

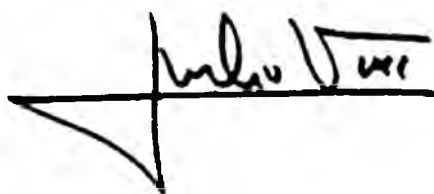
UNIVERSIDAD DE DEUSTO  
TERCER CICLO

PROGRAMA: SALUD Y FAMILIA

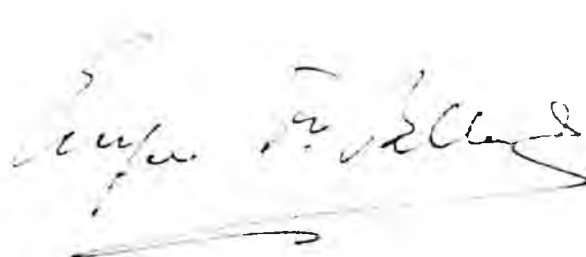
INTERNALIDAD-EXTERNALIDAD EN ALUMNOS DE 3º A 6º DE EGB.  
RELACION CON EL RENDIMIENTO ACADEMICO

TESIS DOCTORAL PRESENTADA POR D. ENRIQUE FCO. PALLARES MOLINS  
DIRIGIDA POR EL DR. D. AURELIO VILLA SANCHEZ

EL DIRECTOR

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Aurelio Villa Sanchez', written over a horizontal line.

EL DOCTORANDO

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Enrique Fco. Pallares Molins', written in a cursive style.

DEUSTO-BILBAO, 3 DE DICIEMBRE DE 1992

## INDICE GENERAL

|                                                                                                      |      |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| INDICE GENERAL . . . . .                                                                             | I    |
| INTRODUCCION . . . . .                                                                               | XVII |
| 1. EL LOCUS OF CONTROL . . . . .                                                                     | 1    |
| Introducción . . . . .                                                                               | 1    |
| 1.1. Popularidad y ámbito de aplicación del locus<br>of control . . . . .                            | 3    |
| 1.2. Origen y contexto del locus of control: la teoría<br>del aprendizaje social de Rotter . . . . . | 6    |
| 1.2.1. El aprendizaje social de Rotter y el<br>aprendizaje social de Bandura . . . . .               | 8    |
| 1.2.2. J. B. Rotter y las influencias de su obra . . . . .                                           | 9    |
| a) La influencia de A. Adler . . . . .                                                               | 11   |
| b) La influencia de de K. Lewin . . . . .                                                            | 13   |
| c) La influencia de Hull . . . . .                                                                   | 15   |
| 1.2.3. Supuestos básicos de la teoria del aprendizaje<br>social . . . . .                            | 17   |
| 1.2.4. Finalidad y objetivos de la teoría del<br>aprendizaje social . . . . .                        | 21   |
| 1.2.5. Conceptos fundamentales de la teoría<br>del aprendizaje social . . . . .                      | 22   |
| a) Potencial de conducta-potencial de necesidad . . . . .                                            | 23   |
| b) Expectativa-libertad de movimiento . . . . .                                                      | 23   |
| c) Valor del refuerzo-valor de la necesidad . . . . .                                                | 25   |
| d) Situación psicológica . . . . .                                                                   | 26   |
| 1.2.6.. La ecuación conductual de la teoría del<br>aprendizaje social . . . . .                      | 27   |
| 1.3. Aproximación conceptual al locus of control . . . . .                                           | 29   |

|                                                                                                            |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1.3.1. El locus of control como una expectativa generalizada . . . . .                                     | 29 |
| 1.3.2. Relación del locus of control con otros constructos y concepciones psicológicas . . . . .           | 31 |
| a) Concepto de alienación y de anomia . . . . .                                                            | 32 |
| b) Eficacia personal de Bandura . . . . .                                                                  | 33 |
| c) Creencia en un mundo justo . . . . .                                                                    | 34 |
| d) Control percibido . . . . .                                                                             | 36 |
| e) Motivación intrínseca-motivación extrínseca . . . . .                                                   | 36 |
| f) Origen y peón . . . . .                                                                                 | 37 |
| g) Indefensión aprendida . . . . .                                                                         | 38 |
| 1.3.3. Locus of control ¿rasgo de la personalidad? . . . . .                                               | 38 |
| 1.3.4. Locus of control interno, locus of control externo: ¿bueno y malo? . . . . .                        | 40 |
| 1.4. La medición del constructo locus of control . . . . .                                                 | 45 |
| 1.4.1. La escala I-E de Rotter . . . . .                                                                   | 48 |
| 1.4.2. La cuestión de la unidimensionalidad-multidimensionalidad del constructo locus of control . . . . . | 49 |
| 1.4.3. Otras escalas de locus of control para adultos . . . . .                                            | 55 |
| 1.4.4. Escalas de locus of control para niños y adolescentes . . . . .                                     | 56 |
| 1.4.4.1. Problemas comunes de las escalas de locus of control para niños y adolescentes . . . . .          | 57 |
| 1.4.4.2. Reseña de algunas escalas de locus of control para niños y adolescentes . . . . .                 | 58 |
| 1.5. Orígenes del locus of control . . . . .                                                               | 73 |
| 1.6. Evolución y cambios en el locus of control . . . . .                                                  | 78 |
| 1.7. Evolución sociohistórica del locus of control . . . . .                                               | 85 |
| 1.8. Diferencias sexuales en el locus of control . . . . .                                                 | 88 |
| 1.9. Naturaleza cultural o transcultural del locus of control . . . . .                                    | 92 |

|                                                                                          |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 1.10. Clavo social y locus of control . . . . .                                          | 94  |
| 1.11. Modificación del locus of control . . . . .                                        | 95  |
| Conclusiones . . . . .                                                                   | 98  |
| <br>2. LA TEORIA DE LA ATRIBUCION . . . . .                                              | 101 |
| Introducción . . . . .                                                                   | 101 |
| 2.1. La psicología profesional y la psicología<br>profana . . . . .                      | 103 |
| 2.2. Antecedentes de la teoría de la atribución . . .                                    | 107 |
| 2.3. Cuestiones comunes a las teorías<br>de la atribución . . . . .                      | 109 |
| 2.3.1. Tendencia espontánea y generalizada a<br>realizar atribuciones causales . . . . . | 110 |
| 2.3.2. Unidad o pluralidad de la teoría de la<br>atribución . . . . .                    | 114 |
| 2.3.3. Función de las atribuciones . . . . .                                             | 117 |
| 2.3.4. Los centros de interés de las teorías<br>de la atribución . . . . .               | 119 |
| 2.4. Principales teorías de la atribución . . . . .                                      | 120 |
| 2.4.1. La teoría de F. Heider . . . . .                                                  | 122 |
| 2.4.1.1. De la conducta a las causas que la<br>determinan . . . . .                      | 122 |
| 2.4.1.2. Causas internas y causas externas . . . . .                                     | 124 |
| 2.4.2. La teoría de Jones y Davis . . . . .                                              | 128 |
| 2.4.3. La teoría de Kelley . . . . .                                                     | 133 |
| 2.4.3.1. El principio de covariación . . . . .                                           | 133 |
| 2.4.3.2. Confirmación empírica y revisiones<br>críticas . . . . .                        | 136 |
| 2.4.4. La teoría de Weiner . . . . .                                                     | 137 |
| 2.4.4.1. Modelos de dimensiones causales<br>según Weiner . . . . .                       | 138 |



|                                                                                                              |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 2.4.4.2. Consecuencias de las explicaciones<br>causales según Weiner . . . . .                               | 141 |
| 2.5. Evaluación de las atribuciones . . . . .                                                                | 144 |
| 2.5.1. Problemas en la medición de las atribuciones . . . . .                                                | 144 |
| 2.5.2. Reseña de algunos instrumentos para la<br>medición de las atribuciones . . . . .                      | 148 |
| 2.5.2.1. Escalas del constructo locus of control . . . . .                                                   | 149 |
| 2.5.2.2. Escalas elaboradas para medir atribuciones . . . . .                                                | 150 |
| 2.5.2.3. Medición de los estilos atributivos . . . . .                                                       | 152 |
| 2.6.2.4. Medición de las atribuciones y estilos<br>atributivos de niños y adolescentes . . . . .             | 156 |
| 2.6. Diferencias en las atribuciones según la<br>edad, sexo, nivel socioeconómico y grupo cultural . . . . . | 163 |
| 2.6.1. Diferencias en las atribuciones según la edad . . . . .                                               | 164 |
| 2.6.2. Diferencias en las atribuciones según el sexo . . . . .                                               | 168 |
| 2.6.3. Diferencias según el nivel socioeconómico . . . . .                                                   | 171 |
| 2.6.4. Diferencias en las atribuciones según<br>el grupo cultural . . . . .                                  | 173 |
| 2.7. Aplicaciones de la teoría de la atribución . . . . .                                                    | 174 |
| 2.8. La modificación o cambio de las atribuciones . . . . .                                                  | 176 |
| Conclusiones . . . . .                                                                                       | 179 |
| <br>3. SESGOS EN LA EXPLICACION DE LAS CONDUCTAS Y<br>LOS REFUERZOS. LA NORMA DE INTERNALIDAD . . . . .      | 181 |
| Introducción . . . . .                                                                                       | 181 |
| 3.1. Atribuciones y Locus of Control . . . . .                                                               | 184 |
| 3.2. Tendencias y sesgos en las explicaciones<br>de conductas y refuerzos . . . . .                          | 195 |
| 3.2.1. Errores o sesgos . . . . .                                                                            | 197 |
| 3.2.2. Los sesgos más estudiados e investigados . . . . .                                                    | 199 |
| 3.3. El efecto actor-observador . . . . .                                                                    | 200 |

|                                                                                              |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 3.3.1. Aplicaciones y consecuencias de este sesgo . . . . .                                  | 205 |
| 3.3.2. Explicaciones del efecto actor-observador . . . . .                                   | 207 |
| a) Explicaciones perceptivo-cognitivas . . . . .                                             | 208 |
| b) Explicaciones motivacionales . . . . .                                                    | 210 |
| c) Explicaciones crítico-ideológicas . . . . .                                               | 212 |
| 3.3.3. Excepciones y revisión crítica . . . . .                                              | 212 |
| 3.4. Sesgo favorable al yo . . . . .                                                         | 214 |
| 3.4.1. La generalización del sesgo . . . . .                                                 | 214 |
| 3.4.2. El sesgo favorable al yo en los niños y<br>en contextos académicos . . . . .          | 218 |
| 3.4.3. Las explicaciones del sesgo favorables al yo . . . . .                                | 222 |
| 3.5. La externalidad defensiva . . . . .                                                     | 223 |
| 3.6. La preferencia por las explicaciones<br>internas . . . . .                              | 226 |
| 3.6.2. La dimensión interno-externo . . . . .                                                | 227 |
| 3.6.2.1. Objeciones a la validez de la división interno-<br>externo . . . . .                | 229 |
| a) Dificultad para distinguir las atribuciones<br>externas de las internas . . . . .         | 230 |
| b) La relación entre internalidad y externalidad<br>no es complementaria o inversa . . . . . | 231 |
| c) Excesiva simplicidad de la división<br>interno-externo . . . . .                          | 232 |
| 3.6.2.2. Validez de la división causal<br>interno-externo . . . . .                          | 233 |
| 3.6.3. La extensión e importancia del<br>"error fundamental" . . . . .                       | 234 |
| 3.6.4. Explicaciones del "error fundamental" . . . . .                                       | 236 |
| 3.6.4.1. Explicaciones perceptivo-cognitivas . . . . .                                       | 237 |
| 3.6.4.2. Necesidad de control personal . . . . .                                             | 238 |
| 3.6.4.3. Explicaciones socioculturales . . . . .                                             | 239 |

|                                                                                                                 |         |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| a) La interpretación de Jellison y Green: la norma de internalidad . . . . .                                    | 239     |
| b) La interpretación de Hamilton y de Fincham y Jaspars: del "psicólogo ingenuo" al "abogado ingenuo" . . . . . | 241     |
| c) La interpretación de Beauvois . . . . .                                                                      | 242     |
| d) Consecuencia de la ética protestante . . . . .                                                               | 245     |
| 3.6.5. Medición de la internalidad . . . . .                                                                    | 246     |
| 3.6.6. Evolución de la internalidad . . . . .                                                                   | 250     |
| 3.3.7 Diferencias en internalidad según el nivel socioeconómico y la cultura . . . . .                          | 252     |
| Conclusiones . . . . .                                                                                          | 253     |
| <br>4. EL RENDIMIENTO ACADEMICO . . . . .                                                                       | <br>255 |
| Introducción . . . . .                                                                                          | 255     |
| 4.1. Actualidad y proyección de las investigaciones sobre el rendimiento académico . . . . .                    | 257     |
| 4.2. El concepto de rendimiento académico . . . . .                                                             | 260     |
| 4.3. Tipos de rendimiento académico . . . . .                                                                   | 263     |
| 4.4. Modelos de investigación sobre el rendimiento académico . . . . .                                          | 266     |
| 4.5. El criterio de rendimiento académico y su operativización . . . . .                                        | 269     |
| 4.5.1. Criterios de rendimiento académico . . . . .                                                             | 270     |
| 4.5.2. Medición u operativización del rendimiento académico . . . . .                                           | 272     |
| 4.6. La multideterminación del rendimiento académico . . . . .                                                  | 274     |
| 4.6.1. Factores macrosociales . . . . .                                                                         | 278     |
| 4.6.2. Factores pedagógico-didàcticos . . . . .                                                                 | 278     |
| 4.6.3. Factores familiares . . . . .                                                                            | 280     |
| 4.6.3.1. la comunicación y clima afectivo en la familia . . . . .                                               | 283     |

