuestra identidad: la autoevaluación es sinónimo de evaluación positiva y todos estamos motivados básicamente a evaluarnos a nosotros mismos. Según la teoría de la autoconsistencia, aceptamos las evaluaciones de los demás en la medida en que sean coherentes con las nuestras y rechazamos aquellas que discrepan de nuestras autoevaluaciones. Sin embargo, la teoría de la autoestima considera que todos necesitamos la aceptación de los demás: "La validez de la autoevaluación se comprueba comparándola con lo que creen los otros y con las actitudes que mantienen hacia nosotros" (Festinger, 1.954).

Las personas con alta autoestima son menos vulnerables a la evaluación externa y se protegen de la autoevaluación negativa utilizando mecanismos de evitación; por el contrario, las personas con baja autoestima utilizarán en su defensa mecanismos como la proyección o la regresión; estos sujetos son más influenciados por las expectativas de los otros y más vulnerables a las expectativas de fracaso.

Coopermith realizó una importante investigación con una amplia muestra de niños de 10 y 12 años, concluyendo que a estas edades los niveles de autoestima suelen ser bastante estables y por lo tanto duraderos. Esta investigación, que ha tenido gran difusión, presenta serias limitaciones debido a que los datos se obtuvieron mediante entrevista y por tanto, están sometidos al sesgo del recuerdo selectivo sobre lo que ocurrió hace años. Sin embargo, las conclusiones siguen siendo aceptadas:

a) La importancia de los primeros años en la formación de la autoestima basada en la idea de control e influencia del medio.

b) La escala elaborada para la evaluación de los niveles de autoestima, que abarca un amplio abanico de actitudes hacia el yo, sigue siendo un instrumento muy útil para evaluar variables del autoconcepto dadas sus cualidades psicométricas a las que haremos referencia en la segunda parte de este trabajo.

En nuestra investigación hemos incluido además del autoconcepto general, la dimensión académica del mismo. Conforme al modelo de Marsh (1.990 y 1.992); Marsh y Shavelson (1.985), consideramos esta dimensión como sujeto

específico con una estructura propia bien definida que permite un tratamiento independiente.

En la edad escolar, el autoconcepto académico pasa a ocupar un lugar central en la estructura del autoconcepto siempre que las experiencias de éxito le permitan mantener su autoestima. En el caso de reiterados fracasos, el alumno desarrollará estrategias defensivas colocando el "yo académico" en una posición inferior y realizando atribuciones externas que le permitan mantener su nivel de autoestima. El escolar, posiblemente, buscará otras áreas de actividad que le proporcionen los éxitos necesarios para alimentar su autoestima; de no encontrar recursos que compensen su bajo rendimiento, su bajo autoconcepto académico puede suponer una amenaza seria para aquella (Heckhausen, 1.985). En estos casos se producirá, seguramente, una devaluación de la vida académica y en consecuencia una desmotivación por el trabajo escolar. Según Covington y Beery (1.976) la naturaleza competitiva del éxito escolar implica que sólo los mejores pueden obtenerlo y por tanto, los estudiantes procurarán proteger su autimagen de habilidad, atribuyendo sus fracasos a la falta de esfuerzo. No sólo sesgarán las atribuciones causales hacia el esfuerzo, sino que pueden conducirse de

acuerdo con estas atribuciones causales asegurando un rendimiento deficiente.

Meyer (1.980) sustituye el autoconcepto de habilidad general por percepciones de habilidad para realizar tareas específicas. Este autor nos indica que no se trata de un concepto rígido, sino que puede cambiar en función de la frecuencia de éxitos y fallos así como del orden en que estos sucedan.

3. Expectativas, autoconcepto y rendimiento escolar

En el campo de la Psicología de la Educación, los estudios sobre autoconcepto han buscado respuesta a cuestiones prácticas como son:

A) ¿Cual es la relación entre autoconcepto del alumno y rendimiento académico?

B) ¿Qué papel desempeña el "feedback" y las expectativas en los cambios de autoconcepto y rendimiento.

A. Autoconcepto y rendimiento. Numerosos estudios han investigado la relación entre estas dos variables, podemos citar entre otros: Brookover (1.964); Purkey (1.970); Covington (1.980); Chapman (1.988, 1.990). En España son

conocidos los realizados por Gimeno Sacristán (1.976) y Rodríguez Espinar (1.982). La revisión de la literatura sobre autoconcepto y nivel de logro "demuestra claramente una persistente y significativa relación entre autoconcepto y rendimiento escolar" (Burns, 1.990, pág. 15).

La correlación entre autoconcepto y rendimiento, aunque significativa, no suele ser muy alta; esto puede deberse a los instrumentos utilizados para medir las variables, especialmente cuando se utilizan pruebas de amplio espectro para el autoconcepto. Está demostrado que la correlación es mayor cuando se estima la dimensión académica en vez del autoconcepto general.

Es muy difícil determinar si existe relación de causalidad entre estas variables ya que la mayoría de los estudios realizados son correlacionales. Aunque la simple observación parece indicar la doble dirección de esta relación, los estudios que han tratado de aislar las variables independientes, no son consistentes.

Brockover (1.964, 1.967) realiza un estudio longitudinal con alumnos de 12 a 17 años y llega a la conclusión de que las evaluaciones de las personas significativas, percibidas por el alumno, condicionan su autoconcepto

y tendrá un efecto en el logro académico de manera que, según este autor, ningún alumno que fracase tendrá un alto concepto de sí mismo si bien, no todos los que tienen un elevado autoconcepto tendrán alto rendimiento. Es decir, que el alto nivel de autoconcepto es condición necesaria, pero no suficiente, para obtener buenos resultados. En este trabajo, con una muestra de más de mil alumnos, se pone de manifiesto que:

1. El autoconcepto correlaciona significativamente con las evaluaciones de los otros significativos que el alumno percibe.

2. Existen autoconcepciones específicas de habilidad, relacionadas con áreas específicas de rendimiento académico, que son mejores predictores del rendimiento que el autoconcepto general de habilidad.

Estudios posteriores (Calsyn y Kenny, 1977; Covington y Omelich, 1.980; March y Parker, 1.985; Chapman, 1988, 1.990) sobre la dirección que sigue la relación causal entre autoconcepto académico y rendimiento escolar, apoyan el predominio causal del logro académico sobre el autoconcepto: Las evaluaciones de los otros, percibidas por el alumno, y el "feed-back" que recibe de ellos son

una consecuencia y no la causa del autoconcepto académico. Según esta afirmación, los profesores deberían esforzarse para que los alumnos rindan más consiguiendo así, de forma indirecta, reforzar su autoconcepto.

Los dos modelos, a los que nos hemos referido, coinciden en lo fundamental: Existe relación significativa entre autoconcepto general, autoconcepto académico y el rendimiento. Si bien es cierto que los estudios realizados no aclaran suficientemente el tipo de nexo causal y aunque es una cuestión importante, no creemos que sea lo fundamental, como dice C. Rogers (1.987):

" Basta con saber que ambas variables se refuerzan mutuamente y que el influjo de otros significativos (especialmente padres y profesores) es decisiva en el desarrollo del niño" (C. Rogers, ob. cit. pág. 145)

B. "Feed-back" de los otros significativos, autoconcepto y expectativas. La aceptación o rechazo de los logros escolares del niño por parte de las personas para él significativas, es esencial no sólo para el desarrollo de su autoconcepto, sino para su nivel de autoestima (Purkey, 1.970; Musitu y Román, 1.982; Smith, 1.988).

La familia constituye uno de los pilares en los que se apoya el nivel de autoestima de la persona a lo largo de su vida; durante la edad escolar, la evaluación de los padres y su actitud hacia la escuela es un factor determinante en la formación del autoconcepto académico (J. Serrano, 1.981). En general, hay un sesgo hacia los resultados escolares de sus hijos porque el rechazo escolar está mal aceptado por la sociedad: "En la familia se da el terreno abonado para que el muchacho adquiera el nivel de autoestima adecuado extrapolando el sentido de fracaso y baja autoestima a un marco social más amplio" (Musitu, Román y Martorell, 1.983, pág. 32).

La escuela proporciona al niño nuevas experiencias a través de las cuales recibe información sobre la evaluación de sus habilidades. En este contexto irá apreciando la dimensión académica del autoconcepto: el niño se ve, poco a poco, como un alumno bueno o malo y va desarrollando progresivamente una autoconciencia de eficacia en las distintas áreas del "currículum". El profesor y los compañeros se convierten en los otros significativos que van a condicionar la estructura del "self académico".

El profesor puede estimular el autoconcepto del alumno y potenciar su rendimiento, expresando expectativas positivas y realistas acordes con sus habilidades.

Los escolares menos dotados pueden tener también experiencias de éxito, si el profesor establece metas adecuadas a su capacidad y les proporciona los recursos necesarios para alcanzarlas. El alumno seguirá un camino de progreso siempre que compita consigo mismo más que con otros compañeros, superando sus anteriores niveles de logro. No se trata de crear falsas expectativas, ni de exagerar sus méritos, ya que los alumnos tienen en sus compañeros otras referencias con las que se puede comparar, sino de hacerles responsables de su propio éxito. Se cuenta con datos empíricos suficientes (Rotter, 1.956, Weiner, 1.980) para afirmar que los alumnos se esfuerzan en realizar una tarea siempre que se les considere responsables de los resultados, es decir, cuando las atribuciones internas predominan sobre las externas. La relación entre expectativas, autoconcepto y rendimiento queda reflejada en la figura nº 4.

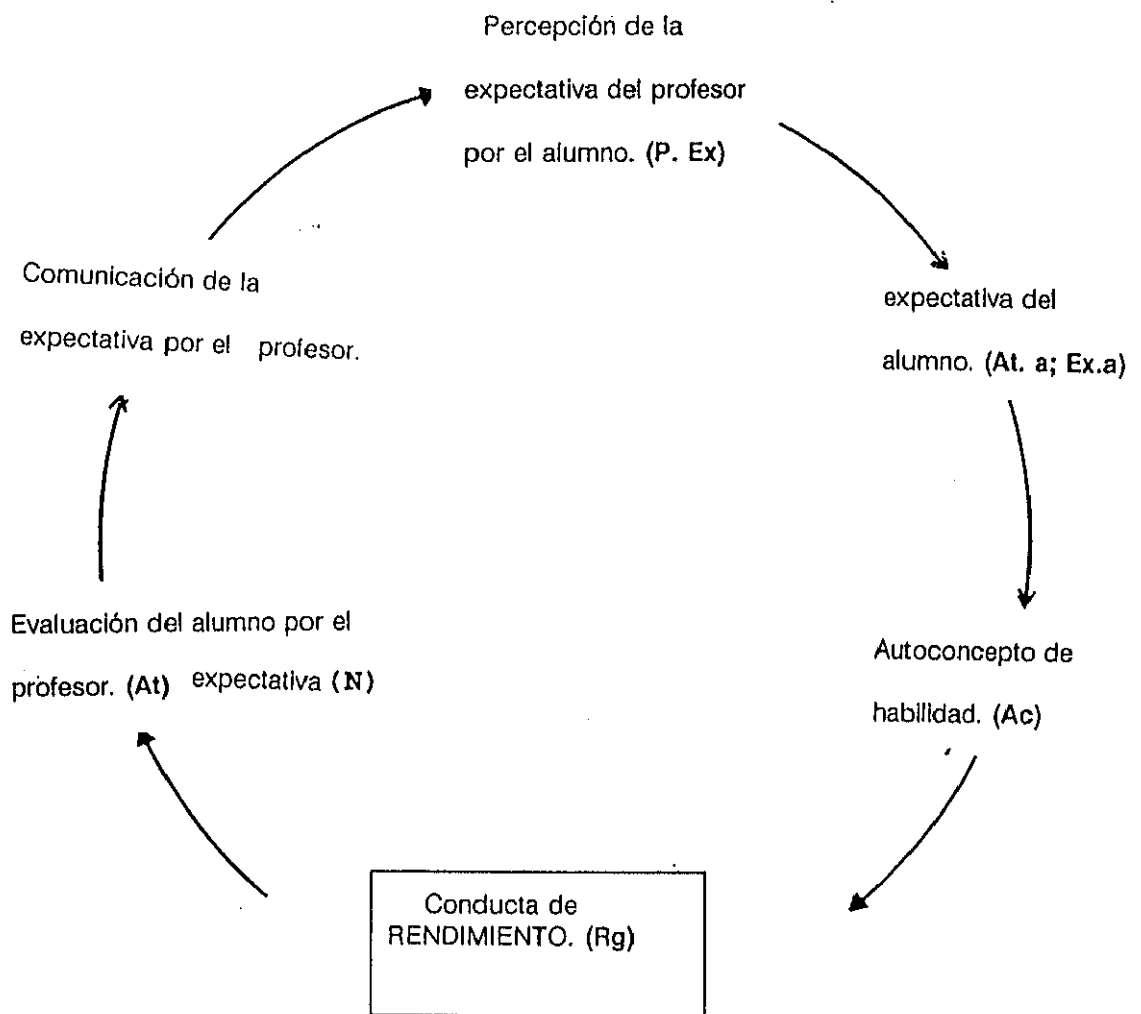


Figura 4

Proceso circular del "efecto de expectativa"
 Relación entre expectativas, autoconcepto y
 rendimiento escolar.

Fuente: Adaptado de BURNS (1.990)

4. La medida del autoconcepto.

L'Ecuyer (1.985) clasifica los métodos de exploración del concepto de sí mismo en dos grandes grupos: métodos autodescriptivos y técnicas de inferencia.

1) Los métodos autodescriptivos o de autoinforme comprenden la autodescripción libre y la autodescripción a través de cuestionarios. Estas técnicas, que se basan en el conocimiento del sujeto a través de sus respuestas, tienen serias limitaciones en las que se apoyan sus detractores.

Cattell (1.946) ya señaló los principales problemas que se pueden plantear: "a) falta de conocimiento por parte del sujeto; b) distorsión de las respuestas; c) falta de un continuo de medición; d) falta de comprensión de las preguntas" (pág. 342).

La mayor dificultad, sin duda, viene dada por la falta de conocimiento de nuestro propio yo; la introspección estará condicionada por la edad y demás cualidades de la persona que le permiten discernir, con más o menos claridad, los distintos componentes del yo así como el nivel

de información posible. Asimismo, tenemos que contar con la dificultad que supone expresar los rasgos de conducta.

La distorsión perceptual producida por distintos mecanismos de defensa, así como la de las respuestas condicionada por la "deseabilidad social" son inconvenientes que debemos conocer y que se pueden controlar, en parte, con procedimientos psicométricos. En todo caso, siempre es necesario contar con la motivación del sujeto para conseguir la mayor sinceridad y objetividad en las respuestas.

Algunos autores (Comb, 1.963; Parker, 1.966) ponen de manifiesto que no hay que confundir la autoimagen o expresión del sujeto de su yo y el autoconcepto. Aunque así sea, nos interesa conocer la percepción que el sujeto tiene de sí mismo porque, como dice Purkey (1.970), gran defensor de estas técnicas: "La evaluación subjetiva de la propia estima está, en la mayoría de los casos, en sustancial concordancia con su expresión conductual" (Ob. Cit. pág. 87). En nuestra opinión, estas técnicas pueden proporcionar una información muy valiosa y son indispensables en muchos casos.

Las ventajas que ofrecen los cuestionarios autodescriptivos especialmente en cuanto a facilidad de aplicación, hacen que estos instrumentos sean muy utilizados en el ámbito educativo.

La validez de las escalas de autoconcepto, que ha sido cuestionada por algunos autores, es muy variable y depende de las cualidades concretas del instrumento. Para comprobar la validez de constructo, Wylie (1.974) realizó un trabajo sobre 93 instrumentos y obtuvo correlaciones bajas, excepto en siete casos que arrojaron correlaciones próximas a .80. Pero como dice este autor, no es extraño ya que parten de constructos diferentes y por lo tanto las escalas no son equivalentes.

Por lo que se refiere a la fiabilidad, hay una gran variedad en los instrumentos: en la recopilación que hace Burns (1.990) encontramos algunos con elevados coeficientes de fiabilidad si tenemos en cuenta que hablamos de medida de personalidad. En nuestra investigación hemos utilizado dos instrumentos de este tipo: "Inventario de autoestima" (S. Coopermigh) y escala de "autoconcepto académico" (W. B. Brookover) cuyas características psicométricas describiremos en el capítulo VIII.

Las técnicas de inferencia, según la clasificación de L'Ecuyer (1.985), incluyen los "tests proyectivos" y el "sí mismo inferido". Estos instrumentos pretenden evitar la influencia del examinado, a la que hemos hecho referencia anteriormente. Pero la objetividad en Psicología es muy relativa, máxime cuando queremos medir rasgos de personalidad, y así ocurre, como dice Wylie (1.974) que el examinador puede incurrir en las mismas desviaciones que el denomina "distorsiones motivacionales". No podemos negar que la inferencia es un buen camino para el conocimiento del yo, pero también tiene grandes dificultades; es necesario definir claramente las pautas de observación de la conducta y tener suficiente capacitación y experiencia para que los métodos observacionales proporcionen resultados correctos.

REFERENCIAS

- BANDURA, A. (1.987). Pensamiento y acción . Martinez Roca. Barcelona.
- BANDURA, A. (1.993). "Perceived Self-Efficacy" in Cognitive Development and functioning" Educational Psychology. 28(2), 117-148.
- BROOKOVER, W.B. (1.964). "Self-Concept of ability and School achievement" Sociologie of Education. 37, 271-278.
- BURNS, R.B. (1.979). The self-Concept, Theory, measurement developement and behaviour. Longman London. Traducción española de Pantoja, L. "El autoconcepto". Ediciones E.G.A. Bilbao, 1.990.
- CANTOR, N., MARKUS, H. Y NURIUS, P. (1.986). On motivation and the self-concept. En R.M. Sorrentino y E.T. Higgins. Motivation y Cognition. p.p. 96-121, Newyork: Guilford Press.
- CATTELL, R.B. (1.946). "Description and measurement of personality ". Yonkers. New York.
- COMBS, A.W. y col. (1.963). "The measurement of self-concept and self-report". Educatioanl and Psichological Measurement. 23, 493-500.
- COOPERMITH, S. (1.967). The antecedents of Self-Esteem. S. Francisco: W.H. Freeman.

- COVINGTON, M.V., SPRATT, M.F. y OMELICH, C.L. (1.980). "Is effort enough or does diligence count too?": student and teacher reactions to effort stability in failure. Journal of Educational Psychology. 72, 717-729.
- CHAPMAN, J.W. (1.988). "Learning disabled children's self-concept". Review Educational Research. 58, 347-371.
- CHAPMAN, J.W. y LAMBOURNE, R. (1.990). "Some antecedents of academic self-concept". British Educational Psychology. 60, 142-152.
- HECKHAUSEN, H, SCHMALT, H.D. y SCHNEIDER, K. (1.985). Achievement motivation in Perspective. Orlando: Academic Press
- JAMES, W. (1.910). Psychology. New York, Holt.
- L'ECUYER, R. (1.985). El concepto de sí mismo. Oikos-Tau. Barcelona.
- MARKUS, H. (1.977). "Self-schemate and processing Information about the Self. Journal of Personality and Social Psychology. 38, 704-18.
- MARKUS, H. y WURF, E. (1.987). "The dynamic Self-Concept: A social Psychological Perspective". Annual Review of Psychology. 38, 299-337.
- MARSH, H.W. (1.990). "The estructura of academic self-concept". Journal of Educational Psychology. 82, 623-636.

- MARSH, H.W. (1.992). "Content Specificity of Relations between Academic Achievement and Academic Self-Concept". Journal of Educational Psychology. 84, 35-42.
- MARSH, H.W., BARNES, J. (1.984). "The relation between Dimension of self-attribution and dimension of self-concept" Journal of Educational Psychology. 76 (1), 3-32
- MARSH, H.W., PARKER, J.W. (1.985). "Multidimensional Adolescent self-concept, their relationship to age and Academic Measures". American Educational Research Journal. 22, 422-444.
- MARSH, H.W. y SHAVELSON, R.J. (1.985). "Self-concept: Its multifaceted hierachical structure". Educational Psychologyst. 20, 107-25.
- MUSITU, G. y ROMAN, J.M. (1.982). "Autoconcepto: Una introducción a esta variable intermedia. Universitas Tarraconenses , IV, 91-170
- MUSITU, G. y ROMAN J.M. y MARTORELL, M.C. (1.983). "Autoconcepto a integración en el aula". Universitas TarraconensesIX, 29-35.
- NUTIN, N.J. (1.984). Motivation , Planing and Action : A relational theory of behaviour Dinamics. Hillsdale. N.J. Erlbaunn.

- PURKEY, N.W. (1.970). Self concept and School achievement. Englewood Cliffs. N. Jersey: Prentice Hall.
- RODRIGUEZ ESPINAR, . (1.982). Factores de rendimiento escolar. Edit. Oikos Tau. Barcelona.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1.976). Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar. Madrid.
- SHAVELSON, R.J. y HULNER, J.J. y STANTON, G.C. (1976). "Self-concept: validation of construct interpretation". Review of Educational Psychology. 46, 407-441.
- SERRANO, J. (1.981). "Importancia del autoconcepto académico en el rendimiento escolar". Revista de Psicología General y aplicada. 36, 141-150.
- SMITH, T. (1.988). "Self concept and teacher expectation of academic achievement in elementary school children". Journal of Instructional Psychology. 15 (2), 78-83.
- SCHLENKER, B.R. (1.985). "Identity and Self-identification" en B.R. Slenker (Ed.) The self and Social life. (p.p. 65- 100). New York: Mc. Graw-Hill.

EL MARCO DE LA INVESTIGACION: PROBLEMAS METODOLOGICOS**1. El marco de la investigación.**

La investigación pedagógica tradicionalmente se ha centrado en el alumno: el estudio de otros factores educativos sólo tienen entidad en la medida en que pueden incidir en él. Así el profesor será objeto de estudio por que su comportamiento influye en el aprendizaje del alumno.

El paradigma "proceso-producto" ha estudiado los efectos de las acciones del profesor sobre el rendimiento del alumno con el fin de mejorar la eficacia de la enseñanza. Según Wittrock (1.989): "ha sido el más productivo y vigoroso de los programas de investigación de la enseñanza durante las últimas décadas" (Ob. cit. pág. 94). Las características de este paradigma según el citado autor, son las siguientes:

1. Respondiendo a una tradición conductista, parte de la base de que las variaciones de la conducta docente están relacionadas con variaciones en el rendimiento del alumno.

2. La investigación sale del laboratorio y entra en el aula como lugar donde los hechos ocurren de forma natural.

3. El programa de investigación tiene, la mayoría de las veces, implicaciones prácticas por lo que este modelo ha sido utilizado preferentemente en los estudios de política educativa.

A mediados de la década de los setenta aparece un nuevo enfoque en la investigación educativa: la conducta del profesor y la interacción con sus alumnos está muy influenciada y determinada por el proceso de pensamiento de los profesores. Sobre este principio se va a desarrollar un nuevo paradigma de investigación que se conocerá con el nombre de "pensamiento del profesor".

"La vida en las aulas", obra escrita por Jackson (1.968), se ha considerado como el origen de esta nueva etapa. Este libro supuso en su momento, una verdadera revolución por dos motivos: 1) Preocuparse y centrar la atención en el pensamiento del profesor 2) considerar el aula como una variable contextual muy importante. Su gran contribución a la Pedagogía fue el destacar la enorme complejidad de las tareas del profesor, elaborando la distinción conceptual entre las fases preactiva e interac-

tiva de la enseñanza que se utilizará en estudios posteriores. Este autor recalca la importancia del pensamiento del profesor al indicar:

"Un vistazo al lado oculto de la enseñanza puede aumentar nuestro conocimiento de los hechos más visibles y mejor conocidos del proceso"(Jackson, ob. cit. pág. 7) .

Aunque podemos considerar la obra de Jackson como el origen del nuevo paradigma, tiene que pasar algún tiempo antes de que el "Pensamiento del profesor" entre de lleno en el campo de la investigación y adquiera entidad propia.

Clark y Yinger (1.980) lo definen como: al conjunto de procesos psicológicos básicos que tienen lugar en la mente del profesor quien organiza y dirige su comportamiento antes y durante la enseñanza.

Este paradigma se ha desarrollado fundamentalmente en el ámbito norteamericano y no ha tenido en nuestro país una incidencia relevante aunque se han llevado a cabo trabajos muy interesantes (Pérez Gómez, 1.984, 1.988; Contreras Domingo, 1.985; Marcelo García, 1.987).

Un hito fundamental en la corta historia de este modelo de investigación, fue la sesión de la Conferencia

Nacional, organizada por el Instituto Nacional de Educación de la Universidad de Michigan, en el año 1.974, donde quedaron establecidas las bases de la futura investigación de este programa. El panel n° 6 de esta conferencia elaboró un informe (1.975) en el que se definen los principios y el área de investigación sobre procesos de pensamiento del profesor. Un año después, esta Universidad trabaja ya en el primer programa riguroso que fue dirigido por el profesor CH. M. Clark.

Los supuestos básicos del nuevo paradigma son citados por Clark y Yinger (1.980, pág. 4 y 5):

- La investigación sobre pensamientos del profesor no persigue leyes generalizables.
- Los criterios de validez interna y externa se cambian por el de validez ecológica.
- Las generalizaciones, que se derivan de este tipo de investigación, no son tanto predictores de hechos futuros como guías para la comprensión de situaciones y contextos particulares.
- Aparecen nuevas estrategias de investigación: el análisis estadístico inferencial no es esencial, sino que se aplican fundamentalmente estadísticas descriptivas.

Lo primordial en este tipo de investigación es la preocupación por los procesos que tienen lugar en la mente del profesor durante su actuación profesional, y se basa en las siguientes premisas:

1. El profesor es un sujeto reflexivo que tiene creencias, toma decisiones, emite juicios y genera rutinas.

2. Los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta.

3. Los pensamientos del profesor orientan la conducta de sus alumnos (Clark y Yinger, 1.979; Shavelson y Stern, 1.983).

Entendemos que ambos paradigmas: "proceso-producto" y "pensamientos del profesor" no tienen por qué oponerse, por el contrario, deben ser complementarios.

Clark y Peterson (1.986) elaboran un modelo, que aparece en el "Third Handbook of Research on Teaching", con el fin de integrar la investigación sobre pensamientos del profesor y la investigación de la conducta del profesor y sus efectos en los alumnos (ver figura 5).

Como podemos observar, el modelo representa con sendos círculos las dos grandes áreas de investigación que, según sus autores, están interrelacionadas y sólo pueden entenderse cuando se estudian las dos dimensiones en mutua relación:

1ª. Acciones del profesor y sus efectos observables: La conducta del profesor en la clase tiene unos efectos sobre sus alumnos que podemos observar: influye en la conducta del alumno y en su rendimiento. A diferencia del paradigma clásico que presupone una causalidad unidireccional, la relación entre las tres variables, que incluye este área, no es lineal sino circular. Esta relación ha dado lugar a muchas investigaciones.

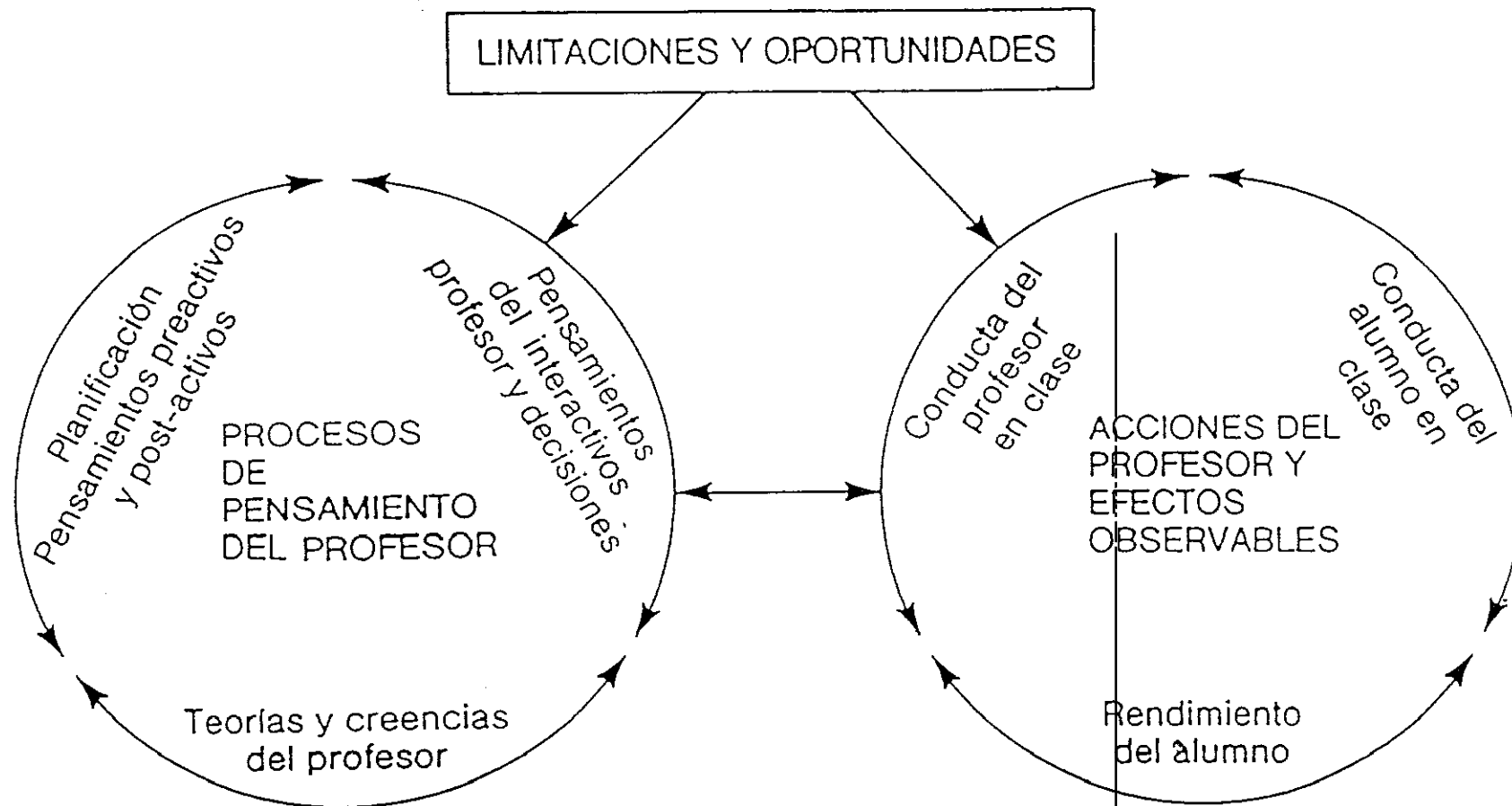


Figura 5

Modelo de integración de la investigación sobre pensamientos del profesor y de la investigación sobre acciones del profesor y efectos observables (CLARK y PETERSON, 1.986).

2ª. Procesos de pensamiento del profesor: Comprende tres grandes categorías: a) Planificación del profesor (pensamiento preactivo), b) Interacción entre pensamiento del profesor y toma de decisiones, c) Teorías y creencias del profesor. Estos campos están interrelacionados entre sí como se refleja en el modelo.

Teorías y creencias del profesor. Aunque en principio no se le prestó mucha importancia, hoy es la que más atención recibe de las tres áreas. Nos interesa especialmente por el tema de nuestra investigación; creemos que de todas las creencias que tienen los profesores, las más importantes son las que tienen sobre sus propios alumnos.

Queremos situar este trabajo dentro de este contexto, tomando como referencia el modelo de Clark y Peterson. Partiremos de las creencias que el profesor tiene sobre el comportamiento académico de sus alumnos (expectativas y atribuciones), pero nuestro centro de atención es el alumno, nos interesa conocer las creencias que tiene sobre su conducta académica (autoexpectativas y auto-atribuciones) y en que medida están interrelacionadas con las del profesor.

2. Problemas metodológicos en la investigación sobre expectativas.

La investigación de la vida en la clase, sea cual sea el aspecto que se desee investigar, está plagada de dificultades dada la complejidad de relaciones que tienen lugar en este pequeño mundo.

Los estudios sobre expectativas y atribuciones se caracterizan por la intrincada red de relaciones que existen entre las características personales, las percepciones interpersonales y la conducta siempre compleja de las personas implicadas. El elevado número de variables, así como las múltiples dependencias que pueden existir entre ellas, hacen de este área un campo especialmente espinoso para la investigación, máxime cuando se busca el rigor y la sistematización que debe acompañar a cualquier investigación.

La hipótesis clásica de las investigaciones sobre expectativas del profesor es: EXP-CP-CA-RA (Exp.prof. - Conducta del profesor- Conducta del alumno- Rendimiento del alumno). Sin embargo, se pueden considerar otras hipótesis alternativas como la secuencia: Ex.A-CA-EXP-CP-RA, en la que se considera la influencia directa de las

expectativas del alumno y la consecuente conducta, en el rendimiento. Nosotros vamos a partir de las expectativas y atribuciones del profesor, como variables independientes estudiando su influencia en el autoconcepto y en el rendimiento del alumno: (EXP-AtP)-(ExA-AtA)-Ac.A-RA.

Cualquiera que sea la secuencia estudiada se plantean dos problemas metodológicos. El primero es la medida de las variables elegidas y otro, tan importante o más, lo constituye la relación entre las variables seleccionadas y concretamente la influencia causal de las variables dentro del proceso.

2.1. La medida de las variables. Normalmente en los estudios sobre expectativas del profesor se han considerado tres variables fundamentales: expectativas del profesor, conducta del profesor y rendimiento del alumno. Sin embargo, hay otras variables importantes que se pueden tener en cuenta como son: expectativas del estudiante, autoconcepto y conducta del escolar; no pueden obviarse las características personales del profesor y del alumno así como las variables situacionales, relativas al aula o ambiente donde tienen lugar las expectativas. Trataremos a continuación aquellas variables que consideramos más importantes.

Expectativas del profesor: Se han incluido en trabajos experimentales utilizando expectativas inducidas mediante información proporcionada por el experimentador y que es asumida por el profesor.

En los estudios correlacionales las expectativas naturales se miden normalmente pidiendo a los profesores que clasifiquen a sus alumnos conforme al rendimiento académico esperado. La clasificación se utiliza para identificar grupos con distintos niveles de expectativa. Este método es fácil de realizar y, aunque se ha cuestionado la validez de la técnica como medida de expectativas académicas, se ha demostrado que existe una fuerte correlación entre las calificaciones escolares y las expectativas medidas con este procedimiento (Dusek y O'Connell, 1.973; Mitman, 1.981), lo que parece demostrar que es una vía apropiada para evaluar las percepciones del profesor. También se han obtenido altas correlaciones entre las clasificaciones hechas a lo largo de un curso, lo que parece indicar que el método es fiable para evaluar percepciones estables a lo largo del tiempo.

Podemos señalar, sin embargo, algunas limitaciones al método de clasificación de alumnos para medir las expectativas: 1ª) El profesor se ve obligado a situar a

sus alumnos en unas pocas categorías olvidando las diferencias individuales, 2ª) Puede alegar que el escolar tiene distinto rendimiento en diferentes materias por lo que muchas veces no se puede hacer una clasificación global e incluso que su posición puede variar a lo largo del curso, 3ª) También puede opinar, que juzgar académicamente a sus alumnos es no valorarles en aspectos fundamentales (no académicos) para el desarrollo de su personalidad, 4ª) El profesor puede pensar que el clasificar a sus alumnos va contra sus principios de no comparar a los estudiantes entre sí.

Por todas las razones indicadas, es necesario tener en cuenta la reacción del profesor cuando se utiliza este tipo de procedimiento en la investigación.

Expectativas de los alumnos: Teniendo en cuenta la corta historia de este área de investigación, es natural su limitado desarrollo metodológico. Tenemos que referirnos a dos tipos de expectativas a medir: las que tiene el alumno respecto a si mismo y las que tiene en relación al profesor. Respecto a las primeras, se han desarrollado trabajos sobre la validez empírica de instrumentos dentro de la "teoría de atribución": la futura expectativa de éxito y fracaso está basada en la autopercepción de los

determinantes del éxito o fracaso (Weiner 1.980) y aunque la mayoría de los trabajos han sido realizados en el laboratorio, se han utilizado también, como hemos visto, métodos correlacionales en estudios de clase. En estos casos, se han empleado como instrumentos de medida, cuestionarios (Nicholls, 1.978; Johnson, 1.981; Bar-Tal, 1.982; Platt, 1988; Navas y Sampascual, 1.991) donde se pide al estudiante que indique entre varias causas cuales son, en su opinión, las responsables de su éxito o fracaso (o de su compañero) en una tarea académica real o hipotética. El inconveniente está en la limitación de categorías que exige la investigación: el estudiante puede pensar que hay otras causas no señaladas y que en su caso pueden ser las más importantes.

Se han llevado a cabo estudios de expectativas con estimaciones directas del estudiante sobre su nivel de competencia académica (Nicholls, 1.976; Stipek, 1.981). Se ha discutido la validez de estos instrumentos: la relación entre las respuestas de los estudiantes y otras medidas más objetivas ha sido baja cuando se ha utilizado con los niños pequeños (Nicholls, 1.978; Stipek, 1.981; Blumenfeld y col., 1.982). Será preciso seguir trabajando para obtener instrumentos más refinados utilizando distintas metodologías.

Interacción profesor-alumno: Se han construido un gran número de instrumentos basados en la observación de la conducta en la clase. El "Dyadic Interaction Observation System" (Brophy y Good, 1.970) permite codificar las interacciones entre el profesor y sus alumnos, no sólo desde el punto de vista cuantitativo (frecuencia de respuestas) sino cualitativo, incluyendo además distintos contextos de clase. Este instrumento ha sido objeto de varias revisiones consiguiendo un alto grado de fiabilidad. El procedimiento observacional tiene, sin embargo, claras limitaciones a los que nos hemos referido, y por otra parte, la mayoría de estos instrumentos están dirigidos fundamentalmente al profesor, la conducta del alumno sólo se codifica cuando aquel está implicado. La conducta no verbal (vehículo propicio para las expectativas) aunque ha sido considerada en trabajos de laboratorio, no se ha aplicado prácticamente a situaciones de clase. Estos instrumentos han alcanzado un buen nivel de refinamiento, pero no suficiente, como dice Mitman y Snow (1.985): " es necesario seguir aumentando el análisis diferencial de la conducta en clase y sus contextos" (Ob. cit. pág. 122)

Resultados: La mayoría de los estudios sobre expectativas se han centrado en resultados cognitivos

(rendimiento escolar). Existen distintos procedimientos para medir esta variable desde las calificaciones del profesor, obtenidas por distintos medios, hasta un elevado número de tests estandarizados. Las limitaciones de la medición de estos constructos ha sido señalada por distintos autores (Cronbach, 1.970)

Ultimamente en los estudios de expectativa del profesor se han incluido medidas de resultados no cognitivas, como son los distintos rasgos de personalidad que están sustancialmente influidas por los efectos de expectativa.

2.2.El problema de la causalidad.

La naturaleza de la causalidad y el papel de la inferencia causal en la ciencia ha sido objeto de innumerables controversias. Las ciencias de la conducta por su parte; "se han replanteado la posibilidad e importancia de la inferencia causal llegando a superar la tradicional escisión entre métodos experimentales y correlacionales" (Cronbach, 1.982, pág. 63).

Se ha venido considerando que unicamente el método experimental es capaz de dar soluciones rigurosas al

problema de causalidad. Sin embargo, se han realizado experimentos en laboratorio con escasa validez mientras que encontramos estudios correlacionales muy válidos y con mayor fiabilidad, en los que el investigador ha podido realizar inferencias causales.

2.3. Validez de los estudios realizados. Recogemos a continuación algunas consideraciones sobre la validez de los estudios realizados en el ámbito de las expectativas y de las atribuciones con diferentes metodologías.

Validez de los experimentos de laboratorio.

Como ocurre en cualquier trabajo de este tipo, en los estudios realizados en laboratorio, la validez interna está garantizada por el control riguroso que se hace de las variables a estudiar. (Campbell y Stanley, 1.963)

La validez externa o ecológica, sin embargo, es muy difícil de conseguir ya que, al tratarse de una situación artificial, se prescinde de muchas variables que se dan en la realidad y que coexisten con aquellas que son objeto de estudio.

Otro inconveniente en relación con la validez externa, radica en las condiciones de las personas que parti-

cipan en el experimento: en la mayoría de los casos son voluntarios y sus características no responden siempre a la población que representan. Debemos añadir a estos inconvenientes, las limitaciones que por razones éticas tienen algunos experimentos.

Validez de los experimentos realizados en clase.

Aunque los primeros estudios sobre expectativas se realizaron en laboratorio, pronto se vió, sin embargo, la necesidad de utilizar escenarios naturales para tener un conocimiento más preciso del problema. Se llevaron a cabo réplicas de los diseños de laboratorio con profesores y alumnos reales, pero también estos experimentos tienen serias limitaciones que afectan a su validez como son:

1. No se puede inducir por razones éticas, expectativas negativas.

2. Aunque las expectativas de profesores y alumnos puedan ser manipuladas en cualquier sentido, resulta prácticamente imposible estudiar simultáneamente por este método las dos direcciones del proceso de comunicación. Estos trabajos experimentales se han centrado en la dirección expectativas del profesor-rendimiento del alumno y de esta forma quedan fuera de estudio más de la mitad de los fenómenos interesantes (Mitman y Snow, 1.985).

Estudios correlacionales. Este método nos va a permitir descubrir los hechos que ocurren en situaciones reales (en nuestras aulas) tal como suceden. Al medir expectativas naturales eliminamos los problemas de la manipulación de variables. Pero también somos conscientes de las limitaciones de este método respecto a la inferencia causal y en lo se refiere a la validez interna.

La "teoría de expectativa", sin abandonar las hipótesis causales unidireccionales, acepta el modelo de la teoría social del aprendizaje en cuanto al determinismo recíproco: El estudio correlacional nos permite estudiar la influencia entre las variables implicadas en el efecto de expectativa, si bien es cierto que, dado el elevado número de variables contenidas en este fenómeno, es imposible controlarlas todas y por lo tanto, alguno de los factores no controlados pueden explicar parte de la varianza.

A pesar de las fuentes de invarianza que amenazan la validez de los diseños correlacionales (Campbell y Stanley, 1.973; Cook y Campbell, 1.979), hemos optado por este método teniendo en cuenta no tanto los objetivos del trabajo como nuestras circunstancias particulares.

REFERENCIAS

- CAMPBELL, D. y STANLEY, J. (1.973). "Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la Investigación Social". Buenos Aires, Amorrortu
- CLARK, C.M. y PETERSON, L. (1.986). "Teachers' thought processes" in the "Third Handbook of Research on Teaching". (p.p.255-294).
- CLARK, C.M., YINGER, R.J. (1.979), en PETERSON, P.L. y WALBERG, H.J. (Eds). Research on teaching, Berkeley, Mc.-Cutchan.
- CLARK, C.M. y YINGER, R.J. (1.980). "The hidden world of teaching: Implications of research on teacher planning. (Research Series n° 77). East Lansing I.R.T. Michigan State. Univ.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1.985). "¿El pensamiento o el conocimiento del profesor?. Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre pensamientos del profesor. Revista de educación. 277, 5-28.
- COOK, T.D. y CAMPBELL, D.T. (1.979). "Quasi experimentation, designo and analysis issues for field setting". Chicago, Raud Mc. Nally.
- BLUMENFELD, P.C., PINTRICH, P.R. y WESSEL, K. (1.982). "The formation and role of self-perception of ability in elementary classrooms". Elementary School Journal. 82, 401-420.

- BROPHY, J. y GOOD, T. (1.970). "Teachers' communication of differential expectation for children' classroom performance". Journal of Educational Psychology. 61, 365-374.
- DUSEK, J.B. y O'CONNELL, E.J. (1.973). "Teacher expectancy effects on the achievement test performance of Elementary Schools children". Journal of Educational Psychology.
- MARCELO GARCIA, C. (1.987). El pensamiento del profesor. Edit. CEAC.
- MITMAN, A.L. (1.981). "Effects of teacher's naturally occurring expectation and a feedback treatment on teacher and students". Doctoral dissertation. Stanford University Abstracts International, 42, 618 A.
- MITMAN, A.L. y SNOW, C. (1.985). "Logical and Methodological problems" in Dusek "Teacher Expectancy Research" London, Lawrence.E.
- PEREZ GOMEZ, A.I. (1.984). El pensamiento del profesor. Vinculo entre la teoría y la práctica. Ponencia presentada al simposium organizado por la Subdirección Gneral de Perefecionamiento del profesorado del M.E.C. Madrid.
- PEREZ G. y GIMENO, J. (1.988). "Pensamiento y acción en el profesor:De los estudios sobre planificación al

pensamiento práctico". Revista Infancia y aprendizaje. 42, 37-63.

SHAVELSON, R.J. y STERN, P. (1.983). "Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta" en Gimeno Sacristán J. y Pérez Gómez, A. (eds): La enseñanza, su teoría y su práctica. Madrid, Akal.

SEGUNDA PARTE

I N V E S T I G A C I O N E M P I R I C A

DISEÑO Y METODOLOGIA DEL ESTUDIO

1. El problema de investigación

La revisión de la literatura de investigación pone de manifiesto la importancia de las expectativas en el aula. Hay suficientes datos empíricos que avalan el "efecto de expectativa" aunque la mayor parte proceden de estudios de laboratorio. Parece ser que las expectativas, que se generan en el aula, contribuyen al éxito o fracaso escolar del niño razón por la cual nos interesa estudiar este fenómeno en ambientes naturales.

La literatura sugiere, por otra parte, que las expectativas de profesores y alumnos están relacionadas con las atribuciones causales, es decir, con la percepción de las causas del comportamiento académico del alumno. Con este planteamiento, queremos dar respuesta en nuestra investigación a las siguientes preguntas:

1ª. ¿ En qué medida las expectativas y las atribuciones causales, referidas al rendimiento final del alumno, están determinadas por características personales del

profesor (sexo y experiencia docente), características del alumno (sexo y edad) o por variables contextuales (tipo de centro) ?.

2ª. ¿ Las expectativas y las atribuciones académicas del profesor, respecto a un alumno, influyen en su autoconcepto y en el nivel de logro que éste alcanza ?.

2. Hipótesis de trabajo.

Para resolver estos problemas, planteamos las siguientes proposiciones:

A. Las expectativas y atribuciones de profesores y alumnos, respecto al rendimiento final, están relacionadas tanto con sus características personales (edad y sexo) como con factores situacionales (tipo de centro).

B. Las expectativas académicas y los patrones atribucionales del profesor están relacionadas con las autoexpectativas y autoatribuciones del alumno e influyen en su autoconcepto, actuando como factores motivacionales en el nivel de logro.

Tanto el planteamiento del problema como la formulación de las hipótesis generales reflejan la complejidad del fenómeno multivariable estudiado. Con el fin de que sean operativas, desglosamos cada una de las hipótesis básicas en varias hipótesis derivadas, que vamos a someter a prueba, teniendo en cuenta que en los estudios exploratorios como éste, el planteamiento de hipótesis sirve fundamentalmente como guía de trabajo y por lo tanto se podrían especificar otras diferentes.

Proposición A :

H₁. El sexo del profesor condiciona el nivel de expectativas y las atribuciones causales relativas al rendimiento final del alumno.

H₂. La experiencia del profesor condiciona las expectativas académicas y los factores atribucionales sobre el nivel de logro del alumno.

H₃. El sexo del alumno influye en las expectativas y en las atribuciones causales sobre el rendimiento escolar, así como en el autoconcepto.

H₄. La edad de los alumnos condiciona las expectativas y atribuciones académicas de los profesores respecto

al rendimiento final de los alumnos así como las autoexpectativas y autoatribuciones de éstos.

H₅. El tipo de centro y las variables contextuales que implica, influyen en la formación de expectativas y atribuciones académicas diferenciadas.

Proposición B:

H₆. Existe una estrecha relación entre expectativas y las atribuciones académicas (atribución a la inteligencia y atribución al esfuerzo) tanto en los profesores como en los alumnos.

H₇. Las expectativas y atribuciones del profesor, respecto al rendimiento final, son congruentes con las autoexpectativas y autoatribuciones del alumno.

H₈. Un autoconcepto favorable en el alumno es consistente con expectativas positivas y altas puntuaciones en atribuciones académicas.

H₉. Las expectativas del profesor son mejores predictores del rendimiento final del alumno que las atribuciones causales a la inteligencia y al esfuerzo.

H₁₀. Existen diferencias significativas, en las variables de producto, entre los alumnos que generan en su profesor expectativas positivas y los que generan expectativas negativas.

3. El diseño

El problema que nos planteamos en esta investigación, como ocurre siempre en el campo educativo, es de naturaleza multidimensional y por lo tanto, exige la utilización de un análisis fundamentalmente correlacional. La explicación de este fenómeno educativo (las expectativas del profesor) dada su complejidad, requiere un diseño que pueda manejar múltiples variables, dependientes e independientes que están implicadas en la realidad educativa que deseamos estudiar.

Hemos utilizado un método propio de la investigación "ex-post-facto" que nos permita analizar las variables, cuyas relaciones hipotetizamos, de forma simultánea. Sabemos que el diseño correlacional tiene grandes limitaciones respecto al método experimental al no poder ejercer un control riguroso de las variables. Tenemos que hacer referencia a las fuentes de invalidez que pueden afectar a los resultados de la investigación. Campbell y Stanley

(1.973) analizan las distintas fuentes de invarianza y aunque se centran en los modelos experimentales y cuasiexperimentales, pueden servir de referencia en cualquier tipo de diseño. Aceptando las limitaciones implícitas al método correlacional, hemos procurado controlar los factores que pueden afectar a la validez interna a lo largo del proceso de investigación como es la instrumentación.

En cuanto al control de las variables (ver punto 4 de este capítulo) se han intentado seleccionar aquellas más relevantes en nuestra opinión, aunque dado el elevado número de factores implicados en el fenómeno estudiado es prácticamente imposible realizar un control de todas.

Hemos de señalar las ventajas que nos ofrece el diseño correlacional al reflejar la realidad psicológica y educativa. Por otra parte, contamos con una muestra amplia y representativa (ver punto 5) lo que facilita la validez externa y por tanto, la generalización de los resultados a pesar de no haber utilizado procedimientos aleatorios.

Los análisis realizados son los siguientes:

1. Análisis descriptivos (media y desviación típica) de cada una de las variables.

2. Análisis relacional: División cruzada entre las variables del profesor y la variable "sexo" del alumno.

3. Análisis de la matriz de correlaciones entre las variables consideradas.

4. Análisis de varianza simple para someter a prueba la diferencia de las medias, en los grupos establecidos por las variables categóricas.

5. Análisis factorial de varianza que nos permita conocer el efecto independiente e interactivo de las variables: expectativas y atribuciones del profesor sobre las variables del alumno.

6. Análisis de regresión para conocer la magnitud del efecto de las variables independientes: Expectativas y atribuciones del profesor en las variables de resultado.

El proceso de cálculo se han llevado a cabo en el "Centro de cálculo" de la Facultad de Ciencias de la Edu-

cación. Se han realizado un conjunto de programas estadísticos del B.M.D.P., versión 1.988.

4. Selección e identificación de las variables.

De acuerdo con los objetivos previstos y con la metodología utilizada, hemos considerado las siguientes variables que presentamos agrupadas en dos bloques: A) Variables del profesor. B) Variables del alumno.

A. VARIABLES DEL PROFESOR

a) V. clasificatorias:

- Sexo.
- Años de experiencia.
- Tipo de centro: Utilizaremos tres categorías (Público-Urbano, público-rural y privado) según los criterios que indicaremos en la descripción muestral.

b) Expectativas académicas del profesor. Se define como la predicción que éste hace del rendimiento final de cada uno de sus alumnos, con un alto grado de confianza.

Teniendo en cuenta la complejidad de esta variable, nos interesa distinguir las siguientes dimensiones o aspectos que funcionarán como variables independientes: Magnitud o nivel de la expectativa (N) y determinantes de la expectativa (At).

1. Nivel de expectativa (N): Hace referencia al rendimiento final que el profesor espera de cada uno de sus alumnos, expresado numéricamente, y que nos permitirá clasificarles en tres grupos:

- Alumnos de altas expectativas (Exp +)
- Alumnos de expectativas normales (Exp =)
- Alumnos de bajas expectativas (Exp -)

El alumno de altas expectativas es una persona que confía en sus recursos personales para aprender (atribución interna de éxito) y está motivado por el trabajo escolar. Por el contrario, el alumno receptor de bajas expectativas no tiene seguridad en sí mismo y adopta una actitud negativa hacia la escuela.

2. Atribución causal: Percepción que tiene el maestro de las causas que determinan el éxito o el fracaso del alumno. Utilizaremos un factor de atribución interna (el

profesor como responsable del rendimiento del escolar) y dos, correspondientes a la dimensión externa respecto al profesor, referidos al alumno (capacidad y esfuerzo) y a la familia.

2.1. Factor interno.

- Autoatribución (At.P): Adscripción causal de los resultados obtenidos por el alumno, a su trabajo.

2.2. Factores externos:

- Atribución de los resultados obtenidos a la capacidad del alumno (At.I.)

- Atribución de los resultados al esfuerzo del alumno (At.E.)

- Atribución de los resultados escolares a la colaboración de los padres (At.F.)

B. VARIABLES DEL ALUMNO

a) Variables clasificatorias:

- Sexo
- Edad (curso al que pertenece)
- Tipo de centro al que asiste.

b) Variables continuas:

1. "Percepción de la expectativa del profesor" (Pe-Ex. P.); Conocimiento, a través del trato que recibe en clase, de la expectativa que tiene el profesor acerca de él e inferencia de lo que piensa sobre su eficacia académica.

2. "Autoexpectativa académica" (Ex.a): Predicción de su futuro académico basada en la autovaloración: El alumno expresa los resultados que espera obtener y la intención de proseguir o no estudios superiores.

3. "Atribución causal": Percepción por el alumno de los factores que determinan su éxito o fracaso en la escuela. Utilizaremos los mismos factores que en el caso del profesor:

3.1. Factores internos, referidos a la capacidad como factor estable, no controlable (At.I.a) y al esfuerzo (At.E.a), entendido también como un rasgo estable (esfuerzo típico) si bien implica el esfuerzo inmediato como factor controlable por el alumno.

3.2. Factores externos, representados por la percepción del alumno de la ayuda que recibe en el proceso de aprendizaje: de sus padres (At.F) y de su profesor tutor (At.P.a).

Somos conscientes de que existen otros muchos factores en el ambiente del escolar, que pueden influir en su rendimiento y que no son controlados. Hemos seleccionado de los factores clásicos, aquellos que nos han parecido más relevantes centrando nuestra atención en el profesor, cuya influencia en el alumno desde su pensamiento, queremos demostrar empíricamente.

4. "Motivación" (M). Formulamos una definición operativa para nuestro trabajo: Actitud que tiene el alumno hacia la escuela así como la tendencia al éxito o al fracaso escolar medida por los correspondientes ítems del cuestionario del alumno.

5. "Autoconcepto". Bajo este término consideramos dos variables:

5.1. Autoestima (Ae.). Medida de autoconcepto general obtenida con el "Self steem Inventory" (S.E.I.) de S. Coopermith, en su forma reducida de veinticinco ítems (Purkey, 1.968).

5.2. Autoconcepto académico (Ac.). Medido con la escala "Self Concept of Ability General" de Brookover y otros (1.967) según la adaptación de R. Espinar (1.982).

6. Rendimiento académico (R). Este producto educativo ha sido objeto de primordial interés y aunque el número de estudios empíricos realizados sobre esta variable es innumerable, parece obvia su inclusión en cualquier estudio pedagógico. Como variable criterio, tomamos este factor entendido como la calificación que obtiene el alumno a final de curso, tanto la global (Rg) como la de matemáticas (Rm) y Lenguaje (Rl); utilizaremos las calificaciones asignadas por el profesor de acuerdo con la legislación vigente.

Por experiencia y por los estudios realizados, sabemos que los criterios y patrones de evaluación utilizados por los profesores presentan una gran variabilidad, de forma que la misma calificación dada por profesores distintos, significa niveles de logro diferentes. Sin embargo, y al margen de la conveniencia de aplicar una prueba objetiva que nos permita medir el grado de realismo y precisión de las expectativas del profesor, vamos a utilizar únicamente las calificaciones oficiales por considerar que este dato es suficiente para el propósito de nuestro trabajo.

5.Descripción muestral

Sabemos que la selección de la muestra está estrechamente relacionada con la validez de los resultados obtenidos y, por lo tanto, con su generalización. Aunque el método más seguro es el aleatorio, en este tipo de estudios y en la mayor parte de las investigaciones educativas, es prácticamente imposible realizar este sistema de muestreo. Como dice Kerlinger (1975), las muestras no probabilísticas son a menudo necesarias e inevitables.

Se trata de muestras incidentales aunque, podemos decir, que con intentos de aleatoriedad. La selección de los colegios en la ciudad se ha hecho de forma aleatoria, sin embargo, en la zona rural nos hemos visto condicionadas por las circunstancias: la escasa matrícula de algunos Centros o la distancia nos han servido, en muchos casos, como criterios de inclusión o exclusión.

La variable contextual "tipo de centro" ha dividido las muestras de profesores y alumnos en tres grupos, correspondientes a los tres tipos de centros: Centros públicos-urbanos, centros públicos-rurales y centros privados. Hemos utilizado esta denominación para referirnos a las categorías administrativas establecidas: centros públicos

y centros privados; dividiendo el primer grupo, de acuerdo con su localización, en centros urbanos y centros rurales (todos los centros privados están enclavados en zona urbana).

El control de esta macrovariable nos ha parecido interesante en la medida en que involucra otras variables relevantes a las que nos referimos a continuación.

Existen diferencias importantes entre Centros privados y Centros públicos en los siguientes aspectos:

- **Clase social.** Aunque todos los Centros de esta submuestra están subvencionados por el Estado y, por lo tanto, son gratuitos, todavía se constatan diferencias de socio-económicas, en términos generales, entre las familias que envían a sus hijos a uno y otro tipo de centro, diferencias que, sin duda, influirá en los resultados escolares.

- **Tipo de Dirección.** La normativa que rige el nombramiento de directores en ambos tipos de centros es diferente, lo que determina, entre otros factores, un estilo de dirección que se refleja en aspectos organizativos y de funcionamiento.

- **Selección y capacitación del profesorado.** Aunque no se ha cuantificado el nivel de capacitación de los profesores de la muestra, debemos señalar que puede haber diferencias determinadas por el sistema de selección: la mayoría del profesorado de los centros públicos ha tenido que superar una oposición que implica prolongar su periodo de formación respecto al profesorado de los centros privados.

Por lo que respecta a la ubicación del centro escolar y, sobre todo, al tipo de localidad en la que reside el alumno, existen diferencias importantes entre centros rurales y centros urbanos relacionadas con el proceso de aprendizaje. Aunque sabemos que el factor rural es poco preciso en cuanto a las posibilidades de los alumnos (existen grandes diferencias socioeconómicas entre las familias que viven el mismo pueblo) sin embargo, podemos hablar de rasgos diferenciales de los centros rurales en relación con los centros urbanos, como son:

- **Dimensión.** En general, los centros rurales tienen menos unidades y, por lo tanto, el número de alumnos y profesores es menor que en los centros urbanos, lo que está condicionando la red de comunicación entre ellos.

La mayoría de las veces es menor la "ratio" y, en muchas ocasiones, se trata de centros incompletos donde un solo profesor tiene que atender en la misma clase a alumnos de distinto curso y ciclo. Esta forma de agrupamiento condiciona, lógicamente, la metodología utilizada y los resultados obtenidos.

- **Recursos.** Normalmente los centros urbanos (centros completos) están mejor dotados que los centros rurales, especialmente en el caso de los incompletos (menos de 8 unidades). No sólo hay diferencias notables en cuanto a recursos materiales, sino que el número de profesores especialistas es menor o tienen un profesor para todas las materias. Y, lo que es peor, la movilidad del profesorado, en general, es muy superior en los centros rurales.

Se ha procedido a la selección de muestras de alumnos y de sus profesores tutores, atendiendo a los siguientes criterios:

Poblaciones: Profesores y alumnos, de 5º y 8º cursos, de la provincia de Burgos.

Tipo de centro:

- Público- urbano
- Público-rural
- Privado

Las muestras responden al siguiente esquema:

		Nº de Centros	Nº profes	Nº alumnos	
<u>A. Poblac. URBANA</u>					
1. Burgos	Públicos	6	15	372	
	Privados	12	23	546	
2. Miranda	Públicos	4	8	112	
	Privados	1	2	70	
3. Aranda	Públicos	2	4	123	
	Privados	1	2	73	
<u>B. Población RURAL (menos de 10.000 habitantes)</u>					
1. De 2.000 a 10.000	Públicos	4	11	192	
2. Menos de 2.000	Públicos	13	15	161	
		<hr/>			
		Totales	43	80	1.649

El listado de Centros se puede consultar en el anexo C

Veamos a continuación la distribución de las muestras de profesores y alumnos según tipo de centro y curso.

Tabla 1

Distribución de las muestras de **profesores y alumnos** para las variables tipo de centro y curso.

Tipo de Centro	Profesores			Alumnos		
	5º	8º	TOTAL	5º	8º	TOTAL
Privados	18	9	27	467	222	689
Públicos-urbanos	19	8	27	442	165	607
Públicos-rurales	11	15	26	144	209	353
TOTAL	48	32	80	1.053	596	1.649

Estudiaremos por separado las características y distribución de las muestras de profesores y alumnos, así como la relación de las muestras con la población correspondiente.

A. Características y distribución de la muestra de alumnos.

La muestra está formada por 1.649 alumnos de los cursos 5º y 8º pertenecientes a los tres tipos de centros a los que nos hemos referido. Además de la variable contextual "tipo de centro, se han controlado las variables edad y sexo.

- **Edad.** La literatura sobre expectativas del profesor pone de manifiesto la influencia de la edad tanto en la percepción de las expectativas de otros como en la estabilidad de las propias. Los niños menores de 8 años tienen dificultad para comprender la regularidad de la conducta del profesor e inferir su pensamiento acerca de de la conducta esperada. Por otra parte, la literatura sugiere que los niños antes de esta edad consideran la inteligencia y el esfuerzo como elementos intercambiables y no distinguen entre inteligencia, esfuerzo y resultados (Nicholls, 1978; Nicholls y Miller, 1983). Según indican las investigaciones realizadas, hasta los 10 años, aproximadamente, los niños no son capaces de percibir las diferencias de tratamiento en relación con las expectativas (Weinstein, 1987).

Teniendo en cuenta la opinión de los autores citados, decidimos que los sujetos de la muestra tuvieran más de 10 años. En principio, pensamos en alumnos de quinto curso, haciendo un solo grupo de edad, sin embargo, una vez iniciada la investigación, creimos conveniente modificar la muestra incluyendo un grupo de 8º, que reunía la misma condición de final de ciclo y que nos iba a permitir hacer un estudio comparativo de los dos grupos de edad y la influencia que esta variable ejerce en las expectativas.

Por esta razón, la submuestra de alumnos de octavo es inferior en número a la de quinto curso.

Los alumnos de la muestra tienen 10-11 años (los de quinto curso) y 13-14 (los de octavo); con el fin de conseguir mayor igualdad respecto a esta variable, se excluyeron los alumnos repetidores.

- **Sexo.** Tomando en consideración las diferencias sugeridas por la literatura, hemos analizado la mediación de esta variable atributiva. Todos los alumnos asisten a colegios y a clases mixtas, excepto en cuatro unidades donde sólo hay niñas y tres clases masculinas; esto se debe a la implantación tardía de la coeducación en centros que, tradicionalmente, han sido masculinos o femeninos. A continuación presentamos la distribución de la muestra de alumnos para las variables indicadas (Tabla 2).

Tabla 2

Distribución de la muestra de **alumnos** para las variables curso, sexo y tipo de Centro.

Tipo de Centro	Curso 5º			Curso 8º			Total general
	M	F	Total	M	F	Total	
Privados	228	239	467	122	100	222	689
Públicos urbanos	216	226	442	81	84	165	607
Públicos rurales	69	75	144	105	104	209	353
TOTAL	524	529	1.053	308	288	596	1.649

B. Características y distribución de la muestra de profesores.

La muestra está constituida por 80 profesores tutores de los cursos 5º y 8º, que han permanecido durante más de dos años con el mismo grupo de alumnos, de manera que pueden conocerles bien y tener formadas expectativas estables acerca de su rendimiento académico.

Se ha procurado equiparar el número de profesores pertenecientes a las tres categorías (privados, públicos urbanos y públicos rurales) en que se han dividido los centros. Aunque el tamaño de la muestra no es muy elevado, podemos considerarlo suficiente ya que la unidad de análisis es el alumno y no la clase.

En cuanto a las características diferenciales del profesorado de las tres submuestras, podemos observar en las tablas 3 y 4 la distribución de frecuencias en las variables consideradas.

Tabla 3
Distribución según experiencia, sexo y tipo de centro de la muestra de profesores.

Tipo de Centro	Sexo			Experiencia docente (años)				
	H	M	Total	<6	6 a 12	13 a 20	>20	Total
Privados	8	19	27	3	7	8	9	27
Públicos urbanos	10	17	27	1	1	5	20	27
Públicos rurales	12	14	26	2	2	7	15	26
TOTAL	31	49	80	6	10	20	44	80

Tabla 4
Distribución según experiencia y sexo de la muestra de profesores.

Años de experiencia	Hombres	Mujeres	Total
Menos de 6	3	3	6
De 6 a 12	3	7	10
De 13 a 20	7	13	20
Más de 20	18	26	44
TOTAL	31	49	80

Como podemos observar, las variables experiencia y sexo ofrecen patrones de distribución heterogénea. Predomina en la muestra el número de maestros experimentados: el 55 % del profesorado seleccionado tiene más de 20 años de experiencia, y el 80 % más de 13 años. Estos porcentajes son muy similares a los de la población de la que se ha extraído la muestra; la elevada media de edad es consecuencia de la escasez de plazas en provincias como la nuestra, donde la recesión demográfica es alarmante.

Tampoco existe una distribución regular en cuanto al sexo: los profesores constituyen el 38.75 % de la muestra total, estando más igualados, como podemos observar en la tabla 4, en el grupo de menor experiencia; esto puede deberse al incremento de varones matriculados en las escuelas de formación del profesorado durante los últimos años. La proporción de varones es superior en los centros públicos que en los privados aunque la diferencia no es significativa.

C.Relación muestra - población.

Partiendo de las poblaciones de profesores y alumnos de 5º y 8º curso, hemos procurado extraer muestras representativas. El tamaño responde a criterios de suficiencia:

Tabla 5

Relación muestra población (profesores y alumnos de 5º curso).

Tipo de Centro	Universo		Muestra		Relación (%)	
	Prof.	Alum.	Prof.	Alum.	Prof.	Alum.
Privado	94	2.023	18	467	19,14	23,08
Público-urbano	102	1.983	19	442	18,63	22,28
Público-rural	60	612	11	144	18,33	23,52
	256	4.518	48	1.053	18,75	23,3

Tabla 6

Relación muestra-población (profesores y alumnos de 8º curso).

Tipo de Centro	Universo		Muestra		Relación (%)	
	Prof.	Alum.	Prof.	Alum.	Prof.	Alum.
Privado	109	2.491	9	222	8.25	8.91
Público-urbano	103	2.383	8	165	7.76	6.92
Público-rural	35	314	15	209	42.85	66.56
TOTALES	247	5.188	32	596	12.95	11.48

REFERENCIAS

CAMPBELL D. y STANLEY, J. (1.973): "Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la Investigación Social". Buenos Aires. Amorrutu (Edits.).

COOK, T.D. y CAMPBELL, D.T. (1.979): "Quasiexperimentación, designo and analysis issues for field setting". Chicago , Raud, Mc. Nally.

KERLINGER, F.N. (1.975): "Investigación del comportamiento". México, Interamericana. Trad. de " Foundations of behavioral research". New York: Holt Rinehart and Winston.

CAPITULO VIII

INSTRUMENTOS DE EXPLORACION

Para evaluar cada una de las variables consideradas hemos utilizado los instrumentos que describiremos a continuación, haciendo especial hincapié en el instrumento diseñado para medir las expectativas del alumno.

1. Evaluación de las expectativas del profesor.

Se trata de una escala de calificación (ver Anexo B) con la que el profesor puntúa (de 0 a 5) los siguientes aspectos:

1. Expectativa global académica (N). Establecemos cinco categorías:

- Muy alta..... 5
- Alta..... 4
- Normal(media).3
- Baja.....2
- Muy baja.....1

2. Factores que determinan el nivel de logro del alumno. Utilizando la misma escala (de 0 a 5 puntos) el profesor valora las atribuciones causales del éxito o fracaso del alumno que se indican:

- Alumno: Capac. intelectual (I) y esfuerzo (E).
- Ayuda de la familia (F).
- Ayuda del profesor (P).

2. Instrumento "expectativas académicas del alumno"

Con este instrumento multidimensional queremos medir las autoexpectativas académicas de los alumnos de la muestra seleccionada. Hemos elaborado para esta investigación un cuestionario de acuerdo con la teoría de expectativa.