|                                                                                                                   |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.6.3.2. Estilo educativo de los padres . . . . .                                                                 | 288 |
| 4.6.3.3. Actitudes de los padres hacia el trabajo,<br>la cultura y la institución educativa . . . . .             | 290 |
| 4.6.3.4. El nivel socioeconómico y cultural de<br>la familia . . . . .                                            | 293 |
| 4.6.3.5. La estructura familiar . . . . .                                                                         | 296 |
| 4.6.4. Factores personales . . . . .                                                                              | 298 |
| 4.6.4.1. Orden de nacimiento y rendimiento académico                                                              | 299 |
| 4.6.4.2. Diferencias en edad -intraanuales- y<br>rendimiento académico . . . . .                                  | 300 |
| 4.6.4.3. Diferencias de sexo y rendimiento académico                                                              | 302 |
| 4.6.4.4. La inteligencia y el rendimiento académico                                                               | 305 |
| 4.6.4.5. Los estilos cognitivos . . . . .                                                                         | 309 |
| a) Dependencia-Independencia de Campo . . . . .                                                                   | 310 |
| b) Reflexividad-Impulsividad . . . . .                                                                            | 312 |
| 4.6.4.6. Rasgos de personalidad y rendimiento<br>académico . . . . .                                              | 313 |
| 4.6.4.7. Motivación y rendimiento académico . . . . .                                                             | 318 |
| 4.6.4.8. Patrones de conducta tipos A/tipo B y<br>rendimiento académico . . . . .                                 | 321 |
| 4.6.4.9. Autoconcepto y rendimiento académico . . . . .                                                           | 325 |
| 4.6.4.10. Locus de control y rendimiento académico .                                                              | 330 |
| 4.6.4.10.1. Primeras investigaciones realizadas . . .                                                             | 332 |
| 4.6.4.10.2. Reseña de algunas investigaciones sobre la<br>relación entre locus of control y rendimiento académico | 335 |
| 4.6.4.10.3. Resumen de la relación entre locus<br>of control y rendimiento académico . . . . .                    | 347 |
| 4.6.4.10.4. La explicación de la superioridad en<br>rendimiento de los internos . . . . .                         | 349 |
| 4.6.4.11. Atribuciones causales y rendimiento<br>académico . . . . .                                              | 350 |

|                                                                                          |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.6.4.12. Internalidad y rendimiento académico . . .                                     | 355 |
| Conclusiones . . . . .                                                                   | 355 |
| 5. PLANTEAMIENTO Y METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION . .                                   | 359 |
| Introducción . . . . .                                                                   | 359 |
| 5.1. Planteamiento de la investigación . . . . .                                         | 361 |
| 5.1.1. Relación de nuestro trabajo con investigaciones<br>anteriores . . . . .           | 361 |
| 5.1.2. Objetivos de la investigación . . . . .                                           | 364 |
| 5.1.3. Partes de la investigación . . . . .                                              | 366 |
| 5.2. Metodología . . . . .                                                               | 366 |
| 5.2.1. Muestra de la investigación . . . . .                                             | 367 |
| 5.2.1.1. En la investigación piloto y en otra<br>complementaria . . . . .                | 367 |
| 5.2.1.2. En la investigación principal . . . . .                                         | 368 |
| 5.2.1.2.1. Criterios del muestreo . . . . .                                              | 369 |
| 5.2.1.2.2. Unidad de muestreo . . . . .                                                  | 370 |
| 5.2.1.2.3. Unidad de información . . . . .                                               | 371 |
| 5.2.1.2.4. Selección de la muestra . . . . .                                             | 371 |
| 5.2.1.2.5. Descripción de la muestra . . . . .                                           | 373 |
| 5.2.2. Hipótesis . . . . .                                                               | 377 |
| 5.2.2.1. Relativas a la medición y estructura de la<br>internalidad . . . . .            | 378 |
| 5.2.2.2. Acerca de la relación de la internalidad<br>con otras variables . . . . .       | 379 |
| 5.2.2.3. Relativas a la relación entre internalidad<br>y rendimiento académico . . . . . | 380 |
| 5.2.3. Variables . . . . .                                                               | 282 |
| 5.2.3.1. Internalidad respecto a refuerzos y conductas-<br>sentimientos . . . . .        | 385 |

|                                                                                           |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 5.2.3.2. Sexo . . . . .                                                                   | 386 |
| 5.2.3.3. Edad . . . . .                                                                   | 387 |
| 5.2.3.4. Curso . . . . .                                                                  | 388 |
| 5.2.3.5. Retraso escolar . . . . .                                                        | 389 |
| 5.2.3.6. Autoconcepto . . . . .                                                           | 390 |
| 5.2.3.7. Ansiedad Rasgo . . . . .                                                         | 393 |
| 5.2.3.8. Inteligencia: Verbal, No verbal y General .                                      | 396 |
| 5.2.3.9. Nivel socioeconómico . . . . .                                                   | 399 |
| 5.2.3.10. Número de hermanos . . . . .                                                    | 403 |
| 5.2.3.11. Orden de nacimiento . . . . .                                                   | 404 |
| 5.2.3.12. Rendimiento académico . . . . .                                                 | 405 |
| a. Pruebas estandarizadas . . . . .                                                       | 405 |
| b. Calificaciones escolares oficiales . . . . .                                           | 411 |
| c. Valoración del profesor . . . . .                                                      | 413 |
| 5.2.4. Procedimiento . . . . .                                                            | 414 |
| 5.2.4.1. Selección y adaptación de instrumentos<br>de medida de la internalidad . . . . . | 415 |
| 5.2.4.2. Recogida de los datos . . . . .                                                  | 415 |
| 5.2.4.3. Método para el análisis de los datos . . . .                                     | 416 |
| <br>6. ADAPTACION DE LAS ESCALAS PARA MEDIR LA INTERNALIDAD-<br>EXTERNALIDAD . . . . .    | 418 |
| Introducción . . . . .                                                                    | 418 |
| 6.1. El Cuestionario de Internalidad<br>Atribución/Locus (CIAL) . . . . .                 | 420 |
| 6.1.1. Objetivos y características de la<br>versión original . . . . .                    | 420 |
| 6.1.1.1. Objetivos del cuestionario . . . . .                                             | 421 |
| 6.1.1.2. Construcción y estructuración del<br>cuestionario . . . . .                      | 422 |

|                                                                                                |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 6.1.1.3. Proceso de validación del cuestionario . . .                                          | 425 |
| 6.1.1.3.1. La consistencia interna . . . . .                                                   | 425 |
| 6.1.1.3.2. La fiabilidad test-retest . . . . .                                                 | 426 |
| 6.1.1.3.3. Las correlaciones entre las diferentes<br>dimensiones . . . . .                     | 426 |
| 6.1.1.3.4. Análisis factorial . . . . .                                                        | 427 |
| 6.1.2. El proceso de adaptación española del CIAL . .                                          | 427 |
| 6.1.2.1. La traducción y el formato de presentación .                                          | 428 |
| 6.1.2.2. Aplicación piloto y realización de los<br>primeros análisis . . . . .                 | 430 |
| 6.1.2.3. Cálculo de la fiabilidad test-retest . . . .                                          | 431 |
| 6.1.2.4. Aplicación de la escala a la muestra<br>total de la investigación . . . . .           | 432 |
| 6.1.2.5. Análisis realizados con la escala CIAL . . .                                          | 432 |
| 6.1.2.5.1. Análisis de los ítems . . . . .                                                     | 433 |
| 6.1.2.5.2. Análisis de la consistencia interna . . .                                           | 434 |
| 6.1.2.5.3. Correlaciones entre las diferentes<br>subescalas y de estas con la total . . . . .  | 438 |
| 6.1.2.4.4. Análisis factorial de la escala CIAL . . .                                          | 439 |
| 6.1.2.6. Comentarios . . . . .                                                                 | 440 |
| 6.2. El Cuestionario de Responsabilidad en la Eficacia<br>Intelectual (CREI) . . . . .         | 447 |
| 6.2.1. Objetivos y características del la<br>versión original . . . . .                        | 448 |
| 6.2.1.3.4. Análisis factorial . . . . .                                                        | 451 |
| 6.2.2. El proceso de adaptación española de las<br>formas abreviadas del IARQ (CREI) . . . . . | 452 |
| 6.2.2.1. La traducción y la forma de presentación . .                                          | 453 |
| 6.2.2.2. Aplicación piloto y realización de los<br>primeros análisis . . . . .                 | 454 |
| 6.2.2.3. Cálculo de la fiabilidad test-retest . . . .                                          | 456 |

|                                                                                                       |         |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| 6.2.2.4. Aplicación de la escala a la muestra total de la investigación principal . . . . .           | 457     |
| 6.2.2.5. Análisis realizados con la escala CREI . . .                                                 | 457     |
| 6.2.2.5.1. Análisis de los ítems . . . . .                                                            | 457     |
| 6.2.2.5.2. Análisis de la consistencia interna . . .                                                  | 458     |
| 6.2.2.5.3. Correlaciones entre las dos subescalas y de estas con la escala total . . . . .            | 459     |
| 6.2.2.5.4. Análisis factorial de la escala CREI . . .                                                 | 460     |
| 6.2.2.6. Comentarios . . . . .                                                                        | 462     |
| 6.3. Relación entre las escalas CIAL y CREI . . . . .                                                 | 466     |
| 6.4. Hipótesis relativas a las escalas de internalidad CIAL y CREI . . . . .                          | 466     |
| 6.5. Comentarios y conclusiones relativas a las escalas CIAL y CREI . . . . .                         | 474     |
| <br>7. RELACION DE LA INTERNALIDAD CON VARIABLES DEMOGRAFICAS, FAMILIARES Y DE PERSONALIDAD . . . . . | <br>484 |
| Introducción . . . . .                                                                                |         |
| 7.1 Comprobación de la hipótesis referente a la relación entre internalidad y edad . . . . .          | 486     |
| 7.1.1. Formulación de la hipótesis . . . . .                                                          | 486     |
| 7.1.2. Justificación. . . . .                                                                         | 486     |
| 7.1.3. Explicación . . . . .                                                                          | 487     |
| 7.1.4. Procedimiento para la comprobación . . . . .                                                   | 488     |
| 7.1.5. Resultados . . . . .                                                                           | 489     |
| 7.1.6. Conclusión . . . . .                                                                           | 497     |
| 7.1.7. Comentario . . . . .                                                                           | 497     |
| 7.2. Comprobación de la hipótesis referente a la relación entre internalidad y sexo . . . . .         | 504     |
| 7.2.1. Formulación de la hipótesis . . . . .                                                          | 504     |
| 7.2.2. Justificación . . . . .                                                                        | 504     |



|                                                                                                                     |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 7.2.3. Explicación . . . . .                                                                                        | 505 |
| 7.2.4. Procedimiento para la comprobación . . . . .                                                                 | 505 |
| 7.2.5. Resultados . . . . .                                                                                         | 506 |
| 7.2.6. Conclusión . . . . .                                                                                         | 513 |
| 7.2.7. Comentario . . . . .                                                                                         | 514 |
| 7.3. Comprobación de la hipótesis referente a la<br>relación entre internalidad y nivel socioeconómico . . . . .    | 516 |
| 7.3.1. Formulación de la hipótesis . . . . .                                                                        | 516 |
| 7.3.2. Justificación . . . . .                                                                                      | 516 |
| 7.3.3. Explicación . . . . .                                                                                        | 517 |
| 7.3.4. Procedimiento para la comprobación . . . . .                                                                 | 517 |
| 7.3.5. Resultados . . . . .                                                                                         | 518 |
| 7.3.6. Conclusión . . . . .                                                                                         | 525 |
| 7.3.7. Comentario . . . . .                                                                                         | 525 |
| 7.4. Comprobación de la hipótesis relativa a la relación<br>entre la internalidad y el número de hermanos . . . . . | 528 |
| 7.4.1. Formulación de la hipótesis . . . . .                                                                        | 528 |
| 7.4.2. Justificación . . . . .                                                                                      | 529 |
| 7.4.3. Explicación . . . . .                                                                                        | 529 |
| 7.4.4. Procedimiento para la comprobación . . . . .                                                                 | 530 |
| 7.4.5. Resultados . . . . .                                                                                         | 531 |
| 7.4.6. Conclusión . . . . .                                                                                         | 537 |
| 7.4.7. Comentario . . . . .                                                                                         | 538 |
| 7.5. Comprobación de la hipótesis relativa a la relación<br>entre internalidad y orden de nacimiento . . . . .      | 541 |
| 7.5.1. Formulación de la hipótesis . . . . .                                                                        | 541 |
| 7.5.2. Justificación . . . . .                                                                                      | 541 |
| 7.5.3. Explicación . . . . .                                                                                        | 541 |

|                                                                                                                                                    |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 7.5.4. Procedimiento para la comprobación . . . . .                                                                                                | 542 |
| 7.5.5. Resultados . . . . .                                                                                                                        | 543 |
| 7.5.6. Conclusión . . . . .                                                                                                                        | 550 |
| 7.5.7. Comentario . . . . .                                                                                                                        | 550 |
| 7.6. Comprobación de la hipótesis relativa a la relación<br>entre internalidad y ansiedad-rasgo . . . . .                                          | 553 |
| 7.6.1. Formulación de la hipótesis . . . . .                                                                                                       | 553 |
| 7.6.2. Justificación . . . . .                                                                                                                     | 553 |
| 7.6.3. Explicación . . . . .                                                                                                                       | 554 |
| 7.6.4. Procedimiento para la comprobación . . . . .                                                                                                | 554 |
| 7.6.5. Resultados . . . . .                                                                                                                        | 555 |
| 7.6.6. Conclusión . . . . .                                                                                                                        | 560 |
| 7.6.7. Comentario . . . . .                                                                                                                        | 560 |
| 7.7. Comprobación de la hipótesis relativa a la relación<br>entre internalidad y autoconcepto . . . . .                                            | 564 |
| 7.7.1. Formulación de la hipótesis . . . . .                                                                                                       | 564 |
| 7.7.2. Justificación . . . . .                                                                                                                     | 564 |
| 7.7.3. Explicación . . . . .                                                                                                                       | 565 |
| 7.7.4. Procedimiento . . . . .                                                                                                                     | 565 |
| 7.7.5. Resultados . . . . .                                                                                                                        | 566 |
| 7.7.6. Conclusión . . . . .                                                                                                                        | 579 |
| 7.7.7. Comentario . . . . .                                                                                                                        | 579 |
| 7.8. Comprobación de la hipótesis relativa a las diferencias<br>en internalidad según el sujeto responda como actor o como<br>observador . . . . . | 584 |
| 7.8.1. Formulación de la hipótesis . . . . .                                                                                                       | 584 |
| 7.8.2. Justificación . . . . .                                                                                                                     | 584 |
| 7.8.3. Explicación . . . . .                                                                                                                       | 584 |
| 7.8.4. Procedimiento para la comprobación . . . . .                                                                                                | 585 |

|                                                                                                                                                                                                                                                               |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 7.8.5. Resultados . . . . .                                                                                                                                                                                                                                   | 586 |
| 7.8.6. Conclusión . . . . .                                                                                                                                                                                                                                   | 588 |
| 7.8.7. Comentario . . . . .                                                                                                                                                                                                                                   | 588 |
| 7.9. Comprobación de la hipótesis relativa a las diferencias<br>de internalidad cuando se refieren a resultados positivos o<br>negativos . . . . .                                                                                                            | 592 |
| 7.9.1. Formulación de la hipótesis . . . . .                                                                                                                                                                                                                  | 592 |
| 7.9.2. Justificación . . . . .                                                                                                                                                                                                                                | 592 |
| 7.9.3. Explicación . . . . .                                                                                                                                                                                                                                  | 593 |
| 7.9.4. Procedimiento para la comprobación . . . . .                                                                                                                                                                                                           | 594 |
| 7.9.5. Resultados . . . . .                                                                                                                                                                                                                                   | 594 |
| 7.9.6. Conclusión . . . . .                                                                                                                                                                                                                                   | 596 |
| 7.9.7. Comentario . . . . .                                                                                                                                                                                                                                   | 596 |
| 7.10. Comentario general . . . . .                                                                                                                                                                                                                            | 599 |
| 8. INTERNALIDAD Y RENDIMIENTO ACADEMICO . . . . .                                                                                                                                                                                                             | 604 |
| Introducción . . . . .                                                                                                                                                                                                                                        | 604 |
| 8.1. Comprobación de la hipótesis que relaciona la<br>internalidad con el rendimiento, teniendo en cuenta<br>también los diferentes grupos (sexo, curso, nivel<br>socioeconómico, nivel de inteligencia), que se pueden<br>considerar en la muestra . . . . . | 606 |
| 8.1.1. Formulación de la hipótesis . . . . .                                                                                                                                                                                                                  | 606 |
| 8.1.2. Justificación . . . . .                                                                                                                                                                                                                                | 606 |
| 8.1.3. Explicación . . . . .                                                                                                                                                                                                                                  | 607 |
| 8.1.4. Procedimiento para la comprobación . . . . .                                                                                                                                                                                                           | 608 |
| 8.1.5. Resultados . . . . .                                                                                                                                                                                                                                   | 609 |
| 8.1.6. Conclusión . . . . .                                                                                                                                                                                                                                   | 621 |
| 8.1.7. Comentario . . . . .                                                                                                                                                                                                                                   | 622 |
| 8.2. Comprobación de la hipótesis referente a<br>diferencias en la asociación rendimiento académico                                                                                                                                                           |     |

|                                                                                                                                                                                                                                                         |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| internalidad según la escala de internalidad . . . .                                                                                                                                                                                                    | 629 |
| 8.2.1. Formulación de la hipótesis . . . . .                                                                                                                                                                                                            | 629 |
| 8.2.2. Justificación . . . . .                                                                                                                                                                                                                          | 629 |
| 8.2.3. Explicación . . . . .                                                                                                                                                                                                                            | 630 |
| 8.2.4. Procedimiento para la comprobación . . . . .                                                                                                                                                                                                     | 630 |
| 8.2.5. Resultados . . . . .                                                                                                                                                                                                                             | 631 |
| 8.2.6. Conclusión . . . . .                                                                                                                                                                                                                             | 632 |
| 8.2.7. Comentario . . . . .                                                                                                                                                                                                                             | 632 |
| 8.3. Comprobación de la hipótesis que predice mayor<br>asociación entre la internalidad y el rendimiento<br>académico cuando para la medida de éste se toma como<br>criterio la valoración del tutor profesor o las pruebas<br>estandarizadas . . . . . | 636 |
| 8.3.1. Formulación de la hipótesis . . . . .                                                                                                                                                                                                            | 636 |
| 8.3.2. Justificación . . . . .                                                                                                                                                                                                                          | 636 |
| 8.3.3. Explicación . . . . .                                                                                                                                                                                                                            | 637 |
| 8.3.4. Procedimiento para la comprobación . . . . .                                                                                                                                                                                                     | 637 |
| 8.3.5. Resultados . . . . .                                                                                                                                                                                                                             | 638 |
| 8.3.6. Conclusión . . . . .                                                                                                                                                                                                                             | 639 |
| 8.3.7. Comentario . . . . .                                                                                                                                                                                                                             | 640 |
| 8.4. Comprobación de la hipótesis que compara las<br>correlaciones de internalidad con rendimiento<br>académico y con inteligencia . . . . .                                                                                                            | 642 |
| 8.4.1. Formulación de la hipótesis . . . . .                                                                                                                                                                                                            | 642 |
| 8.4.2. Justificación . . . . .                                                                                                                                                                                                                          | 643 |
| 8.4.3. Explicación . . . . .                                                                                                                                                                                                                            | 643 |
| 8.4.4. Procedimiento para la comprobación . . . . .                                                                                                                                                                                                     | 644 |
| 8.4.5. Resultados . . . . .                                                                                                                                                                                                                             | 644 |
| 8.4.6. Conclusión . . . . .                                                                                                                                                                                                                             | 646 |
| 8.4.7. Comentario . . . . .                                                                                                                                                                                                                             | 646 |

|                                                                                                                                                     |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 8.5. Comprobación de la hipótesis referente a la<br>diferencia de perfiles de internalidad entre los<br>alumnos con y sin fracaso escolar . . . . . | 650 |
| 8.5.1. Formulación de la hipótesis . . . . .                                                                                                        | 650 |
| 8.5.2. Justificación . . . . .                                                                                                                      | 650 |
| 8.5.3. Explicación . . . . .                                                                                                                        | 651 |
| 8.5.4. Procedimiento para la comprobación . . . . .                                                                                                 | 651 |
| 8.5.5. Resultados . . . . .                                                                                                                         | 652 |
| 8.5.6. Conclusión . . . . .                                                                                                                         | 656 |
| 8.5.7. Comentario . . . . .                                                                                                                         | 656 |
| 8.6. Comentario general . . . . .                                                                                                                   | 660 |
| 9. RESUMEN Y CONCLUSIONES FINALES . . . . .                                                                                                         | 664 |
| 10. BIBLIOGRAFIA . . . . .                                                                                                                          | 679 |
| 11. ANEXOS . . . . .                                                                                                                                | 732 |

## INTRODUCCION

El presente trabajo pretende estudiar, en primer lugar, una de las dimensiones de la personalidad en niños de 8 a 11 años, concretamente, la internalidad o modo que tienen los sujetos de realizar expectativas y de explicar las conductas y sentimientos, así como sus resultados. Junto al estudio, en sí mismo considerado, de estas explicaciones -medición, evolución y relación con otras variables-, se pretende también investigar la relación que este modo de realizar explicaciones y proyectar expectativas puede tener con el rendimiento académico.

Mi interés por el tema surgió cuando hace unos años estudié los determinantes del bajo rendimiento académico, así como sus consecuencias conductuales y afectivas, dentro de un estudio más amplio sobre el fracaso escolar. En esa ocasión, tuve la oportunidad de ponerme en contacto con un buen número de investigaciones y estudios que relacionaban el rendimiento académico con diferentes variables.

Sin restar importancia a las variables sociales, didácticas e intelectuales, resultaba interesante comprobar la importancia que tienen las expectativas y explicaciones

causales en el rendimiento académico, al igual que en otros comportamientos del sujeto.

Comprobé, pues, que el tema presentaba varias fuentes de interés. Ante todo, el más práctico e inmediato de encontrar alguna vía de solución a esa realidad que, con el nombre de fracaso escolar u otros semejantes, afecta negativamente a un número considerable de niños y a sus familias, sin olvidarnos de las consecuencias en la misma institución escolar y en sus integrantes, así como de la sociedad. El interés teórico de la cuestión -no separable del práctico- también era digno de tenerse en cuenta, pues nos ponía ante una cuestión con relativamente poca tradición investigadora pero con un futuro interesante y prometedor.

Suscitado el interés por el tema, quedaba abierta la elección de las variables concretas sobre las que centrar la investigación, al igual que las edades de los sujetos con los que trabajaríamos.

Simultáneamente, llamaron mi atención la teoría del aprendizaje social de Rotter y la teoría de la atribución de Heider y sus continuadores. La ecuación de Rotter para explicar la conducta humana, que considera, más allá del valor absoluto concedido en el conductismo skinneriano al refuerzo en sí mismo, la importancia al valor que para el sujeto tiene el refuerzo, así como las expectativas de conseguir tal refuerzo, me resultó particularmente interesan-

te. Estamos en la perspectiva del aprendizaje social de Rotter, según el cual las expectativas de control sobre los refuerzos adquieren una relevancia extraordinaria en la predicción de la conducta.

Paralelamente, despertó también mi interés la importancia que Heider concede a las explicaciones que el sujeto da sobre su conducta. Es la perspectiva, que frecuentemente se ha olvidado o considerado en segundo lugar, la que nos invita Heider a adoptar: considerar la causalidad desde el punto de vista del sujeto. El sujeto, ese científico o psicólogo profano y nato, es el punto de partida para estudiar la causalidad y la percepción interpersonal. Pronto se ve que las explicaciones causales que el sujeto da tienen una indiscutible resonancia conductual, y resulta posible realizar predicciones de la conducta a partir de los tipos de explicaciones causales dominantes en el sujeto.

Interesado por la teoría del Rotter y la de la atribución académico, tuve ocasión de acceder a los estudios realizados por Beauvois, Dubois, Somat, Py y otros compañeros de investigación sobre la norma de internalidad. Esta escuela francesa hace converger los estudios provenientes del aprendizaje social de Rotter con los procedentes del campo de la atribución, centrándose en el llamado "error atributivo fundamental", que ellos interpretan como norma de internalidad. Para estos autores, la norma de internalidad se refiere



a un sesgo o tendencia acentuada de las explicaciones internas, tanto en las expectativas de los refuerzos como en las explicaciones de las conductas y sentimientos. Estos investigadores, fundamentalmente de París y Grenoble, están investigando cuestiones tan importantes, especulativa y prácticamente, como son la adquisición de esta norma de internalidad, su relación con la edad, con la clase social y con el sexo, la relación con el lenguaje, así como su valor predictivo en contextos de rendimiento.

Estas orientaciones de la internalidad ofrecen, además, instrumentos para su evaluación, empezando por la ya clásica y numerosas veces utilizada escala de Rotter. Por su parte, la mencionada escuela francesa de Beauvois, Dubois y colaboradores, sigue trabajando en la adaptación de los instrumentos procedentes del locus of control y de la atribución, aunque también se esfuerza en la creación de nuevos instrumentos para evaluar las explicaciones internas de los sujetos, particularmente de los niños.

Era necesario seleccionar la edad de los alumnos con los que se iba a realizar la investigación empírica. La mayor parte de las investigaciones que se han realizado sobre el rendimiento académico en nuestro país han tomado como población a los alumnos del ciclo superior de EGB, BUP o Formación Profesional. Edades inferiores a estas presentan la dificultad de la escasez de instrumentos de exploración

disponibles, así como el no resultar tan fácil la aplicación colectiva de las pruebas. Me incliné por la edad de 8 a 11 años, aproximadamente, no solamente porque ha sido esta edad menos estudiada, sino, sobre todo, por la importancia atribuida a estos años de la vida en la formación de la personalidad. Resultaba interesante, entre otros aspectos, comprobar la posible evolución de la internalidad a lo largo de estos años.