Describimos al alumno con altas expectativas académicas como un sujeto que confía en sus recursos personales para aprender, apoyándose en la respuesta que recibe de sus padres y del profesor (principales significativos), y que está motivado por el trabajo escolar.

2.1. Elaboración y revisión del instrumento.

Hemos confeccionado una escala de actitudes, tipo Likert, donde la respuesta del alumno a cada ítem indica su posición en el continuo de la variable medida. El instrumento se compone de 40 ítems, con cuatro respuestas cada uno, que agrupamos en cuatro subescalas.

En la redacción de los ítems se ha partido de un plan previo, siguiendo el proceso de expectativa. A fin de conceptualizar el constructo "Expectativa académica", nos servimos de un esquema que nos guíe en la formulación de los ítems y su estructuración en las siguientes escalas:

- 1 - Percepción de la expectativa del profesor.
- 2 - Atribución causal del rendimiento.
- 3 - Nivel de aspiración académica,
- 4 - Motivación escolar.

Los ítems han sido sugeridos por la literatura de investigación. Se han redactado en forma de opinión, con la que se puede o no estar de acuerdo, utilizando un lenguaje muy sencillo de forma que tanto las preguntas como las respuestas sean comprensibles y de interpretación unívoca para los alumnos a los que va dirigido. Hemos procu-

rado tener en cuenta las exigencias técnicas de relevancia, claridad y discriminación.

Se han formulado items positivos y negativos en cada escala, a fin de evitar, o al menos controlar, la aquiescencia que es una de las fuentes de error más importantes en las técnicas de autoinforme.

En cuanto a la redacción de las **respuestas** aunque, siguiendo la recomendación de Likert, el número de cinco es el modelo más utilizado , nos hemos decidido por cuatro respuestas en atención a la edad de los sujetos y por lo tanto a su capacidad de discriminación.

Codificación de las respuestas: De acuerdo con la técnica de Likert, asignamos a las respuestas números íntegros sucesivos, correspondiendo la máxima puntuación (4) a la respuesta que expresa la actitud más favorable.

Somos conscientes de que estamos considerando las respuestas a los "items" como si fueran escalas de intervalos cuando en realidad no es así, pero es el método que se utiliza habitualmente.

El cuestionario, cuya redacción definitiva se presenta en el anexo B, está formado por las siguientes escalas a las que hemos hecho mención:

1. "Percepción de la expectativa del profesor"(Pe-Ex.P). Integrada por 10 ítems que corresponden a los números: 2, 10, 13, 16, 19, 21, 23, 25, 27 y 32. Su contenido se basa en la conciencia que tiene el alumno del trato que recibe del profesor y la inferencia de la valoración que éste hace de su eficacia académica.

2. "Nivel de autoexpectativa" (Ex.a). Formada por los ítems: 1, 5, 7, 11, 18 y 40, que hacen referencia a la calificación final prevista por el alumno en las materias fundamentales y a su autovaloración como estudiante.

3. "Autoatribución causal" (At.a). Integrada por 12 ítems cuyo contenido se basa en la atribución que hace el alumno de su éxito o fracaso a distintos factores:

F. internos

- Capacidad intelectual (At.I.a). Items: 4,6,9 y 33
- Esfuerzo (At.E.a).Items: 15, 36, 37 y 39

F. Externos

- Ayuda que recibe de su familia (At.F.a).
Items: 22 y 28
- Ayuda que recibe del profesor (At.P.a).
Items: 2, 34, 35 y 38

4. "Motivación académica" (M). Consta de 10 items: 8, 12, 14, 17, 20, 24, 26, 29, 30 y 31. Todos ellos hacen referencia a la actitud del alumno hacia la escuela y su tendencia hacia el éxito o fracaso académico.

Revisión del instrumento: Se realizó una prueba piloto aplicando los cuestionarios a una muestra reducida de 68 alumnos y a los dos profesores tutores de las clases donde se aplicaron las pruebas, pertenecientes a un centro privado de Burgos ciudad.

El objetivo de este ensayo fue comprobar el grado de comprensión de las instrucciones y de los items, así como controlar el tiempo de aplicación. También mantuvimos una entrevista con los profesores a fin de recoger sus observaciones sobre el cuestionario sometido a prueba. Como

consecuencia de esta aplicación, se eliminaron algunos items y se reformularon otros, ajustando el vocabulario a las características de los alumnos a los que iba destinado.

Una vez revisada, y antes de dar forma definitiva a la prueba, solicitamos la opinión y crítica de seis especialistas a los que hicimos entrega de un cuestionario (ver anexo B) donde se les pedía que emitieran su juicio sobre la adecuación de los items al constructo sometido a prueba, así como sobre los demás aspectos a tener en cuenta, desde el punto de vista técnico, en la elaboración de un instrumento de este tipo. Las respuestas fueron la base de una nueva reelaboración del instrumento.

2. 2. Validez y fiabilidad.

Para comprobar la validez de contenido, es decir la relevancia de los items, recurrimos, como ya hemos indicado anteriormente, al "Juicio de expertos" que nos sirvió para contrastar nuestra opinión inicial sobre el contenido de los items y su adecuación al constructo.

Como no teníamos previamente determinado el universo de un constructo tan complejo y abstracto como es el de la expectativa, partimos de una definición previa, procurando cubrir todo el espectro relativo al concepto definido.

A pesar de las limitaciones inherentes a la definición del constructo así como la imposibilidad de contar con un universo de variables, todos los autores coinciden en que este tipo de validez debe tenerse presente, a la hora de construir un instrumento, como condición necesaria aunque no suficiente.

La validez de constructo, como sinónimo de validez general que integra todos los tipos de validez y que no permite comprender el constructo tal como lo mide el instrumento, es un proceso abierto, como dice Morales(1.988): "sóloamente a través de reiterados estudios, podemos llegar

a comprender la naturaleza de un constructo". (Ob. cit., pág. 432).

Para verificar empíricamente la validez del instrumento como medida de las expectativas académicas del alumno así como su fiabilidad, hemos utilizado los siguientes procedimientos estadísticos.

Validez:

- Análisis factorial.
- Correlación con otras variables.

Fiabilidad:

- Coeficiente de estabilidad.
- Coeficiente de consistencia (Alpha de Crombach).

2.2.1. Análisis factorial.

Los resultados de la aplicación del instrumento del alumno se sometieron a un análisis factorial de componentes principales y rotación varimax, cuyos resultados se presentan a continuación.

TABLE 7

UNROTATED FACTOR LOADINGS (PATTERN)

FOR PRINCIPAL COMPONENTS

		FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3	FACTOR 4	FACTOR 5	FACTOR 6
ITEM3	12	0.149	-0.208	0.304	-0.003	-0.055	-0.048
ITEM10	13	0.527	0.088	-0.095	0.129	0.031	-0.354
ITEM13	14	0.505	0.322	-0.042	0.191	-0.035	-0.287
ITEM16	15	0.469	0.484	-0.018	0.234	0.032	-0.208
ITEM19	16	0.350	0.007	0.339	0.201	0.084	-0.012
ITEM21	17	0.562	-0.040	0.251	-0.144	0.295	-0.180
ITEM23	18	0.512	0.473	-0.094	0.285	0.059	-0.085
ITEM25	19	0.551	-0.087	0.188	-0.197	0.230	-0.187
ITEM27	20	0.384	0.165	0.439	0.082	0.040	-0.211
ITEM32	21	0.329	0.277	-0.127	0.199	0.135	-0.091
ITEM1	22	0.751	-0.353	-0.208	0.021	-0.109	0.013
ITEM5	23	0.442	-0.260	0.000	0.270	-0.000	0.211
ITEM7	24	0.744	-0.285	-0.149	-0.029	-0.042	-0.016
ITEM11	25	0.728	-0.298	-0.195	0.023	-0.111	-0.017
ITEM18	26	0.717	-0.227	-0.213	-0.004	-0.191	0.019
ITEM40	27	0.756	-0.265	-0.241	-0.026	-0.138	0.014
ITEM2	28	0.424	0.470	-0.063	0.037	-0.233	0.051
ITEM34	29	0.478	0.321	0.264	0.039	-0.024	-0.043
ITEM35	30	0.352	0.549	-0.050	0.121	-0.043	0.068
ITEM38	31	0.519	0.495	-0.003	0.013	-0.068	-0.019
ITEM22	32	0.325	0.227	-0.108	0.317	0.426	0.307
ITEM28	33	0.190	-0.145	0.217	0.258	0.210	0.448
ITEM4	34	0.611	-0.219	-0.288	-0.003	-0.021	-0.108
ITEM6	35	0.541	-0.411	0.081	0.264	-0.164	-0.033
ITEM9	36	0.577	-0.353	0.087	0.234	-0.098	0.002
ITEM33	37	0.629	-0.219	-0.091	0.010	-0.071	-0.129
ITEM15	38	0.658	-0.168	0.130	-0.253	0.169	-0.031
ITEM36	39	0.663	-0.049	0.174	-0.284	0.191	0.034
ITEM37	40	0.633	0.084	-0.094	-0.299	0.286	0.036
ITEM39	41	0.627	-0.010	-0.182	-0.109	0.169	0.023
ITEM8	42	0.496	-0.310	0.116	0.209	-0.134	0.137
ITEM12	43	0.465	0.395	0.127	-0.211	-0.270	0.232
ITEM14	44	0.614	-0.001	0.254	-0.145	0.061	-0.019
ITEM17	45	0.547	0.074	0.022	-0.166	-0.243	0.030
ITEM20	46	0.177	-0.273	0.465	0.167	-0.097	-0.070
ITEM24	47	0.438	0.191	-0.250	0.063	0.275	0.261
ITEM26	48	0.493	0.469	-0.022	-0.172	-0.257	0.119
ITEM29	49	0.515	0.015	-0.158	-0.235	0.166	0.047
ITEM30	50	0.454	0.295	0.272	-0.164	-0.292	0.315
ITEM31	51	0.551	-0.172	0.133	-0.022	0.067	0.204
VP		11.348	3.286	1.562	1.248	1.185	1.069

TABLE 8

SORTED ROTATED FACTOR LOADINGS (PATTERN)

		FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3	FACTOR 4	FACTOR 5	FACTOR 6
ITEM1	22	0.808	0.000	0.256	0.000	0.000	0.000
ITEM40	27	0.776	0.000	0.263	0.000	0.000	0.000
ITEM11	25	0.758	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
ITEM18	26	0.738	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
ITEM7	24	0.715	0.000	0.333	0.000	0.000	0.000
ITEM6	35	0.647	0.000	0.000	0.000	0.368	0.000
ITEM4	34	0.640	0.000	0.260	0.000	0.000	0.000
ITEM9	36	0.612	0.000	0.000	0.000	0.346	0.000
ITEM33	37	0.596	0.000	0.259	0.000	0.000	0.000
ITEM8	42	0.531	0.000	0.000	0.000	0.316	0.000
ITEM16	15	0.000	0.703	0.000	0.000	0.000	0.000
ITEM23	18	0.000	0.702	0.000	0.000	0.000	0.000
ITEM13	14	0.000	0.620	0.000	0.000	0.000	0.000
ITEM38	31	0.000	0.536	0.000	0.433	0.000	0.000
ITEM35	30	0.000	0.529	0.000	0.381	0.000	0.000
ITEM37	40	0.277	0.000	0.636	0.000	0.000	0.000
ITEM36	39	0.301	0.000	0.621	0.000	0.000	0.000
ITEM15	38	0.391	0.000	0.592	0.000	0.000	0.000
ITEM21	17	0.000	0.000	0.587	0.000	0.306	0.000
ITEM25	19	0.000	0.000	0.571	0.000	0.252	0.000
ITEM30	50	0.000	0.000	0.000	0.704	0.000	0.000
ITEM12	43	0.000	0.000	0.000	0.694	0.000	0.000
ITEM26	48	0.000	0.345	0.000	0.638	0.000	0.000
ITEM20	46	0.000	0.000	0.000	0.000	0.579	0.000
ITEM22	32	0.000	0.373	0.000	0.000	0.000	0.607
ITEM28	33	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.589
ITEM34	29	0.000	0.397	0.000	0.343	0.276	0.000
ITEM2	28	0.000	0.452	0.000	0.491	0.000	0.000
ITEM10	13	0.348	0.490	0.000	0.000	0.000	0.000
ITEM39	41	0.422	0.000	0.439	0.000	0.000	0.000
ITEM32	21	0.000	0.477	0.000	0.000	0.000	0.000
ITEM27	20	0.000	0.329	0.000	0.000	0.486	0.000
ITEM14	44	0.272	0.000	0.449	0.264	0.303	0.000
ITEM17	45	0.362	0.000	0.000	0.427	0.000	0.000
ITEM3	12	0.000	0.000	0.000	0.000	0.360	0.000
ITEM24	47	0.000	0.296	0.261	0.000	0.000	0.402
ITEM5	23	0.480	0.000	0.000	0.000	0.000	0.338
ITEM29	49	0.306	0.000	0.461	0.000	0.000	0.000
ITEM19	16	0.000	0.000	0.000	0.000	0.415	0.000
ITEM31	51	0.388	0.000	0.306	0.000	0.000	0.267
VP		6.371	3.737	3.463	2.798	1.980	1.347

Mediante este análisis, hemos obtenido factores que se identifican en parte, con los descritos previamente en la elaboración del cuestionario.

Explicación de los factores:

Analizando la matriz de factores rotados podemos ver la composición de cada uno de ellos que pueden definirse de la siguiente forma:

Primer factor:

Integrado por 11 variables que saturan con pesos que van de .80 a .48 y viene representado por items cuyo contenido hace referencia a la anticipación de resultados finales, tanto en rendimiento global como en las materias instrumentales, nivel de aspiraciones escolares y sentimiento de confianza en su eficacia académica (atribución intelectual). Nos referimos a este factor como "nivel de autoexpectativa" y los items que lo componen son, en orden de mayor a menor saturación, los correspondientes a los números: 1, 40, 11, 18, 7, 6, 4, 9, 33, 8 y 5.

Los items 10, 17, 21 y 31, relacionados con la atribución, presentan también pesos superiores a 30, pero aparecen con saturaciones más elevadas en otro factor.

Segundo factor:

Está integrado por 10 ítems, con pesos que oscilan entre .70 y .40 y están centrados en el profesor; hacen referencia a la percepción de su conducta en relación con el alumno y la valoración que éste hace de su intervención y ayuda en el proceso de aprendizaje. En este factor, aparecen los ítems incluidos en las escalas "Percepción de la expectativa del profesor" y los relativos a la "atribución al profesor" como condicionante del rendimiento escolar. Viene definido por los ítems: 16, 23, 13, 38, 35, 34, 2, 10 y 32 y podemos denominarle como "Percepción de la expectativa del profesor".

Tercer factor:

En este factor saturan ocho variables con pesos que van desde .63 a .44 y que tienen que ver con la atribución al esfuerzo como determinante de la expectativa académica del alumno, referida tanto a la autoatribución como a la inferencia de lo que piensa el profesor sobre su condición de escolar trabajador o vago. Aunque las atribuciones a la capacidad y al esfuerzo aparecen unidas conceptualmente en una misma categoría y así las habíamos considerado teniendo en cuenta la edad de los alumnos, aparecen empíricamente separadas por lo que se puede hablar de dos atribucio-

nes internas, una referida a la inteligencia y otra al esfuerzo.

El esfuerzo como factor estable, que incluye el esfuerzo inmediato necesario para realizar una tarea, constituye una importante base de las expectativas académicas aunque de menor importancia que la atribución a la capacidad de aprendizaje.

Este factor, que denominamos "Atribución al esfuerzo", está definida por los items: 37, 36, 15, 21, 25, 39, 14 y 29.

Cuarto factor:

Saturan los items: 30, 12, 26, 2 y 17 con pesos que van desde .70 a .43; el contenido hace referencia al atractivo que el colegio y las tareas escolares tienen para el sujeto. Este factor presenta el aspecto afectivo de la motivación y su relación con la expectativa. A pesar de que habíamos incluido 10 items en la escala de motivación, ha quedado reducida a cuatro variables y apenas explican un 1,25 de la varianza. El resto de los items de la escala aparecen en el primer factor.

Quinto factor:

Aparecen 8 items con pesos superiores a .30, pero todos ellos presentan pesos superiores en otros factores a excepción del número 19 y del 20 que se refieren a la percepción de la conducta del profesor, contenido que se recoge en el factor cuarto. Es difícil, por tanto, desentrañar la estructura de este factor.

El factor sexto está representado sólo por dos variables que saturan con pesos de .60 y .58 respectivamente, y que aluden a la colaboración de la familia en el aprendizaje escolar. Son los items 22 y 28, los únicos que hemos incluido en el cuestionario en relación con la influencia de los padres en las expectativas académicas de sus hijos. Sabemos que la medida de esta dimensión, muy importante, resulta insuficiente y por lo tanto no es significativa.

Como interpretación global de este análisis factorial, podemos indicar:

Estimamos que el cuestionario "Expectativas académicas del alumno" tiene estructura factorial. Los factores mejor definidos son los tres primeros que unen la relación conceptual y empírica.

Quedan escasamente representados, en cuanto al número de ítems, los factores IV y VI especialmente este último. El factor cuarto se ha reducido, como hemos visto, respecto a la estructura de la escala prevista, aunque el contenido de los cuatro ítems de este factor están claramente relacionados con la idea "actitud hacia la escuela" y tendencia favorable o desfavorable hacia el trabajo escolar.

Los ítems del factor V con pesos superiores a .30 podían incluirse en los tres primeros factores donde, a excepción de dos ítems (19 y 20), presentan saturaciones importantes.

Si examinamos la matriz factorial podemos ver las diferencias entre los autovalores de cada factor. El primero explica el 28,37 % de la varianza, el segundo 8,19 % y 3,93 % el tercero, sumando entre los tres primeros factores el 40,40 % de la varianza.

Por lo que hemos visto en otros estudios podíamos esperar una varianza mayor. Como dice Morales, la proporción de varianza explicada por el primer factor para poder hablar de un constructo unitario hay que valorarlo teniendo

do en cuenta el número de items y el número de factores. La estructura del cuestionario es factorialmente compleja como corresponde a la naturaleza del constructo medido y "la validez de un constructo rico y amplio no requiere necesariamente el apoyo de intercorrelaciones altas" (Ob. cit. pág. 425). En resumen, estimamos que la estructura factorial resultante es adecuada y el constructo queda definido en su complejidad y relevancia.

2.2.2. Relación con otras variables:

Como prueba de validez se correlacionan las variables del instrumento, sometido a prueba, con los resultados de la prueba de autoconcepto (Ac) considerando la semejanza de los constructos. Asimismo, se introduce en el análisis factorial la medida de autoestima (Ae) constructo medido como el anterior con otros tests cuya validez y fiabilidad es reconocida.

Los resultados ponen de relieve una importante correlación del primer factor y la medida de autoconcepto académico ($r = .72$). El valor de la correlación desciende mucho, aunque alcanza significación estadística, cuando utilizamos la medida de autoconcepto general ($r = .37$).

Po otra parte, el coeficiente de correlación del primer factor con un criterio externo como es el rendimiento final, asciende a $r=.86$.

2.2.3. Fiabilidad:

A fin de conocer el grado de seguridad de la medida obtenida con nuestro instrumento, hemos calculado el coeficiente de estabilidad mediante el método del "test-re-test" con un intervalo de tiempo entre las dos aplicaciones de cinco meses. La segunda aplicación se ha realizado en dos aulas de un centro privado de Burgos ciudad (N=48). Los coeficientes obtenidos (r de Pearson) para cada una de las escalas del instrumento han sido los siguientes:

- "Percepción Ex. Profesor"..... $r=.70$
 - "Nivel de autoexpectativa"..... $r=.68$
 - "Autoatribución intelig."..... $r=.75$
 - "Autoatribución esfuerzo"..... $r=.78$
 - "motivación"..... $r=.67$

Asimismo, se han obtenido el coeficiente de consistencia interna (Alfa de Crombach) para las distintas escalas:

- "Percepción Exp.P.....	61
- "Nivel de autoexpectativa" (Ex.a).....	70
- "Autoatribución a la inteligencia".....	49
- "Autoatribución al esfuerzo".....	48
- "Motivación".....	54

Teniendo en cuenta el número de items de la escala, los valores alcanzados creemos que son suficientes. El coeficiente global (.56) nos parece satisfactorio si tenemos en cuenta las indicaciones de Kelley (1.942): "Para investigación se considera adecuado un coeficiente que, siendo estadísticamente significativo, indique una correlación real entre ambas series de puntuaciones".

3 Evaluación del autoconcepto.

Se han utilizado dos puntuaciones correspondientes al autoconcepto general (autoestima) y al autoconcepto académico obtenidas con los siguientes instrumentos.

"Inventario de autoestima" (de S. Coopersmith). Aplicamos la forma reducida de 25 items (la correlación con la versión original, según el autor, es de 0,86) adaptando en algún caso el vocabulario al lenguaje de los alumnos.

El análisis factorial al que se sometió esta prueba, puso de manifiesto un factor dominante, por lo que se puede obtener una medida global de autoestima. Está integrada por cuatro subescalas con una alta consistencia (coeficiente alfa de 0,87) y con coeficientes parciales para las escalas entre 0,58 y 0,89. Rodríguez Espinar (1.982) obtuvo un coeficiente de fiabilidad de 0,86, con el método test-retest, en una muestra de alumnos de segunda etapa (N=85).

Escala de "Autoconcepto de la habilidad académica" (Brokover, Erikson y Joiner (1.967)).

En la forma general, este instrumento "pretende medir la evaluación que el individuo hace de sí mismo en relación con su habilidad para obtener éxito en las tareas académicas en general" (Burns, 1.990, pág. 145). No hemos utilizado las formas específicas que hacen referencia al rendimiento académico en cuatro áreas, aunque hubiera sido conveniente disponer de puntuaciones de autoconcepto académico específico en las áreas instrumentales.

La versión original consta de 8 items, pero hemos prescindido del item nº 5, según la versión citada de Rodríguez Espinar (1.982), por considerarle inadecuado a nuestra situación escolar.

Corresponde al autoconcepto más alto una puntuación máxima de 35 y mínima de 7 para el autoconcepto más bajo.

La fiabilidad de este instrumento, según los datos facilitados por los autores, se apoya en coeficientes en torno a 0,80 (0,75 a 0,77 con el método test-retest) y los coeficientes de consistencia interna oscilan entre 0,77 y 0,80. Rodríguez Espinar con una muestra de N=100 alumnos de E.G.B obtiene un índice de fiabilidad de 0,82.

4 Aplicación de instrumentos de medida y recogida de datos.

La aplicación de instrumentos se llevó a cabo en el segundo trimestre del curso 1.991-92, por la autora de este trabajo, en 80 unidades escolares pertenecientes a 43 Centros.

Secuencia de la aplicación:

1. Contacto inicial con el director del Colegio para informarle sobre el trabajo a realizar y solicitar su colaboración.

2. Aplicación de los instrumentos del alumno:

- 1º) Cuestionario "Expectativas académicas".
- 2º) Escala de autoconcepto académico.
- 3º) Inventario de autoestima.

3. Entrevista con el tutor y aplicación del cuestionario del profesor.

En ocho clases se contó con la colaboración de los Orientadores del Centro a quienes se les facilitó previamente, instrucciones detalladas con objeto de garantizar la uniformidad en la aplicación. En estas instrucciones se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos:

-Presentación de la experiencia para conseguir la motivación de los participantes: profesores y alumnos seleccionados.

-Orden de aplicación de los tres instrumentos utilizados.

-Instrucciones generales de aplicación de tests así como las específicas de cada una de las pruebas utilizadas.

-Normas de recogida para poder identificar cualquier sujeto dentro de la muestra del Centro, a pesar del carác-

ter anónimo que se mantuvo con el fin de garantizar la sinceridad de las respuestas.

-Normas de puntuación y corrección de cada una de las pruebas.

Se procuró que los tutores no estuvieran presentes durante la aplicación de los cuestionarios, evitando cualquier posible influencia en la respuesta. Para ello se les entregó el "cuestionario del profesor" que deberían devolver al finalizar la sesión, una vez cumplimentado.

La corrección y recogida de datos se realizó a lo largo del tercer trimestre del curso siendo esta fase, sin duda, la más ardua de todo el trabajo.

Al finalizar el curso, en el mes de junio, me dirijo de nuevo a los profesores para solicitar las calificaciones finales, tanto la global como las correspondientes a las materias instrumentales, que nos servirían de medida del rendimiento final del alumno.

Observaciones a la aplicación de las pruebas:

Hay que destacar la buena disposición de los tutores y la curiosidad suscitada, tanto por el tema como por los

resultados de las pruebas que se les entregó a los profesores interesados.

Los alumnos vivieron la experiencia con todo el entusiasmo propio de su edad, especialmente los de 5º curso, y con el interés que suscitan las técnicas de autoconocimiento para cualquier persona y de forma particular para los adolescentes.

Fue necesario eliminar ciertos protocolos que presentaban errores o estaban incompletos, debido generalmente a la falta de comprensión de algunos alumnos con necesidades educativas especiales.

REFERENCIAS

- KERLINGER, F.N. (1.975). Investigación del comportamiento. México: Interamericana. Trad. de " Foundations of behavioral research". New York: Holt Rinehart and Winston.
- MORALES, P. (1.988). Medición de actitudes en Psicología y educación. Tártalo, San Sebastián.
- RODRIGUEZ ESPINAR, S. (1.982). Factores de rendimiento escolar. Edit. Oikos Tau. Barcelona.

CAPITULO IX

RESULTADOS Y DISCUSION

1. Resultados estadísticos.

El análisis estadístico de los datos constituye una parte fundamental del proceso dentro del diseño de investigación, estrechamente relacionada con la medida de las variables. Para una mayor comprensión, presentamos los datos principales estructurados en tablas que van acompañadas de la explicación correspondiente. En el anexo C se incluye información complementaria.

1.1. Análisis descriptivos.

En la tabla 9, mostramos los estadísticos descriptivos (media y desviación típica) de las principales variables. En relación con estos valores, siendo todos ellos significativos, podemos hacer las siguientes observaciones:

Variables del profesor.

1ª. El nivel de expectativa del profesor (N) alcanza una puntuación media (3.141) superior al punto medio de la

Tabla 9
Estadísticos - Descriptivos

Variables	Media	Desviación típica
V. Profesor		
Nivel de Exp.	3.14	1.10
Autoatribución	3.65	.80
Atrib. Int. alumno	3.14	1.02
Atrib. Esf. alumno	3.11	1.18
Atrib. familia	3.06	1.09
V. alumno		
Perc. Exp. prof.	3.06	.78
Nivel de autoexp.	2.85	.80
Autoatrib. int.	2.82	.86
Autoatrib. al esf.	2.95	.64
Atrib. familia	3.17	.85
Atrib. profesor	3.38	.51
Motivación	2.97	.47
Autoconcepto	23.42	4.83
Autoestima	17.41	4.09
Rendimiento mat.	2.77	1.37
Rendimiento leng.	2.75	1.36
Rendimiento global	2.68	1.41

escala; podemos observar que es prácticamente igual a la media de la variable "Atribución a la inteligencia del alumno" (3.14) es decir que, según este dato, la expectativa del profesor, respecto al rendimiento del alumno, se identifica con la valoración intelectual del mismo.

2ª. Las medias de las puntuaciones de los factores de atribución estudiados, presentan el siguiente orden: En primer lugar, el profesor atribuye el rendimiento escolar a su trabajo (At.P) con una media de 3.64 sobre 5. En segundo lugar, figura la atribución a la inteligencia del alumno (At.I) cuya puntuación media es de 3.14, seguida, con escasa diferencia, de la atribución al esfuerzo (3.11); finalmente, encontramos la atribución a la familia (At.F) con la media más baja (3.06).

Variables del alumno.

1. El promedio del nivel de autoexpectativas (Ex.a) está por debajo (2,85 sobre 4) del correspondiente a las atribuciones a diferencia de lo que ocurre en el caso del profesor.

2. Las puntuaciones de los factores atribucionales, por lo que a las medias se refiere, aparecen en el siguiente orden: En primer lugar, figura de nuevo el profe-

sor (At.P.a) como principal agente del logro académico con una media de 3.38; en segundo lugar, aunque con una marcada diferencia, aparece la "autoatribución al esfuerzo" (At.E.a) con un promedio bastante más alto (M=2,95) que el de "autoatribución a la capacidad" (M=2.81). En último lugar y con mayor distancia, aparece la media (M=2,50) de "atribución familiar" (At.F.a)

La variable "Percepción de la expectativa del profesor" presenta una media muy alta (3.06), aunque inferior a la media correspondiente a la "atribución al profesor" (3.38). Ambas variables están conceptualmente muy próximas: las dos implican una evaluación del profesor como responsable del rendimiento escolar del alumno.

Por lo que se refiere a las variables de resultado, las puntuaciones de tendencia central nos indican:

- La media de "autoconcepto académico" (23.42), según el baremo realizado por Rodríguez Espinar, podemos considerarla media-alta ya que corresponde al percentil 65 para los alumnos y al percentil 75 en el caso de las niñas.

- Por lo que respecta a la "autoestima", nos da una media de 17.41 sobre una calificación máxima de 25 puntos.

Tomando de nuevo como referencia el baremo de R. Espinar, esta puntuación corresponde al percentil 50 para la población masculina y al 55 para la femenina. Es decir, el nivel de autoestima de los escolares de nuestra muestra coincide con la media de la población y el promedio obtenido es inferior al de la dimensión académica del autoconcepto.

Este somero análisis, limitado por el significado de los propios estadísticos, nos lleva a considerar las diferencias de las medias de cada una de las variables, cuya relación queremos demostrar, en función de las variables clasificatorias. Recurriremos para ello al análisis de varianza que nos permitirá conocer la significación de estas diferencias.

1.2 Análisis relacional: División cruzada

"La forma más sencilla de analizar los datos a fin de estudiar relaciones, es por medio de la partición cruzada de frecuencias" (Kerlinger, 1.975, pág. 112). Trataremos las variables continuas (Expectativas y atribuciones del profesor) como si fueran variables categóricas, considerando tres niveles que denominamos: positivo (+), normal (=) y negativo (-) lo que nos permite analizar la distri-

bución de frecuencias en relación con otras variables categóricas.

Presentamos cuatro tabulaciones cruzadas: tres entre sexo del alumno y las variables continuas del profesor [Nivel de expectativas (N), atribución a la inteligencia del alumno (At.I) y atribución al esfuerzo del alumno (A-E)] y una entre expectativas y rendimiento.

Tabla 10

Tabulación cruzada entre sexo del alumno y expectativas del profesor.

Exp.P Sexo	Expect. (+)	Expect. (=)	Expect. (-)	TOTAL
Masc.	F. 225 Pt 14.87% Pf 30.44% Pc 41.74%	280 18.50% 37.89% 49.91%	234 15.47% 31.66% 56.66%	739 48.84%
Fem.	F. 314 Pt 20.75% Pf 40.57% Pc 58.26%	281 18.57% 36.30% 50.08%	179 11.83% 23.13% 43.34%	774 51.46%
TO- TAL	539 35.62%	561 37.07%	413 27.30%	1.513 100 %

F= frecuencias
Pt= porcentaje total
Pf= porcentaje fila
Pc= porcentaje columna

"Chi cuadrado"= 25.70
p < .001

En la tabla 10 podemos observar que el 35,62% de los alumnos de la muestra generan altas expectativas (Exp+) frente a un 27,30% de alumnos que originan bajas expectativas (Exp-).

Si estudiamos la distribución de los sexos en los distintos niveles, vemos que de los escolares receptores de altas expectativas, el 58,26 % (20,75 % del total) son niñas y el 41,74 %, que corresponde al 14,87 % de la muestra, son niños. En la columna de expectativas medias, la distribución intersexos está más igualada (el 50,08 % de niñas frente al 49,91 % de niños). En cambio, si analizamos la columna de expectativas negativas, encontramos diferencias importantes: el número de niños es sensiblemente superior al de niñas (el 56,66 % frente al 43,34 %) que supone un 15,47 % de la muestra total en el caso de los alumnos y un 11,83 % del total para la submuestra de niñas.

La distribución de frecuencias, en el caso de los varones, se ajusta a la curva normal aunque con una ligera desviación hacia la izquierda mientras que en el caso de las niñas, la distribución de las expectativas es claramente irregular con un marcado sesgo positivo (314 expectativas positivas y 179 negativas).

El valor de "CHI cuadrado" (25,70) es muy superior al que nos da las tablas: para dos grados de libertad encontramos una discrepancia de 9,21 a nivel del 1%. Es decir, que existe una probabilidad menor del 1% de que la discrepancia y los datos hayan ocurrido por mero azar y por lo tanto, podemos rechazar la hipótesis de independencia entre el sexo del alumno y el nivel de expectativa del profesor y afirmar en consecuencia, que existe relación entre ambas variables.

Tabla 11

Tabulación cuadrada entre sexo del alumno y "Atribución del profesor al esfuerzo"

Sexo	Atrib. Esf(+)	Atrib. Esf(=)	Atrib.Esf(-)	TOTAL
Masc.	F. 208 Pt 13.75% Pf 28.15% Pc 36.24%	263 17.38% 35.59% 53.67%	268 17.58% 36.26% 59.69%	739 48.84%
Fem.	F. 366 Pt 24.19% Pf 47.29% Pc 63.76%	227 15% 29.33% 46.32%	181 11.96% 23.38% 40.39%	774 51.15%
TO-TAL	574 37.94%	490 32.38%	449 29.54%	1.513 100%

F = Frecuencias; Pt = Porcentaje total; Pf= Porcentaje filas; Pc = Porcentaje columnas.

"CHI cuadrado" =13.89 p < .01

El exámen de la tabla 11 nos indica que, según los profesores, un 37 % de sus alumnos se esfuerzan por encima de la media y sólo un 29,54 % merecen una calificación negativa en este factor. Si atendemos a las diferencias intersexos, encontramos señaladas diferencias a favor de las niñas: de los alumnos con valoración positiva en esta variable, el 63,76 % son niñas y un 36,24 %, niños. En la columna de puntuaciones negativas hallamos, por el contrario, con un porcentaje superior de niños (59,69 %) que de niñas (40,39 %).

La distribución de la muestra de varones presenta un marcado sesgo negativo: el 28,15 % de los alumnos tienen calificaciones positivas en esfuerzo y el 17,38 % son considerados normales en este rasgo (calificaciones medias) mientras que el 36,26 % de los alumnos varones se esfuerzan, en opinión de sus profesores, menos de lo que son capaces.