Se trataba, pues, de estudiar en estas edades tanto la internalidad en sí misma y en relación a otras variables demográficas, familiares y de personalidad, como con el rendimiento académico.

Por lo que se refiere al contenido concreto de este trabajo, lo podríamos dividir en dos partes: la primera está constituida por un marco teórico o estado de la cuestión sobre el tema de las explicaciones de conductas y reforzamientos, así como del rendimiento académico. La segunda parte contendría el planteamiento y metodología de una investigación empírica realizada sobre la cuestión, seguido de los resultados encontrados en dicha investigación.

La dimensión internalidad-externalidad, tal como se verá en el capítulo tercero, se la puede enfocar como un sesgo que consiste en la tendencia a preferir sistemáticamente las explicaciones internas de las atribuciones causales y las

expectativas internas -locus of control interno- en lo que se refiere a los reforzamientos. Dado que unos afirman que es un error y otros un sesgo, era necesario tratar esta cuestión de los sesgos o errores en la explicación de conductas y refuerzos, así como hacer referencia a otros sesgos o errores con los que guarda relación. Por otra parte, la misma organización conceptual de los items de la escala que nos propusimos adaptar, contempla explícitamente el sesgo conocido como "actor-observador", o diferencias en la explicación según se adopte la perspectiva de observador o del actor, pues unos items se refieren al sujeto que responde al cuestionario, mientras que en otros tiene que ponerse el sujeto en el lugar de otro niño. Otro de los sesgos más frecuentemente investigados -también contemplado en nuestra escala- es el llamado sesgo favorable al yo y que, de un modo general, se refiere a la tendencia a considerar que los éxitos tienen como causa a uno mismo, mientras que los fracasos se explican apelando a factores exteriores.

Acabamos de mencionar que la dimensión internalidad hace referencia -según Beauvois y seguidores- a las atribuciones y a las expectativas de control de los refuerzos. Por esta razón resultaba necesario referirse, previamente, al constructo locus of control y a las explicaciones causales que proceden de la teoría de la atribución. Por parte, era necesario poner en su contexto -la teoría del aprendizaje social- el locus de control, así como ofrecer una visión de

conjunto de las teorías de la atribución más importantes, particularmente la de Weiner.

Esto, pues, nos indica ya la estructura de esta tesis, con los cuatro primeros capítulos dedicados a la revisión bibliográfica del amplio campo de cada una de estos temas: locus of control, atribución, sesgos atributivos y rendimiento académico. El primero de estos capítulos, pues, está dedicado al locus of control ya que, dentro de este constructo, la dimensión interno-externo se configura como la única. Por otra parte, según la escuela de Grenoble- el estudio del sesgo de internalidad también debe incluir -como en la práctica lo hicieron Jellison y Green (1981)-, el estudio de las expectativas de control interno-externo. Enmarcar el constructo locus of control en la teoría del aprendizaje social de Rotter, definir conceptualmente el constructo, así como referirnos a los problemas de su medición y variación según los diferentes grupos, son los puntos principales de este capítulo.

El segundo capítulo trata de la teoría de la atribución. Desde Heider (1958), se ha destacado la dimensión interno-externo en el estudio de la atribución, aunque, sobre todo con Weiner (1979) haya sido completada con otras dimensiones. Del complejo campo de la teoría de la atribución hemos considerado necesario exponer las principales teorías, para referirnos luego a la cuestión de la medición de las atribu-

ciones, así como a las diferencias según la edad, sexo y nivel socioeconómico.

Como convergencia y continuación de los dos anteriores, el tercer capítulo está dedicado a los sesgos en las atribuciones y, por analogía, en el locus of control. Como ya hemos indicado más arriba, va precedido de un apartado dedicado a las relaciones entre atribución y locus of control, al que siguen algunos de los principales sesgos que se estudian conjuntamente con el de internalidad. Es a la internalidad, obviamente, al sesgo que más espacio se le dedica, ya que los otros, incluso, también están referidos en última instancia a esta dimensión de interno-externo.

El cuarto capítulo pretende ofrecer un marco general sobre el rendimiento académico, y en él se aborda, en primer lugar, el complejo concepto de rendimiento académico, así como sus clases y las formas de medirlo. A continuación nos ocupamos de los factores determinantes del rendimiento académico, insistiendo, sobre todo en los de tipo personal, aunque también en los de tipo familiar, dado que en la investigación empírica se incluyen los dos tipos de variables.

Los cuatro capítulos siguientes contienen la investigación empírica. El primero de ellos -quinto de esta tesis- está dedicado al planteamiento y metodología de la investi-

gación. Resulta, pues, clave este capítulo para seguir el resto de esta segunda parte, ya que se expone aquí el diseño de la investigación.

El sexto capítulo recoge las cuestiones referentes a la medición de la internalidad-externalidad, es decir a la adaptación y análisis de las dos escalas que utilizamos. Es aquí donde veremos las características del constructo al que se refieren las dos escalas, así como la garantía que nos ofrecerán las mediciones que con dichas escalas realicemos. Plantea este capítulo la importante cuestión de la estructura interna, y la misma existencia, de la dimensión internalidad.

Tras la adaptación de estos instrumentos de medida, nos ocupamos en el capítulo séptimo de la relación de la internalidad con otras variables como son la edad, el sexo, el nivel socioeconómico familiar, etc. Hemos seleccionado dichas variables porque resultan importantes, sea por las investigaciones ya realizadas o por reflexiones teóricas, en relación con nuestra variable de internalidad. El no exceder un tiempo de aplicación razonable para niños de 3º a 6º de EGB, así como el no interferir demasiado en las tareas escolares, impuso límites a nuestros proyectos iniciales en lo que se refiere a la inclusión de pruebas para medir más variables o con más garantía las que están incluidas en la investigación.

Finalmente, el capítulo octavo, se centra en la relación de la internalidad con el rendimiento académico, examinando esta cuestión según los diferentes grupos (edad, sexo, nivel socioeconómico, etc.) y las distintas escalas de internalidad. Además, nos propusimos no limitarnos a un único criterio de rendimiento y utilizamos junto al resultado de pruebas estandarizadas de técnicas instrumentales básicas, la valoración del profesor y las calificaciones escolares.

Conviene recordar, finalmente, que los resultados de nuestro estudio empírico están fundados en unos instrumentos concretos de medición y en una muestra concreta. Aunque hemos utilizado dos instrumentos -cada uno de ellos con varias escalas- para la medición de la internalidad, en lugar de uno solo, esto no quiere decir que sea innecesario replicar nuestra investigación con otros instrumentos, por supuesto más perfeccionados a partir de la experiencia acumulada. Algo parecido ocurre con la generalización de las conclusiones más allá de los sujetos de la presente muestra.

De todos modos, pensamos que el presente trabajo, aporte algo, tanto a al estudio del locus of control y de la atribución, como al problema del rendimiento académico.

Por último, una advertencia relativa a la forma de citar algunos de los trabajos de Rotter. Los que llevan doble fecha dentro del paréntesis, es porque se ha utilizado la reimpre-

si3n de los mismos en su obra "The development and applications of social learning theory: Selected papers. New York: Praeger, 1982". Las referencias a Rotter que llevan solamente entre par3ntesis (1982), se refieren a las p3ginas elaboradas por Rotter para la edici3n del libro al que nos acabamos de referir.



## CAPITULO 1

### EL LOCUS OF CONTROL

#### Introducción

El presente capítulo se va centrar en el locus of control. Consideramos necesario ocuparnos de este constructo, tanto por el hecho de que utilizaremos en la investigación empírica una de sus escalas más conocidas -el IAR de Crandall et al. (1965)- como porque en el concepto y medición de la internalidad el locus of control constituye uno de sus dos integrantes.

Comenzaremos haciendo referencia a la difusión y aceptación del locus of control, así como a la aplicación que puede tener en los diversos ámbitos de la conducta humana.

Antes de ocuparnos de la definición y clarificación conceptual, situaremos al locus of control dentro de la teoría del aprendizaje social de Rotter, dada la dependencia que tiene el locus of control de esta teoría. Como indicamos en el apartado siguiente, el mismo Rotter (1990) ha urgido recientemente el que no se olvide esta referencia a la teoría que está en la base del constructo. Esta alusión es más necesaria por cuanto el éxito que ha tenido la escala de Rotter, y otras que miden las expectativas de locus of control, puede llevar consigo una confusión o identificación

con otros constructos afines pero que, sin embargo, no son idénticos.

Tras una breve descripción de los supuestos básicos de la teoría de Rotter (1990) y de los conceptos que considera fundamentales para la predicción de la conducta, entramos ya en el constructo locus of control. Siguiendo también la reciente sugerencia de Rotter, no solamente es necesaria una definición precisa del constructo, sino también una comparación con otros constructos psicológicos, con algunos de los cuales guarda una estrecha relación.

Con vistas a nuestra investigación empírica y a la misma delimitación del constructo, era preciso mostrar el estado de la investigación respecto a cuestiones como la del origen y antecedentes de las expectativas de locus of control, así como la evolución con la edad y la variación por el sexo, la clase social y la cultura a la que pertenece el sujeto.

Una de las claves del éxito del constructo locus of control parece que está en la rápida difusión de los instrumentos para medirlo, especialmente el de Rotter. Destacamos esta escala en apartado diferente debido a la importancia que ha tenido y tiene, hasta el punto de casi poder ser considerada como la escala de locus of control para adultos. Estos instrumentos, sin embargo, han dado pie a diversas polémicas, relativas a su unidimensionalidad-multidimensionalidad, estructura factorial, estudio de la fiabilidad y validez, así

como a la cuestión del formato de sus items. Consideramos, por tanto, que la extensión concedida a este apartado, especialmente para las escalas de niños y adolescentes, está justificada en la abundante literatura aparecida sobre la cuestión.

La mayor parte de las investigaciones sobre el locus of control están orientadas a predecir diversos comportamientos. El hecho de que nuestra investigación empírica incluya una parte referente al rendimiento académico, nos obliga a prestar más atención a la investigación realizada con el locus of control en esta área, aunque situemos este apartado en el capítulo dedicado al rendimiento académico.

Con esta exposición sobre el locus of control podremos, posteriormente, establecer una comparación con las atribuciones causales, cuestión de la que nos ocuparemos en el capítulo siguiente.

### 1.1. Popularidad y ámbito de aplicación del locus of control

Si bien la totalidad de la teoría del aprendizaje social de Rotter no ha tenido la repercusión o el impacto de teorías como la psicoanalítica, la Gestalt o las E-R, una de sus aplicaciones -el constructo Locus of Control- se ha convertido en una fuente fecunda de numerosas investigaciones. Una simple hojeada a los índices de Psychological Abstracts de la década de los 80 nos sorprenderá por el elevado número de

investigaciones sobre el locus of control, tanto en las décadas anteriores como en la que ahora nos encontramos.

El primer sorprendido de este rápido y generalizado éxito del Locus de Control fue el mismo Rotter, tal como confiaba en una ocasión (Weiner, 1985a, p. 237), diciendo que "estaba paseando por el bosque, encendí mi pipa y arrojé la cerilla; entonces pude observar detrás de mí, sorprendido, que el bosque estaba ardiendo." Por eso, es el mismo Rotter (1975) quien se ve obligado a relativizar el locus of control y a restarle protagonismo dentro de su teoría del aprendizaje social, aunque reconoce su utilidad para afinar la predicción conductual, dado que nos ayuda a comprender la efectividad del refuerzo.

Varias razones se ofrecen para explicar la amplia utilización de la variable locus of control. Así, para Lefcourt (1982), el éxito hay que atribuirlo, como es frecuente en otras investigaciones de la personalidad, a la creación de un instrumento de medida. Para MacDonald (1973), la popularidad del locus of control habría que atribuirlo al amplio grado de generalización, así como a su relevancia social, en un momento, precisamente, en que la relevancia social es una condición de éxito. Rotter (1975; 1990), excluyendo la suerte como explicación, se inclina por pensar que han sido los problemas sociales contemporáneos, y la consiguiente impresión de falta de control sobre la propia

vida, la causa más importante de la difusión de su constructo.

Se ha aplicado este constructo en los más diversos campos y correlacionado con las más diferentes variables. Cualquier resumen breve de este punto tendría el defecto de resultar muy incompleto, por lo que el citar, a modo de ejemplo, algunas de estas investigaciones sólo pretende sugerir la amplitud de áreas de aplicación. Así, se ha aplicado al deporte y a la actividad física (Hall, 1985; Palenzuela y Chamarro, 1990), a la implicación en accidentes de tráfico (Guastello y Guastello, 1986; Montag y Comrey, 1987), a la participación política (Carlson y Hyde, 1980; Chebat y Filiatrault, 1984), creencia en fenómenos paranormales (McGarry y Newberry, 1981; Davies y Kirkby, 1985), etc. En algunos ámbitos, como el de la salud, el locus of control se ha aplicado con especial interés, desarrollándose, incluso, "el locus of control para la salud", con escalas de medición propias (Wallston, Wallston y DeVillis, 1978; Wallston y Wallston, 1982; Smith, Wallaston, Wallston, Forsberg y King, 1984; Marshall, 1991). La recopilación hecha por Lefcourt (1981 a 1984), aun siendo muy completa, no es más que una muestra de algunas de las posibilidades de aplicación del locus of control. El rendimiento académico ha sido una de las áreas especialmente privilegiadas en cuanto a número de investigaciones y a él nos referiremos dentro del capítulo dedicado al rendimiento académico.

Desde el principio se apreció la extraordinaria potencialidad predictiva del constructo locus of control. Sin embargo, Lefcourt (1980), recogiendo sugerencias anteriores, aboga por la necesidad de incluir también el valor del refuerzo en las fórmulas para la predicción de comportamientos. Según este autor, la condición para que la variable locus of control sea de verdad predictiva es que los sujetos puntúen en el tercio superior en lo que se refiere a interés o valoración del logro, de la competencia social, etc. Con otras palabras, poco predeciría el locus of control si no se da un buen grado de interés hacia la actividad o conducta que se pretende predecir.

#### 1.2. Origen y contexto del locus of control: la teoría del aprendizaje social de Rotter

El nombre de Rotter lo asociamos inmediatamente al constructo locus of control y a su escala I-E para medirlo. El uso tan generalizado de esta escala o de otras derivadas de ella con diversos fines, tanto de comparación con otros constructos como de comprobar su relación con otras variables, ha sido la causa de que el artículo de Rotter de 1966 haya tenido tan amplia repercusión.

Sin embargo, el constructo locus of control deriva y está íntimamente relacionado con la teoría del aprendizaje social de Rotter. Esta advertencia intenta prevenir respecto

al uso de las escalas I-E ignorando el marco teórico más amplio del que deriva el locus of control y con el que guarda íntima relación. En esto insiste Pérez García (1986) y, más recientemente, el mismo Rotter (1990).

Subraya Rotter (1990) la necesidad de enmarcar cualquier constructo dentro de una teoría más amplia, pues, según él, el valor heurístico de un constructo se ve potenciado si se realiza esta tarea. Este marco más amplio del aprendizaje social, donde se sitúa el constructo locus of control exige, por supuesto, la referencia a algunas cuestiones conceptuales.

Por ello, tras referirnos a las influencias de la teoría del aprendizaje social de Rotter, enumeraremos algunos de los supuestos básicos de la teoría, para terminar desarrollando brevemente sus conceptos fundamentales, así como las relaciones existentes entre estos conceptos.

Históricamente, podemos considerar al aprendizaje social como un desarrollo o evolución del conductismo y del neoconductismo. Sin embargo, una diferencia muy importante se puede apreciar entre la teoría del aprendizaje social y las posiciones conductistas radicales: la importancia que se concede en el aprendizaje social a los procesos mentales. En efecto, los que forman parte del aprendizaje social afirman que las cogniciones influyen en la conducta. Según esta corriente, el individuo aprende por imitación, desarrolla

expectativas respecto a la probabilidad de alcanzar metas, etc.

El nombre de aprendizaje social, si bien sigue subrayando la importancia del refuerzo en la explicación de la conducta, también, según el mismo Rotter (1982), marca su diferencia respecto a las teorías E-R, al considerar que el refuerzo no está ligado a la reducción de los impulsos fisiológicos o a la fuerza del estímulo. Por el contrario, el determinante más importante de la conducta humana, con excepción de la del recién nacido, es el refuerzo social, es decir, la conducta de los otros seres humanos. Sin embargo, como el mismo Rotter (1975) anota, a pesar de adoptar una perspectiva molar y de destacar el papel de las expectativas y, en general, de los procesos cognitivos, no renuncia -todo lo contrario- a operativizar el constructo y a enunciar hipótesis contrastables empíricamente.

#### 1.2.1. El aprendizaje social de Rotter y el aprendizaje social de Bandura

Cuando se cita en manuales de psicología, o en diccionarios, la expresión aprendizaje social, normalmente se suele referir a la teoría del aprendizaje social de Bandura. Concretamente, en una de las obra principales de Bandura (1977) no se hace referencia a la teoría del aprendizaje social de Rotter. Sin embargo, afirma Rotter (1982) que fue él el primero en utilizar la denominación de Teoría del



Aprendizaje Social, siendo posteriormente utilizada por Bandura.

El hecho de que la teoría de Rotter comparta con la de Bandura y Walters (1963) y Bandura (1977), así como con la de Mischel (1968, 1973) y otros la denominación de "Aprendizaje social", indica una aproximación entre dichas teorías. Por lo que se refiere a Bandura (1977), también aparece claro el papel protagonista de las variables cognitivas, concretamente de las expectativas.

Pero también las diferencias entre ellas son notables. Según Rotter (1982, p. 4), la teoría de Bandura "... no ofrece una base sistemática y comprensiva para describir las diferencias individuales en términos generales y la relación entre estas características generales relativamente estables." De hecho, siguiendo a Weiner (1985a), solamente a la de Rotter la podríamos colocar bajo la denominación de teorías del valor de la expectativa.

Más adelante, volveremos a ocuparnos de Rotter y Bandura al distinguir entre el constructo de locus of control y el de autoeficacia de Bandura.

#### 1.2.2. J. B. Rotter y las influencias de su obra

Tanto la teoría del aprendizaje social que acabamos de mencionar, como el constructo locus of control, están

inseparablemente unidos al nombre de su creador e impulsor, J.B. Rotter. Por eso resulta necesario ocuparnos, aunque sea muy brevemente, de la personalidad intelectual del fundador y, sobre todo, de los aspectos fundamentales e influencias más importantes de su obra.

Atraído desde la High School por la psicología, mantiene contacto directo posteriormente con A. Adler, K. Lewin y S. Asch. De su curriculum se desprende una característica de su formación: la asociación de una buena y variada formación teórica y de una dedicación intensa a la práctica de la psicología clínica. Como ejemplo de esto último, recordaremos que el Test de Frases Incompletas, creado por J.B. Rotter, es, en sus diversas versiones y numerosas adaptaciones, uno de los instrumentos de diagnóstico psicológico que más difusión han tenido.

Las primeras tentativas de formulación de la teoría del aprendizaje social de Rotter comienzan en los años que siguen a la Segunda Guerra Mundial. Por esos años, varias tesis para la obtención del título de master y de doctor en la universidad de Ohio se orientan en esta línea de investigación. La culminación de este período de gestación de la teoría va a ser la publicación, en 1954, del libro de J.B. Rotter, tan frecuentemente citado, "Aprendizaje Social y Psicología Clínica".

Recordemos que la teoría del Aprendizaje Social de Rotter se presenta como un intento de sintetizar y aprovechar diversas tendencias psicológicas, especialmente el conductismo E-R y las tendencias cognitivas y gestaltistas (Rotter, 1975). De tal modo que McLaughlin (1971), cuando expone los aspectos sociales de las teorías del aprendizaje, clasifica la de Rotter como ecléctica. El mismo Rotter reconoce las diversas corrientes que han contribuido al nacimiento de la teoría del aprendizaje social.

El hecho de que nos refiramos únicamente a la influencia de Adler, Lewin y Hull, no supone, en modo alguna, rebajar la importancia de otros, entre los que cabe destacar, de un modo especial, Tolman.

#### a) La influencia de A. Adler

Según Rotter (1982), Adler fue la primera influencia importante y la más persistente a lo largo de su vida intelectual. Y esto, más por sus intuiciones sobre la naturaleza humana que por lo poco que hay en él de "estudios o demostraciones controlados de hipótesis" (1982, p. 1-2). Mosher (1968) subraya esta influencia, cuando alude a las sorprendentes coincidencias y, lo que llama más la atención, a las escasas diferencias que existen entre los dos. Pero, a su vez, resalta la originalidad, así como el lenguaje más riguroso de Rotter.

Del contacto con Adler, durante su participación en unos seminarios que el autor de la Psicología Individual ofreció en Nueva York, se reafirmó Rotter en la importancia de tener en cuenta, por encima de los determinantes interpersonales objetivamente considerados, el contexto social tal como es percibido por el sujeto.

Donde primero y más explícitamente vemos expresada esta influencia es en su artículo sobre el tratamiento de la tartamudez (1944), que es, precisamente, su primera investigación publicada. Desechada una explicación fisiológica, al igual que la hereditaria, de la tartamudez, Rotter la considera un síntoma que interpreta poniendo el énfasis en la finalidad que se pretende con el mismo y en las vivencias y sentimientos de adecuación e inadecuación del que los padece. Si la literatura experimental y la evidencia clínica convergen para Rotter en la imposibilidad de que este comportamiento pueda ser definido únicamente en términos de lenguaje-conversación, parece más acertada la perspectiva psicológica que lo comprende como una necesidad, es decir, como una tendencia conductual hacia una meta. En el caso de la tartamudez el niño trata, por ejemplo, de evitar el temor a hablar en público, llamar la atención, recuperar el control de sus padres, encontrar una excusa ante un fracaso real o imaginado.

La huella adleriana, tanto en la interpretación de la tartamudez como en las sugerencias para su terapia, resulta, pues, evidente y trae a la memoria estas palabras del fundador de la psicología individual: "La psicología del individuo insiste en la absoluta necesidad del finalismo para comprender cualquier fenómeno psicológico." (Adler, 1930/-1966, p. 66).

Es el mismo Rotter el que ve en esta interpretación de la tartamudez, inspirada en Adler, una formulación anticipada de la ecuación básica del aprendizaje social para predecir la conducta. Nos referimos a la fórmula que aparece en "Aprendizaje social y psicología clínica" y a la que haremos referencia más abajo:  $PC = f(E \& VR)$ . "En el caso de la tartamudez, la proposición en el presente artículo se podría leer: 'La conducta de tartamudear depende de la accesibilidad de la tartamudez como un síntoma basado en la experiencia pasada y de la fuerza del objetivo o necesidad que satisfaría' (Rotter, 1982, p. 13).

#### b) La influencia de Kurt Lewin

También la influencia de Kurt Lewin es de primera mano, dado que siguió un curso y un seminario de Lewin en la Universidad de Iowa. Ya en los años de Brooklyn College, Asch, además de introducirle en la controversia entre

gestaltistas y thorndikianos, le había suscitado el interés por la obra de Lewin.

En la edición de la selección de sus escritos (1982), ha querido también destacar esta influencia al introducir otro artículo suyo (1942), perteneciente a un conjunto de estudios sobre "el nivel de aspiración como método de estudio de la personalidad", que culminarán en su tesis doctoral. El utilizar esta alternativa, más conductual y objetiva, en la medida de la personalidad suponía también tomar uno de los conceptos lewinianos más importantes: el grado o nivel de aspiración. Esta medida del nivel de aspiración parecía reflejar, según Rotter, "unas veces sus esperanzas, otras sus expectativas y otras declaraciones defensivas que pudieran protegerle del fracaso público. Frecuentemente, las respuestas podían ser interpretadas como una combinación de las tres." (1982, p.29).

Pero, si Lewin considera el nivel de aspiración fundamentalmente como una variable de proceso, Rotter va a fijarse en su posibilidades diferenciadoras. Con esta variable se pretende evaluar una característica importante de la personalidad del sujeto: "Las diferencias características del modo como el sujeto responde públicamente a un problema de autoevaluación, tras un éxito o un fracaso". (1982, p. 29).

Además del interés por las cuestiones metodológicas que estos estudios suscitaron en Rotter, aparece aquí ya definido algo muy importante para la evolución posterior de la obra de Rotter: las expectativas pueden ser medidas.

Si la inspiración lewiniana ha sido importante, la distancia queda también clara. Aparece la tendencia diferencialista de Rotter, dentro de una concepción de la psicología contraria, precisamente, a la mantenida por la escuela de Lewin de que "la psicología era o podría ser una ciencia ahistórica". (Rotter, 1982, p.345).

Por lo demás, como destaca Weiner (1985a), Lewin va ejercer una influencia importante -no necesariamente desde el mismo aspecto de su teoría- en Heider y en las teorías de la atribución, con las que, a su vez, está relacionado el constructo locus of control.

### c) La influencia de Hull

Como afirma McLaughlin (1971, p.23), "la influencia de Hull en la teoría e investigación psicológica ha sido enorme", hasta tal punto que, "de hecho, la teoría del aprendizaje y la teoría de Hull son considerados frecuentemente como sinónimos...". Este mismo autor afirma también que el libro de Rotter "Aprendizaje Social y Psicología Clínica", "asume una aproximación a la conducta básicamente hulliana."

Varios de los conceptos fundamentales del aprendizaje social de Rotter, como veremos más adelante, guardan estrecha relación con conceptos de la teoría de Hull.

Hull (1943), a diferencia de Skinner, presta especial atención a los procesos internos que median entre el estímulo y la respuesta. Pero, "la importante distinción, entre mecanicista y organísmica, no está en que uno considere los procesos internos y el otro no, sino en que uno atribuye la conducta a las asociaciones estímulo-respuesta (aproximación conductista) y el otro a las elecciones hechas por la persona (aproximación de los cognitivistas y humanistas)" (Deci, 1975, p. 6).

Por lo que se refiere al concepto del que surge el constructo locus of control, afirma Patterson (1974, p.204) que "las expectativas son utilizadas aquí a la manera de Hull, pero Rotter considera estas bases de manera empírica y natural, más que desde el punto de vista de reducción del impulso."

Resumiendo lo que se refiere a esta influencia, podemos decir que, al igual que en Hull y en su escuela, la conducta para Rotter es función del aprendizaje y de la motivación. Pero, para Rotter, a diferencia de Hull, "las variables implicadas en el aprendizaje y en la motivación son de naturaleza altamente cognitiva." (McLaughlin, 1971, p.35).