La distribución del alumnado femenino se ajusta más a la curva normal con una fuerte asimetría negativa: El 47,29 % de las niñas reciben puntuaciones por encima de la media y sólo el 23,38 % son consideradas poco trabajadoras por sus tutores.

Calculando el estadístico "Chi-cuadrado" nos da un valor de 13,89 % ; consultadas las tablas correspondientes para 2 g.l., podemos decir que la probabilidad es inferior a 0,01 % y por lo tanto rechazamos la hipótesis de independencia entre sexo del alumno y atribución al esfuerzo (At.E) por el profesor, afirmando que existe relación entre ambas variables.

Si comparamos la distribución de las variables analizadas (nivel de expectativa del profesor y atribución al esfuerzo del alumno) vemos que de los alumnos con alto esfuerzo (37,94 %) sólo el 35.62 % generan expectativas positivas en sus profesores. En la zona media, el porcentaje de expectativas es superior al de atribución al esfuerzo: el profesor espera resultados suficientes de aquellos alumnos que trabajan aunque no tengan mucha capacidad. En cuanto a la parte izquierda de la curva, es mayor el porcentaje de alumnos con baja dedicación (29,54 % del total) que los que originan bajas expectativas en sus profesores (27,30 %) ya que en algunos casos la falta de esfuerzo del alumno se compensa con una capacidad superior.

Por lo que se refiere a las diferencias intersexos en las dos variables citadas, las niñas presentan una notoria

ventaja en ambas siendo superior la diferencia en la variable esfuerzo.

Tabla 12

Tabulación cruzada entre **sexo del alumno y atribución del profesor a la inteligencia del alumno.**

Sexo	Atrib.Int.(+)	Atrib.Int.(=)	Atrib.Int(-)	TOTAL
Masc.	F.181 Pt 11.75% Pf 23.94% Pc 49.32%	320 20.76% 42.32% 49.15%	257 16.68% 33.99% 49.14%	758 49.19%
Fem.	F. 186 Pt 12.07% Pf 23.69% Pc 50.68%	331 21.48% 42.16% 50.84%	266 17.26% 28.79% 50.86%	783 50.81%
TO-TAL	367 23.81%	651 42.24%	523 33.94%	1.541 100%

F= Frecuencias; Pt= Pcentage total; Pf= Porcentaje fila
Pc= Porcentaje columna.

"CHi cuadrado"= 10.35 ; $p < 0.01$

En la tabla 12 podemos apreciar que las puntuaciones que otorgan los profesores a la capacidad del alumno (atribución a la inteligencia) tienen una distribución irregular con un ligero sesgo negativo: el 33,94 % de los alumnos son calificados por debajo de la media y sólo un

23,81 % de los alumnos son considerados por sus profesores, más inteligentes que la media.

Atendiendo a las diferencias intersexos, la distribución es muy similar aunque con una ligerísima superioridad femenina. Si comparamos estos resultados con los obtenidos en las variables expectativas y atribución al esfuerzo, comprobamos que las diferencias, según sexo, en cuanto a la valoración de la inteligencia son muy inferiores a las que existían en aquellas variables: las niñas generan más expectativas positivas en los profesores/as que sus compañeros, no porque sus profesores creen que son más capaces sino porque, en general, se esfuerzan más por conseguir buenos resultados que los niños.

Calculando el " CHi cuadrado" (10,35) podemos afirmar que los datos son significativos a un nivel de probabilidad de $p < 0.01$.

Tabla 13

División cruzada entre nivel de **Expectativa del profesor**
Rendimiento final del alumno.

Ex.P	Rg.(+)	Rg.(=)	Rg.-)	TOTAL
Exp.(+)	F. 500 Pt 33.02% Pf 92.76% Pc 99.21%	38 2.51% 7.04% 6.67%	2 0.13% 0.37% 0.45%	540 35.67%
Exp.(=)	F. 3 Pt 0.20% Pf 0.53% Pc 0.59%	520 34.35% 92.70% 91.23%	38 2.51% 4.99% 8.64%	561 37.05%
Exp.-)	F. 1 Pt 0.07% Pf 0.24% Pc	12 0.79% 2.90% 2.10%	400 26,42% 96,85% 90,90%	413 27.20%
TOTAL	504 33.29%	570 37.65%	440 29.06%	1.514 100%

"Chi cuadrado" = 20,50; $p < 0.001$

Para facilitar el análisis se han reducido las seis categorías de calificaciones oficiales a tres grupos: 1) Rendimiento negativo (Rg.-) para los alumnos con evaluación negativa, 2) Rendimiento normal (Rg.=) corresponde a la calificación de suficiente y bien, 3) Rendimiento positivo (Rg.+) categoría que agrupa a los alumnos con calificaciones de notables y sobresalientes.

La distribución de las expectativas del profesor respecto al nivel de logro de sus alumnos, se ajusta a la curva normal con cierta asimetría negativa: el 35,67 % de los alumnos de la muestra generan expectativas positivas, mientras que el 27,28 % dan a origen a expectativas negativas porcentaje, sin duda, importante que comprende 413 escolares de nuestra muestra.

En cuanto a la distribución de la variable rendimiento, referida a la totalidad de la muestra, podemos observar que el 29,06 % de los alumnos tienen evaluación negativa, el 37,65 % pertenecen a la categoría que hemos denominado de rendimiento normal y el 33,34 % de los alumnos de la muestra tienen un rendimiento superior al normal, es decir, que la curva presenta una ligera asimetría negativa. Comparando estos datos con otros estudios realizados (M.E.C.: Informe sobre los resultados escolares de E.G.B., curso 90-91) encontramos una pequeña diferencia positiva a favor de los alumnos de nuestra muestra.

Podemos comprobar que hay grán paralelismo, como cabía esperar, entre las curvas de "expectativa del profesor" y "rendimiento del alumno", si bien debemos señalar que, lógicamente, los resultados obtenidos por los alumnos se quedan cortos respecto a las expectativas que sobre

ellos tienen los profesores. Así vemos que de un 35,67 % de los escolares que generan expectativas positivas, sólo un 33,29 % obtienen calificaciones altas (notables y sobresalientes). En el otro extremo de la curva, nos encontramos que hay un 29,06 % de alumnos con evaluación negativa cuando, según las expectativas manifestadas por los profesores, deberían ser sólo el 27,28 %. Esta semejanza podía indicar que las expectativas del profesor más que determinantes del rendimiento escolar son un reflejo de éste lo que no excluye la interacción entre ambas variables.

Observamos que cuando las expectativas del profesor son negativas (Exp-), el 96,85 % de los alumnos receptores obtienen bajo rendimiento (únicamente trece alumnos han obtenido calificación positiva a final de curso).

Cuando las expectativas del profesor son positivas (Exp+), sólo dos alumnos obtienen evaluación negativa, lo que significa el 0,37 % de los alumnos receptores de expectativas altas. El resto de los escolares que generan en sus profesores altas expectativas (92,76 %), tienen elevado rendimiento, lo que representa el 33,02 del total de la muestra.

El valor de "CHI cuadrado" (20,50) es estadadística-mente significativo ($p < 0.001$), por lo que podemos hablar de una relación significativa entre las variables : expectativas del profesor y rendimiento del alumno.

1.3 Análisis correlacionales.

Antes de proceder a cualquier otro tipo de análisis, conviene observar la matriz de correlaciones entre las variables continuas. La tabla 14 muestra la matriz que se obtiene al calcular el "coeficiente de Pearson" entre las variables del profesor (variables independientes) y las del alumno (variables dependientes), que nos proporciona información sobre la intensidad y estructura de las relaciones.

Lo primero que cabe señalar es que todos los coeficientes son estadísticamente significativas excepto dos. El índice más alto ($r=.820$) corresponde a la comparación entre "Expectativa del profesor" y "Atribución a la inteligencia del alumno". En segundo lugar, está la correlación entre "Expectativa del profesor" y "Rendimiento final del alumno" ($r=.806$). Es decir, que estas correlaciones

Tabla 14

	N	At.P	At.I.	At.E.	At.F.	Per.Ex.	At.P.a.	At.E.a.	M.	Ex.A.	At.I.a.	Ac.	Ae	R
N	1.000													
At.P.	-0.196	1.000												
At.I.	0.820	-0.208	1.000											
At.E.	0.745	-0.131	0.594	1.000										
At.F.	0.524	-0.026	0.458	0.601	1.000									
Per.Ex.	0.430	-0.095	0.352	0.442	0.277	1.000								
At.P.a.	0.176	-0.003	0.128	0.207	0.105	0.585	1.000							
At.E.a.	0.502	-0.136	0.380	0.546	0.368	0.630	0.435	1.000						
M	0.458	-0.147	0.380	0.443	0.286	0.647	0.553	0.687	1.000					
Ex.a.	0.737	-0.209	0.644	0.638	0.471	0.555	0.325	0.668	0.648	1.000				
At.I.a.	0.656	-0.204	0.607	0.516	0.410	0.515	0.260	0.589	0.592	0.747	1.000			
Ac.	0.660	-0.201	0.594	0.583	0.439	0.519	0.316	0.629	0.597	0.788	0.711	1.000		
Ae.	0.422	-0.138	0.362	0.388	0.237	0.459	0.283	0.455	0.517	0.506	0.497	0.537	1.000	
R	0.806	-0.192	0.735	0.715	0.522	0.465	0.222	0.523	0.490	0.740	0.632	0.659	0.425	1.000

explican el 67,24 % y el 64,96 % respectivamente de la varianza del rendimiento final del alumno, resultado que viene a confirmar la hipótesis que asocia expectativas del profesor y rendimiento escolar.

Los valores más bajos se obtienen en las comparaciones entre la "Autoatribución del profesor" con todas las demás variables, si bien todos alcanzan el umbral de significación excepto dos. Estas son las únicas correlaciones de signo negativo que hemos encontrado: parece que la autoatribución del profesor covaria con escasa intensidad y de forma indirecta con el resto de las variables estudiadas.

Puede observarse que las variables "Expectativas del profesor" y "Expectativas del alumno" son las que presentan mayor número de correlaciones elevadas (entendiendo por tal aquellos valores superiores a 70) con todas las demás.

Al describir el grado de relación de las "Expectativas del profesor" (N) se observa que existe una correlación directa y significativa con todas las variables a excepción, como hemos dicho, de la "Autoatribución al profesor".

Además de los índices señalados como los más elevados, que corresponden a la covariación de esta variable con la atribución a la inteligencia y con el rendimiento final del alumno, cabe mencionar una importante correlación con la "atribución al esfuerzo" ($r = .74$) y con la "Autoexpectativa del alumno" ($r = .74$). Bastante altas podemos considerar las covariaciones entre las "Expectativas del profesor" y las "autoatribuciones académicas del alumno" ($r = .67$ para la adscripción intelectual y $r = .50$ para el esfuerzo). La interrelación con el "autoconcepto del alumno" viene expresada por el coeficiente $r = .66$ para la dimensión académica y $r = .42$ para el autoconcepto general que apoya la hipótesis de una mayor influencia de las expectativas del profesor en el autoconcepto académico que en el autoconcepto general del alumno.

En cuanto a las "Atribuciones académicas del profesor", es decir, a la percepción de la inteligencia y el esfuerzo como factores determinantes del éxito y o fracaso escolar, vemos que existe una relación importante entre ambas variables ($r = .59$). de acuerdo con la hipótesis planteada.

Podemos constatar también una fuerte concomitancia entre los patrones atribucionales del profesor y el rendi-

miento final del alumno (aunque no tan intensa como la que presentaba las expectativas), siendo más importante la asociación entre "atribución intelectual" y "rendimiento" ($r = .74$) que la de esta variable con la "Atribución al esfuerzo" ($r = .58$). Es decir, la covariación de las atribuciones del profesor con el rendimiento del alumno es más débil cuando se refiere al esfuerzo que a la inteligencia como adscripciones causales.

La variable "Atribución familiar" presenta correlaciones muy bajas con las demás variables; la mayor corresponde a la asociación con el rendimiento del alumno ($r = .52$). Estos resultados pueden estar condicionados por una medida insuficiente de esta dimensión.

Si nos centramos en las variables del alumno podemos observar:

En todas las comparaciones de la "Percepción de la expectativa del profesor" (Per.Ex.P) las correlaciones con otras variables son directas y significativas aunque los coeficientes son moderados. Hay que señalar que el valor más elevado ($r = .65$) corresponde a su relación con la motivación. La covariación con las "Expectativas del profesor" ($r = .43$) no parece congruente con las aportaciones de

Weinstein respecto a la percepción diferencial de los alumnos receptores de altas y bajas expectativas.

El "nivel de autoexpectativa" del alumno presenta un patrón correlacional muy similar al de la variable "nivel de expectativa del profesor" aunque en este caso los valores de los coeficientes son, en general, menos elevados. Tenemos que destacar que el índice más alto corresponde a la relación de esta variable con el autoconcepto del alumno ($r = .79$) superior, como era de esperar, a la que éste tiene con las expectativas del tutor.

Al igual que ocurre con el profesor, existe una fuerte asociación entre el "nivel de autoexpectativa" del escolar y sus atribuciones académicas, siendo más intensa la relación con la "autotribución intelectual" ($r = .75$) que con la "autoatribución al esfuerzo" ($r = .67$) y en ambos casos, son más altas las correlaciones con las propias atribuciones que con las del profesor.

En cuanto a las "autoatribuciones académicas del alumno", es decir, a la percepción de la habilidad y del esfuerzo como determinantes de su éxito o fracaso escolar, observamos que existe una relación moderada ($r = .59$) entre ellas, curiosamente la misma que encontramos entre estas

variables referidas al profesor. Como hemos señalado, ambas atribuciones correlacionan directa y significativamente con el rendimiento ($r = .61$), siendo más débil la covariación de esta variable con la valoración del esfuerzo realizado ($r = .52$) que con la valoración de la habilidad ($r = .63$). En ambos casos, las autoatribuciones académicas del alumno presentan un índice más elevado cuando se correlacionan con el autoconcepto que con el rendimiento final del alumno, siendo superior el correspondiente al autoconcepto académico que el de autoconcepto general.

1.4. Análisis de varianza.

El análisis simple de varianza (ANOVA) nos permitirá conocer si las diferencias entre las medias de los grupos estudiados son significativas o se deben al azar, confirmando o rechazando las hipótesis formuladas sobre la existencia de posibles efectos de las variables categóricas controladas: A) Características del profesor (sexo y experiencia); B) Características de los alumnos (sexo y edad) C) tipo de centro.

A continuación presentamos distintas tablas (resumen de los análisis realizados) con las medias diferenciales entre los distintos grupos, que iremos comentando con la

intención de apuntar algunas de las explicaciones a los resultados obtenidos.

A) Características de los profesores: sexo y experiencia docente.

A.1. Sexo del profesor. La tabla 15 presenta los valores medios de los grupos de varones y mujeres en cada una de las variables del profesor y la tabla 16 muestra las diferencias intergrupos de los alumnos, según la variable analizada. Se hace referencia al valor significativo de las diferencias entre los dos grupos. En el anexo C, se incluyen los resultados obtenidos en cada uno de los ANOVAS.

Tabla 15

Sexo del profesor. Valores medios de cada variable en los grupos de profesores (varones y mujeres). Significación de las diferencias.

Variab del profesor	Prof. Varones N= 31	Prof. Mujeres N= 49	Dif.
1. Nivel de Expectativa (N)	2,96	3,31	***
2. Atribución al profesor (At.P)	3,50	3,67	*
3. Atribución a la intel. (At.I)	2,98	3,31	***
4. Atribución al esfuerzo (At.E)	2,93	3,30	***

* = < 0.05

** =

*** = < 0.001

Tabla 16

Sexo del profesor. Valores medios de las variables del alumno. Significación de las diferencias.

VARIABLES del alumno	Prof.V N=612	Prof.M N=1.036	Dif.
Percepción Exp. P	2.97	3.11	***
Autoexpectativa.	2.78	2.90	***
Autoatrib. Intel.	2.83	2.85	n.s
Autoatrib. Esfuerzo	2.86	3.00	***
Atrib. al profesor	3.28	3.43	***
Motivación	2.93	2.99	n.s

Autoconcepto	22.61	23.89	***
Autoestima	17.02	17.65	**
Rendimiento	2.53	2.76	**

** = $p < 0.1$

*** = $p < 0.001$

El examen de la tabla 15 nos revela que existen diferencias muy significativas, entre los profesores de distinto sexo, en las variables expectativas y atribuciones académicas respecto al rendimiento final del alumno. Las medias más elevadas corresponden al grupo femenino tanto en el "Nivel de expectativa" ($F= 18, p=.0000$) como en las atribuciones a la inteligencia ($F= 18.2, p=.0000$) y al esfuerzo del alumno ($F= 18.83, p=.0000$). Aparece una pequeña diferencia, con escasa significación ($F= 3.96, p= 0.04$), entre hombres y mujeres en la variable "autoatribución del profesor".

En la tabla 16, que se refiere a las variables continuas del alumno, se aprecian diferencias significativas en función del del sexo de su tutor, en las escalas : "percepción de la expectativa del profesor" ($F=40.80, p=.0000$); "Atribución al profesor" ($F=35.40, p=.0000$) y "autoatribución al esfuerzo" ($F=28.30, p=.0000$).

La tabla 16 nos muestra asimismo, diferencias intergrupos, estadísticamente significativas, en las variables criterio: la media de "autoconcepto académico" es más elevada en las clases regidas por profesoras ($F=27.14, p=.0000$); con menor significación aparecen también diferen-

cias en "autoestima" ($F=9.12$, $p=02$). Se constatan también diferencias con amplia significación, en el "rendimiento final" entre los alumnos de uno y otro grupo.

Los estadísticos calculados avalan las diferencias intersexos en las variables analizadas por lo que podemos rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa que afirma la influencia del sexo del profesor en el nivel de expectativas académicas respecto a sus alumnos, así como en las atribuciones causales referidas a su competencia escolar. Podemos afirmar, de la misma forma, la influencia del sexo del profesor en algunas variables intermedias del alumno como: percepción de la expectativa del profesor, nivel de autoexpectativa del alumno y atribución al profesor del rendimiento escolar, así como en las variables de resultado estudiadas: autoconcepto y rendimiento final.

A.2. Experiencia docente

Las tablas 17 y 18 presentan los valores medios de los grupos de experiencia en cada una de las variables del profesor y del alumno, indicando la significación de las diferencias.

En el anexo C se incluyen los resultados obtenidos en el análisis de varianza simple (ANOVA).

Tabla 17

Experiencia del profesor. Valores medios de cada variable continua en los grupos de profesores con la misma experiencia. Significación de las diferencias

VARIABLES	Gr.1	Gr.2	Gr.3	Gr.4	Dif.
profesor	N=118	N=207	N=404	N=885	Sign.
Nivel de exp.	3.17	3.28	3.15	3.07	n.s
(N)					
Autoatribución	3.97	3.35	3.71	3.63	***
(At.P)					
Atribuc. intel.	3.17	3.28	3.15	3.08	*
(At.I)					
Atribuc. esf.	3.14	3.15	3.16	3.06	n.s
(At.E)					
Atribuc. fam.	3.27	3.24	3.02	2.97	**
(At.F)					

*= $p < .005$

**= $p < .01$

***= $p < .001$

Grupo 1: menos de 6 años de exp. Grupo 2: de 6 a 12 años.
Grupo 3: de 13 a 20 años. Grupo 4 > de 20 años de exp.

Tabla 18

Experiencia del profesor. Valores medios de las variables continuas del alumno en los grupos de experiencia.

VARIABLES del alumno	Grup 1 N=118	Grup 2 N=207	Grup 3 N=404	Grup 4 N=885	Dif
Autoexpectativa (Ex.a)	2.79	2.90	2.85	2.85	n.s
Atribución Int. (At.I.a)	2.76	2.91	2.87	2.78	*
Autoatribución Esf. (At.E.a)	2.74	2.76	2.79	2.80	n.s

* = $p < 0.05$

**= $p < 0.01$

***= $p < 0.001$

Grupo 1 < 6 años; Grupo 2: de 6 a 12 años; Grupo 3: de 13 a 20 años; Grupo 4 > de 20 años de experiencia.

Como podemos observar existen pocas diferencias significativas entre los grupos de experiencia: la "autoatribución del profesor" presenta la media más alta en el grupo de profesores más jóvenes (menos de 6 años de experiencia) con la máxima significación estadística ($F=17.04$, $p=.0000$). Con escasa significación, encontramos relación entre la variable experiencia del profesor y la atribución del rendimiento a la inteligencia del alumno ($F=2.65$, $p=.005$), alcanzando el valor más alto en el segundo grupo (profesionales con 6 a 12 de docencia). Finalmente, se puede apreciar una diferencia significativa en la variable "atribución a la familia" como factor determinante del rendimiento escolar ($F=5.49$, $p=.009$), siendo los profesores con menos experiencia (los más jóvenes normalmente) los que otorgan mayores puntuaciones a la colaboración de la familia, valoración que va disminuyendo progresivamente en los grupos de más edad (experiencia).

Por lo que respecta a las variables del alumno (tabla 18) los resultados siguen la misma dirección: El nivel de expectativas que manifiestan los distintos grupos de alumnos, no varía significativamente en función de la antigüedad profesional de su tutor ($F=0.73$, $p=.53$), tampoco son significativas las diferencias en la atribución al propio

esfuerzo que hacen los distintos grupos de alumnos. Con escasa significación ($F=3.36$, $p=.001$) aparece una pequeña diferencia en la atribución que hace el alumno a su capacidad, presentando la media más alta el grupo cuyos profesores tienen de 6 a 12 años de experiencia.

Los resultados obtenidos no nos permiten rechazar plenamente la hipótesis nula. No obstante, debemos indicar, a la vista de los resultados obtenidos, que la experiencia del profesor condiciona la valoración de algunos factores atribucionales, especialmente la autoatribución del profesor, es decir, la valoración que hace de su propio trabajo en relación con los resultados académicos de sus alumnos; así mismo presenta resultados diferenciales, la "atribución a la familia" es decir, el reconocimiento de la colaboración de la familia en el rendimiento.

B) Características de los alumnos: Vamos a someter a prueba la posible influencia de las variables atributivas del alumno: sexo y edad.

B.1. Sexo del alumno. Las tablas 19 y 20 muestran los resultados obtenidos en el procedimiento de análisis de la varianza (ANOVA) para estimar la significación de las di-

ferencias entre los dos grupos de alumnos en cuanto a las variables estudiadas.

Se presentan por separado, según hemos venido haciendo, las diferencias que manifiestan los profesores ante los alumnos de ambos sexos (tabla 19) y las medidas diferenciales de niños y niñas en las variables estudiadas (tabla 20). En el anexo se incluyen los datos complementarios correspondientes.

Tabla 19

Sexo del alumno. Valores medios de las variables del profesor y significación de las diferencias.

Variab del prof.	G.niños N=735	G.niñas N=774	signific. dif.
Expectativas (N)	2.99	3.34	***
Autoatribución (At.P)	3.60	3.67	n.s
Atrib.Intel. (At.I)	3.09	3.28	*
Atrib.Esf. (At.E)	2.84	3.44	***

*= p < 0.05

***= p < 0.001

Tabla 20

Sexo del alumno. Valores medios de las variables continuas del alumno en los grupos masculino y femenino y significación de las diferencias.

Variab alumno	G niños N=739	G niñas N=774	Signi dif.
Autoexpectativa (Exp.a)	2.77	2.91	***
Autoatribución intel. (At.I.a)	2.78	2.85	*
Autoatribución Esfzo. (At.E.a)	2.89	3	*
Atrib. prof. (At.P.a)	3.34	3.41	**
Percepción (Per.Exp.P)	3.01	3.09	**
Motivación(M)	2.93	2.99	n.s
Autoconcepto	23.06	23.75	***
Autoestima	17.32	17.51	n.s
Rendimiento	2.48	2.86	***

*= p <0.01

**= p <0.001

***= p <0.0001

Como podemos observar en la tabla 19, existen diferencias ampliamente significativas en el nivel de expectativas que tiene el profesor respecto a los alumnos, según el sexo al que pertenezcan: Las niñas generan expectativas más altas en sus profesores/as que los niños ($F=19.99$, $p=.0000$); lo mismo ocurre con las atribuciones académicas siendo mayor la diferencia en la atribución al esfuerzo ($F=54.83$, $p=.0000$) que en la atribución intelectual ($F=6.23$, $p=.001$).

El examen de la tabla 20 pone de manifiesto diferencias significativas en la mayor de las variables indicadas:

El "nivel de autoexpectativa" de las niñas es superior a la de sus compañeros, según se desprende de los datos obtenidos con amplia significación ($F=19.90$, $p=.0000$).

El "rendimiento final" es también significativamente superior en el grupo femenino ($F= 11.08$, $p=.0008$), así como el "autoconcepto académico" ($F=27.14$, $p=.0000$). Sin embargo, no se aprecian diferencias intersexos en la variable "autoestima".

Por lo que se refiere a la valoración del profesor y percepción de su expectativa por el alumno, existen diferencias significativas a favor de las niñas: ($F= 60.52$, $p=.005$) para la atribución al profesor y ($F=13.47$, $p=.002$) para la percepción de la expectativa.

Con escasa significación, aparecen pequeñas diferencias a favor de las alumnas en autoatribuciones académicas, siendo superior la diferencia en la "autoatribución al esfuerzo" ($F= 7.78$, $p=.005$) que en la "autoatribución intelectual" ($F=7.78$, $p=.005$). Los datos revelan una ligera desviación en la variable "motivación", a favor de las niñas, aunque no alcanza significación estadística.

Los resultados que hemos examinado, nos permiten rechazar la hipótesis nula en cuanto existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los dos grupos. Podemos, por lo tanto, aceptar la hipótesis alternativa sobre la influencia del sexo del alumno en la génesis de expectativas y atribuciones académicas que hace el profesor respecto al rendimiento final del alumno, así como la existencia de diferencias intersexuales significativas en el nivel de autoexpectativa del alumno y en las variables de resultado: Autoconcepto académico y rendimiento.

B.2. Edad del alumno. Las tablas 21 y 22 ofrecen los resultados de los ANOVAS referentes a las variables del profesor y del alumno respectivamente.

Tabla 21

Edad de los alumnos. Valores medios en las variables del profesor para los grupos de alumnos de 5º y 8º curso.

Variables	Alumnos 5º curso N=1052	Alumnos 8º curso N=556	Signif.Dif
Nivel de exp. (N)	3.30	2.93	***
Atrib.prof. (At.P)	3.62	3.65	n.s
Atrib.int. (At.I)	3.27	3.03	*
Atrib.esf. (At.E)	3.27	2.93	***
= p< .05			*=p< .001

Tabla 22

Edad del alumno. Valores medios de las variables en los alumnos de 5° y 8°.

Variabes	G.5° curso	G.8° curso	Dif.
Per.Exp.P.	3.16	2.88	***
Atrib.Prof.	3.54	3.09	***
Autoexpectativa	2.97	2.60	***
Autoatr.Int.	2.90	2.66	*
Autoatr.Esf.	3.10	2.68	***
Motivación	3.07	2.78	***

Autoconcepto	24.35	21.78	***
(Ac)			
Autoestima	18.03	16.32	***
(Ae)			
Rendimiento	2.85	2.36	***
*= p<. 01 ***= p<.0001			

Del examen de la tabla 21 se desprende que los profesores de 5° curso tienen expectativas más altas sobre el rendimiento de sus alumnos que los profesores de 8°. Por lo que respecta a las atribuciones académicas, existe una

pequeña diferencia, que roza la significación en "atribución intelectual" ($F=9.24$, $p=.0024$) y claramente superior en la "atribución al esfuerzo" para los alumnos de 5º curso ($F=15.11$, $p=.0001$).

No hay diferencias significativas entre los tutores de ambos cursos en "autoatribución del profesor", aunque los resultados muestran cierta tendencia a favor de los tutores de 8º.

Los resultados ponen de manifiesto importantes diferencias entre los dos grupos de edad a favor de los alumnos de 5º curso. Como podemos observar las calificaciones medias son superiores en todas y cada una de las variables

Los alumnos de menor edad (5º curso) tienen expectativas (N) más elevadas que los alumnos de 8º ($F=130.121$, $p=.0000$). También presentan ventajas en las atribuciones internas, con mayor significación en la "atribución al esfuerzo" ($F=51.71$, $p=.0000$) que en la "atribución intelectual" ($F=9.24$, $p=.0024$).

Los resultados del análisis de varianza nos permiten rechazar la hipótesis nula, ya que existen claras diferencias entre los alumnos de 5º y 8º curso. En consecuencia,

aceptamos la hipótesis alternativa: "La edad de los alumnos condiciona las expectativas y atribuciones académicas del profesor respecto a su rendimiento final, así como las autoexpectativas y autoatribuciones que éstos". Debemos, no obstante, interpretar estos datos con cierta cautela por si pudieran estar influidos por el sesgo muestral al que nos hemos referido al hablar de la muestra. Aunque es bien conocida la superioridad académica de los alumnos de 5º curso en relación con los de 2ª etapa de E.G.B., debido a distintos factores psicológicos y escolares que citaremos en la discusión de los resultados.

C) **Características ambientales:** Hemos sometido a prueba la influencia de factores contextuales en las expectativas y atribuciones académicas, controlando la variable que hemos denominado "tipo de centro" y que clasificamos en tres grupos.

Presentamos a continuación (ver tablas 23 y 24) los valores medios de las variables del profesor y del alumno respectivamente, haciendo referencia a la significación de las diferencias entre los tres grupos.

Tabla 23

Tipo de Centro. Valores medios de las variables del profesor en los tres tipos de Centros y significación de las diferencias.

Variables	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Signific.
prof.	N=603	N=353	N=689	Dif.
Nivel expect.	3.05	3.04	3.26	***
Autoatrib.	3.74	3.65	3.53	***
Atrib. Intel.	3.04	3.05	3.25	***
Atrib. Esf.	3.16	3.07	3.16	n.s
Atrib. Fam.	2.94	2.94	3.19	***

***= $p < .0001$

G.1= Colegio público urbano

G.2= Colegio público rural

G.3= Colegio privado

Atendiendo a los datos de la tabla 23 y de acuerdo con la prueba de significación realizada vemos que hay diferencias significativas en todas las variables, a excepción de la "atribución al esfuerzo", entre los profesores de los distintos tipos de centros.

El "nivel de expectativa" que tienen los profesores respecto al rendimiento de sus alumnos es significativamente superior en los centros privados ($F= 7,48$, $p=.0006$), estando prácticamente equiparadas las medias de los centros públicos, rurales y urbanos.

También encontramos diferencias significativas en la variable "atribución intelectual" a favor de los centros privados ($F=9.10$, $p=.0001$), siendo similares los promedios de los otros dos grupos. Sin embargo, la "atribución al esfuerzo" no muestra diferencias importantes entre los tres tipos de centros aunque aparece cierta tendencia favorable a los colegios urbanos (las medias de privados y públicos son iguales) respecto a las escuelas rurales.

Los profesores de los colegios públicos urbanos tienen superiores promedios en la variable "atribución al profesor" como factor determinante del rendimiento escolar ($F=11.30$, $p=.0000$), le siguen los profesores de centros

rurales y, en último lugar, los profesores de los colegios privados.

De la observación de los datos se desprende que la valoración de la colaboración de la familia en el proceso de aprendizaje (At.F) es superior en los centros privados que en los públicos ($F=10.61$, $p=.0000$) apareciendo puntuaciones medias idénticas en los grupos de profesores de centros públicos.

Tabla 24

Tipo de centro. Valores medios de las variables de los alumnos en los tres grupos. Significación de las diferencias.

Variables	G.1	G.2	G.3	Sig.
alumno	N= 603	N=553	N=689	Dif.
Percepción exp.	3.08	2.09	3.11	n.s
Atribución del pr.	3.43	3.19	3.42	n.s
Autoexp. del alum.	2.86	2.65	2.93	***
Autoat. Intel.	2.80	2.71	2.89	***
Autoat. Esf.	3.01	2.78	2.98	n.s
Motivación	3.02	2.82	3	n.s
Autoconcepto	24.07	22.26	24.07	*
Autoestima	17.53	16.70	17.66	n.s
Rendimiento	2.62	2.43	2.85	*

*=p <.05

**= p < .001

*** = p <.0001

G.1=C. público-urbano

G.2=C. público rural

G.3=C. privado

Del examen de la tabla 24 se desprende que, al igual que ocurre con los profesores, también los alumnos que asisten a Centros privados tienen mayor "nivel de expectativa", esta diferencia aparece con la máxima significación ($F= 2.58, p=.0001$). Igualmente con la mayor significación estadística, aparecen diferencias en "autoatribución intelectual" entre los alumnos que asisten a diferentes tipos de Centros ($F= 10.18, p=.0000$) siendo la media moderadamente superior en los Centros privados y son los alumnos de la escuela rural los que, según estos datos, se valoran menos intelectualmente. La "autoatribución al esfuerzo", por el contrario, no muestra diferencias importantes (lo mismo que ocurría en el caso de los profesores) aunque aparece cierta tendencia en los alumnos de los Centros públicos urbanos.

No encontramos diferencias significativas en las medidas de "atribución al profesor" y "percepción de la expectativa del profesor" entre los alumnos de los tres grupos que presentan, como hemos indicado en el análisis descriptivo, puntuaciones muy altas en la valoración del profesor como factor causal de sus logros académicos, independiente del tipo de Centro al que asistan.

La variable "motivación" ofrece puntuaciones similares en los tres grupos de alumnos aunque algo inferiores en los alumnos que asisten a Centros rurales.

Por lo que se refiere a las variables de resultado, nos encontramos con diferencias significativas en "autoconcepto del alumno", con puntuaciones idénticas en los Centros urbanos públicos y privados, pero superiores a los de la Escuela rural. No alcanza significación estadística las diferencias en "autoestima" entre los alumnos de los tres grupos. Finalmente, el rendimiento aparece con diferencias muy significativas entre los tres grupos a favor de los Centros privados, seguidos de los Centros públicos urbanos y en último lugar, aparecen los alumnos de los Centros rurales. Estos resultados son congruentes con los estudios de Rodríguez Espinar sobre autoconcepto. Así mismo, los informes sobre rendimiento (MEC, 1.993; Resultados académicos de la provincia de Burgos. Curso 91-92) han puesto de relieve que los alumnos de Centros privados obtienen mejores calificaciones lo que no quiere decir, en principio, que tengan mayor nivel de logro. En todo caso, podemos afirmar, a la vista de nuestros datos, que existen diferencias significativas entre los tres grupos y por lo tanto podemos rechazar la hipótesis nula. Sobre las razones que expliquen la disparidad entre las medias podemos

pensar que existen distintas variables inherentes a la condición del Centro a las que hemos aludido en la descripción de la muestra.

Análisis factorial de varianza.