### 1.2.3. Supuestos básicos de la teoría del aprendizaje social

Si en la breve e incompleta enumeración de los corrientes influyentes en la teoría del aprendizaje social, que acabamos de realizar, aparecen ya algunas características de la teoría de Rotter, siguiendo su obra fundamental, encontramos una síntesis, frecuentemente citada, de los puntos de apoyo de su teoría.

En estos supuestos se van a redondear las características de la teoría del aprendizaje social, diferenciándola respecto a otras corrientes psicológicas, incluso las que ejercieron influencia sobre dicha teoría, a la vez que nos muestra la concepción de la naturaleza humana de la que parte el aprendizaje social de Rotter (Rotter, 1954 y 1982; Rotter et al. 1972).

-La interacción individuo-ambiente significativo, como punto de partida o unidad fundamental para la investigación sobre la conducta humana. Esta aproximación interaccionista al estudio de la personalidad afirma que, para la predicción conductual, resulta tan necesaria la consideración del ambiente significativo -el ambiente psicológico, no el mero ambiente físico (Rotter, 1981)- como las variables de la personalidad (necesidades, rasgos, etc.). Pero no quiere decir que resulte fácil en la práctica operativizar y realizar predicciones a partir de este concepto de situación

psicológica o concepto equivalentes ya que "se acentúa la naturaleza subjetiva o aprendida del ambiente." (Rotter, 1981, p. 170).

Al adoptar este punto de vista, se opone Rotter a otras aproximaciones a la personalidad que tratan de predecir el comportamiento sin recurrir de un modo sistemático al ambiente o situación. Menciona expresamente, a este respecto, tres enfoques importantes, aunque diversos entre sí: la orientación instintivista o de entidades mentales de Freud, la aproximación psicopatológica de Kraepelin a partir de las entidades nosológicas y la constitucionalista de Sheldon.

-Irreductibilidad o independencia explicativa de los constructos de la personalidad respecto a los constructos de otras ciencias. Defiende Rotter la autonomía explicativa y relevancia de los constructos de la psicología, frente a cualquier reduccionismo, especialmente fisiológico. Ahora bien, esta afirmación de la independencia en cuanto a que los constructos de la psicología -al igual que lo de cualquier otra ciencia- no dependan de las restantes ciencias, no equivale a negar la congruencia que debe existir entre todas las ciencias.

Como afirma Phares (1976, p. 11), "las actitudes aprendidas, los valores, las expectativas, son conceptos mucho más útiles para explicar las conductas sociales que los

determinantes biológicos como las hormonas o la presión sanguínea."

-Aunque una conducta pueda ser descrita desde varias ciencias, la realidad o la conducta sigue siendo única. Se enfrenta Rotter, de este modo, al dualismo. Si podemos afirmar que existen diversos grados, niveles o perspectivas en la descripción de la realidad, como se vió en el postulado anterior, la realidad sigue siendo única. Carecería de fundamento el afirmar que lo físico es causa de lo psíquico - o al revés-, pues equivaldría a decir que la descripción física causa la descripción psíquica, o al revés.

Si se rechazan los constructos psíquicos, creyendo que con ello se rechaza el dualismo, ocurre precisamente que nos colocamos en un dualismo implícito, al conceder categoría de realidad a la descripción de la realidad.

-Los constructos de la personalidad se limitan a las conductas con un cierto grado de complejidad y evolución. Indicábamos más arriba que la perspectivas de una determinada ciencia podía ser más conveniente que la de otra para determinados fines. Concretamente, los constructos de una ciencia pueden ser más adecuados para describir ciertos tipos de fenómenos que los de otra.

Aplicado a la psicología, aclara Rotter (1954), que su objeto no es el estudio de la conducta de cualquier organismo, como afirmaba expresamente Watson, sino solamente las de aquellos que han llegado a alcanzar un determinado grado de desarrollo filogenético.

-Unidad de la personalidad en la integración de las diversas experiencias. Rotter (1954) aclara que unidad hay que entenderla aquí en el sentido de la relativa estabilidad e interdependencia que adquiere la personalidad cuantas más experiencias tiene el sujeto, lo que hace que éste seleccione e interprete las nuevas experiencias con la realidad.

Por otra parte, parece más adecuado en la explicación de la conducta atenderse a la descripción de las experiencias relevantes del pasado y a las condiciones presentes que al término causa, que se debe evitar.

-Afirmación de la direccionalidad o tendencia a metas de la conducta humana, que puede inferirse a partir de las condiciones de reforzamiento. Rotter (1971, p. 58), afirma "... que la conducta del hombre está determinada por sus metas." Este es uno de los postulados claros del aprendizaje social de Rotter.

Este postulado deriva de la ley empírica del efecto, pero se indica que la condición para que un estímulo tenga

propiedades reforzantes es que influya en el acercamiento o alejamiento de la meta. En la motivación parece más conveniente, pues, adoptar esta perspectiva de la meta.

-La conducta está determinada también por las expectativas de las metas o refuerzos, que pueden ser cuantificadas. Sin dejar de reconocer la importancia del refuerzo para determinar la conducta, se afirma que su misma representación o anticipación determina también la conducta.

No se trata, sin embargo, de una vuelta atrás en el rigor de medición conseguido por el conductismo, pues se mantiene la preocupación por la medición rigurosa de los determinantes de la conducta.

Resumidos, de este modo, los supuestos de la teoría del aprendizaje social de Rotter, pasamos a reseñar brevemente la finalidad y objetivos de la misma, para continuar con los conceptos fundamentales de esta teoría.

#### 1.2.4. Finalidad y objetivos de la teoría del aprendizaje social

Más que una descripción exacta de la realidad psíquica, lo que pretende Rotter con su teoría del aprendizaje social es lograr un sistema teórico mediante el que consigamos predecir y controlar o modificar la conducta humana.

Esta teoría molar de la conducta humana trata, pues, de comprender por qué de entre todas las conductas potenciales el sujeto realiza ésta o aquélla. Esta finalidad predictiva respecto a las conductas complejas se cumple, precisamente, porque la teoría del aprendizaje social suma a la orientación conexionista clásica, que considera al refuerzo como el proceso fundamental del aprendizaje, la perspectiva de Lewin y Tolman que subraya el papel de las representaciones y de las expectativas.

#### 1.2.5. Conceptos fundamentales de la teoría del aprendizaje social

Si toda teoría parte de unos postulados y contiene unos conceptos fundamentales, la teoría del aprendizaje social de Rotter tiene también cuatro conceptos fundamentales. Si se refieren a una situación específica se denominan potencial de conducta, expectativa, valor del refuerzo y situación psicológica.

Además, con vistas a una mayor aplicabilidad de la teoría, se introducen unos conceptos más amplios, con los que se puede superar la limitación de los anteriores a situaciones concretas o controladas de laboratorio, y se pueden realizar predicciones generalizadas: Estos conceptos, paralelos de los tres primeros, son: potencial de necesidad, libertad de movimiento y valor de la necesidad.

### a) Potencial de conducta-potencial de necesidad

Rotter (1954/1982, p. 49) define el potencial de conducta como "la potencialidad de que ocurra una conducta en una determinada situación, calculada en relación a un refuerzo único o a un conjunto de refuerzos".

Según Rotter, el concepto de conducta no queda restringido a las conductas directamente observables y medibles, sino que comprende también aquellas que podemos medir de una forma indirecta, como pueden ser algunas conductas cognitivas.

Dado que el potencial de conducta, en una situación dada, es función de la expectativa y del valor del refuerzo, se podrá predecir manipulando una de estas dos, mientras se deja invariable la otra.

El concepto de potencial de necesidad se apropia de la definición dada para potencial de conducta, aunque con la modificación que implica el referirse a un conjunto más amplio de conductas y funcionalmente relacionadas.

### b) Expectativa-libertad de movimiento

Se trata de un concepto especialmente importante dentro de la teoría de Rotter. Según Lefcourt (1982), cabe señalar la paridad que concede Rotter (1954) a la expectativa en

relación al valor del refuerzo, hecho que le distingue de los otros teóricos del aprendizaje, que se inclinan por conceder la primacía al valor del refuerzo. Por otra parte, las predicciones conductuales se realizan en otras teorías a partir de los rasgos o necesidades del individuo, sin tener en cuenta suficientemente la probabilidad de alcanzar una meta en una determinada acción. (Rotter y Hochreich, 1975).

Rotter (1954/1982, p. 91) define la expectativa como la "probabilidad o contingencia que tiene el individuo de que un refuerzo particular o conjunto de refuerzos ocurra en una determinada situación." Insiste Rotter en que la expectativa es independiente del valor de refuerzo.

Ahora bien, la expectativa en una situación específica es función de la probabilidad de que ocurra a partir de experiencias en situaciones previas consideradas por el sujeto como similares (Expectativa Específica) y, también, de una serie de expectativas generalizadas a partir de experiencias en situaciones funcionalmente similares (Expectativa Generalizada).

Cabe inferir que, ante situaciones nuevas, la expectativa generalizada resultará de mayor poder predictivo que la expectativa específica.



La definición dada de expectativa se refiere a la probabilidad que tiene la persona, es decir, se trata de una probabilidad subjetiva, que puede diferir de la probabilidad objetiva de ocurrencia. Sin embargo, pese a este carácter subjetivo, puede ser evaluada objetivamente -con el método de elección conductual o las técnicas verbales- a partir de la historia anterior de refuerzos y de la generalización de las expectativas a partir de secuencias análogas de conducta-refuerzo. Posteriormente se han realizado otras distinciones dentro del concepto expectativa, que menciona Zuroff (1980).

El término que corresponde a expectativa, cuando no nos limitamos a una situación concreta, recibe el nombre de libertad de movimiento, que es definido por Rotter (1954/-1982, p. 116) como "la expectativa de obtener satisfacciones positivas como resultado de conjunto de conductas relacionadas entre sí, dirigidas a la consecución de un conjunto de refuerzos funcionalmente interrelacionados."

#### c) Valor del refuerzo-valor de la necesidad

Rotter (1954/1982, p. 51) lo define, "de un modo ideal, como el grado de preferencia hacia un determinado refuerzo, cuando las posibilidades de ocurrencia de todos ellos son iguales."

Se desprende de la definición que el concepto de valor del refuerzo es también un concepto relativo e independiente,

al menos teóricamente, de las expectativas respecto a un futuro refuerzo.

La teoría del aprendizaje social de Rotter, como heredera de las teorías E-R, acepta para explicar la conducta, aunque no en exclusiva, la ley empírica del efecto y, consiguiente el concepto empírico de refuerzo. En consecuencia, el refuerzo puede ser operacionalizado y evaluado.

El valor del refuerzo, de modo semejante al potencial de conducta, puede ser calculado, aunque siempre en relación a otros refuerzos alternativos, mediante el procedimiento de ordenación preferente o por medio de la elección conductual.

#### d) Situación psicológica

Aunque en un primer momento Rotter (1954) no incluye la situación psicológica entre los conceptos básicos, posteriormente (Rotter, 1975, y, sobre todo, 1981; 1982) la incluirá entre los cuatro conceptos básicos, con lo que no hace más que explicitar la importancia fundamental que siempre le otorgó, tal como se vió al enumerar los supuestos básicos de la teoría de Rotter. El aprendizaje social, sin negar la presencia de variables transituacionales -lo que llamamos personalidad-, "subraya que la conducta varía cuando varía la situación" (Rotter, 1982, p. 303).

Si hay algo transituacional en la conducta, que es lo que llamamos "personalidad", también podemos afirmar la función de las situaciones por encima de lo que llamamos personalidad. Como el mismo Rotter afirma (1981, p. 170), "es la descripción psicológica del ambiente, no la física, la que tiene importancia". El énfasis se pone, pues, en la significación que da el sujeto al ambiente.

Como varias veces hemos sugerido, la conducta tiene lugar en este contexto o situación psicológica, por lo que no puede ser ignorada a la hora de comprender y predecir la conducta.

#### 1.2.6. La ecuación conductual de la teoría del aprendizaje social

Rotter ofrece una combinación de las variables anteriores, expresada formalmente, aunque sin que por ello pretenda sugerir que dicha relación es matemáticamente exacta.

$$PC_{(x-n).s_{(1-n)}.r_{(a-n)}} = f[E_{(x-n).s_{(1-n)}.r_{(a-n)}} \& VR_{(a-n).s_{(1-n)}}]$$

Es decir, la posibilidad de que ocurra cualquier de las conductas  $s$  a  $n$ , funcionalmente relacionadas, en las situaciones "1" a "n", respecto a los posibles reforzamientos "a" a "n", es función de que a las expectativas de estas conductas seguirán esos refuerzos, en dichas situaciones, y de los

valores que esos refuerzos tienen para el sujeto en esas situaciones.

En situaciones predictivas de mayor amplitud, la ecuación anterior, más adecuada para conductas específicas, debe ser sustituida por esta otra:

$$PN = f(LM \ \& \ VN)$$

Es decir, el potencial de necesidad, es función de la libertad de movimiento y del valor de la necesidad.

Con una u otra terminología, queda claro que la predicción conductual ha de hacerse teniendo en cuenta las expectativas que tiene el individuo de alcanzar el refuerzo y no solamente del valor que el alcanzar el refuerzo tiene para el sujeto.

Pero, como el mismo Rotter señala (1971, p. 60) "la comprensión y predicción de la conducta del individuo en las situaciones sociales complejas resulta extremadamente difícil, a la vez que requiere un esfuerzo intenso y mucha información."

Con este breve resumen de los supuestos, conceptos fundamentales y ecuación de la teoría del aprendizaje social de Rotter para la predicción conductual, nos podemos adentrar en una de las aplicaciones que más éxito han tenido de esta teoría: el locus of control.

### 1.3. Aproximación conceptual al locus of control

Un primer acercamiento al constructo locus of control tendrá que ofrecer una definición en que aparezca su relación con la teoría del aprendizaje social. Además, ayudará a la clarificación conceptual el relacionarlo con otras variables psicológicas; siendo conveniente, finalmente, plantearse si se trata o no de un rasgo más de la personalidad, con un extremo deseable y el otro no.

Con todo, resulta necesario observar que la clarificación conceptual es imprescindible continuarla con cuestiones referentes a su estructura y medición, variación según las variables demográficas, potencial predictor de diversos comportamientos, etc.

#### 1.3.1. El locus of control como una expectativa generalizada

Rotter, en uno de sus últimos artículos (Rotter, 1990), resalta la importancia de una definición exacta y expresada con claridad. Insiste, en este mismo lugar, en que, si la variable no es directamente observable, debe completarse o ilustrarse la definición con algunos ejemplos conductuales de las consecuencias que se siguen si la variable está presente o no. Además, aceptando los criterios operacionalistas, resulta imprescindible que sea posible llegar a que las operaciones necesarias para medirla resulten lógicas y aceptables para la mayoría. Esta es la forma, según Rotter,

de evitar la imprecisión de algunos términos que, por lo demás, han tenido y tienen gran éxito en la psicología actual, como pueden ser el de autorrealización, amor incondicional, y el mismo de psicología cognitiva. Para eliminar al máximo la confusión, resulta una tarea imprescindible, además de esa precisa definición, la confrontación con otros conceptos y constructos psicológicos.

Años antes, Rotter, en su escrito fundamental sobre el locus of control (1966/1982, p. 171), define el locus of control externo e interno, de la siguiente manera:

"Cuando el sujeto percibe un refuerzo como consecuencia de alguna conducta suya, pero sin ser totalmente contingente con ella, es típicamente percibido en nuestra cultura como resultado de la suerte, el azar, sometido a otros poderes o como impredecible, dada la gran cantidad de fuerzas que afectan al sujeto. Cuando el acontecimiento es interpretado de este modo por el sujeto, calificamos esta creencia como de control externo. Si la persona percibe que el acontecimiento es contingente con su propia conducta o con sus propias características relativamente estables, denominamos a esta creencia como de control interno." Sin embargo, Heaven (1988), aplicando la escala I-E de Rotter y una de actitudes hacia la autoridad a alumnos de ambos sexos de secundaria, encontró correlaciones positivas entre internalidad y las diversas subescalas de autoridad, destacando las que se refieren a actitud general hacia la autoridad y actitud hacia

la autoridad de los profesores ( $p < .01$ ). Esto puede servir de ejemplo para matizar que las expectativas de control interno no se oponen a la aceptación de la autoridad razonable, es decir, no son sinónimo de independencia.

Como resume Dubois (1987), el locus of control es una expectativa o creencia general de control, resultado de las experiencias anteriores del sujeto en las secuencias conducta-refuerzo y que es indicativa del grado de representación que tiene un sujeto de la conexión que existe entre sus características personales y comportamientos y los refuerzos que consigue.

#### 1.3.2. Relación del locus of control con otros constructos y concepciones psicológicas

Como ya se ha indicado, Rotter (1990), además de insistir en la necesidad de una definición precisa del constructo, insiste en la necesidad de compararlo con otros, especialmente con los más próximos.

Ya en el artículo fundamental de Rotter sobre el locus of control (1966), existe un apartado dedicado a las concepciones psicológicas relacionadas con el constructo, lista que en la actualidad podría ampliarse.

Nos fijaremos, con mayor o menor extensión, en algunas de ellas, aunque dejaremos para el capítulo tercero la comparación con la atribución, que en el contexto de nuestra investigación resulta particularmente importante. Por otro lado, dado que una parte de esta tesis doctoral consiste, precisamente, en la comparación de la internalidad-externalidad con otros constructos (inteligencia, ansiedad, autoconcepto) y otras variables, este apartado tendrá continuidad en el capítulo séptimo, que es donde nos referiremos a estas relaciones.

#### a) Concepto de alienación y de anomia

Estamos ante un concepto muy popular y de indudable referencia sociológica. Por otra parte, al hablar de alienación surge la necesidad de que se clarifique su relación con anomia. Siguiendo a Ludz (1973), citado por Walters y Klein, (1981), anomia sería equivalente de alienación, pero considerándola desde un punto de vista más personal.

Pero, como advierten Walters y Klein (1981), tanto el constructo locus of control como el de anomia han sido mal interpretados, tanto teórica como operacionalmente, lo que ha sido causa de que hayan sido usados inadecuadamente. Impotencia (powerlessness) sería un aspecto de la anomia y, por lo tanto, de alienación. La escala I-E de Rotter ha sido



utilizada para medir la impotencia (Rotter, Seeman y Live-rant, 1962), ya que intuitivamente parecen sinónimos.

De todos modos, al margen de la semejanza semántica, resulta necesario, como afirman Walter y Klein (1981), observar si la comprobación empírica confirma el apriori lógico. Es lo que, con resultado negativo, han realizado estos autores con una muestra de adolescentes.

#### b) Eficacia personal de Bandura

Originariamente, Bandura (1977; 1982) conceptualizó la autoeficacia, incluso a efectos de medición, en relación a situaciones o áreas particulares. Shelton (1990) muestra cómo la autoeficacia puede ser considerada también como un constructo general. Algunos han identificado, expresa o tácitamente, las expectativas de locus of control y la expectativa de autoeficacia de Bandura. Así, Rosenbaum y Hadari (1985) utilizan la escala de Levenson (1981), para medir la autoeficacia de Bandura, ya que, según ellos, ambos constructos son muy semejantes. Algo parecido ocurre con las aproximaciones de Paulhus y Christie (1981); Paulus (1983) y Wong y Sproule (1984).

Kirsch (1985) reconoce también el solapamiento entre ambos conceptos, lo que conduce a una equivalencia operacional y a predicciones conductuales semejantes, aunque advierte

confusiones e inconsistencias en las sucesivas posiciones de Bandura (1977, 1978, 1983).

Wilhite (1990), al examinar la relación existente entre autoeficacia y locus of control como predictores del logro académico, se refiere a Thomas et al. (1987) que consideran la autoeficacia como una combinación del locus of control y de la competencia percibida. Observa Wilhite, sin embargo, que lo que miden Thomas et al. con su instrumento es más una medida del autoconcepto académico que una medida de locus of control.

A pesar, sin embargo, de las confusiones que se han producido en esta materia, es necesario distinguir, como lo hace Palenzuela (1986 y 1988) entre las expectativas de autoeficacia, que se refieren a la valoración de las propias capacidades, y el locus of control, es decir, las expectativas de si los refuerzos serán o no contingentes con las acciones que uno ponga.

### c) Creencia en un mundo justo

El constructo "creencia en un mundo justo", siguiendo a Lerner (1980), lo podemos entender como una tendencia a justificar el status quo, incluyendo condena o falta de simpatía hacia las víctimas. Se trata, por consiguiente, de una creencia de que vivimos en un mundo en que a cada uno le ocurre lo que merece, es decir, que los resultados son contingentes con la conducta de cada uno. White (1990) apunta

a que la idea del mundo justo se inscribe en una creencia, mucho más amplia, en un cosmos organizado y armónico y parece estar en relación con las ideas religiosas sobre la intervención de Dios en los asuntos del mundo.

Aunque, según Lerner, la creencia en un mundo justo no coincide completamente y es más amplia que la de "un mundo previsible" o "o un mundo controlable", parece que guarda relación con el convencimiento de que los acontecimientos más importantes son contingentes con las propias acciones y "esto parece que es lo que Rotter (1966) y sus seguidores han descrito y medido como una orientación interna del locus of control." (Lerner, 1980, p. 150). Como nota Palenzuela (1988), la idea que subyace a ambos constructos es, pues, la misma.

No es raro, por tanto, que Zuckerman y Gerbasi (1977) y Zuckerman, Gerbasi y Marion (1977) hayan encontrado una correlación de  $-0.53$  entre las puntuaciones en el factor "mundo justo" -propuesto por Collins (1974)- de la escala I-E de Rotter y la Escala de Creencia en un Mundo Justo, de Rubin y Peplau (1973). Sin embargo, no se encontraron correlaciones significativas con los otros factores de la escala de Rotter.

Existen, pues, conexiones conceptuales y correlaciones entre los instrumentos de ambos constructos, pero el mismo examen conceptual y la consideración de las correlaciones, indican que los dos constructos no son idénticos, pues, como

afirma el mismo Palenzuela (1988, p. 614), "el constructo de Lerner es más amplio e inespecífico que el de Rotter".

#### d) Control percibido

Con frecuencia se utiliza la expresión control percibido como sinónimo de locus of control. Adelman et al. (1986) reconocen que existen diferencias importantes en la conceptualización y operacionalización del constructo control percibido, pues cabe, en primer lugar, considerar el control percibido como el grado de control que el sujeto cree que tiene sobre los procesos, al igual que ocurre en la competencia percibida de Harter, la autodeterminación de Deci y la autoeficacia de Bandura. Junto a esta perspectiva está también la de control sobre los resultados, perspectiva en la que habría que incluir a Rotter.

La distinción clara entre ambos conceptos, sin embargo, no resulta fácil, dada la diversidad de sentidos -unos más restringidos, pero otros tan amplios que dan cabida al locus of control- que subyacen a la denominación "control percibido", tal como expone Dubois (1987).

#### e) Motivación intrínseca-motivación extrínseca

La distinción que Deci (1975) establece entre motivación intrínseca y extrínseca nos recuerda la división interno-

externo de Rotter. Para Deci (1975, p. 23), "actividades motivadas intrínsecamente son aquellas para las que no existe recompensa manifiesta, salvo la actividad misma". La relación entre ambas terminologías, "aunque algo confusa" (Deci, 1975, p. 90), no es de total paralelismo. El que Rotter preste atención especial a la creencia del sujeto para conseguir refuerzos externos, lleva a la conclusión de que una persona "interna" (Rotter) puede estar motivado intrínseca o extrínsecamente. Una persona "externa" (Rotter) tiende a no estar motivado ni intrínseca ni extrínsecamente (Deci), dado que "no cree que el ambiente le va a responder o que la recompensa seguirá a su conducta" (Deci, 1975, p. 90). Con todo, considera Deci el concepto "interno" de Rotter como una condición necesaria para la motivación intrínseca, ya que una persona con control interno tiende a estar motivada intrínsecamente en muchas situaciones.

#### f) Origen y peón

A pesar de utilizar también una dicotomía, aparentemente semejante, no son coincidentes el constructo interno-externo de Rotter y el de causación personal (Origen-Peón) de DeCharms (1968). Este último está más relacionado con el lugar de causalidad (Heider, 1958) de una conducta: algunos experimentan que son el origen de sus acciones (Origen), mientras que otros experimentan que no están en el origen de sus comportamientos, sino de ser peones (Peón). El mismo

DeCharms (1981) ha insistido en la diferencia histórica y conceptual, así como en la independencia operacional de su constructo respecto al de Rotter, aunque, a partir de ambos, se puedan realizar predicciones en el mismo terreno, como puede ser el del rendimiento académico.

#### g) Indefensión aprendida

Aunque, posteriormente es reinterpretada desde la teoría de la atribución (Abramson, Seligman y Teasle, 1978), en su primera y original formulación (Maier, Seligman y Solomon, 1969) se plantea como los déficits de tipo motivacional, cognitivo y emocional que se sigue al hecho de que un organismo sea expuesto una situación en que no existe contingencia entre la conducta y las consecuencias. Estos déficits, característicos de la indefensión, seguirían a la generación por parte del organismo de expectativas de incontrolabilidad. Más tarde Seligman (1975), así como Maier y Seligman (1975), intentaron superar esta relación más mecánica y objetiva introduciendo la necesidad de que se produzca también la percepción de la falta de contingencia entre los resultados y la conducta.

#### 1.3.3. Locus of control ;rasgo de la personalidad?

El amplio número de investigaciones a que ha dado origen el constructo locus of control ha acuñado en el lenguaje

psicológico las expresiones de "internos" o "externos", pudiendo parecer que se trata de una tipología netamente definida. Entre los muchos que lo consideran, explícitamente, como un rasgo de personalidad estarían: Rohner, Chaille y Rohner (1981), Miller y Rose (1982), Buss y Finn (1987) y Kreitler y Kreitler (1990).

En este contexto, como precisa Lefcourt (1980, p. 248), "resulta fácil olvidar que tales etiquetas son descripciones de la creencias o expectativas y no de los individuos en sí mismos", siempre según el instrumento que hemos utilizado y, en consecuencia, sin que esté justificado reconocerlo como una entidad independiente.

Puede ser oportuno recordar aquí la definición operativa que da Valecha (1972, p. 84) de interno y externo, según la cual, pertenecer a una u otra categoría dependería de que "esté por arriba o por debajo de la media ...". De acuerdo con este criterio, el ser interno o externo dependerá, en definitiva, del grupo normativo con el que se compare al sujeto.