Con el fin de analizar los efectos independientes e interactivos que las variables del profesor (expectativas y atribuciones académicas) ejercen en las variables del alumno (escalas del instrumento "Expectativas académicas del profesor" así como en el autoconcepto y rendimiento final) se ha llevado a cabo un análisis factorial de varianza (3x3x3) con nivel de expectativa del profesor (tres niveles), atribución intelectual (tres niveles) y atribución al esfuerzo (tres niveles). Los resultados se presentan en el anexo C (ver índice de tablas).

Podemos observar efectos principales en la **"Percepción de la expectativa del profesor"** (Pe.Ex.P) de las variables "expectativas del profesor" ($F=11.12, p=.0000$) y con mayor intensidad, de la "atribución al esfuerzo" ($F=18.93, p=.0000$). Sin embargo, no es significativo el efecto de la "atribución intelectual". Estos datos sugieren que la percepción e interpretación de la conducta del profesor que hace el alumno, está condicionada por las expectativas que de él recibe y está relacionada con la

valoración del esfuerzo, realizado por el escolar, más que con la adscripción causal de los resultados a su capacidad.

Encontramos efectos principales, estadísticamente significativos, sobre la variable **"autoexpectativa del alumno"** de las **"expectativas del profesor"** ($F=27.50$, $p=.0000$) así como de las **"atribuciones académicas"**, siendo también mayor el peso de la adscripción al esfuerzo ($F= 27.60$, $p=.0000$) que el de la atribución a la inteligencia del alumno ($F=15.61$, $p=.0000$). De estos datos se desprende que es mayor la influencia de las expectativas del profesor que la de los juicios atribucionales que apoyan esta expectativa, según la relación prevista en nuestra hipótesis.

También aparecen efectos principales de las variables del profesor sobre las **"autoatribuciones académicas del alumno"**. Las **"expectativas del profesor"** influyen en la autoatribución del logro a su **esfuerzo** ($F= 16,53$, $p=.0000$); siendo mayor, como es lógico, la influencia en esta variable, del juicio atributivo del maestro sobre el esfuerzo del alumno ($F= 42.73$, $p=.0000$) La medida de expectativa del profesor muestra un significativo efecto principal para la autoatribución **intelectual** ($F= 44.64$, $p=.0000$)

superior a la que ejerce la propia valoración intelectual del profesor ($F= 25.95$, $p=.0000$).

Autoconcepto. Las "expectativas del profesor" muestran un significativo efecto principal sobre la dimensión académica del autoconcepto ($F= 28.48$, $p=.0000$).

Asimismo, es significativo el efecto de las "Atribuciones académicas", del profesor, tanto la valoración de la inteligencia ($F= 13,64$, $p=.0000$), como, la adscripción al esfuerzo del alumno ($F= 22,61$, $p=.0000$).

Rendimiento final. Hay una fuerte evidencia empírica de los efectos independientes de cada una de las variables del profesor, por el siguiente orden: 1) Expectativas ($F=96.51$, $p=.0000$) 2) atribución al esfuerzo del escolar ($F=62.99$, $p=.0000$) y en último lugar, la atribución intelectual ($F=54.14$, $p=.0000$).

Por lo que respecta a los efectos de segundo y tercer orden, la tabla 25 (ver anexo C) incluye las diferentes interacciones entre variables del profesor. Encontramos resultados altamente significativos, a excepción de los que ofrecen las "Expectativas del profesor" (N) y sus "Atribuciones académicas" (At.I, y At.E) respecto al alumno

y su efecto an la "Atribución al profesor" (At.P.a.) de sus resultados por parte del alumno.

A partir de estos datos, podemos inferir la influencia de las "expectativas" y "atribuciones academicas" del profesor sobre las variables del alumno sometidos a prueba. Así como la interacción entre aquellas variables y su efecto sobre el rendimiento escolar

Somos conscientes de que el método de análisis factorial de varianza, que hemos utilizado, presenta algunos inconvenientes derivados del número desigual de sujetos en cada celdilla del diseño, razón por la que este método se emplea frecuentemente en situaciones experimentales donde es más fácil adscribir los sujetos a cada caso, por lo cual "la mejor situación analítica parece ser emplear el análisis de regresión múltiple" (Kerlinger, 1.982 pág.19-1).

Diferencias entre los alumnos receptores de altas y bajas expectativas. A fin de verificar la hipótesis nº10 que afirman la existencia de diferencias significativas entre los alumnos en función de las expectativas que reciben de sus profesores, presentamos en la tabla 25 los resultados del análisis de varianza con los valores medios de los dos grupos de alumnos en cada una de las variables estudiadas y el valor significativo de las diferencias.

Tabla 25

Diferencia de medias en distintas variables entre **alumnos receptores de expectativas positivas y negativas.**

Variables del alumno	Exp. (+) N=540	Exp. (-) N=413	Signifi. dif.
Percepción exp. (P.Exp.P)	3.67	2.95	*
Atribución prof. (At.P)	3.95	3.30	n.s
Autoexpectativa (Ex.a)	3.80	2.40	***
Autoatribución intel. (At.I.a)	3.15	2.41	**
Autoatribución esf. (At.E.a)	3.07	2.70	**
Motivación(M)	3.07	2.72	**
Autoconcepto acad. (A.c)	25.52	20.94	***
Autoestima(A.e)	18.35	15.90	**
Rend. Lengua	3.29	1.59	***
Rend. Matemát.	3.35	1.48	***
Rend. global (R.g)	3.28	1.48	***

*=p<0.5 **=p<.01 ***=p<.001

Los datos de la tabla 25 muestran diferencias amplias y consistentes en la mayoría de las variables estudiadas, entre los alumnos que generan en sus profesores expectativas bajas (-) y altas (+), de acuerdo con la hipótesis que hemos planteado.

La "atribución al profesor" (At.P.a) es la única variable que no alcanza significación estadística. La evaluación que hacen los escolares de su tutor, ofrece diferencias importantes entre ambos grupos, si bien hay una tendencia en los alumnos de altas expectativas a un mayor reconocimiento del trabajo del profesor.

Con baja significación hay evidencia para la "percepción de la expectativa" del profesor (Pe.Exp.P); estos resultados coinciden sólo en parte, con las aportaciones de Weinstein y col. sobre la percepción del tratamiento diferencial: los alumnos de bajas expectativas manifiestan diferencias poco marcadas con sus compañeros en cuanto al trato y ayuda que reciben de su profesor. Como señalan algunos autores (Brophy y Good, 1.983; L. Beltrán, 1.986): muchos profesores prestan mayor atención a los alumnos más necesitados adaptando la enseñanza a sus necesidades, el tratamiento diferencial no quiere decir que sea inadecuado.

Las medias de "autoexpectativa" (Ex.a) presentan diferencias, con la máxima significación, entre los dos grupos de alumnos; estos resultados van en la dirección de la hipótesis de consistencia entre las expectativas del profesor y las del alumno.

Con menor significación, aunque con suficiente apoyo empírico, los grupos receptores de altas y bajas expectativas presentan una importante discrepancia en las puntuaciones de atribuciones internas, siendo superior la diferencia que existe entre los dos grupos en la autoevaluación de la inteligencia (At.I.a) que en la del esfuerzo (At.E.a) datos que son consistentes con las correlaciones entre estas variables.

La motivación (M), entendida como actitud favorable hacia la escuela y hacia el trabajo escolar, presenta también una alta y significativa diferencia, lo que sugiere una asociación entre las expectativas del profesor y la motivación de los alumnos para el aprendizaje. Podemos decir que las expectativas que el profesor proyecta sobre sus alumnos, ejercen una fuerza motivadora influyendo así en su nivel de logro.

Con la máxima significación, encontramos diferencias en la medida de "autoconcepto académico" entre los dos grupos. Las diferencias, aunque menores, siguen siendo importantes cuando se toman medidas de autoconcepto general (Ae). Estos resultados ponen de manifiesto que los efectos, tanto positivos como negativos, de las expectativas del profesor pueden ir más allá de las dimensiones cognitivas e influir en aspectos tan importantes como la autoestima del alumno.

Análisis de regresión múltiple. Como complemento del análisis factorial de varianza recurrimos al análisis de regresión con el fin de estudiar los efectos y su magnitud, de las variables independientes en las variables dependientes (Kerlinger, 1.982). Este análisis nos permite delimitar la contribución de cada una de las variables continuas del profesor (N, At.I, At.E) para explicar la varianza observada en el rendimiento final del alumno.

Hemos aplicado el método "paso a paso" o de regresión escalonada que consiste en introducir las variables progresivamente hasta que la incorporación de una nueva variable no representa una mejora en la explicación de la varianza. El orden de introducción viene indicado por la

correlación de las variables independientes con Y, examinando en cada paso si la contribución de las variables presentes en la regresión es significativa (test F) e indicando el grado de una variable para formar parte de la ecuación de regresión o para ser eliminada.

Tabla 26

Análisis de Regresión sobre rendimiento final.

Variables independientes	R	R ²	F	Signif.
1. Nivel Expectativa	.79	.63	2502	.00000
2. Atribución esfuerzo	.81	.66	128.28	.00024
3. Atribución Inteligencia	.82	.67	55.30	.00330

En la tabla 26 se recogen los coeficientes de correlación y de determinación múltiple, así como el valor de F, según los resultados obtenidos en este análisis.

Como se puede observar, las variables independientes realizan una contribución significativa a la varianza explicada por el siguiente orden: "Nivel de expectativa" ($R^2 = .63$), "atribución al esfuerzo" del alumno ($R^2 = .66$) y "atribución a la inteligencia" ($R^2 = .67$). Los coeficientes de correlación múltiple (R) se obtienen por agregación de sucesivas variables: $R = .79$, a partir de la primera va-

riable; $R = .81$ a partir de la primera y segunda variable y $R = .82$ a partir de la primera, segunda y tercera variables.

El coeficiente de determinación ($R^2 = .67$) nos indica que el bloque de factores explica el 67% de la varianza en rendimiento. La mayor aportación de la varianza explicada corresponde a la expectativa del profesor. Estos datos vienen a confirmar nuestra hipótesis sobre el mayor poder de predicción de las expectativas, respecto al rendimiento final del alumno, que el de las atribuciones académicas del profesor.

Es cierto que dada la relación existente entre las variables independientes, es muy difícil precisar la influencia relativa que cada una de estas variables independientes tiene en la variable criterio, ya que parte de la varianza común de la variable criterio y una variable independiente es compartida por las otras dos, es decir, son redundantes.

REFERENCIAS

- KERLINGER, F.N. (1.975). Investigación del comportamiento. México: Interamericana. Trad. de " Foundations of behavioral research". New York: Holt Rinehart and Winston.
- MORALES, P. (1.988). Medición de actitudes en Psicología y educación. Tártalo, San Sebastián.
- RODRIGUEZ ESPINAR, S. (1.982). Factores de rendimiento escolar. Edit. Oikos Tau. Barcelona.

2. Discusión de los resultados

Las expectativas y atribuciones académicas del profesor y del alumno constituye el ámbito de nuestro trabajo. Hemos estudiado la relación que existe entre estos factores cognitivos motivacionales y su influencia en el autoconcepto y en el rendimiento final del alumno. El carácter exploratorio del estudio no nos permite establecer una relación causal por lo que debemos decir que las expectativas naturales, formadas en el ambiente de la clase, y los juicios atributivos del profesor sobre la competencia académica de sus alumnos son predictores del nivel de logro más que determinantes causales, aceptando la posibilidad de que algunos alumnos se vean afectados por la "profección autocumplida" en la medida en que las expectativas se basen en una información errónea.

En la interpretación de los resultados se han ido haciendo algunos comentarios a los datos obtenidos, nos resta por presentar una síntesis de los mismos, interpretándolos a la luz de la literatura y de nuestra propia experiencia. Con ello ratificamos los hallazgos de otros autores o bien, en algún caso, hacemos una modesta aportación al tema en orden a las proposiciones que han guiado

esta investigación.

En la discusión vamos a seguir el orden establecido en la enumeración de las hipótesis. El primer bloque hace referencia a las fuentes de las expectativas y de las atribuciones académicas, a fin de conocer las circunstancias que condicionan el pensamiento del profesor y del alumno en relación con el logro escolar. El segundo grupo de hipótesis plantean la relación que existe entre el pensamiento del profesor (expectativas y atribuciones académicas) y su influencia en el autoconcepto y rendimiento final del escolar.

A. Fuentes de las expectativas y de las atribuciones.

"Sólo si conocemos las variables que las determinan, podemos proceder a la modificación de la motivación y consiguientemente de la conducta" (J. Alonso, 1.990). Las expectativas y atribuciones académicas de profesores y alumnos están moduladas por sus características personales así como por variables contextuales, que condicionan la percepción.

1. Características personales del profesor: Hemos estudiado la influencia de algunos rasgos (sexo y experiencia docente) en la percepción diferencial de las características de los alumnos y la formación de expectativas y atribuciones.

1.1. **Sexo:** Los resultados ponen de manifiesto una relación significativa entre sexo del profesor y las expectativas y explicaciones atribucionales respecto al rendimiento de sus alumnos. La única excepción se da en la "autoatribución del profesor", como responsable de los resultados académicos; en esta variable no aparecen diferencias entre los profesores y las profesoras.

Asimismo, hemos encontrado diferencias altamente significativas, relacionadas con el sexo del profesor, en algunas variables del alumno: El "nivel de autoexpectativa" de los escolares presenta promedios superiores en los alumnos/as de profesoras que en aquellos alumnos/as cuyo profesor es varón. También presenta puntuaciones diferenciales, a favor de los alumnos/as del profesorado femenino, la "autoatribución al esfuerzo". No son significativas en cambio, las diferencias en "autoatribución intelectual". Estos resultados sugieren que en las clases regen-

tadas por mujeres los alumnos de ambos sexos tienen expectativas más elevadas, mayor valoración de su esfuerzo y obtienen puntuaciones superiores en autoconcepto (tanto en la dimensión académica como en autoestima) también son mejores sus calificaciones escolares.

Estos datos que apoyan la hipótesis de relación entre sexo del profesor y desarrollo del alumno, no sólo en aspectos puramente académicos sino también en variables no cognitivas como es la autoestima, debemos interpretarlos con cierta cautela ya que, como vimos en la descripción muestral, el número de maestras es muy superior al de maestros dado el sesgo femenino que tiene la profesión docente especialmente en los primeros niveles; si bien en el análisis de varianza con un solo factor, no hay una necesidad imperiosa de trabajar con tamaños muestrales iguales.

Como posibles explicaciones, podíamos pensar en pautas diferenciales de selección profesional que han existido (recordemos la elevada media de edad que tiene la muestra) cuando el acceso de la mujer a la Universidad era sensiblemente inferior a la del hombre.

Otra posible explicación sería la distinta valoración del trabajo profesional que hacen, en general, el hombre y la mujer (Ames, 1.975): Sabemos que los hombres se muestran menos satisfechos que las mujeres en la docencia por razones de salario y status social, condicionados por los "roles" tradicionales, todavía vigentes, que desempeñan el varón y la mujer en la familia.

En cualquier caso, las diferencias intersexos y la superior valoración de sus alumnos que hacen las maestras respecto a los maestros, así como las que reflejan los mismos alumnos en sus autoevaluaciones, son dignas de tener en cuenta. Sería necesario analizar y definir otras variables que puedan explicar estas disparidades como pueden ser factores intelectuales o de personalidad asociadas al sexo de las personas de la muestra.

1.2. Experiencia docente: Los resultados de los ANOVAS no permiten confirmar la hipótesis que relaciona la experiencia docente con el nivel de expectativas o con las atribuciones académicas que el profesor forma sobre sus alumnos. Sólo hemos encontrado una asociación significativa con la "autoatribución del profesor" como factor determinante del rendimiento escolar: los profesores más

jóvenes y por lo tanto con menos experiencia, son los que valoran más su trabajo como causa de los resultados escolares; a medida que va acumulando experiencia y con ella madurez, el profesor es más consciente de sus limitaciones y al mismo tiempo, reconoce a sus alumnos como responsables de sus éxitos más que atribuirlos a su intervención. Bandura (1.993) encuentra un reducido efecto positivo de la "longevidad" del profesor en el rendimiento escolar aunque esta variable correlaciona negativamente con el nivel de autoeficacia colectiva.

Con escasa pero suficiente significación, hemos obtenido diferencias intergrupo en la variable "atribución familiar": son también los profesionales con menos experiencia los que valoran más la colaboración de la familia, como factor coadyuvante del éxito o fracaso de los escolares, valoración que va disminuyendo a medida que avanza la edad y aumenta la experiencia. Estos datos pueden revelar una actitud más abierta en los profesores jóvenes a la participación de los padres, producto de la evolución social así como de la reforma de la Escuela en una línea de mayor apertura y colaboración.

No podemos afirmar, como habíamos propuesto, que la

experiencia del profesor esté asociada a la formación y magnitud de las expectativas y de las atribuciones académicas de los alumnos ya que sólo hemos encontrado diferencias significativas en la "autoatribución intelectual" siendo los alumnos, cuyos profesores tienen una experiencia de 13 a 20 años, los que obtienen un mayor promedio. En contra de lo esperado, los datos no reflejan la influencia de la experiencia del profesor en las expectativas y atribuciones causales del alumno en relación con su rendimiento académico.

2. Características de los alumnos. De los diferentes rasgos que pueden condicionar la dirección y fuerza de las expectativas, hemos estudiado sexo y edad (curso académico).

2.1. **Sexo:** Existe evidencia empírica sobre el sexo como fuente de expectativas y atribuciones académicas. Los profesores/as tienen expectativas más elevadas para las niñas que para los niños, lo que coincide con una parte de los estudios realizados en los que se examinan las expectativas del profesor respecto a la variable sexo (Díez-Aguado, 1.985; Navas. Sampascual y Castejón, 1.991).

Por lo que se refiere a las diferencias en los factores atribución estudiados, fundamentadas en la variable sexo del alumno, nuestros datos sólo revelan diferencias significativas en "atribución al esfuerzo". Es decir, como era previsible, los profesores/as consideran que las niñas son más trabajadoras que los niños aunque no más inteligentes, estos datos son congruentes con las aportaciones de Dweek, Davidson y Nelson (1.978) aunque la literatura al respecto es contradictoria.

Las diferencias intersexos se evidencian asimismo, en el pensamiento de los alumnos respecto a su competencia académica: nuestra investigación pone de manifiesto que las niñas tienen, en general, mayor nivel de expectativas que los niños y, lo mismo que opinan sus profesores, piensan que se esfuerzan más que sus compañeros e incluso se consideran más capaces que ellos. Hay que señalar que, probablemente, algunos alumnos de 5º curso no tienen suficiente madurez para distinguir con claridad entre esfuerzo y habilidad.

Las niñas también obtienen mejores calificaciones que sus compañeros siendo la magnitud de las diferencias mayor cuando se trata de Lenguaje o de la nota global que en el

área de Matemáticas. Se han realizado muchos estudios sobre la relación entre sexo del alumno y rendimiento escolar con datos contradictorios. Aunque una buena parte de ellos ponen de manifiesto la superioridad masculina a medida que avanza la edad, relacionada con el acceso a las ofertas escolares, la mayoría coinciden en que las niñas obtienen mejores calificaciones que sus compañeros hasta los quince años (Hyde, J.S. y al. 1.990).

Con la máxima significación, hallamos diferencias en "autoconcepto académico" asociadas al rasgo sexo; sin embargo, no se reflejan diferencias intersexos en "autoestima". Estos hallazgos podían sugerir que el fracaso escolar no afecta tan negativamente a los escolares varones como a las niñas contradiciendo la conclusión de Skaalviz (1.983) sobre una mayor relación entre rendimiento educativo y autoestima para los varones que para las mujeres. Nuestros resultados coinciden con los de otros autores (Rodríguez Espinar, 1.982; Marsch H. W. y al. 1.985).

Las diferencias constatadas entre niños y niñas pueden deberse a razones de madurez, explicadas por la Psicología Evolutiva, o bien a otros factores psicológicos que están unidas a la variable sexo como la superioridad de la

mujer en aptitudes lingüísticas (Anastasi, 1.966) o de tipo actitudinal, como una mayor dependencia de las niñas respecto a los adultos. La Psicología social explica que se produce un proceso de identificación del niño con el adulto del mismo sexo, en cuyo caso los resultados de los alumnos estarían afectados por la mayoría de profesorado femenino.

Los resultados de los análisis relacionales y de los ANOVA nos llevan a confirmar la hipótesis de diferenciación sexual en las expectativas académicas y atribuciones causales correspondientes; podemos concluir que las niñas generan expectativas más elevadas en sus profesores que sus compañeros, y que las autoexpectativas así como las atribuciones internas de las alumnas son también superiores a las de los alumnos.

2.2. **Edad:** Por lo que respecta a la edad de los alumnos, como rasgo diferenciador de las expectativas y atribuciones, nuestros resultados ponen de relieve una relación indirecta entre el nivel de expectativa del profesor y la edad de los alumnos: los profesores de 8º tienen expectativas más bajas respecto al rendimiento de sus alumnos que los de 5º curso. Paralelamente se produce una

caída en la "atribución al esfuerzo del alumno", podemos decir que los profesores de 8º curso tienen expectativas de resultado más bajas que sus colegas de 5º curso porque, según ellos manifiestan, sus alumnos trabajan menos. También hay una pequeña diferencia, con baja significación, en "atribución a la capacidad del alumno" entre los profesores de ambos cursos que pueden deberse a los mecanismos de "efecto halo" que distorsiona la percepción.

El patrón de relaciones en los escolares es muy similar: los alumnos de 8º curso tienen expectativas inferiores que sus compañeros de 5º curso, así como promedios más bajos en "autoatribución al esfuerzo". Del mismo modo, encontramos ventaja para los niños de menos edad (5º curso) en las variables criterio, tanto en autoconcepto académico y rendimiento final como en el nivel de autoestima, ratificando los resultados de la investigación sobre los efectos de la edad en el desarrollo del autoconcepto de Marsch (1.985) que se oponen a las afirmaciones de Wylie (1.979).

Respecto a las diferencias intercursos en los resultados escolares, coinciden con los informes de evaluación

realizados ("Resultados de la evaluación de alumnos de E.G.B. Curso 1.990-91. MEC, Madrid; Resultados de los alumnos de 5º y 8º curso de E.G.B. Curso 1.991-92 de la provincia de Burgos).

Para una correcta interpretación de estos datos, debemos considerar las peculiares características de los alumnos de 8º curso al encontrarse en una fase crítica de su desarrollo. Sólo podemos afirmar que hemos encontrado importantes diferencias entre los alumnos de 5º y 8º que pueden estar relacionadas con la edad; dadas las características de la muestra y del diseño, no tenemos datos suficientes que nos permitan establecer una relación entre edad del alumno y formación de expectativas y atribuciones académicas. Sería necesario realizar estudios longitudinales para conocer la evolución de las expectativas y atribuciones causales en grupos de alumnos del mismo curso.

Por lo tanto, a pesar de los resultados obtenidos, no podemos afirmar que exista un patrón diferencial en la formación de expectativas y atribuciones académicas en función de la edad de los alumnos, si bien parece evidente que existe una relación entre ellas. Aunque es muy difícil

aislar esta variable, las investigaciones realizadas ponen de manifiesto que los profesores de los primeros cursos tienen expectativas más elevadas respecto a sus alumnos que los de cursos superiores (Weinstein, 1.987): a medida que la exigencia académica aumenta, el nivel de expectativas lógicamente disminuye. Así mismo parece demostrado que los niños pequeños son más sensibles a los efectos de expectativa (Rosenthal y Jacobson, 1.968; Rogers, 1.980).

Por otra parte, la variable edad incluye otras variables (no todas conocidas) que confluyen en ella y sobre las que actúan mecanismos como la madurez o el aprendizaje, por lo que podíamos decir que la edad más que una variable explicativa es útil simplemente como variable descriptiva.

3. Características contextuales:

Tipo de Centro: Basándonos en los resultados de los análisis de varianza llevados a cabo, debemos decir que los profesores de los Centros privados tienen expectativas más elevadas, en relación con el rendimiento de sus alumnos, que los profesores de los Centros públicos, tanto

urbanos como rurales, siendo inferiores las que hemos encontrado en los profesores de los colegios rurales.

La "atribución a la inteligencia del alumno" sigue la misma dirección que las expectativas aunque en este caso, existe una pequeña diferencia entre los Centros públicos a favor de los Centros rurales. En cambio, los profesores de los tres grupos no difieren significativamente en la evaluación del esfuerzo de sus alumnos, si bien hay una tendencia a considerar menos trabajadores a los alumnos de la zona rural. Cabe mencionar que las puntuaciones a la "atribución al esfuerzo" que dan los profesores de los colegios públicos son superiores a las de "atribución a la inteligencia", podíamos decir que los profesores de estos centros, especialmente los urbanos, estiman que los resultados que obtienen sus alumnos se deben más a su esfuerzo que a su capacidad; por el contrario, en los centros privados, los profesores puntúan el esfuerzo de sus alumnos por debajo de su capacidad.

Los escolares de los tres grupos, correspondientes a los tres tipos de centro, presentan diferencias congruentes con las de sus profesores. Así, los niños que asisten a centros privados son los que tienen mayor nivel de ex-

pectativa y los de centros rurales son los que puntúan menos en esta variable. También, según nuestros datos, los alumnos de colegios privados se consideran más inteligentes que los de centros públicos, siendo los de la zona rural los que valoran menos su capacidad. No hay diferencias significativas, en cambio, entre los escolares de los tres grupos en cuanto a la "autoatribución al esfuerzo"; en todos los casos, los niños puntúan más el esfuerzo que sus profesores, es decir, piensan que son más trabajadores que lo que sus profesores opinan al respecto.

Nuestros resultados nos permiten aceptar con gran evidencia empírica la hipótesis de la influencia del Centro en la formación de expectativas y atribuciones académicas de profesores y alumnos. Aunque debemos señalar que el tipo de centro es una macrovariable que implica otras variables más concretas (algunas de las cuales hemos citado en la descripción muestral) que sería necesario analizar separadamente.

B. Influencia de las expectativas y de las atribuciones académicas.

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto la

influencia del profesor desde su pensamiento (expectativas y atribuciones académicas) en los procesos cognitivos autorreferentes del alumno (autoexpectativas, autoatribuciones y autoconcepto) y, a través de ellos, en el nivel de logro.

1. Expectativas y atribuciones académicas: El estudio de los índices de correlación entre estas variables, tanto en profesores como en alumnos, pone de manifiesto una fuerte interrelación. Las expectativas del profesor sobre el comportamiento académico de sus alumnos están basadas prioritariamente en la evaluación de su capacidad más que en el esfuerzo que realizan, lo cual es preocupante si tenemos presente la teoría atribucional (Weiner, 1.980).

Los alumnos presentan el mismo patrón de relaciones entre expectativas y atribuciones que sus profesores. También ellos (en general) confían más en su capacidad que en su esfuerzo aunque la diferencia entre las dos atribuciones es menor; como han señalado Covington y Omelich (1.979): "Los estudiantes eligen habilidad sobre esfuerzo, pero prefieren tener ambas".

2. Relación entre las expectativas y atribuciones

académicas de los profesores y de los alumnos. El examen de la matriz de correlaciones nos muestra una intensa correlación entre las expectativas del profesor y las que manifiestan sus alumnos respecto al rendimiento escolar de éstos. Existe menor congruencia entre las adscripciones causales que hace el profesor y las de sus alumnos (mayor en la atribución intelectual que en el esfuerzo). Podíamos decir que los profesores comunican mejor las expectativas que los juicios causales sobre dichas expectativas y que la valoración de la inteligencia se transmite con más facilidad que la valoración del esfuerzo. Según ponen de manifiesto los estudios evolutivos, el niño va desarrollando progresivamente la habilidad para procesar la información recibida e inferir los factores causales de habilidad y esfuerzo, siendo capaces de realizar atribuciones internas diferenciadas a partir de 5º curso (Nicholls, 1.972; Alonso Tapia, 1.983; Wittrock, 1.986).

La "atribución al profesor" como factor causal del rendimiento escolar, constituye una excepción en la hipótesis de congruencia entre las expectativas y atribuciones de profesores y alumnos. La falta de relación significativa entre las puntuaciones de unos y otros, podía deberse a que la mayoría de los profesores manifiestan atribuciones

contradefensivas, es decir, aceptan la responsabilidad de los fallos de sus alumnos y les adjudican sus éxitos (Ames y Ames, 1.985). Hemos podido constatar, por otra parte, que los profesores, "cuando expresan sus atribuciones, pueden no ser totalmente sinceros cambiando sus auténticas atribuciones para no parecer arrogantes ante la persona que pregunta" (Peterson y Berger, 1.984).

Los alumnos, en general, conceden la mayor puntuación al profesor, entre los factores causales que se le presentan como determinantes de su éxito, no ocurre lo mismo respecto al fracaso, lo que demuestra la importancia de este significativo, el maestro, en esta etapa de la vida.

3. Comunicación de las expectativas. La metodología utilizada no nos permite estudiar las vías por las que se transmite el pensamiento del profesor, se requiere la aplicación de métodos observacionales analizando las distintas formas de conducta que se producen en la interacción con el alumno; por otra parte, no era éste el objetivo de nuestro trabajo. Unicamente hemos evaluado, como variable de proceso, la percepción que tiene el alumno del tratamiento que recibe del profesor (Pe.Exp.P): aparecen

diferencias, aunque de poca intensidad, entre los alumnos en función de las expectativas que reciben del profesor. Estos resultados coinciden sólo en parte, con los autores que afirman que los profesores tratan de diferente forma a los alumnos de altas y bajas expectativas discriminando a estos últimos (Weinstein, 1.987). Creemos, como dice Good y Brophy (1.983), que si bien los alumnos son tratados por su profesor de forma diferencial, esto no significa que sea inadecuada, por el contrario, la mayoría de los profesores adaptan su comportamiento a las necesidades de los escolares.

4. Efectos de las expectativas y atribuciones del profesor. Existe evidencia empírica confirmatoria de la influencia de las expectativas del profesor en el rendimiento final del alumno. Estos resultados son consistentes con un buen número de investigaciones (Wittrock, 1.986; Dusek y Joseph, 1.993; Beltrán, 1.986; Navas, Sampascual y Castejón 1.991, 1.992). También hemos encontrado apoyo empírico, aunque de menor intensidad, a la relación entre atribuciones académicas del profesor con el rendimiento final del alumno.

Hemos detectado significativos efectos principales

para las expectativas y atribuciones del profesor sobre el nivel de logro así como una significativa interacción entre las tres variables sobre los resultados finales.

Teniendo en cuenta fundamentalmente los resultados del análisis de regresión, podemos afirmar que las expectativas del profesor son mejores predictores del rendimiento final del alumno que las adscripciones causales a la inteligencia y al esfuerzo del escolar, estos resultados coinciden con los de otros autores (Navas, Sampascual y Castejón, 1.992). No hemos incluido en el análisis las expectativas del alumno que, posiblemente, como han puesto de manifiesto los autores citados, son mejores predictores que las atribuciones del profesor aunque inferiores a las expectativas que éste mantiene respecto al comportamiento académico de sus alumnos.

Se ha obtenido evidencia empírica para la asociación entre expectativas y autoconcepto del alumno estando más relacionado con las expectativas del alumno que con las del profesor. Estos hallazgos son consecuentes con los estudios de Cooper (1.979) y Bandura (1.983) que ponen de relieve la mediación del alumno en el efecto de la expectativa: "El rendimiento del alumno se encuentra íntimamen-

te ligado a las elaboraciones cognitivas realizadas por éste" (Bandura, 1.977).

Podemos afirmar con otros autores (Marsch, 1.984) que un autoconcepto favorable es consistente con altas expectativas y con atribuciones elevadas a la habilidad más que al esfuerzo, como causa del éxito. Esta relación es menor, aunque significativa, cuando se utiliza el autoconcepto general en vez del académico, lo cual es importante en la medida en que nos advierte que las expectativas pueden afectar no sólo a los aspectos cognitivos del alumno, sino al desarrollo de su personalidad.

De acuerdo con los autores que propugnan el papel mediador del alumno, podemos confirmar que las expectativas y atribuciones del profesor influyen directamente en las autoexpectativas de resultados y en las adscripciones causales que hace el alumno sobre su competencia académica y a través de ellas, en el nivel de logro.

REFERENCIAS

- ALONSO TAPIA, J. (1.986): "Evaluación de la motivación. Atribución y expectativas" en Fdz. Ballesteros, R. _ Psicodiagnóstico, (Vol 2.) UNED.
- AMES, R.E y AMES, C. (1.985): "Research on motivation" in Education. The classroom Milieu (II). Orlando: Academic Press.
- AMES, R.E. y AMES, C. (1.989): Research on motivation in education, Goals and Cognitions (III). Orlando: Academic Press.
- BANDURA, A. (1.983): "Self-Evaluative and Self Efficacy, mechanisms governing the motivational effects of Goal Systems". Journal of Personality and Social Psychology. 45, 1.017-1.020.
- BANDURA, A. (1.993): "Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and functioning " Educational Psychology, 28 (2), 117-48.
- BELTRAN LLERA, J. (1.986): "La interacción educativa: Expectativas, actitudes y rendimientos. Rev. Española de Psicología, 172, 159-192.
- DIAZ-AGUADO, M.J. (1.985): "Percepción de los alumnos por el profesor: expectativas y actitudes" en J.Beltrán: Psicología Educacional. Madrid: UNED.

- DUSEK, J.B. y JOSEPH, G. (1.983). "The bases of teacher expectancies. A meta-analysis." Journal of Educational Psychology. 75, 327-345.
- HYDE, J.S., FEMMEMA, E Y LEMON, S.J. (1.990). "Gender differences in Mathematics performance. A Meta-Analysis". Psychological Bulletin. 107, 139-155.
- KERLINGER, F.N. (1.975). Investigación del comportamiento. México: Interamericana. Trad. de " Foundations of behavioral research". New York: Holt Rinehart and Winston.
- MINISTERIO DE EDUCACION (1.993). "Resultados de la evaluación de alumnos en E.G.B., F.P. y B.U.P. Curso 1.990-91.
- NAVAS, L., SAMPASCUAL, G. y CASTEJON, J.L. (1.991). "las expectativas del profesor y los alumnos como predictores del rendimiento académico". Revista de Psicología General y Aplicada. 44 (2), 231-239.
- NAVAS, L. SAMPASCUAL, G. y CASTEJON, J.L. (1.992). "Atribuciones y expectativas de alumnos y profesores: Influencias en el rendimiento escolar". Revista de Psicología General y Aplicada. 45, 55-62.
- RODRIGUEZ ESPINAR, S. (1.982). Factores de rendimiento escolar. Edit. Oikos Tau. Barcelona.
- WITTROCK, M.C. (1.986). "Students thought processes" en M.C. Wittrock (Ed.). Handbook of Research on Teaching New York, Mc.Millan.

CONCLUSIONES. LIMITACIONES E IMPLICACIONES PEDAGOGICAS**1. Conclusiones.**

Nuestro trabajo pone de manifiesto el efecto de las expectativas y atribuciones académicas del profesor como factores motivacionales que potencian o inhiben la eficacia académica del alumno. Los resultados que hemos presentado, nos permiten extraer las siguientes conclusiones:

1. Las expectativas y atribuciones académicas son dos factores cognitivos estrechamente relacionados. La percepción de la inteligencia como causa del éxito o fracaso escolar condiciona, más que la percepción del esfuerzo, la dirección e intensidad de las expectativas tanto de los profesores como de los alumnos. La teoría de la atribución nos advierte del peligro que supone para la motivación del alumno la adscripción del fracaso a factores no controlables.

2. Las características del profesor pueden condicionar la percepción del alumno y consecuentemente, la forma-

ción de expectativas sobre su comportamiento académico. Se han encontrado diferencias significativas para la variable sexo a favor de las maestras, tanto en expectativas como en atribución al esfuerzo del alumno. En cambio, la experiencia del profesor no parece influir en las expectativas que éste forma sobre el rendimiento del alumno.

3. Rasgos del alumno, como el sexo o la edad, pueden influir en la formación de expectativas académicas y en las adscripciones causales respecto al nivel de logro, tanto en los profesores como en los alumnos. Las ventajas de las niñas en todas las variables estudiadas está apoyada por una gran parte de la investigación diferencialista. En el caso de la variable edad, se han encontrado diferencias muy importantes entre los cursos 5º y 8º a favor de los alumnos más jóvenes que pueden explicarse, en parte, por las características peculiares de la etapa evolutiva que están viviendo los alumnos de octavo.

4. Los resultados obtenidos al comparar los distintos tipos de Centros, con diferencias altamente significativas, parecen indicar que bajo este epígrafe se engloban otra serie de variables que están incidiendo en las expectativas y atribuciones del profesor así como en las varia-

bles del alumno que hemos estudiado.

5. Las expectativas y atribuciones académicas del profesor, son congruentes con las autoexpectativas y autoatribuciones del alumno respecto a su rendimiento, si bien son las expectativas las que presentan mayor correlación seguidas de la atribución intelectual y finalmente la atribución al esfuerzo, variable en la que hay menos acuerdo entre profesores y alumnos.

6. Existe apoyo empírico suficiente para postular la relación entre atribuciones y autoconcepto. Un autoconcepto positivo es consistente con la atribución de habilidad y con el rendimiento final más que con la atribución al esfuerzo, siendo mayor la relación cuando se utiliza la dimensión académica en vez del autoconcepto general.

7. Las expectativas y las atribuciones académicas del profesor son buenos predictores del rendimiento final, aunque son las expectativas las que mejor predicen el nivel de logro.

8. Los alumnos, receptores de altas y bajas expectativas del profesor, difieren significativamente en las

variables estudiadas: autoconcepto y rendimiento.

9. En general, se ha confirmado empíricamente la teoría de expectativa sobre la que se ha construido el cuestionario "expectativas académicas del alumno" elaborado para esta investigación y que puede ser un instrumento útil para conocer el pensamiento del alumno sobre su potencial de aprendizaje.

2. Limitaciones.

A continuación señalamos algunos aspectos que deberán ser objeto de atención en próximas investigaciones.

1. Selección de variables.

Como consecuencia de la complejidad del fenómeno estudiado, es difícil la selección de variables significativas. Hemos considerado ciertos rasgos personales como la edad y el sexo, variables diferenciales que pueden influir en la percepción; pero somos conscientes de que hay otras muchas características, tanto del profesor como del alumno, a las que hemos hecho alusión en el trabajo, que puede incidir en la formación de expectativas y por ende, en las variables criterio especialmente.

También nos hemos referido a la amplitud de una de las variables diferenciales, "tipo de Centro", que engloba otras variables que es necesario delimitar y cuya influencia habría que precisar.

2. Metodología.

Aunque la metodología (fundamentalmente correlacional), que hemos empleado, tiene grandes ventajas y estimamos que es adecuada a los objetivos del trabajo. No podemos hacer inferencias causales, sino exclusivamente establecer relación de interdependencia entre las variables.

Sería interesante, por otra parte, completar este estudio con el análisis observacional de una submuestra que nos permitiera obtener mayor información sobre la comunicación de expectativas y atribuciones, a través de las conductas interactivas que tienen lugar en el aula.

Por lo que respecta a los instrumentos de autoinforme, que hemos utilizado, asumimos las críticas de algunos autores aunque, en nuestra opinión, no sólo son imprescindibles en este tipo de estudios sino que sus limitaciones pueden ser controladas estadísticamente, y pueden aportar una valiosa información.

3. Hemos estudiado las expectativas y atribuciones académicas de una muestra muy amplia de alumnos de E.G.B. y de sus profesores, que nos permiten evidencia confirmatoria sobre la relación prevista entre ambos. Sin embargo, no podemos conocer la adecuación y veracidad de las expectativas del profesor y, en consecuencia, los casos en que tienen lugar efectos de "profecía autocumplida". Podríamos haber empleado instrumentos de evaluación estandarizados que nos permitiera contrastar la valoración que hacen los profesores de sus alumnos. Respecto al rendimiento, hemos aplicado pruebas objetivas en dos clases (N=51); aunque el tamaño de la submuestra no nos permite generalizar los resultados, nos parece interesante hacer referencia a los datos obtenidos: Como revela la literatura, se ha encontrado una elevada correlación entre las calificaciones del profesor y las puntuaciones obtenidas en las pruebas objetivas tanto en lengua como en matemáticas.

4. En nuestra investigación hemos evaluado la magnitud de las expectativas, nos interesaría conocer también su flexibilidad o rigidez ya que esta cualidad puede condicionar los efectos producidos. En este sentido, sería conveniente realizar un seguimiento de las expectativas y atribuciones causales del grupo de alumnos a lo largo del

ciclo: un estudio longitudinal nos permitiría conocer la evolución (flexibilidad o rigidez) de las expectativas así como de los juicios atributivos del profesor y paralelamente, conocer la evolución que sufren las expectativas y adscripciones causales del alumno a lo largo de este período.

3. Implicaciones pedagógicas.

A la vista de los resultados obtenidos en nuestro trabajo, que ratifican la teoría de expectativa, y habiendo constatado la falta de conciencia que los maestros tienen sobre este fenómeno, sería recomendable:

Propiciar una mayor capacitación en "Psicología de la Educación" para los futuros maestros, dando mayor peso a esta asignatura en los nuevos planes de estudios.

En este momento, al programar las actuaciones que en materia de formación permanente del profesorado se vienen realizando con motivo de la implantación de la L O G S E, no se pueden obviar las carencias de formación inicial.

El diseño de las actividades debería integrar teoría

y práctica como partes de un mismo proceso, de modo que la información recibida por el maestro le sirva como elemento de contraste de su experiencia así como de acicate para una práctica reflexiva. Se trataría de conseguir que los maestros:

1. Perciban correctamente la conducta de sus alumnos, para conocerles lo mejor posible, evitando las distorsiones producidas por los distintos mecanismos de defensa que debe controlar. Es importante conocer las distintas fuentes de expectativa, seleccionando la información recibida con juicio crítico.

2. Formen expectativas positivas a ser posible, pero siempre realistas: expectativas generales, por una parte, basadas en la conciencia de su competencia profesional y expectativas diferenciadas para los distintos alumnos de la clase, cuya magnitud estará en función de sus posibilidades.

3. Expresen con claridad las expectativas positivas, especialmente para los niños menos capaces, en los términos más concretos posibles, utilizando distintos canales de comunicación.

El maestro consciente de la influencia que puede ejercer en sus alumnos, debe evitar cualquier manifestación negativa, por sutil que parezca, sobre la falta de competencia académica. Es decir, debe controlar sus expectativas negativas para que no se traduzcan en conductas inadecuadas que pueden perjudicar al escolar.

4. Es necesario que conozcan las expectativas académicas de sus alumnos: su dirección e intensidad, así como los patrones atribucionales que las sustentan. Para ello pueden utilizar instrumentos específicos, como la escala de "expectativas académicas" que hemos elaborado para esta investigación. Detectar los alumnos con bajas expectativas y los factores causales que las determinan, es tarea prioritaria del tutor.

5. El tutor debe utilizar estrategias para fomentar expectativas de signo positivo en todos los alumnos y especialmente en los menos dotados o que tienen carencias motivacionales. En algunos casos más severos, será preciso aplicar un programa de reeducación atribucional a fin de promover un lugar de control interno y desarrollar en el niño sentimientos de autoconfianza y autoeficacia.

Se trata, en definitiva, de lograr que la actividad docente esté fundamentada más en procesos reflexivos que en la intuición; sólo así la reforma, entendida no como un hecho coyuntural sino como "un proceso ininterumpido de innovación y cambio perfectivo" (De la Orden Hoz) podrá ser una realidad.

B I B L I O G R A F I A

B I B L I O G R A F I A

NOTA INTRODUCTORIA

Presentamos a continuación una relación de los libros y artículos de revistas que hemos consultado a lo largo de la investigación. Al final de cada capítulo se ha añadido una relación de las obras citadas en el mismo, de las cuales sólo se han incluido en la bibliografía general, aquellas que hemos considerado más relevantes en relación con el trabajo, aunque en algunos casos no sean publicaciones recientes. Se recogen, por otra parte, algunos tratados generales que han sido fuentes válidas tanto en la parte teórica como en desarrollo metodológico. Una gran parte de la bibliografía está en inglés debido a que esta línea de investigación se ha desarrollado, casi exclusivamente, en países anglosajones y principalmente en los Estados Unidos.

BIBLIOGRAFIA

- ABRAMSON, L., SELIGMAN, M.E. y TEASDALE, J (1.978): "Learned helplessness in humans". Journal of Abnormal Psychology. 87, 49-74.
- ADAMS, G. y LA VOIE, J. (1.974): "The effect of student's sex conduct and facial attractiveness on teacher expectancy" Education. 95, 76-83.
- ALEXANDER, K.L. (1.987): "School performance, status relation and the structure of sentiment: bringing the teacher back" in Report n° 9. Center for Research on Elementary and Middle School. Baltimore.
- ALONSO TAPIA, J.(1.983): "Atribución de la causalidad y motivación de logro. Estudio evolutivo". Estudios de Psicología. 16, 11-27.
- ALONSO TAPIA, J. (1.986): "Evaluación de la motivación. Atribución y expectativas" en Fdz. Ballesteros, R. Psico-diagnóstico. (Vol 2) UNED.
- ALONSO TAPIA, J. y MATEOS SANZ, M. (1.985): "Atribución y conducta". Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Psicología,
- AMES, R. (1.975): "Teacher attribution of responsibility. Some unexpected nondefensive effects". Journal of Educational Psychology. 67, 668-676.
- AMES, R.E y AMES, C. (1.985): "Research on motivation" in Education. The classroom Milieu (II). Orlando: Academic Press.
- AMES, R.E. y AMES, C. (1.989): Research on motivation in Education, Goals and Cognitions (III). Orlando: Academic Press.
- ANDREWS. G.R. y DEBUS R.L. (1.978). "Persistence and causal perception of failure. Modifying cognitive attribution" Journal of educational Psychology, 70, 154-156.
- ARCHER, P. (1.981). "The influences of pupils socials class on teacher rating of reading attainment. Resources in Education .16 E.D.195-973.

ATKINSON, J.W. (1.957): "Motivational determinants of risk-taking behavior". Psychology Review, 84, 359-372.

ATKINSON, J.W. (1.981): " Studing Personality in the Context of an Advanced Motivational Psychology".American Psychologist. 36,2, 117-128

BABAD, E.Y. INBAR, J. y Rosenthal R. (1.982):"Pygmalion, Galatea y Golem: Investigations of biased and unbiased teachers". Journal of Educational Psychology". 74, 459-474.

BABAD, E.Y. (1.985): "Some correlates of teacher's expectancy bias". American Educational Research. 22, 75-183.

BABAD, E.Y. (1.990): "Measuring and changing teachers' differential behavior as perceived by students and teachers". Journal of educational Psychology. 82 (4), 683-690.

BANDURA, A. (1.977): Social Learning theory. New Jersey, Prentice-Hall. Trad.Cast. A. Rivière: "Teoría del aprendizaje Social". Espasa Calpe, Madrid, 1.984.

BANDURA, A. (1.983): "Self-Evaluative and Self Efficacy, mechanisms governing the motivational effects of Goal Systems". Journal of Personality and Social Psychology. 45, 1.017-1.020.

BANDURA, A. (1.993): "Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and funtioning. "Educational Psychology, 28(2), 117-48.

BAR-TAL, D. (1.978): "Attributional analysis of achievement related behavior". Review of Educational Research, 48, 259-271.

BAR-TAL, D. (1.982): "Consistency of pupils' attributions regarding success and failure".Journal of Educational Psychology, 74, 104-110.

BAR-TAL, D. y GUTTMANN, J. (1981): "A comparison of teachers's, pupil's and parent's attributions regarding pupils' academic achievement". Tel-Aviv: University.

BECKMAN, L. (1.976): "Causal attributions of teachers and parents regarding children's performance "Psychology in the Schools, 13, 212-218.

BERNARD, M. (1.979). "Does sex rol behaviour influence the way teachers evaluate students?". Journal of Educational Psychology. 71, 553-62.

BELTRAN LLERA, J. (1.985). "Motivación y motivación escolar". En "Psicología Educacional" Madrid: UNED.

BELTRAN LLERA, J. (1.986). "La interacción educativa: Expectativas, actitudes y rendimientos. Rev. Española de Psicología, 172, 159-192.

BELTRAN LLERA, J. "La relación educativa : expectativas y actitudes del profesor y su repercusión en el rendimiento escolar". M.E.C. Madrid.

BELTRAN LLERA, J. y al. (1.987). Psicología de la educación. Madrid: Eudema Universidad.

BLUMENFELD, P.C., PINTRICH, P.R. y WESSEL, K. (1.982). "The formation and role of self-perception of ability in elementary classrooms". Elementary School Journal. 82, 401-420.

BRAUN, C. (1.976). "Teacher expectation sociopsychological dynamics. Review of Educational Research, 46, 185-213.

BRATTESANI, K.A. y WEINSTEIN, R.S. (1.980). "Children perceptions of teacher behavior: Their role in a model of teacher expectations effects". Paper resented at meeting of the Western Psychological Asociation. Honolulu.

BRATTESANY, K.A., WEINSTEIN, R.S. y MARSHALL, H.H. (1.984). "Students perceptions of differential teacher treatment as moderators of teacher expectation effects". Journal of Educational Psychology. 76, 236-247.

BROPHY, J.E. (1.982). "Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations". Paper presented at the annual meeting of the American Educational Association. New York City, March.

BROPHY, J. (1.987). "Teachers' Expectation Motives and Goals". en AMES y AMES. Research on Motivation in Education

BROPHY, J. y EVERTSON, C.M. (1.977). "Teacher behavior and students learning in second and third grades". In G,D. Borich (ed.) The appraisal of teaching concepts and process.

Reading Adison-Wesley.

BROPHY, J.E. y EVERSTON, C.M. (1.981). Students characteristics and teaching. New York:Lognman.

BROPHY, J. y GOOD, T. (1.970). "Teachers' communication of differential expectation for children' classroom performance". Journal of Educational Psychology. 61, 365-374.

BROPHY, J. y GOOD, T. (1.974). Teacher-student relationships: causes and consenquences. New York, Holt Rinehart Winston.

BROPHY, J. y ROHKEMPER, M.M. (1.981). "The influence of problem ownership on teacher's perceptions and strategics for coping with problem students. Journal of Educational Psychology. 73, 295-311

BROOKOVER, W.B. (1.964). "Self-Concept of ability and School achievement" Sociologie of Education. 37, 271-278.

BRUNER, J. (1.973). "Personality dynamics and the process of perciving". In J. Anglin (Edit). Norton.

BRUNER, J. (1.980). "Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo". Madrid. Pablo del Río.

BRUNER, J. (1.973). "Personality dynamics and the process of perceiving". In J. Anglin (Edit).

BUTLER, R. y ORION, R. (1.990). When pupils do not understand the determinants of their success and failure in school: Relations between internal causal attributions teacher's and school achievement". British Journal of Educational Psychology. 60 (1), 63-75.

BURNS, R.B. (1.979). The self-Concept, Theory, measurement developement and behaviour. Longman London. Traducción española de Pantoja, L. "El autoconcepto". Ediccionas E.G.A. Bilbao, 1.990.

CAMPBELL, D. y STANLEY, J. (1.973). "Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la Investigación Social". Buenos Aires, Amorrortu (edits.).

CANTOR, N., MARKUS, H. Y NURIUS, P. (1.986). On motivation and the self-concept. En R.M. Sorrentino y E.T. Higgins. Motivation y Cognition. (p.p. 96-121) New York: Guilford

Press.

CATTELL, R.B. (1.946). "Description and measurement of personality ". Yonkers. New York.

CLARK, C.M. y PETERSON, L. (1.986). "Teachers' thought processes" in the "Third Handbook of Research on Teaching". (p.p. 255-294).

CLARK, C.M., YINGER, R.J. (1.979), en PETERSON, P.L. y WALBERG, H.J.(Eds) . Research on teaching. Berkeley, Mc.-Cutchan.

CLARK, C.M. y YINGER, R.J. (1.980). "The hidden world of teaching: Implications of research on teacher planning. (Research Series n° 77). East Lansing I.R.T. Michigan State. Univ.

COMBS, A.W. y col. (1.963). "The measurement of self-concept and self-report". Educational and Psychological Measurement. 23, 493-500.

COMBS, A.W., BLUME, R.A. NEWMAN, A. Y WASS, H.L. (1.979). Claves para la formación de los profesores. Madrid, Magisterio Español.

CONTRERAS DOMINGO, J. (1.985). "¿ El pensamiento o el conocimiento del profesor ?. Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre pensamientos del profesor". Revista de educación. 277, 5-28.

COOK, T.D. y CAMPBELL, D.T. (1.979). "Quasi experimentation, designo and analysis issues for field setting". Chicago, Raud Mc. Nally.

COOP, R.H. y WHITE, N. (1.980). Aportaciones de la Psicología a la Educación. Anaya, Madrid.

COOPER, H. (1.979). "Some effects of preperformance information on academic expectation". Journal of Educational Psychology, 71, 375-380.

COOPER, H. (1.979 b.). "Pygmalion grows up: A model for teacher expectation, communication and performance influence". Review of Educational Research. 49, 389-410.

COOPER, H. y BARON, R.M. (1.975). "The importance of race and social class information in the formation of expectan-

cies about academic performance". Journal of Educational Psychology, 67, 312-319.

COOPER, H. y BARON, R.M. (1.977). "Academic expectations and attributed responsibility as predictor of professional teachers' reinforcement behavior". Journal of Educational Psychology, 69 (4), 409-418.

COOPER, H. y BURGER, J.M. (1.980). "How teacher explain student's academic performance. American Educational Research Journal, 17, 95-109.

COOPER, H., FINDLEY, M. y GOOD, T. (1.982) " The relation between students achievement and various indices of teacher expectation. Journal of Educational Psychology, 72 (3), 345-354.

COOPER, H. y GOOD, T. (1.983). Pygmalion grows up: Studies on the expectation communication process. New York: Lognman.

COOPERMITH, S. (1.967). The antecedents of Self-Esteem. S. Francisco: W.H. Freeman.

COVINGTON, M.V. y OMELICH, C.L. (1.979). "Are causal attributions causal"? A path analysis of the cognitive model of achievement motivation". Journal of Personality and Social Psychology, 37, 9, 1.487-1.504.

COVINGTON, M.V. y OMELICH, C.L. (1.984). "The trouble with pitfalls. A reply to Weiner's critique of attribution research. Journal of Educational Psychology, 76 (6), 1118-1213.

COVINGTON, M.V., SPRATT, M.F. y OMELICH, C.L. (1.980). "Is effort enough or does diligence count too?": student and teacher reactions to effort stability in failure. Journal of Educational Psychology, 72, 717-729.

CRONBACH, C.J. (1.982). Designing evaluations of educational and social programs. S.Francisco: Jossey Bass.

CRUZ RODRIGUEZ, P.M. y CASTRO, J.J. (1.992). "La atribución causal del rendimiento de los alumnos por parte de los profesores". Revista Bordón, 44(4), 445-454.

CHAPMAN, J.W. (1.988). "Learning disabled children's self-concept". Review Educational Research, 58, 347-371.

- CHAPMAN, J.W. y LAMBOURNE, R. (1.990). "Some antecedents of academic self-concep". British Educational Psychology. 60, 142-152.
- DARLEY, J.M. y FAZIO, R.H. (1.980). "Expectancy confirmation processes arising in the social interaction sequence. American Psychologist, 35, 867-881.
- DIAZ-AGUADO, M.J. (1.985). "Percepción de los alumnos por el profesor: expectativas y actitudes" en J.Beltrán: Psicología Educativa. Madrid: UNED.
- DOWNEY, m. (1.977). "Interpersonal judgments in Education" Londres Harper y Row.
- DOYLE, W. (1.990). "Thèmes in Teacher educational research". In Handbook of Research. New York,
- DUNKIN, M.J. (1.988). "The international Encyclopedia of teaching and teacher Education". Pergamon Press.
- DUSEK, J.B. (1.975). "Do teachers bias children's learning?". Review of Educational Research. 45, 661-684.
- DUSEK, J.B. y O'CONNELL, E.J. (1.973). "Teacher expectancy effects on the achievement test performance of Elementary Schools children". Journal of Educational Psychology.
- DUSEK, J.B. y JOSEPH, G. (1.983). "The bases of teacher expectancies. A meta-analysis. Journal of Educational Psychology, 75, 327-345.
- DUSEK, J.B. HALL, V.C. y MEYER, J. (1.984). Teacher Expectancy Research. Lawrence Erlbaum. London.
- ECCLES, J. MIDGLEY, C. y ADLER, L. (1.984) " Age related changes in the school environment". In J.G. Nicholls (Ed.). The development of achievement motivation. J.A.I. Press.
- ECCLES, J. y WIGFIELD, A. (1.985). "Teacher expectation and students motivation". En Dusek: Teacher expectancy Research, Lawrence Erlbaum. London.
- EDER, D. (1.981). " Ability grouping as a self-fulfilling prophecy". Sociology of Education, 51 (157-162).
- FESTINGER, L. (1.954). "A theory of social comparison

processes". Hum. Rel., 7 (117-40)

FINDLEY, M.J. y Cooper, H.M. (1.983). "Locus of control and academic achievement". Journal of personality and social Psychologie.

FINN, J. (1.972). "Expectation and the educational environment". Rview of Educational Research, 42, 387- 410.

FORDHAM, U. (1.991). "Teachers' expectations for Black females' and Black males' academic achievement". Personality and Social Psychology Bulletin.

GALLEGO, M.J. (1.991). "Investigación sobre pensamientos del profesor". Revista Española de Pedagogía. Año XLIX.

GILLY, M. (1.986). "Psicosociología de la Educación" en Psicología Social. Barcelona. Paidós.

GIMENO SACRISTAN, J. (1.976). Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar. Madrid.

GOOD, T. y BROPHY, T.E. (1.983). Psicología educacional. Editorial Interamericana.

GOOD, T. y COOPER, H. y BLAKEY, S. (1.980). "Classroom interaction as function of teacher Expectation". Journal of Educational Psychology. 72, 378-385.

HANES, B.F. (1.979). "Causal attributions by teacher-trainees for success and failure outcomes of elementary students". Doctoral Dissertation, Oklahoma: University Abstract International. 40, 274-284.

HANNAM, C. SMITH, P. y STEPHENSON, N. (1.979). "The first year of teaching". In Bennet, W. y Mc. Namara, D. "Focus on Teaching: Reading in the Observation and Conceptualization of Teaching. London.

HARAOKA, K. (1.991). "Perceived teacher's expectation, causal attribution of test results and pupil's motivation". Japanese Journal of Experimental-social Psychology. 30 (3). 229-241.

HARGREAVES, D. (1.976) "Las relaciones interpersonales en educación". Madrid, Narcea.

HARGREAVES, (1.977). "The process of tipification in

classroom interaction, models and methods". British Journal of Education, 47, 274-282.

HECKHAUSEN, H, SCHMALT, H.D. y SCHNEIDER, K. (1.985). Achievement motivation in Perspective. Orlando: Academic Press

HYDE, J.S., FEMMEMA, E. y LEMON, S.J. (1.990). "Gender differences in Mathematics performance. A Meta-Analysis". Psychological Bulletin. 107, 139-155.

JACKSON, P.W. (1.968). "Life in classrooms". New York: Holt Rinehart and Winston. Trad. cast: La vida en las aulas. Madrid Marova, 1.975.

JAMES, W. (1.910). Psychology. New York, Holt.

JENSEN, A.R. (1.969) "How much can we boost I.Q. and Scholastic achievement". Harvard Educational Review. 39, 110-23

JHONSON, D.S. (1.981). "Naturally acquired learned helplessness. The relation-ship of school failure to achievement behaviour, attributions and self-concept". Journal of Educational Psychology, 73, 174-180.

JONES, R.A. (1.977). Self-fulfilling prophecies. Hillsdale. N.J. Lawrence Erlbaum Associates.

KELLEY, H.H. (1.973) "The processes of causal attribution" American Psychologist 28, 107-128

KERLINGER, F.N. (1.975). Investigación del comportamiento. México: Interamericana. Trad. de "Foundations of behavioral research". New York: Holt Rinehart and Winston.

KING, L.H. (1.980). "Students thought processes and the expectancy effect". En Clark y Peterson: "Teacher thought processes". Handbook of Research on teaching 1.986.

KUKLA, A. y SCHER, H. (1.986). "Varieties of Achievement Motivation". Psychological Review, 93, 378-380.

L'ECUYER, R. (1.985). El concepto de sí mismo. Oikos-Tau. Barcelona.

LEFCOURT, T. (1.981). Research with the locus of control construct. New York: Academic Press.

- LEINHARD, G., SEEWALD, A.M. y ENGEL, M. (1.979). "Learning what's taught: sex, difference in instruction". Journal of Educational Psychology. 71, 432-39.
- LEWIN, K. (1.936). Principles of topological Psychology. New York: Mc. Graw Hill.
- LEWIS, A. (1.992). "Student motivation and learning: The role of the school counselor" School Counselor. 39, 333,37
- LIVESLEY, W.J. y BROMLEY, D.B. (1.973). Person perception in Childhood and Adolescence. Londres: Wiley.
- MARCELO GARCIA, C. (1.987). El pensamiento del profesor. Edit. CEAC.
- MARK, G. BORG, G. y FALZON, J. (1.990). "Teachers' perception of primary school children's: The effects of teaching experience, pupil's age, sex and ability stream". British Journal Educational Psychology. 60, 220-226.
- MARKUS, H. (1.977). "Self-schemata and processing Information about the Self". Journal of Personality and Social Psychology. 38, 704-18.
- MARKUS, H. y WURF, E. (1.987). "The dynamic Self-Concept: A social Psychological Perspective". Annual Review of Psychology, 38, 299-337.
- MARSH, H.W. (1.990). "The structure of academic self-concept". Journal of Educational Psychology. 82, 623-636.
- MARSH, H.W. (1.992). "Content Specificity of Relations between Academic Achievement and Academic Self-Concept". Journal of Educational Psychology. 84, 35-42.
- MARSH, H.W., BARNES, J. (1.984). "The relation between Dimension of self-attribution and dimension of self-concept" Journal of Educational Psychology. 76(1), 3-32.
- MARSH, H.W., PARKER, J.W. (1.985). "Multidimensional Adolescent self-concept, their relationship to age and Academic Measures". American Educational Research Journal. 22, 422-444.
- MARSH, H.W. y SHAVELSON, R.J. (1.985). "Self-concept: Its multifaceted hierarchical structure". Educational Psychologist. 20, 107-25.

- MAYOR, J. (1.986). Sociología y Psicología Social de la educación. Edit. Anaya, Madrid.
- MEYER, J.P. (1.980). "Causal attribution for success and failure: a multivariate investigation of dimensionality formation and consequences. Journal of Personality and Social Psychology". 38, 704-18.
- MINISTERIO DE EDUCACION (1.993). "Resultados de la evaluación de alumnos en E.G.B., F.P. y B.U.P. Curso 1.990-91.
- MISCHEL, W. (1.973). Toward a cognitive social learning reconceptualization of personality. Psychological Review, 80, 252-283.
- MITMAN, A.L. (1.981). "Effects of teacher's naturally occurring expectation and a feedback treatment on teacher and students". Doctoral dissertation. Stanford University Abstracts International, 42, 618 A.
- MITMAN, A.L. y SNOW, .(1.985). "Logical and Methodological problems" in Dusek "Teacher Expectancy Research" London, Lawrence.E.
- MONTERO BURGOS, J. (1.990). "Fracaso escolar: un estudio experimental en el marco de la teoría de la indefensión aprendida". Revista de Psicología General y aplicada. 43 (2), 527-570.
- MORALES, P. (1.988). Medición de actitudes en Psicología y educación. Tártalo, San Sebastián.
- MORRISON, A. Mc. INTYRE, D. y SUTHERLAND, J. (1.965). "Teacher personality rating of pupils in Primary School". British Journal of Educational Psychology. 35, 306-19.
- MUSITU, G. y ROMAN, J.M. (1.982). "Autoconcepto: Una introducción a esta variable intermedia. Universitas Tarraconenses , IV, 91-170
- MUSITU, G. y ROMAN J.M. y MARTORELL, M.C.(1.983). "Autoconcepto a integración en el aula". Universitas Tarraconenses, IX, 29-35.
- NAVAS, L., SAMPASCUAL, G. y CASTEJON, J.L. (1.991). "las expectativas del profesor y los alumnos como predictores del rendimiento académico". Revista de Psicología General y Apicada. 44(2), 231-239.

- NAVAS, L. SAMPASCUAL, G. y CASTEJON, J.L. (1.992). "Atribuciones y expectativas de alumnos y profesores: Influencias en el rendimiento escolar". Revista de Psicología General y Aplicada. 45, 55-62.
- NICKEL, R. (1.978). Psicología de la conducta del profesor. Traducc.Munich, Diorki.
- NICHOLLS, J.G. (1.976) "Effort is virtuous but it is better to have ability: evaluative responses to perceptions of effort and ability". Journal of Research in personality V. 10 , 306- 315.
- NUTIN, N.J. (1.984). Motivation , Planing and Action : A relational theory of behaviour Dinamics. Hillsdale. N.J. Erlbaunn.
- ORDEN de la, HOZ (1.989). "Actas del IX Congreso Nacional de Pedagogía". Sociedad Española de Pedagogía". Madrid.
- PALENZUELA, D.L. (1.982). "Variables moduladoras del rendimiento académico. Hacia un modelo de motivación cognitivo-social". Universidad de Salamanca.
- PALENZUELA, D.L. (1.983). "Construcción y validación de una escala de autoeficacia percibida espedfíca de situaciones académicas". Análisis y modificación de conducta. 9(21), 185-219.
- PASCUAL, J. y MUSITU, G. (1.982). "Niveles de autoconcepto y estratificación social de la clase". Actas 7 Congreso Nacional de Psicología. Universidad de Santiago. 495-497.
- PEREZ GOMEZ, A.I. (1.984). El pensamiento del profesor. Vinculo entre la teoría y la práctica . Ponencia presentada al simposium organizado por la Subdirección Gneral de Perefecionamiento del profesorado del M.E.C. Madrid.
- PEREZ G. y GIMENO, J. (1.988). "Pensamiento y acción en el profesor:De los estudios sobre planificación al pensamiento práctico". Revista Infancia y aprendizaje. 42, 37-63.
- PETERSON, P.L. y BARGER, S.A. (1.984). "Attribution theory and teacher Expectancy" en J.B. Dusek (Ed). Teacher Expectancies. p.p. 159-184. Hillsdale N.J. Lawrence Erlbaum.
- PLATT, C.W. (1.988). "Effects of causal Attributions for success. A covariance Structure Model". Journal of Educa-

tional Psychology. 80, 569-578.

PURKEY, N.W. (1.970). Self concept and School achievement. Englewood Cliffs. N. Jersey: Prentice Hall.

RODRIGUEZ ESPINAR, S. (1.982). Factores de rendimiento escolar. Edit. Oikos-Tau. Barcelona.

ROGERS, C. (1.978). "The child perceptios of other people" en H.Mc. (ed.) Issues in Chilhood Social Developement. Londres, Methisen.

ROGERS, C. (1.980). "Impression and attribution within the classroom" in Antaki, C. y Brewin, C. (Eds.). The application of Attribution Theory to Clinical and Educational Practique. New York, Academic Press.

ROGERS C. (1.986). "Research into Teachers' Expectations and Their Effects". In "Case Studies in Classroom Research". Open University Press, London.

ROS, M. (1.985). La percepción de la interacción y el juego de las expectativas. En C. Huici. Estructura y procesos de grupos. Madrid, UNED.

ROSENHOLZ, S. y ROSENHOLZ, (1.981). "Classroom organitation and the perception of hability". Sociology of Education. 54, 132-40.

ROSENTHAL, R. (1.974). On the social Psychology of the self-fulfilling prophecy. M.S. Modular Publications. New York.

ROSENTHAL, R. (1.981). "Some models for the study of interpersonal expectancy effects" In T.H. Sebeok y Rosenthal (Edis). The clever Hang phenomenon. Annals of the New York Academic of Sciences. N° 364.

ROSENTHAL, R. (1.984). "From bias to expectancy effects" en Dusek, "Teacher Expectancy Research". Lawrence E. London (37-63).

ROSENTHAL, R y JACOBSON, L. (1.968). Pygmalion in the Classroom. Trad. Pigmalión en la Escuela. Marova.

ROSENTHAL, R. y RUBIN, D.B. (1.982). "Further Meta Analytic Procedures for Assesing Cognitiva Gender Differences". Journal of Educational Psychology. 74(5), 708-712.

- ROTTER, J.B. (1.954). Social learning and clinical psychology. Englewood Cliffs, N.J. Prentice Hall.
- ROTTER, J.B. (1.966). "Generalised expectancies for internal versus external control of reinforcement". Psychol. Monogr. 80, N° 609.
- ROTTER, R. (1.982). "Social learning theory" en N.T. Feather (Ed.): "Expectation and action". Hillsdale N.J. Lawrence Erlbaum Associates.
- SANTOS REGO, M.A. (1.982). "La estimulación del autoconcepto y la autoestima en el aula". Rev. de la Educación
- SARACHO, O. (1.991). Teacher expectations of students' performance: A review of the research Special Feature 76, 27-41.
- SHAVELSON, R.J. y HULNER, J.J. y STANTON, G.C. (1976). "Self-concept: validation of construct interpretation". Review of Educational Psychology. 46, 407-441.
- SHAVELSON, R.J. y STERN, P. (1.983). "Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta" en Gimeno Sacristán J. y Pérez Gómez, A. (eds): La enseñanza, su teoría y su práctica. Madrid, Akal.
- SELIGMAN, M.E.P. (1.975). "Helplessness. Depression, development and death". S. Francisco, Freeman.
- SERRANO, J. (1.981). "Importancia del autoconcepto académico en el rendimiento escolar". Revista de Psicología General y aplicada. 36, 141-150.
- SKAALVIK, F.M. (1.983). "Academic achievement, self-esteem and valuing of the school, some sex differences" British Journal of Educational Psychology. 53, 299-306.
- SMITH, T. (1.988). "Self concept and teacher expectation of academic achievement in elementary school children". Journal of Instructional Psychology. 15 (2), 78-83.
- STEWART, P. y ROSENTHAL, R. (1.990). "Sex and expectations of teachers and sex and race of students as determinants of teacher behavior and student performance". Journal of School Psychology 28(2), 119-131.

STIPEK, C.D. (1.981). "Children's perception of their own and their classmates's ability" Journal of Educational Psychology. 73, 404-410.

STIPEK, C.D. (1.984). "The developement of achievement motivation" in Ames, R.E. y Ames, C. Research on motivation in education. Orlando, Academic Press.

SCHUSTER, B. PORSTERLUNG, F. y WEINER, B. (1.989). "Perciving the causes of suces and failure. A cross- cultural examination of attribution concepts". Journal of cross cultural, Psychology, 20, 2, 191-213.

SCHLENKER, B.R. (1.985). "Identity and Self-identificatio-n" en B.R. Slenker (Ed.). The self and Social life. (p.p. 65-100). New York: Mc. Graw-Hill.

THORNDIKE, R.L. (1.968). "Review of Pygmalion in the classroom". Americam Educational Research Journal. 5, 708-711.

TOLMAN, E.C. (1.959). Principles of behavior. In S. Koch (Ed), Psychology (Vol. 2). New York; Mc Grow-Hill

TOMPKINS, R.C. y BOOR, M (1.980). "Effects of students' physical attractiveness and name popularity on student teachers' perception of social and academic attributes". Journal of Psychology . 106, 37-42.

VALLE, A. Y NUÑEZ, C.8 (1.989). "Las expectativas del profesor y su incidencia en el contexto institucional". Re- vista de Educación. 293-319

WARR, P.B. (1.974). "Inference magnitude , range and evaluative direction as factors affecting relativ importance of cues in impression formation". Journal of Personality and Social Psychology, 30, 191-7

WEINER, B. (1.980). Human motivation. New York, Holt Rinehart and Winston.

WEINER, B. (1.986). An attributional Theory of Motivation and Emotion. New York, Springer Verlang.

WEINER, B. (1.987). "The social psychology of emotion": Applications of a naive psychology". Journal of Social and Clinical Psychology, 5, 4. 405-419.

- WEINER, B., FRIEZE, I., KUKLA, A., REST, S. y ROSEBAUN, R.M. (1.971). Perceiving the causes of succes and failure. Morristown, New Jersey, General Learning Press.
- WEINER, B., PERRY, R.P. y MAGNUSSON, J. (1.988). "An attributional anlysis of reactions to stigmas". Journal of Personality and Social Psychology. 55, 5, 738-748.
- WEINER, B., RUSSELL, D. y LERMAN, D. (1.979). "The cognition-emotion process in achievement related contexts" Journal of Personality and Social Psychology, 37(1) 1211,20
- WEINSTEIN, R. S.; MARSHALL, H.H; BRATTESANI, K. A. y MIDDLESTADT, S.E. (1.982). "Student perception of differential teacher tretment in open and traditional classroom". Journal of Educatinal Psychology, 74, 678-692
- WEINSTEIN, R.S. MARSH, H. y SHARP, L. (1.987). Pygmalion and the student. Differences in children's awreness ofTeacher espectation. Child Development, 58(4), 1080-91.
- WITTRICK, M.C. (1.986). "Students thought processes" en M.C.Wittrick (Ed.). Handbook of Research on Teaching . New York, Mc.Millan.
- WYLIE, R.C. (1.979). The Self-concept. Lincoln University of Nebraska Press.

A N E X O A

L A M U E S T R A : RELACION DE CENTROS

CENTROS PRIVADOS

Colegios	Alumnos		Profesores	
	Curso	Nº alumnos	Sexo	Exper.
1. Ntra.Sra.Lourdes	5º	26	2	4
2. San Apolinar	5º	20	2	3
3. Niño Jesús	5º	32	2	3
4. Niño Jesús	5º	31	2	3
5. San José	5º	38	2	4
6. Jesús María	5º	20	2	3
7. Jesús María	5º	19	2	2
8. Dominicás	5º	37	2	4
9. Dominicás	5º	36	1	2
10. Cristo Rey	5º	19	2	4
11. Cristo Rey	5º	19	1	2
12. Sta.Mª la Nueva	5º	26	2	4
13. Sta.Mª la Nueva	5º	27	2	3
14. Esclavas	5º	39	2	2
15. Ntra.Sra.Asunción	5º	19	1	2
16. Ntra.Sra.Asunción	5º	18	2	4
17. Círculo Católico	5º	27	1	4
18. Juan XXIII	5º	14	2	1
19. Sagrada Familia	8º	35	1	1
20. Sagrada Familia	8º	35	2	2
21. Ntra.Sra.Lourdes	8º	29	2	4
22. San Apolinar	8º	19	1	1
23. Ntra.Sra.Asunción	8º	25	1	4
24. Jesús María	8º	18	2	3
25. Jesús María	8º	18	2	2
26. Juan XXIII	8º	22	1	3
27. Ntra.Sra.Asunción	8º	21	1	3

Resumen

NUMERO TOTAL DE ALUMNOS	NUMERO TOTAL DE PROFESORES
5º curso 467	5º curso 18
8º curso 222	8º curso 9
----- 689	----- 27

claves

SEXO	AÑOS DE EXPERIENCIA
Hombre 1	Menos de 6 1
Mujer 2	De 6 a 12 2
	De 13 a 20 3
	Más de 20 4

CENTROS PUBLICOS RURALES

Colegio de	Alumnos		Profesores	
	Curso	Nº alumnos	Sexo	Exper.
1. Briviesca	5º	26	1	4
2. Briviesca	8º	14	2	4
3. Briviesca	8º	20	2	4
4. Villarcayo	8º	18	1	3
5. Villarcayo	8º	20	1	3
6. Santibañez	8º	10	2	4
7. Melgar Fernamental	8º	18	1	3
8. Melgar Fernamental	8º	17	1	4
9. Melgar Fernamental	5º	16	2	4
10. Castrojeriz	8º	14	1	4
11. Villadiego	8º	22	1	4
12. Villarcayo	5º	22	2	4
13. Villarcayo	5º	21	2	4
14. Villarcayo	8º	21	1	3
15. Cerezo Río Tirón	5º	8	1	3
16. Torregalindo	5º	5	2	3
17. Frías	5º	4	2	4
18. Frías	8º	2	2	2
19. Quintana M. Galíndez	5º	10	2	1
20. Sasamón	5º	13	2	3
21. Poza de la Sal	5º	12	1	4
22. Soncillo	8º	11	2	4
23. Pedrosa Valdeporres	5º	7	2	4
24. Busto Bureba	8º	9	1	4
25. Belorado	8º	27	2	2
26. Moradillo de Roa	8º	7	1	1

Resumen

NUMERO TOTAL DE ALUMNOS	NUMERO TOTAL DE PROFESORES
5º curso 144	5º curso 11
8º curso 209	8º curso 15
<u>353</u>	<u>26</u>

claves

SEXO	AÑOS DE EXPERIENCIA
Hombre 1	Menos de 6 1
Mujer 2	De 6 a 12 2
	De 13 a 20 3
	Más de 20 4

COLEGIOS PUBLICOS URBANOS

Colegio	Alumnos		Profesores	
	Curso	Nº alumnos	Sexo	Exper.
1. Altamira	5º	33	2	1
2. Castilla	5º	22	1	4
3. Castilla	5º	26	2	4
4. Castilla	5º	31	2	2
5. Aguende	5º	18	1	4
6. Circulo	5º	25	2	4
7. Las Torres	5º	24	2	3
8. Prácticas	5º	23	2	4
9. Prácticas	5º	23	2	3
10. Prácticas	5º	23	2	4
11. Fernán González	5º	22	2	4
12. Fernán González	5º	22	1	4
13. San Pablo	5º	18	1	4
14. Rguez Valcárcel	5º	20	2	4
15. Rguez Valcárcel	5º	22	1	4
16. Juan de Vallejo	5º	29	1	4
17. Juan de Vallejo	5º	27	2	3
18. Juan de Vallejo	5º	28	2	4
19. Anduva	5º	29	2	4
20. Anduva	8º	27	1	4
21. Anduva	8º	24	1	4
22. Las Torres	8º	21	2	3
23. Cervantes	8º	27	1	4
24. Príncipe España	8º	35	1	4
25. Príncipe España	8º	12	2	4
26. Altamira	8º	19	2	3
27. Altamira	8º	19	2	4

Resumen

NUMERO TOTAL ALUMNOS

NUMERO TOTAL PROFESORES

5º curso442

5º curso19

8º curso165

8º curso 8

607

27

Claves

SEXO

AÑOS DE EXPERIENCIA

Hombre1

Menos de 6 1

Mujer2

De 6 a 12 2

De 13 a 20 3

Más de 20 4

A N E X O B
I N S T R U M E N T O S D E M E D I D A

Al.	EXPECTATIV (N)	ALUMNO Int. Esf.	FAMILIA F	PROFESOR P	RENDIMIENTO Len Mat Gl.
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					
26					
27					

VALORACION del instrumento "Expectativas en el aula: Perspectiva del alumno" (Juicio de expertos).

Se ha construido este instrumento (escala de actitudes) para medir las siguientes VARIABLES relacionads con las expectativas académicas del alumno:

- | | Nº del item | |
|---|-------------|-----|
| | (+) | (-) |
| 1) AUTOCONCEPTO-AUTOEXPECTATIVA ACADEMICA | | |
| - Expectativa actual | | |
| - Expectativa futura | | |
| 2) ATRIBUCION CAUSAL DE LA EXPECTATIVA | | |
| Interna: | | |
| -Habilidad académica | | |
| -Esfuerzo | | |
| Externa: | | |
| -Ayuda del profesor | | |
| -Ayuda de los padres | | |
| 3) PERCEPCION DE LA EXPECTATIVA DEL PROFESOR | | |
| -Percepción global | | |
| -Percepción tratamiento diferenciado. | | |
| 4) MOTIVACION DE LOGRO | | |
| - M. _{ex} (consecución éxito) | | |
| - M. _{ef} (evitación fracaso) | | |
| 5) ACTITUD ANTE LA ESCUELA | | |

He pensado en usted, como experto, para la validación del instrumento, la colaboración que se le pide consiste en contestar a las siguientes preguntas, marcando la respuesta que estime correcta.

GRACIAS POR SU COLABORACION.

Además de la información concreta, le ruego indique en la última hoja, cualquier sugerencia que pueda mejorar el instrumento.

1ª) Valorar si las **variables seleccionadas**, en relación con el tema, son suficientes y adecuadas

-Correcto

-Incorrecto

. Creo que debería añadirse:

. Podían o deberían eliminarse:

2ª) Ubicar los distintos items en cada una de las variables seleccionadas, indicando el/los números en el espacio correspondiente (ver primera hoja).

3ª) ¿Todos los items son **relevantes** y están claramente relacionados con el objetivo del instrumento?

SI

NO Escribir el número de los items que no reúnen la condición indicada:

4ª) La **formulación de los items** es suficientemente clara y concreta o puede inducir a confusión?

Correcta

Incorrecta Indicar el número de los items que deben ser revisados:

Formulación alternativa:

5ª) ¿Todos los items son suficientemente **discriminativos** tanto en la pregunta como en la posible respuesta?

SI

NO Revisar items nº :

6ª) ¿Le parece suficiente el número de items?

SI

NO ¿Qué número de items en su opinión sería conveniente?.....

¿Qué variables cree que están insuficiente mente evaluadas?

7ª) En su opinión, es adecuado el orden en que se presentan los items?

SI

NO (Indicar propuesta alternativa)

8ª) El número de respuestas posibles le parecen:

-Suficientes

-Insuficientes Sería aconsejable:

-Excesivas ...Creo que serían suficientes:

9ª) La formulación de las respuestas es:

-Clara y precisa

-Confusa y puede dar lugar a distintas interpretaciones

Revisar.....

Propuesta alternativa:

APORTACIONES COMPLEMENTARIAS:

"EXPECTATIVAS ACADEMICAS DEL ALUMNO"

INSTRUCCIONES: Te presentamos una serie de cuestiones a las que debes responder. Lee primero todas las respuestas y luego eliges la que mejor exprese lo que tu eres o piensas y la señalas con una x. Todas las respuestas son válidas si son sinceras.

1. Mis calificaciones de final de curso creo que serán:

- Mayoría de sobresalientes
- Mayoría de notables o bien
- Mayoría de suficientes
- Mayoría de insuficientes

2. Mi profesor es para mí una persona:

- Muy importante
- Importante
- Poco importante
- Nada importante

3. El profesor me regaña cuando me equivoco:

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

4. Espero sacar buenas notas porque soy una persona inteligente:

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

5. Cuando saque graduado escolar (8^ºc) no pienso seguir estudiando:

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

6. No soy capaz de sacar buenas notas:

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

7. Creo que soy un estudiante:

- Muy bueno
- Bueno
- Regular
- Malo

8. A mi me basta con aprobar:

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

9. Creo que no tengo capacidad para seguir estudios en la Universidad:

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

10. Mi profesor me hace ver que soy un buen estudiante:

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

11. La calificación final de Lengua, creo que será:

- Sobresaliente
- Notable - bien
- Suficiente
- Insuficiente

12. Me gusta faltar al Colegio:

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

13. Creo que el profesor me aprecia:

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

14. Las cosas que no me gusta estudiar suelo dejarlas:

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

15. No trabajo lo necesario para sacar buenas notas:

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

16. Creo que el profesor me ayuda lo suficiente:

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

17. Me gusta hacer las tareas difíciles:

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

18. En Matemáticas pienso que sacaré a final de curso:

- Sobresaliente
- Notable-Bien
- Suficiente
- Insuficiente

19. El profesor recoge los trabajos antes de que haya terminado:

- Casi siempre
- Siempre
- Frecuentemente
- Casi nunca

20. Tengo miedo de hacer mal las tareas que me manda el profesor:

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

21. El profesor piensa que trabajo poco:

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

22. Mis padres se interesan mucho por mis estudios:

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

23. El profesor hace todo lo posible para que aprenda:

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

24. Para mí es muy importante sacar buenas notas:

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

25. El profesor me recuerda que no trabajo bien:

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

26. Me siento feliz en la escuela:

- Siempre
- Con frecuencia
- Casi nunca
- Nunca

27. Mi profesor me exige de masiado:

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

28. En casa me dicen que las tareas del colegio son cosa mía:

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

29. Me gusta tener éxito en clase por eso trabajo mucho:

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

30. Me disgusta estar en clase, prefiero el recreo.

- Siempre
- Con frecuencia
- Casi nunca
- Nunca

31. No me gusta ser un/a estudiante destacado/a:

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

32. El profesor me pregunta si he entendido las explicaciones o lo que tengo que hacer:

- Casi siempre
- Frecuentemente
- Casi nunca
- Nunca

33. Aprendo con facilidad las lecciones:

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo

34. El profesor enseña cosas poco interesantes.

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

35. La mayor parte de las cosas que aprendo, me las enseña mi profesor:

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

36. Soy perezoso/a para los estudios:

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

37. En clase trabajo todo lo que puedo:

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

38. Las explicaciones que da el profesor me parecen claras e interesantes:

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

39. Gracias a mi esfuerzo llegaré a ser en la vida lo que me proponga:

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

40. Mi calificación global (media) de fin de curso, creo será:

- Sobresaliente
- Notable-bien
- Suficiente
- Insuficiente

BROOKOVER, W.B: ESCALA de "Autoconcepto académico"

INSTRUCCIONES: Rodea con un círculo la letra de la respuesta que responde mejor a lo que opinas sobre tí mismo acerca de tus estudios.

1. ¿Cómo te clasificarías en cuanto al éxito en los estudios comparado con tus mejores amigos?.

- a) Soy el mejor
- b) Estoy por encima de la mayoría
- c) Soy como la mayoría
- d) Estoy por debajo de la mayoría
- e) Soy el peor

2. ¿Cómo te clasificarías en cuanto al éxito en los estudios comparado con el resto de la clase?.

- a) Estoy entre los mejores
- b) Estoy por encima de la mayoría
- c) Soy como la mayoría
- d) Estoy por debajo de la mayoría
- e) Estoy entre los peores

3. ¿Dónde crees que te situarías, en cuanto al éxito escolar, si hicieras B U P (bachillerato) ?.

- a) Entre los mejores
- b) Por encima de la mayoría
- c) Entre la mayoría
- d) Por debajo de la mayoría
- e) Entre los peores

4. ¿Crees que tienes capacidad suficiente para poder llegar a estudiar en la Universidad?.

- a) Sí, absolutamente
- b) Sí, con bastante seguridad
- c) No estoy seguro
- d) Probablemente no
- e) No, absolutamente

5. Si estudias bachillerato e ingresas en la Universidad. ¿Con qué probabilidad crees que podrás terminar dichos estudios universitarios?.

- a) Muy probablemente
- b) Con bastante probabilidad
- c) No estoy seguro
- d) Con poca probabilidad

6. Olvida como otros califican tu trabajo en la Escuela. En tu opinión ¿Cómo crees que es tu trabajo?.

- a) Excelente
- b) Bueno
- c) Cómo la mayoría
- d) Inferior a la mayoría
- e) Mucho peor que el de la mayoría

7. ¿Qué tipo de calificaciones crees que serás capaz de obtener?.

- a) Mayoría de sobresalientes
- b) Mayoría de notables
- c) Mayoría de suficientes
- d) Mayoría de insuficientes
- e) Mayoría de muy deficientes

COOPERSMITH, S
 "INVENTARIO DE AUTOESTIMA"

INSTRUCCIONES:

Si la frase describe como tú eres o sientes con frecuencia, pon una cruz (+) en la columna de verdadero (V).

Si la frase no describe como tú eres o sientes generalmente, pon una cruz (+) en la columna de falso (F).

No existen respuestas correctas o incorrectas. Debes ser sincero.

	V	F
1. A menudo me gustaría ser diferente de como soy.....		
2. Me resulta muy difícil hablar ante un grupo.....		
3. Hay muchas cosas en mí mismo que cambiaría si pudiera.....		
4. Puedo concentrar mi atención sin demasiado esfuerzo.....		
5. A menudo me siento a disgusto en casa.....		
6. A los demás les resulta divertido estar conmigo.....		
7. Me cuesta bastante acostumbrarme a algo nuevo.....		
8. Soy popular entre los chicos/as de mi edad.....		
9. En casa se respetan bastante mis sentimientos.....		
10. Suelo ceder con bastante facilidad.....		
11. Mis padres esperan demasiado de mí.....		
12. Soy una persona bastante complicada.....		
13. Las cosas están bastante desorganizadas en mi vida.....		
14. Generalmente los compañeros/as siguen mis ideas.....		
15. No tengo muy buena opinión de mí mismo.....		
16. Muchas veces me gustaría abandonar mi casa.....		
17. A menudo me siento a disgusto en la escuela.....		
18. No soy tan bien parecido/a físicamente como otras personas.....		
19. Si tengo algo que decir, generalmente lo digo.....		
20. Mis padres me comprenden.....		
21. La mayoría de las personas son más apreciadas que yo.....		
22. Generalmente siento como si mis padres estuvieran siempre encima de mí.....		
23. A menudo me desanimo en la escuela.....		
24. Normalmente las cosas no suelen preocuparme demasiado.....		
25. No se puede confiar en mí.....		

A N E X O C

D A T O S E S T A D I S T I C O S

TABLA 27

2 TO 51.

LATION MATRIX

ITEMS	ITEM10	ITEM13	ITEM16	ITEM19	ITEM21	ITEM23	ITEM25	ITEM27	ITEM32	ITEM1	ITEM5	ITEM7
12	1.000											
13	0.038	1.000										
14	-0.003	0.371	1.000									
15	0.013	0.425	0.161	1.000								
16	0.055	0.162	0.229	0.161	1.000							
17	0.098	0.268	0.322	0.531	0.261	1.000						
18	-0.005	0.308	0.419	0.211	0.190	0.168	1.000					
19	0.121	0.264	0.235	0.226	0.223	0.190	0.309	1.000				
20	0.174	0.230	0.174	0.259	0.134	0.116	0.116	0.124	1.000			
21	-0.015	0.197	0.244	0.199	0.218	0.251	0.392	0.182	0.166	1.000		
22	0.134	0.354	0.207	0.199	0.208	0.140	0.204	0.130	0.108	0.382	1.000	
23	0.089	0.203	0.132	0.083	0.386	0.237	0.204	0.174	0.159	0.664	0.364	1.000
24	0.111	0.384	0.323	0.209	0.372	0.257	0.378	0.183	0.167	0.738	0.336	0.646
25	0.120	0.341	0.268	0.228	0.339	0.271	0.350	0.193	0.162	0.705	0.320	0.586
26	0.091	0.316	0.268	0.232	0.357	0.271	0.383	0.189	0.158	0.772	0.350	0.650
27	0.109	0.356	0.276	0.239	0.169	0.376	0.158	0.174	0.189	0.178	0.067	0.210
28	-0.013	0.242	0.399	0.137	0.304	0.369	0.249	0.285	0.208	0.217	0.136	0.219
29	0.051	0.246	0.325	0.190	0.142	0.390	0.125	0.192	0.252	0.106	0.077	0.109
30	-0.024	0.189	0.373	0.129	0.243	0.452	0.217	0.266	0.269	0.225	0.097	0.247
31	0.005	0.275	0.350	0.169	0.182	0.310	0.134	0.099	0.170	0.171	0.123	0.177
32	-0.049	0.163	0.184	0.266	0.111	0.023	0.134	0.099	0.029	0.169	0.119	0.156
33	0.068	0.062	0.071	0.026	0.292	0.232	0.324	0.129	0.164	0.562	0.291	0.526
34	0.141	0.353	0.254	0.194	0.257	0.152	0.276	0.181	0.097	0.495	0.351	0.472
35	0.169	0.245	0.110	0.175	0.322	0.163	0.310	0.169	0.106	0.465	0.374	0.497
36	0.116	0.251	0.140	0.191	0.314	0.218	0.318	0.189	0.184	0.515	0.279	0.511
37	0.129	0.273	0.206	0.233	0.404	0.222	0.443	0.238	0.158	0.489	0.242	0.477
38	0.093	0.297	0.254	0.243	0.474	0.247	0.399	0.260	0.175	0.449	0.229	0.456
39	0.085	0.297	0.263	0.263	0.393	0.327	0.390	0.176	0.211	0.424	0.229	0.447
40	0.072	0.297	0.249	0.154	0.325	0.282	0.286	0.188	0.255	0.467	0.277	0.425
41	0.156	0.224	0.089	0.171	0.224	0.139	0.244	0.159	0.073	0.435	0.343	0.425
42	0.015	0.229	0.307	0.149	0.221	0.333	0.214	0.203	0.167	0.218	0.134	0.238
43	0.121	0.299	0.269	0.208	0.380	0.265	0.356	0.278	0.185	0.401	0.233	0.400
44	0.082	0.251	0.242	0.161	0.263	0.257	0.263	0.189	0.155	0.353	0.212	0.355
45	0.118	0.056	-0.025	0.158	0.160	-0.007	0.107	0.117	-0.018	0.150	0.104	0.156
46	0.003	0.208	0.260	0.088	0.216	0.360	0.196	0.120	0.169	0.252	0.205	0.270
47	-0.018	0.347	0.360	0.105	0.199	0.382	0.224	0.219	0.220	0.219	0.088	0.269
48	0.047	0.259	0.202	0.142	0.228	0.221	0.256	0.128	0.189	0.342	0.160	0.388
49	0.180	0.222	0.278	0.207	0.220	0.258	0.176	0.243	0.169	0.218	0.116	0.232
50	0.034	0.211	0.278	0.207	0.220	0.258	0.176	0.243	0.169	0.218	0.116	0.232
51	0.143	0.208	0.167	0.194	0.299	0.199	0.296	0.174	0.106	0.408	0.293	0.405

TABLA 27

	ITEM1	ITEM18	ITEM40	ITEM2	ITEM34	ITEM35	ITEM38	ITEM22	ITEM28	ITEM4	ITEM6	ITEM9	ITEM33
	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37
ITEM11	1.000												
ITEM15	0.640	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	
ITEM18	0.728	0.720	0.223	0.306	0.309	0.460	0.255	0.142	0.087	0.377	0.542	0.430	1.000
ITEM36	0.205	0.247	0.165	0.354	0.393	0.223	0.001	0.139	0.128	0.421	0.370	0.375	0.390
ITEM37	0.220	0.162	0.278	0.400	0.172	0.003	0.205	0.111	0.146	0.389	0.337	0.352	0.404
ITEM38	0.248	0.157	0.166	0.056	0.052	0.089	0.117	0.158	0.094	0.346	0.207	0.376	0.376
ITEM39	0.171	0.109	0.144	0.196	0.184	0.018	0.144	0.144	0.122	0.364	0.284	0.322	0.395
ITEM40	0.494	0.493	0.530	0.062	0.172	0.042	0.256	0.128	0.094	0.396	0.420	0.417	0.316
ITEM41	0.466	0.444	0.455	0.106	0.214	0.125	0.240	0.149	0.149	0.306	0.094	0.152	0.157
ITEM42	0.460	0.428	0.447	0.172	0.284	0.116	0.240	0.166	0.128	0.301	0.289	0.350	0.334
ITEM43	0.521	0.480	0.472	0.166	0.297	0.143	0.310	0.195	0.113	0.389	0.257	0.285	0.349
ITEM44	0.465	0.450	0.439	0.210	0.266	0.257	0.357	0.222	0.095	0.364	0.207	0.240	0.172
ITEM45	0.429	0.399	0.434	0.237	0.266	0.202	0.334	0.221	0.084	0.396	0.284	0.322	0.221
ITEM46	0.408	0.370	0.434	0.224	0.227	0.034	0.123	0.104	0.149	0.306	0.420	0.417	0.221
ITEM47	0.411	0.428	0.490	0.224	0.183	0.299	0.393	0.166	0.029	0.152	0.094	0.152	0.175
ITEM48	0.388	0.369	0.391	0.112	0.322	0.159	0.268	0.159	0.128	0.301	0.289	0.350	0.334
ITEM49	0.225	0.241	0.251	0.366	0.332	0.237	0.307	0.125	0.036	0.294	0.247	0.285	0.349
ITEM50	0.369	0.361	0.398	0.231	0.332	0.206	0.307	0.125	0.121	0.261	0.247	0.220	0.172
ITEM51	0.364	0.378	0.361	0.106	0.066	-0.052	0.018	-0.013	0.121	0.064	0.247	0.175	0.221
ITEM20	0.117	0.122	0.106	-0.066	0.205	0.246	0.274	0.265	0.060	0.261	0.247	0.175	0.221
ITEM24	0.261	0.284	0.267	0.238	0.318	0.376	0.460	0.183	0.014	0.202	0.073	0.134	0.233
ITEM26	0.225	0.293	0.282	0.410	0.318	0.183	0.245	0.167	0.059	0.329	0.194	0.224	0.316
ITEM29	0.325	0.338	0.362	0.210	0.200	0.183	0.245	0.167	0.059	0.329	0.194	0.224	0.316
ITEM30	0.207	0.255	0.247	0.324	0.320	0.269	0.328	0.124	0.103	0.171	0.161	0.166	0.187
ITEM31	0.389	0.386	0.397	0.132	0.259	0.100	0.178	0.147	0.157	0.309	0.356	0.344	0.332
ITEM15	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
ITEM15	1.000												
ITEM36	0.539	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	
ITEM37	0.440	0.494	0.486	0.248	0.152	0.296	0.347	0.104	-0.048	0.253	0.220	1.000	1.000
ITEM39	0.390	0.413	0.213	0.218	0.311	0.319	0.153	0.211	-0.024	0.266	0.403	0.183	0.256
ITEM8	0.332	0.314	0.305	0.355	0.221	0.008	0.206	0.315	0.050	0.171	0.188	0.298	
ITEM12	0.254	0.315	0.370	0.073	0.170	0.207	0.281	0.313	0.074	0.171	0.166		
ITEM14	0.474	0.444	0.327	0.314	0.182	0.486	0.301	0.318	0.074	0.171	0.166		
ITEM17	0.337	0.308	0.327	0.073	0.170	0.207	0.281	0.313	0.074	0.171	0.166		
ITEM14	0.154	0.138	0.018	0.296	0.105	0.222	0.315	0.318	0.136	0.228	0.188		
ITEM20	0.154	0.138	0.018	0.296	0.105	0.222	0.315	0.318	0.136	0.228	0.188		
ITEM24	0.227	0.249	0.317	0.288	0.105	0.486	0.301	0.318	0.074	0.171	0.166		
ITEM26	0.227	0.310	0.316	0.288	0.105	0.486	0.301	0.318	0.074	0.171	0.166		
ITEM29	0.380	0.346	0.358	0.371	0.215	0.222	0.315	0.318	0.074	0.171	0.166		
ITEM30	0.241	0.336	0.264	0.234	0.162	0.415	0.315	0.318	0.074	0.171	0.166		
ITEM31	0.378	0.372	0.320	0.322	0.324	0.183	0.369	0.263	0.136	0.228	0.188		

TABLA 28

FACTOR	VARIANCE EXPLAINED	CUMULATIVE PROPORTION OF VARIANCE	
		IN DATA SPACE	IN FACTOR SPACE
1	11.3477	0.2837	0.5761
2	3.2860	0.3658	0.7430
3	1.5619	0.4049	0.8223
4	1.2476	0.4361	0.8856
5	1.1847	0.4657	0.9457
6	1.0686	0.4924	1.0000
7	0.9711	0.5167	
8	0.9619	0.5407	
9	0.9059	0.5634	
10	0.8918	0.5857	
11	0.8495	0.6069	
12	0.8140	0.6273	
13	0.7720	0.6466	
14	0.7520	0.6654	
15	0.7257	0.6835	
16	0.6943	0.7009	
17	0.6869	0.7180	
18	0.6700	0.7348	
19	0.6662	0.7514	
20	0.6576	0.7679	
21	0.6275	0.7836	
22	0.6004	0.7986	
23	0.5880	0.8133	
24	0.5810	0.8278	
25	0.5662	0.8420	
26	0.5532	0.8558	
27	0.5297	0.8690	
28	0.5068	0.8817	
29	0.5002	0.8942	
30	0.4926	0.9065	
31	0.4874	0.9187	
32	0.4564	0.9301	
33	0.4391	0.9411	
34	0.4187	0.9516	
35	0.4058	0.9617	
36	0.3965	0.9716	
37	0.3614	0.9807	
38	0.3182	0.9886	
39	0.2386	0.9946	
40	0.2169	1.0000	

TABLA 29

COMMUNALITIES OBTAINED FROM 6 FACTORS AFTER 1 ITERATIONS

THE COMMUNALITY OF A VARIABLE IS ITS SQUARED MULTIPLE CORRELATION WITH THE FACTORS.

12	ITEM3	0.1630
13	ITEM10	0.4369
14	ITEM13	0.4811
15	ITEM16	0.5532
16	ITEM19	0.2845
17	ITEM21	0.5202
18	ITEM23	0.5864
19	ITEM25	0.4738
20	ITEM27	0.4204
21	ITEM32	0.2671
22	ITEM1	0.7447
23	ITEM5	0.3805
24	ITEM7	0.6594
25	ITEM11	0.6695
26	ITEM18	0.6472
27	ITEM40	0.7201
28	ITEM2	0.4634
29	ITEM34	0.4056
30	ITEM35	0.4490
31	ITEM38	0.5200
32	ITEM22	0.5449
33	ITEM28	0.4155
34	ITEM4	0.5160
35	ITEM6	0.5661
36	ITEM9	0.5298
37	ITEM33	0.4744
38	ITEM15	0.5724
39	ITEM36	0.5909
40	ITEM37	0.5893
41	ITEM39	0.4674
42	ITEM8	0.4366
43	ITEM12	0.5598
44	ITEM14	0.4664
45	ITEM17	0.3928
46	ITEM20	0.3646
47	ITEM24	0.4383
48	ITEM26	0.5736
49	ITEM29	0.3755
50	ITEM30	0.5788
51	ITEM31	0.3973

TABLE 30

STATISTICS FOR EACH VARIABLE

VARIABLE	MEAN	STANDARD DEVIATION	COEFFICIENT OF VARIATION	SMALLEST VALUE	SMALLEST STANDARD SCORE	FIRST CASE FOR SMALLEST	LARGEST VALUE	LARGEST STANDARD SCORE	FIRST CASE FOR LARGEST
12 ITEM9	2.25186	0.92828	0.394702	1.0000	-1.46	2	4.0000	1.78	1
13 ITEM10	3.01504	0.73375	0.243362	1.0000	-2.75	22	4.0000	1.34	1
14 ITEM13	1.05428	0.70269	0.230068	1.0000	-2.92	133	4.0000	1.35	2
15 ITEM16	1.37999	0.73445	0.217294	1.0000	-3.24	124	4.0000	0.84	2
16 ITEM19	3.10988	0.81283	0.261371	1.0000	-2.60	27	4.0000	1.10	2
17 ITEM21	2.99215	0.84689	0.283036	1.0000	-2.35	33	4.0000	1.19	2
18 ITEM23	1.63767	0.59737	0.164218	1.0000	-4.42	442	4.0000	0.61	2
19 ITEM25	2.81295	0.83533	0.318501	1.0000	-2.02	17	4.0000	1.32	2
20 ITEM27	2.64892	0.83920	0.294567	1.0000	-2.20	3	4.0000	1.37	4
21 ITEM32	3.35383	0.71794	0.214065	1.0000	-3.28	114	4.0000	0.90	2
22 ITEM1	2.73970	0.79692	0.290878	1.0000	-2.18	1	5.0000	2.84	692
23 ITEM5	3.31785	0.91007	0.274294	1.0000	-2.55	1	4.0000	0.75	2
24 ITEM7	2.64290	0.69639	0.263496	1.0000	-2.36	73	4.0000	1.95	6
25 ITEM11	2.75213	0.78227	0.284242	1.0000	-2.24	213	4.0000	1.60	2
26 ITEM18	2.81753	0.84927	0.301425	1.0000	-2.14	17	4.0000	1.39	2
27 ITEM40	2.83780	0.77162	0.271909	1.0000	-2.38	164	4.0000	1.51	2
28 ITEM2	3.38326	0.63360	0.187275	1.0000	-3.76	110	4.0000	0.97	1
29 ITEM4	3.30347	0.82627	0.250121	1.0000	-2.79	67	4.0000	0.84	1
30 ITEM5	3.46893	0.66650	0.192134	1.0000	-3.70	33	4.0000	0.80	2
31 ITEM8	3.35906	0.69773	0.207717	1.0000	-3.38	138	4.0000	0.92	2
32 ITEM22	3.59843	0.63773	0.177224	1.0000	-4.07	138	4.0000	0.63	2
33 ITEM28	2.76324	1.04740	0.379048	1.0000	-1.68	8	4.0000	1.18	2
34 ITEM4	3.05625	0.71592	0.234248	1.0000	-2.87	32	4.0000	1.32	2
35 ITEM6	2.70700	0.96765	0.357462	1.0000	-1.76	15	4.0000	1.34	5
36 ITEM9	2.75540	0.92398	0.335335	1.0000	-1.90	15	5.0000	2.43	369
37 ITEM33	2.73771	0.81691	0.294520	1.0000	-2.17	24	4.0000	1.50	2
38 ITEM15	2.80641	0.91836	0.327237	1.0000	-1.97	10	4.0000	1.30	2
39 ITEM6	2.79856	0.89133	0.318497	1.0000	-2.02	8	5.0000	2.47	969
40 ITEM37	3.10530	0.77004	0.247976	1.0000	-2.73	53	4.0000	1.16	2
41 ITEM9	3.12492	0.72680	0.232581	1.0000	-2.92	53	4.0000	1.20	2
42 ITEM8	2.64617	1.06515	0.402524	1.0000	-1.55	1	4.0000	1.27	3
43 ITEM12	3.29169	0.83600	0.253972	1.0000	-2.74	114	4.0000	0.85	3
44 ITEM14	3.08371	0.84200	0.273046	1.0000	-2.47	10	4.0000	1.09	3
45 ITEM17	2.62228	0.85117	0.324466	1.0000	-1.91	1	4.0000	1.62	3
46 ITEM20	2.53368	0.95806	0.378129	1.0000	-1.60	2	4.0000	1.53	3
47 ITEM24	3.65991	0.57725	0.157722	1.0000	-4.61	17	4.0000	0.59	2
48 ITEM26	3.23218	0.77112	0.238574	1.0000	-2.89	101	4.0000	1.00	2
49 ITEM29	3.00523	0.79509	0.264569	1.0000	-2.52	23	4.0000	1.25	2
50 ITEM30	2.67721	0.90718	0.345302	1.0000	-1.79	5	4.0000	1.51	4
51 ITEM31	3.02485	0.87843	0.290403	0.0000	-3.44	380	4.0000	1.11	2
54 RENDMAT	2.78352	1.37130	0.492650	0.0000	-2.03	1032	5.0000	1.62	2
55 RENDLENG	2.76782	1.36729	0.493996	0.0000	-2.02	675	5.0000	1.63	2
56 RENDGLOB	2.69326	1.41077	0.523815	0.0000	-1.91	82	5.0000	1.64	2

CORRELATION MATRIX

	ITEM3	ITEM10	ITEM13	ITEM16	ITEM19	ITEM21	ITEM23	ITEM25	ITEM27	ITEM32	ITEM1	ITEM5	ITEM7
ITEM3	12	1.000											
ITEM10	13	0.043	1.000										
ITEM13	14	-0.003	0.374	1.000									
ITEM16	15	0.011	0.338	0.161	1.000								
ITEM19	16	0.055	0.176	0.230	0.258	1.000							
ITEM21	17	0.101	0.320	0.418	0.168	0.216	1.000						
ITEM23	18	-0.005	0.310	0.266	0.192	0.398	0.258	1.000					
ITEM25	19	0.123	0.262	0.177	0.221	0.266	0.253	0.311	1.000				
ITEM27	20	0.101	0.200	0.259	0.133	0.111	0.160	0.117	0.122	1.000			
ITEM32	21	-0.017	0.200	0.202	0.220	0.351	0.376	0.390	0.184	0.168	1.000		
ITEM1	22	0.138	0.351	0.083	0.207	0.211	0.141	0.205	0.129	0.107	0.384	1.000	
ITEM5	23	0.088	0.206	0.083	0.207	0.211	0.141	0.205	0.129	0.107	0.384	0.366	1.000
ITEM7	24	0.116	0.381	0.212	0.213	0.385	0.238	0.393	0.176	0.161	0.663	0.366	0.366
ITEM11	25	0.125	0.338	0.230	0.231	0.371	0.259	0.376	0.185	0.169	0.737	0.339	0.645
ITEM18	26	0.095	0.313	0.234	0.208	0.336	0.271	0.349	0.196	0.165	0.705	0.322	0.585
ITEM40	27	0.112	0.353	0.279	0.218	0.355	0.273	0.381	0.193	0.160	0.772	0.353	0.550
ITEM28	28	-0.016	0.245	0.400	0.137	0.170	0.376	0.160	0.174	0.188	0.181	0.067	0.212
ITEM34	29	0.049	0.249	0.289	0.189	0.307	0.307	0.251	0.284	0.207	0.219	0.134	0.221
ITEM35	30	-0.026	0.192	0.289	0.128	0.144	0.391	0.126	0.191	0.251	0.108	0.076	0.110
ITEM38	31	0.051	0.273	0.354	0.170	0.243	0.455	0.215	0.268	0.270	0.224	0.097	0.245
ITEM22	32	-0.001	0.165	0.184	0.126	0.184	0.310	0.135	0.094	0.169	0.173	0.122	0.178
ITEM28	33	0.084	0.063	0.068	0.104	0.111	0.020	0.128	0.100	0.031	0.171	0.120	0.158
ITEM4	34	0.074	0.348	0.257	0.026	0.256	0.233	0.275	0.133	0.168	0.560	0.294	0.496
ITEM6	35	0.174	0.247	0.227	0.197	0.177	0.152	0.308	0.172	0.109	0.483	0.377	0.470
ITEM9	36	0.119	0.247	0.161	0.112	0.173	0.163	0.308	0.172	0.109	0.483	0.377	0.470
ITEM33	37	0.119	0.317	0.252	0.183	0.187	0.218	0.318	0.190	0.186	0.515	0.277	0.518
ITEM15	38	0.133	0.270	0.239	0.208	0.234	0.223	0.442	0.240	0.160	0.487	0.280	0.509
ITEM36	39	0.098	0.294	0.256	0.246	0.476	0.249	0.398	0.262	0.177	0.447	0.244	0.476
ITEM37	40	0.086	0.294	0.303	0.264	0.391	0.328	0.389	0.179	0.213	0.423	0.231	0.456
ITEM39	41	0.073	0.297	0.294	0.249	0.326	0.282	0.286	0.189	0.255	0.467	0.277	0.448
ITEM8	42	0.160	0.221	0.184	0.092	0.171	0.140	0.243	0.161	0.074	0.433	0.344	0.422
ITEM12	43	0.014	0.231	0.270	0.306	0.222	0.332	0.215	0.203	0.167	0.219	0.134	0.240
ITEM14	44	0.123	0.298	0.303	0.270	0.376	0.267	0.354	0.283	0.187	0.400	0.235	0.399
ITEM17	45	0.085	0.248	0.287	0.244	0.260	0.257	0.261	0.192	0.157	0.351	0.214	0.353
ITEM20	46	0.121	0.053	0.019	-0.023	0.158	-0.006	0.105	0.117	-0.018	0.148	0.105	0.153
ITEM24	47	0.198	0.198	0.207	0.260	0.087	0.360	0.197	0.119	0.169	0.253	0.205	0.271
ITEM26	48	-0.019	0.261	0.346	0.360	0.104	0.382	0.226	0.119	0.220	0.221	0.088	0.271
ITEM29	49	0.052	0.263	0.224	0.204	0.145	0.222	0.254	0.132	0.193	0.340	0.163	0.386
ITEM30	50	0.036	0.179	0.213	0.281	0.221	0.261	0.173	0.244	0.169	0.216	0.117	0.230
ITEM31	51	0.147	0.218	0.211	0.169	0.298	0.201	0.294	0.176	0.107	0.407	0.295	0.403
RENDMAT	54	0.158	0.244	0.187	0.169	0.314	0.196	0.359	0.180	0.148	0.662	0.353	0.576
RENDLENG	55	0.158	0.259	0.190	0.169	0.305	0.200	0.353	0.189	0.134	0.651	0.370	0.560
RENDGLOB	56	0.174	0.269	0.216	0.181	0.349	0.207	0.385	0.204	0.151	0.693	0.387	0.592

	ITEM1	ITEM18	ITEM40	ITEM2	ITEM34	ITEM35	ITEM38	ITEM22	ITEM28	ITEM4	ITEM6	ITEM9	ITEM33
ITEM11	25	1.000											
ITEM18	26	1.000											
ITEM40	27	0.639	1.000										
ITEM2	28	0.720	0.225	1.000									
ITEM34	29	0.208	0.231	0.305	1.000								
ITEM35	30	0.250	0.164	0.354	0.308	1.000							
ITEM38	31	0.247	0.266	0.177	0.402	0.394	1.000						
ITEM22	32	0.156	0.168	0.171	0.171	0.222	0.255	1.000					
ITEM28	33	0.173	0.146	0.056	0.053	0.004	0.004	0.143	1.000				
ITEM4	34	0.491	0.528	0.199	0.187	0.091	0.203	0.141	0.088	1.000			
ITEM6	35	0.465	0.454	0.064	0.173	0.018	0.115	0.160	0.146	0.395	1.000		
ITEM9	36	0.458	0.446	0.109	0.192	0.044	0.143	0.129	0.094	0.395	0.541	1.000	
ITEM33	37	0.520	0.494	0.174	0.215	0.127	0.256	0.129	0.094	0.420	0.437	0.429	
ITEM15	38	0.463	0.472	0.168	0.285	0.116	0.238	0.147	0.116	0.387	0.368	0.373	1.000
ITEM36	39	0.427	0.398	0.213	0.299	0.145	0.309	0.196	0.125	0.343	0.335	0.350	0.389
ITEM37	40	0.407	0.369	0.238	0.269	0.259	0.357	0.223	0.094	0.363	0.206	0.240	0.403
ITEM39	41	0.411	0.428	0.224	0.228	0.202	0.335	0.221	0.084	0.397	0.284	0.322	0.376
ITEM8	42	0.386	0.392	0.115	0.185	0.035	0.122	0.105	0.151	0.303	0.418	0.415	0.315
ITEM12	43	0.227	0.253	0.366	0.322	0.299	0.395	0.166	0.027	0.154	0.095	0.153	0.158
ITEM14	44	0.368	0.396	0.232	0.335	0.161	0.266	0.160	0.131	0.299	0.288	0.350	0.335
ITEM17	45	0.362	0.359	0.263	0.239	0.208	0.306	0.126	0.036	0.291	0.255	0.283	0.349
ITEM20	46	0.115	0.105	-0.064	0.066	-0.052	0.016	-0.013	0.124	0.061	0.245	0.218	0.171
ITEM24	47	0.262	0.270	0.239	0.206	0.246	0.276	0.265	0.058	0.262	0.120	0.175	0.221
ITEM26	48	0.227	0.284	0.410	0.318	0.376	0.463	0.183	0.012	0.204	0.074	0.136	0.234
ITEM29	49	0.322	0.360	0.213	0.204	0.187	0.244	0.169	0.058	0.325	0.192	0.221	0.315
ITEM30	50	0.205	0.246	0.326	0.321	0.270	0.326	0.125	0.107	0.169	0.160	0.164	0.186
ITEM31	51	0.387	0.395	0.133	0.261	0.102	0.175	0.149	0.159	0.306	0.354	0.342	0.332
RENDMAT	54	0.630	0.595	0.105	0.192	0.063	0.161	0.122	0.160	0.444	0.471	0.414	0.476
RENDLENG	55	0.580	0.591	0.108	0.203	0.088	0.173	0.134	0.150	0.428	0.482	0.436	0.485
RENDGLOB	56	0.619	0.620	0.125	0.216	0.079	0.172	0.132	0.166	0.460	0.494	0.451	0.491

TABLA 31

	ITEM15	ITEM36	ITEM37	ITEM39	ITEM8	ITEM12	ITEM14	ITEM17	ITEM20	ITEM24	ITEM26	ITEM29	ITEM30
ITEM15	38												
ITEM36	1.000												
ITEM37	0.538	1.000											
ITEM39	0.441	0.495	1.000										
ITEM8	0.390	0.414	0.486	1.000									
ITEM12	0.329	0.312	0.214	0.218	1.000								
ITEM14	0.256	0.317	0.306	0.356	0.153	1.000							
ITEM17	0.475	0.445	0.368	0.320	0.320	0.298	1.000						
ITEM20	0.336	0.307	0.325	0.314	0.220	0.320	0.345	1.000					
ITEM24	0.150	0.135	0.018	0.073	0.179	0.009	0.153	0.102	1.000				
ITEM26	0.237	0.250	0.319	0.296	0.169	0.207	0.209	0.212	-0.049	1.000			
ITEM29	0.229	0.312	0.317	0.288	0.106	0.486	0.284	0.317	-0.023	0.252	1.000		
ITEM30	0.379	0.345	0.356	0.371	0.213	0.223	0.298	0.310	0.049	0.268	0.222	1.000	
RENDMAT	0.239	0.334	0.264	0.234	0.160	0.417	0.314	0.318	0.071	0.173	0.405	0.182	1.000
RENDLENG	0.377	0.371	0.319	0.322	0.323	0.184	0.367	0.261	0.134	0.230	0.190	0.296	0.254
RENDGLOB	0.433	0.389	0.354	0.365	0.405	0.131	0.345	0.285	0.148	0.214	0.143	0.301	0.133
	0.423	0.379	0.323	0.330	0.401	0.156	0.334	0.302	0.152	0.212	0.148	0.309	0.157
	0.450	0.412	0.358	0.360	0.418	0.150	0.369	0.288	0.147	0.230	0.155	0.312	0.153

	ITEM31	RENDMAT	RENDLENG	RENDGLOB
ITEM31	51			
RENDMAT	1.000			
RENDLENG	0.348	1.000		
RENDGLOB	0.352	0.852	1.000	
	0.373	0.915	0.910	1.000

SORTED ROTATED FACTOR LOADINGS (PATTERN)

	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3	FACTOR 4	FACTOR 5	FACTOR 6	FACTOR 7
RENGLOB 56	0.883	0.000	0.000	0.000	0.000	0.261	0.000
RENDMAT 54	0.871	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
RENDLENG 55	0.870	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
ITEM1 22	0.750	0.311	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
ITEM40 27	0.700	0.332	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
ITEM11 25	0.695	0.302	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
ITEM18 26	0.684	0.254	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
ITEM7 24	0.583	0.418	0.000	0.000	0.321	0.000	0.000
ITEM37 40	0.251	0.652	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
ITEM36 39	0.000	0.623	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
ITEM15 38	0.326	0.602	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
ITEM21 17	0.000	0.557	0.000	0.000	0.000	0.373	0.000
ITEM39 41	0.292	0.529	0.252	0.000	0.000	0.000	0.000
ITEM25 19	0.259	0.522	0.000	0.000	0.000	0.364	0.000
ITEM29 49	0.000	0.500	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
ITEM23 18	0.000	0.000	0.703	0.000	0.000	0.000	0.000
ITEM16 15	0.000	0.000	0.691	0.000	0.000	0.000	0.000
ITEM13 14	0.000	0.000	0.618	0.000	0.000	0.000	0.000
ITEM38 31	0.000	0.000	0.533	0.434	0.000	0.000	0.000
ITEM35 30	0.000	0.000	0.525	0.379	0.000	0.000	0.000
ITEM10 13	0.000	0.300	0.501	0.000	0.297	0.000	0.000
ITEM30 50	0.000	0.000	0.000	0.706	0.000	0.000	0.000
ITEM12 43	0.000	0.000	0.000	0.692	0.000	0.000	0.000
ITEM26 48	0.000	0.000	0.344	0.640	0.000	0.000	0.000
ITEM9 36	0.371	0.000	0.000	0.000	0.610	0.000	0.000
ITEM6 35	0.463	0.000	0.000	0.000	0.570	0.000	0.000
ITEM8 42	0.362	0.000	0.000	0.000	0.508	0.000	0.000
ITEM27 20	0.000	0.000	0.270	0.000	0.000	0.585	0.000
ITEM22 32	0.000	0.000	0.393	0.000	0.000	0.000	0.599
ITEM28 33	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.593
ITEM2 28	0.000	0.000	0.454	0.496	0.000	0.000	0.000
ITEM4 34	0.480	0.373	0.000	0.000	0.275	0.000	0.000
ITEM14 44	0.000	0.452	0.000	0.263	0.000	0.285	0.000
ITEM17 45	0.000	0.270	0.000	0.437	0.000	0.000	0.000
ITEM20 46	0.000	0.000	0.000	0.000	0.488	0.381	0.000
ITEM24 47	0.000	0.310	0.323	0.000	0.000	0.000	0.387
ITEM33 37	0.478	0.326	0.000	0.000	0.308	0.000	0.000
ITEM19 16	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.468	0.000
ITEM5 23	0.341	0.000	0.000	0.000	0.410	0.000	0.295
ITEM31 51	0.257	0.356	0.000	0.000	0.320	0.000	0.000
ITEM32 21	0.000	0.000	0.483	0.000	0.000	0.000	0.000
ITEM34 29	0.000	0.000	0.368	0.340	0.000	0.342	0.000
ITEM3 12	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.317	0.000
VP	6.510	4.049	3.740	2.857	2.389	1.828	1.299

TABLA 33

FACTOR	VARIANCE EXPLAINED	CUMULATIVE PROPORTION OF VARIANCE		CARMINES THETA
		IN DATA SPACE	IN FACTOR SPACE	
1	12.7177	0.2958	0.5610	0.9433
2	3.6882	0.3815	0.7237	
3	1.6039	0.4188	0.7944	
4	1.2874	0.4488	0.8512	
5	1.2011	0.4767	0.9042	
6	1.1044	0.5024	0.9529	
7	1.0681	0.5272	1.0000	
8	0.9677	0.5497		
9	0.9602	0.5721		
10	0.9086	0.5932		
11	0.8509	0.6130		
12	0.8164	0.6320		
13	0.7934	0.6504		
14	0.7655	0.6682		
15	0.7375	0.6854		
16	0.7227	0.7022		
17	0.6932	0.7183		
18	0.6804	0.7341		
19	0.6690	0.7497		
20	0.6661	0.7652		
21	0.6405	0.7801		
22	0.6288	0.7947		
23	0.5955	0.8085		
24	0.5877	0.8222		
25	0.5766	0.8356		
26	0.5647	0.8487		
27	0.5540	0.8616		
28	0.5267	0.8739		
29	0.5058	0.8856		
30	0.4961	0.8972		
31	0.4923	0.9086		
32	0.4836	0.9199		
33	0.4533	0.9304		
34	0.4361	0.9406		
35	0.4193	0.9503		
36	0.4023	0.9597		
37	0.3972	0.9689		
38	0.3683	0.9775		
39	0.3227	0.9850		
40	0.2402	0.9906		
41	0.2133	0.9955		
42	0.1298	0.9985		
43	0.0628	1.0000		

THE VARIANCE EXPLAINED BY EACH FACTOR IS THE EIGENVALUE FOR THAT FACTOR.

TABLA 34

COMMUNALITIES OBTAINED FROM 7 FACTORS AFTER 1 ITERATIONS.

THE COMMUNALITY OF A VARIABLE IS ITS SQUARED MULTIPLE CORRELATION WITH THE FACTORS.

12	ITEM3	0.1708
13	ITEM10	0.4858
14	ITEM13	0.5121
15	ITEM16	0.5566
16	ITEM19	0.3282
17	ITEM21	0.5225
18	ITEM23	0.5895
19	ITEM25	0.4889
20	ITEM27	0.4620
21	ITEM32	0.2678
22	ITEM1	0.7499
23	ITEM5	0.3881
24	ITEM7	0.6545
25	ITEM11	0.6625
26	ITEM18	0.6464
27	ITEM40	0.7056
28	ITEM2	0.4634
29	ITEM34	0.4089
30	ITEM35	0.4649
31	ITEM38	0.5254
32	ITEM22	0.5490
33	ITEM28	0.4301
34	ITEM4	0.5170
35	ITEM6	0.5761
36	ITEM9	0.5784
37	ITEM33	0.4757
38	ITEM15	0.5717
39	ITEM36	0.5905
40	ITEM37	0.5894
41	ITEM39	0.4916
42	ITEM8	0.4535
43	ITEM12	0.5574
44	ITEM14	0.4704
45	ITEM17	0.4103
46	ITEM20	0.3937
47	ITEM24	0.4347
48	ITEM26	0.5735
49	ITEM29	0.3755
50	ITEM30	0.5822
51	ITEM31	0.4082
54	RENDMAT	0.8523
55	RENDLENG	0.8460
56	RENDGLOB	0.8898

Tabla 35

Resultados Anova para "sexo del profesor"
y 6 variables dependientes

V. del profesor:

1. "Nivel de expectativa" (N)

F.V	gl	S.C	C.M	F	P
-Intergrupos	1	44.52	44.52	18.08	.0000
-Intragrupos	1559	3839.38	2.46		

2. "Autoatribución del profesor" (At. P)

F.V	gl	S.C	C.M	F	P
-Intergrupos	1	2.51	2.51	3.96	.046
-Intragrupos	1559	986.27	.63		

3. "Atribución a la inteligencia del alumno" (At. I)

F.V	gl	S.C	C.M	F	P
-Intergrupos	1	40.81	40.81	18.21	.0000
-Intragrupos	1559	3494.79	2.24		

4. "Atribución al esfuerzo del alumno" (At. E)

F.V	gl	S.C	C.M	F	P
-Intergrupos	1	50.01	50.01	18.83	.0000
-Intragrupos	1559	4141.30	2.66		

Tabla 35 (continuación)

V.del alumno

5. "Percepción de la expectativa del profesor" (P. Exp)

F.V	gl	S.C	C.M	F	P
-Intergrupos	1	6.76	6.76	40.80	.0000
-Intragrupos	1559	258.50	.16		

6. "Atribución al profesor" (At. P.a)

F.V	gl	S.C	C.M	F	P
-Intergrupos	1	9.09	9.09	35.40	.0000
-Intragrupos	1559	400.58	.25		

Tabla 36

Resultados Anova para "experiencia del profesor"
y 5 variables dependientes.

V. profesor

. "Nivel de expectativa del profesor" (N)

F.V	gl	S.C	CM	F	P
-Intergrupos	3	4.79	1.60	1.32	0.26 (n.s)
-Intragrupos	1610	1945.72	1.21		

2. "Autoatribución del profesor" (At. P)

F.V	gl	S.C	CM	F	P
-Intergrupo	3	31.68	10.56	17.04	0.0000
-Intragrupo	1610	997.89	0.61		

3. "Atribución a la inteligencia del alumno" (At. I)

F.V	gl	S.C	CM	F	P
-Intergrupo	3	7.78	2.59	2.56	0.05
-Intragrupo	1610	1632.90	1.01		

4. "Atribución al esfuerzo del alumno" (At. E)

F.V	gl	S.C	CM	F	P
-Intergrupo	3	3.40	1.13	0.81	0.48 (n.s)
-Intragrupo	1610	2239.90	1.39		

5. "Atribución a la familia" (At. F)

F.V	gl	S.C	CM	F	P
-Intergrupo	1	18.82	6.27	5.49	0.0009
-Intragrupo	1610	1841.05	1.14		

Tabla 37

Resultado Anova para "sexo del alumno"
y 6 variables dependientes

V. profesor

1. "Nivel de expectativa" (N)

F.V	gl	S.C	C.M	F	P
Intergrupos	1	49.37	49.37	19.99	.0000
Intragrupos	1578	3897.17	2.47		

2. "Autoatribución del profesor" (At. P)

F.V	gl	S.C	C.M	F	P
Intergrupos	1	1.79	1.79	2.79	.095 (n.s)
Intragrupos	1578	1010.86	.64		

3. "Atribución a la inteligencia del alumno" (At. I)

F.V	gl	S.C	C.M	F	P
Intergrupos	1	14.03	14.03	6.23	.0127
Intragrupos	1578	3552.74	2.25		

4. "Atribución al esfuerzo del alumno" (At. E)

F.V	gl	S.C	C.M	F	P
Intergrupos	1	142.11	142.11	54.33	.0000
Intragrupos	1578	4090.03	2.59		

Tabla 37 (continuación)

V. del alumno

5. "Expectativa del alumno" (Ex. a)

F.V	gl	S.C	C.M	F	p
-Intergrupos	1	7.63	7.63	19.19	.000
-Intragrupos	1578	628.04	.40		

6. "Autoatribución a la inteligencia del alumno" (AT. I. a)

F.V	gl	S.C	C.M	F	p
-Intergrupos	1	1.92	1.92	4.58	.0325
-Intragrupos	1578	662.65	.42		

Tabla 38

Resultado Anova para "curso del alumno"
y 6 variables dependientes

V. profesor

1. "Nivel de expectativa" (N)

F.V	gl	S.C	C.M	F	p
-Intergrupos	1	46.05	46.05	18.62	.0000
-Intragrupos	1579	3903.84	2.47		

2. "Autoatribución del profesor" (At. P)

F.V	gl	S.C	C.M	F	p
-Intergrupos	1	.32	.32	.50	.4776 (n.s)
-Intragrupos	1579	1012.72	.64		

3. "Atribución a la inteligencia del alumno" (At. I)

F.V	gl	S.C	C.M	F	p
-Intergrupos	1	20.78	20.78	9.24	.0024
-Intragrupos	1579	3549.29	2.25		

4. "Atribución al esfuerzo del alumno" (At. E)

F.V	gl	S.C	C.M	F	p
-Intergrupos	1	40.15	40.15	15.11	.0001
-Intragrupos	1579	4195.42	2.66		

Tabla 38 (continuación)
VARIABLES DEL ALUMNO

5. "Autoexpectativa del alumno" (Ex. a)

F.V	gl	S.C	C.M	F	P
-Intergrupos	1	48.48	48.48	130.21	.0000
-Intragrupos	1579	587.87	.37		

6. "Autoatribución del alumno a su inteligencia" (At. I. a)

F.V	gl	S.C	C.M	F	P
-Intergrupos	1	21.09	21.09	51.71	.0000
-Intragrupos	1579	643.95	.41		

Tabla 39

Resultados ANOVA para "tipo de Centro" y
6 variables dependientes

V. profesor

1. "Nivel de expectativa del profesor" (N)

F.V	gl	S.C	C.M	F	p
-Intergrupos	2	17.95	8.97	7.48	.0006
-Intragrupos	1611	1932.56	1.20		

2. "Autoatribución del profesor" (At. P)

F.V	gl	S.C	C.M	F	p
-Intergrupos	2	14.24	7.12	11.30	.0000
-Intragrupos	1611	1015.33	.63		

3. "Atribución a la inteligencia del alumno" (At. I)

F.V	gl	S.C	C.M	F	p
-Intergrupos	2	18.32	9.16	9.10	.0001
-Intragrupos	1611	1622.35	1.008		

4. "Atribución al esfuerzo del alumno" (At. E)

F.V	gl	S.C	C.M	F	p
-Intergrupos	2	3.84	1.92	1.38	.25 (n.s)
-Intragrupos	1611	2239.45	1.39		

Tabla 39 (continuación)

Variables del alumno

5. "Autoatribución del alumno a la inteligencia" (At. I. a)

F.V	gl	S.C	C.M	F	p
-Intergrupos	2	8.53	4.26	10.18	.0000
-Intragrupos	1607	673.64	.42		

6. "Expectativas del alumno" (Ex. a)

F.V	gl	S.C	C.M	F	p
-Intergrupos	2	17.03	8.52	21.58	.0000
-Intragrupos	1607	634.09	.39		

Tabla 40

Resultados del análisis factorial de varianza (Efectos Principales)

1. V. Dep. "Percepción expectativa" (P. Ex)

F.V	gl	S.C	C.M	F	p
-Exp. Prof.	2	3.02	1.51	11.12	.0000
-Atrib. Int.	2	.06	.03	.22	.7997
-Atrib. Esf.	2	5.14	2.57	18.93	.0000
-Intragrupos 1484		201.56	.14		

2. V. Dep. "Autoexpectativa alumno" (Ex. a)

F.V	gl	S.C	C.M	F	p
-Exp. Prof.	2	24.88	12.44	67.12	.0000
-Atrib. Int.	2	5.79	2.89	15.61	.0000
-Atrib. Esf.	2	10.23	5.12	27.60	.0000
-Intragrupos 1484		275.05	.19		

3. V. Dep. "Atribución profesor" (At. P. a)

F.V	gl	S.C	C.M	F	p
-Exp. Prof.	2	1.12	.56	2.23	.1022
-Atrib. Int.	2	.42	.21	.85	.4289
-Atrib. Esf.	2	3.22	1.61	6.41	.0017
-Intragrupos 1484		372.17	.25		

Tabla 40 (continuación)

4. V. Dep. "Autoatribución Intelectual alumno" (At. I. a)

F.V	gl	S.C	C.M	F	P
-Exp. Prof.	2	21.28	10.64	44.64	.0000
-Atrib. Int.	2	12.37	6.19	25.95	.0000
-Atrib. Esf.	2	3.85	1.93	8.07	.0003
-Intragrupos 1484		353.75	.24		

5. V. Dep. "Autoatribución Esfuerzo alumno" (At. E. a)

F.V	gl	S.C	C.M	F	P
-Exp. Prof.	2	9.34	4.67	16.53	.0000
-Atrib. Int.	2	.28	.14	.49	.6137
-Atrib. Esf.	2	24.16	12.08	42.73	.0000
-Intragrupos 1484		419.50	.28		

6. V. Dep. "Motivación" (M)

F.V	gl	S.C	C.M	F	P
-Exp. Prof.	2	5.61	2.81	16.73	.0000
-Atrib. Int.	2	.53	.27	1.59	.2047
-Atrib. Esf.	2	4.64	2.34	13.98	.0000
-Intragrupos 1484		268.63	.17		

Tabla 40 (continuación)

7. V. Dep. "Autoconcepto académico" (Ac)

F.V	gl	S.C	C.M	F	P
-Exp. Prof.	2	755.64	377.82	28.48	.0000
-Atrib. Int.	2	362.07	151.03	13.64	.0000
-Atrib. Esf.	2	599.98	299.99	22.61	.0000
-Intragrupos	1484	19689.	13.27		

8. V. Dep. "Rendimiento" (Rg)

F.V	gl	S.C	C.M	F	P
-Exp. Prof.	2	112.65	56.33	96.51	.0000
-Atrib. Int.	2	63.20	31.60	54.14	.0000
-Atrib. Esf.	2	73.52	36.77	62.99	.0000
-Intragrupos	1484	866.08	0.58		

Tabla 41

Resultados del análisis factorial de varianza:
Efectos interactivos de las variables del profesor

1. V. Dep. "Percepción de expectativa" (P. Ex)

F.V	gl	S.C	C.M	F	p
N - At.I	4	1.62	.41	2.96	.0189
N - At.E	4	3.46	.86	6.31	.0000
At.I - At.E	4	8.59	2.15	15.68	.0000
N-At.I-At.E	8	16.86	2.11	15.38	.0000
Intragrupos	1478	202.43	.74		

2. V. Dep. "Expectativa del alumno" (Ex. a)

F.V	gl	S.C	C.M	F	p
N -At.I	4	14.86	3.72	17.31	.0000
N -At.E	4	15.32	3.83	17.84	.0000
At.I - At.E	4	44.86	11.22	52.25	.0000
N-At.I-At.E	8	101.08	12.64	58.86	.0000
Intragrupos	1478	317.28	.22		

3. V. Dep. "Atribución al profesor" (at. P. a)

F.V	gl	S.C	C.M	F	p
N - At.I	4	.94	.24	.94	.4382
N- At.E	4	.61	.15	.61	.6520
At.I - At.E	4	4.09	1.02	4.12	.0025
N-At.I-At.E	8	9.00	1.13	4.52	.0000
Intragrupos	1478	367.59	.25		

Tabla 41 (cont.)

V. Dep. "Autoatribución a la inteligencia" (At. I. a)

	F.V	gl	S.C	C.M	F	P
N - At.I		4	22.47	5.62	20.76	.0000
N - At.E		4	9.77	2.44	9.02	.0000
At.I - At.E		4	37.70	9.42	34.83	.0000
N-At.I-At.E		8	78.10	9.14	33.78	.0000
Intragrupos		1478	399.86	.27		

5. V. Dep. "Autoatribución al esfuerzo" (At. E. a)

	F.V	gl	S.C	C.M	F	P
N - At.I		4	4.15	1.04	3.64	.0058
N - At.E		4	16.72	4.18	14.66	.0000
At.I - At.E		4	30.95	7.74	27.14	.0000
N-At.I-At.E		8	64.42	8.05	28.24	.0000
Intragrupos		1478	421.41	.29		

6. V. Dep. "Motivación" (M)

	F.V	gl	S.C	C.M	F	P
N - At.I		4	2.62	.66	3.81	.0044
N - At.E		4	4.03	1.01	5.86	.0001
At.I - At.E		4	12.09	3.02	17.58	.0000
N-At.I-At.E		8	25.23	3.15	18.34	.0000
Intragrupos		1478	254.15	.17		

Tabla 41 (Cont.)

7. V. Dep. "Autoconcepto" (Ac)

F.V	gl	S.C	C.M	F	P
N - At.I	4	638.32	159.58	11.14	.0000
N - At.E	4	1011.72	252.93	17.65	.0000
At.I - At.E	4	2151.19	537.80	37.54	.0000
N-At.I-At.E	8	4822.27	602.78	42.07	.0000
Intragrupos	1478	21176.01	14.33		

8. V. Dep. "Rendimiento global" (Rg)

F.V	gl	S.C	C.M	F	P
N - At.I	4	41.40	10.35	14.50	.0000
N - At.E	4	78.53	19.63	27.50	.0000
At.I - At.E	4	295.10	73.78	103.33	.0000
NO-At.I-At.E	8	691.84	86.48	121.12	.0000
Intragrupos	1478	1055.27	.71		