Esto nos lleva a no considerar estas denominaciones de interno o externo como unas categorías netamente definidas, sino, más bien, como una variable de personalidad que, desde una perspectiva operativa, equivale a la puntuación que un sujeto da en una escala concreta, en una situación concreta y con referencia a un grupo determinado. Si bien es cierto que

en la corriente iniciada por Rotter existe una clara orientación diferencialista (Rotter, 1966; Bertone et al., 1989), su encuadramiento dentro del aprendizaje social, invita evitar la reducción de la dimensión externo-interno a una mera tipología.

1.3.4. Locus of control interno, locus of control externo:  
¿bueno y malo?

Las correlaciones entre los cuestionarios de locus of control y diversas variables, como destrezas cognitivas, rendimiento, adaptación social y familiar, etc. suelen - aunque no siempre- ofrecer una asociación entre la internalidad y el polo positivo de esas variables. Así, en el resumen que Crandall y Crandall (1983, pp. 53-54) hacen de las características del locus of control interno podemos comprobar que todas ellas son consideradas como positivas y "buenas" por la generalidad de las personas y socialmente deseables.

Esto puede llegar a convertir en la práctica a la dimensión de internalidad, como recoge Lefcourt (1982), en un sinónimo de brillante, exitoso, bien adaptado; la externalidad, por el contrario, sería un equivalente de menos inteligente, fracasado, no adaptado, etc.



Como un ejemplo más, Shoman, Askenasky, Rahav, Chard y Addi (1989) han encontrado que las puntuaciones altas en "Otros poderosos" -dimensión externa- del Test de Levenson, es una de las características que diferencia a un grupo de condenados violentos de otros grupos de condenados no violentos. Benassi, Dufour y Sweeney (1988) en un metaanálisis a partir de 97 investigaciones realizadas sobre la relación entre depresión y locus of control, llegaron a la conclusión de que existe una asociación entre externalidad y depresión, tanto si la escala de locus of control se refería a resultados positivos como a negativos. Weigel, Wertlieb y Feldstein (1989) afirman que, a la vista de la mayor parte de los estudios, el tener un locus of control interno va unido a conductas más positivas y a mejores resultados que el tener la orientación externa.

En este mismo campo de la psicopatología, Rosenbaum y Hadari (1985) han encontrado que los resultados de la escala de Levenson discriminan entre los sujetos normales y los de patología depresiva o paranoide. Pero, es más, todavía se puede diferenciar con los resultados de esta escala a los depresivos de los paranoicos.

Layton (1985), correlacionó la escala I-E de Rotter con el EPQ de Eysenck (Eysenck y Eysenck, 1975), en dos grupos de diferentes edades. Los resultados son comentados por Layton desde una perspectiva clínica, a partir de la relación

encontrada entre el locus of control y los rasgos que mide el EPQ. Se confirman conclusiones de anteriores investigaciones que han relacionado las expectativas de control externo con la predisposición a la neurosis. De hecho, sugiere Layton, la concepción adleriana de neurosis (discouragement) es muy afín a la de externalidad de Rotter. Pero también, a partir de la afinidad entre la escala L e internalidad, se puede pensar que los internos están más inclinados a disimular y a utilizar reacciones defensivas.

Joe (1971), mientras llega a la conclusión, tras una revisión de estudios sobre la cuestión, de que externalidad es sinónimo de desajuste y de psicopatología, y plantea el problema de la dirección de una posible causalidad, es decir de si el desajuste es consecuencia de la externalidad o viceversa, aunque parece que ambas direcciones podrían encontrar justificación.

Considerada, sin embargo, la cuestión con un poco más de rigor, tendríamos que hacer referencia a los externos con buen rendimiento -bien es verdad que calificados de "defensivos" (Rotter, 1975; Prociuk y Breen, 1975; Wright, Holman, Steele y Silverstein, 1980; etc.)- y también a la realidad de que las correlaciones entre la dimensión internalidad-externalidad y variables con un polo deseable y otro indeseable, no son, por supuesto, perfectas, sino que queda amplio espacio para excepciones a la tendencia general. Rotter

(1966) sugería que la relación entre interno-externo y ajuste-desajuste no es lineal sino curvilínea, es decir, que tanto el extremo de la externalidad como el de la internalidad pueden coincidir con el desajuste. La internalidad extrema sería, por lo tanto, según esto, tan indeseable como la externalidad. Lefcourt (1982) indica que si miramos la cuestión desde el punto de vista del ajuste psicosocial, la externalidad extrema estaría asociada a depresión, apatía y aislamiento, pero también la internalidad tendría su contrapunto psicopatológico, que podría consistir en delirios de grandeza, ideas de referencia y, en general, paranoia. El mismo núcleo de la psicosis maníaca coincidiría con una vivencias exageradas de control interno. Lefcourt (1980) apuntaba también a otra consecuencia negativa que puede tener la vivencia exagerada de las expectativas de control interno, pues pueden traducirse en negativa a aceptar la ayuda de los demás cuando ésta resulta absolutamente imprescindible.

Fontana, Klein, Lewis y Levine (1968) se refieren a una investigación realizada con pacientes esquizofrénicos, que nos ofrece unos resultados interesantes sobre la relación entre ajuste y locus of control. En esta ocasión, la diferenciación entre externo e interno coincidía con el deseo por parte del paciente de convencer a los demás de que estaba enfermo o de que era normal, respectivamente. Como indica Joe (1971), esta aportación confirma la ya aludida relación

curvilínea, que había sugerido Rotter (1966), que existía entre locus of control y ajuste psicológico.

También Burish et al. (1984) han mostrado las ventajas adaptativas de sujetos con expectativas externas de control. En efecto, enfermos cancerosos con locus of control externo, medido por el Multidimensional Health Locus of Control (Wallston, Wallston y DeVillis, 1978), respondieron mejor al tratamiento conductual de relajación y biofeedback, aplicado con el fin de evitar o aminorar los efectos secundarios de la quimioterapia. La comparación de las variables dependientes durante la sesión de quimioterapia con las de la última sesión de entrenamiento y las posteriores sesiones de seguimiento, mostraron la mejor respuesta de los que puntuaban alto en la escalas "Otros poderos" y "Suerte" que los que puntuaban alto en la escala de "Internalidad". Se referían estas ventajas a menor ansiedad, menor presión diastólica, menor tasa de pulsaciones, tanto en la última sesión del tratamiento como en las posteriores de seguimiento. Estos resultados servían, por otra parte, de confirmación a las conclusiones de Nagy y Wolfe (1983), que sugerían los beneficios de la orientación externa de control cuando resulta difícil o imposible el control personal del entorno.

A pesar de todo, resulta indiscutible que es mayor el número de investigaciones que identifican interno-externo con la dicotomía bueno-malo. Beauvois (1984) avisa de la necesi-

dad de prudencia ante la tendencia a identificar interno con positivo y externo con negativo. Con este fin, se refiere a un estudio de Rothberg (1980) en el que aparece que una muestra de empresarios y ejecutivos tiene una puntuación media en la escala I-E de Rotter similar a la de la población americana. Según Rothberg, si bien la tendencia a la externalidad parece tener correlatos conductuales, no afecta a las posibilidades de éxito en la vida.

Beauvois (1984, p. 133), con un tono más crítico e irónico, se complace de que "ningún texto sagrado nos indique que Dios mismo sea interno".

De todo esto se puede concluir que, si bien la mayoría de las investigaciones asocian interno con comportamientos adaptativos y deseables (Weigel, Wertlieb y Feldstein, 1989), mientras que la externalidad tiende a coincidir con lo negativo e indeseable, las significativas excepciones a esta tendencia, incluso la posible relación curvilínea de internalidad-externalidad con adaptación, así como la problemática en la clasificación de externo-interno, invitan a la cautela y a la actitud crítica.

#### 1.4. La medición del constructo locus of control

Una vez fijado el concepto de locus of control como una variable de personalidad, capaz de situar al sujeto entre los

dos polos de externalidad e internalidad, nos ocuparemos de su medición.

Esta dimensión externalidad-internalidad se refiere, como ya hemos advertido, a la expectativa de control de los refuerzos. Por eso, Kendall y Braswell (1982), dentro del marco más amplio de la evaluación cognitiva-conductual, sitúan la medida del locus of control dentro de la medida de expectativas en general. Señalan estos autores que, pese a la existencia de numerosas medidas de las expectativas, los métodos para medirlas se reducen en la práctica al autoinforme.

Las técnicas de papel y lápiz, concretamente, han sido las que más éxito han tenido y las que, precisamente, han colaborado, si no causado, el éxito del constructo locus de control en los diversos campos de la psicología y ciencias afines (Lefcourt, 1982). Con todo, Gatz, Siegler, George y Tyler (1986) han utilizado también la entrevista semiestructurada para medir el locus of control, considerando que éste era el método más adecuado para los fines concretos de su investigación. Cuando nos refiramos a la medición del locus of control en niños y adolescentes, mencionaremos también la técnica de interpretación de dibujos y la entrevista semiestructurada, utilizada para medir las expectativas de control en estas edades.

En la actualidad, podemos afirmar que es uno de los constructos que más escalas tienen para su medida. Palenzuela (1988) concreta en cincuenta -una revisión bibliográfica actual pensamos que elevaría esta cifra- el número de las escalas para medir las expectativas de control. Este extraordinario desarrollo de instrumentos para la medición del constructo no significa, sin embargo, que la claridad conceptual esté a la misma altura (Palenzuela, 1984 y 1988).

Tres cuestiones surgen, según Crandall et al. (1965) a la hora de clasificar y valorar un instrumento de locus of control:

- 1) La cuestión de la generalidad-especificidad. Es decir, si el instrumento de evaluación se refiere, de un modo general, a todas las áreas posibles de la acción humana o si, por el contrario, se limita a una de estas áreas.

- 2) la relativa a las fuentes externas de control. Al control interno se le contrapone el externo, pero este, a su vez, puede tener distintas procedencias, como son la suerte, el destino, las fuerzas personales o impersonales, compañeros, profesores, padres, algo desconocido, etc.

- 3) El tipo de refuerzo que se considera. Las expectativas sobre el control de los refuerzos que mide un cuestionario pueden concretarse, siguiendo la división que Rotter

(1954, 1966) hace del refuerzo, en los refuerzos positivos, en los negativos, o incluir ambos.

Empezaremos por referirnos a la escala de Rotter, para intercalar a continuación una de las problemáticas más complejas que ha suscitado esta escala y, a través de ella, el constructo -la de la unidimensionalidad-multidimensionalidad del constructo- y continuar con otras escalas dirigidas a adultos, terminando con las que se utilizan con niños y adolescentes.

#### 1.4.1. La escala I-E de Rotter

La escala I-E de Rotter, si bien no es la primera cronológicamente, ha sido, sin lugar a dudas, la que más veces se ha utilizado en las investigaciones sobre el locus of control con adultos.

Tiene como precedentes la de Phares (1955) y la de James (1957), siendo, en realidad, la quinta revisión de la primera de ellas. Son 29 los items de elección forzada que integran la escala de Rotter, 23 de los cuales miden las expectativas internas-externas de control y 6 sirven para hacer más ambigua la finalidad de la prueba. Dentro del objetivo de la prueba, los items se refieren a un amplio campo de experiencias. Sin embargo, solamente se obtiene una puntuación, que va en la dirección de la externalidad.



Con la muestras empleadas por Rotter (1966) para la normalización de la escala ofreció índices de consistencia interna entre 0.65 y 0.79; mientras que los coeficientes de fiabilidad test-retest oscilaban entre 0.49 y 0.83.

Las correlaciones con la Escala de Deseabilidad Social de Marlowe-Crowne --0.22 de media- son consideradas por Rotter como bajas. Dixon, McKee y McRae (1976) consideran importantes, por el contrario, las correlaciones con deseabilidad social ofrecidas por Rotter. Joe (1971), observa, por el contrario, la falta de acuerdo que existe al respecto en los estudios posteriores a 1966, concluyendo que la escala I-E no está libre de deseabilidad social, disintiendo de la opinión de Rotter.

Rotter (1966), refiriéndose a la validez discriminante de su escala señala las bajas correlaciones encontradas con medidas de inteligencia y a la ya aludida baja correlación con deseabilidad social.

#### 4.2. La cuestión de la unidimensionalidad-multidimensionalidad del constructo locus of control

Una cuestión de obligada referencia, dado el considerable número de estudios dedicados a la medida del locus of control, es la que se refiere a la unidimensionalidad o multidimensionalidad del constructo. Para Pérez García (1984), no se trata de una cuestión secundaria o puramente

teórica, pues las consecuencias de una u otra alternativa son importantes desde el punto de vista práctico; concretamente, en lo que se refiere a la capacidad de predicción de conductas y a la diferenciación de los sujetos. Con otras palabras, si el constructo es unidimensional, las diferencias entre "externos" e "internos" serán generalizadas a situaciones muy diversas. En el caso contrario, será necesario limitar el ámbito de referencia y predictibilidad de la medida de las expectativas E-I.

En los dos análisis factoriales referidos por Rotter (1966), un factor explicó la mayor parte de la varianza explicada por el conjunto, mientras que los otros, compuestos por escasos items, ofrecieron poca fiabilidad, además de no explicar más que un porcentaje muy pequeño de la varianza total. Esto supuso para Rotter una prueba de la unidimensionalidad del constructo y el que se diese por supuesto este carácter.

Sin embargo, Gurin, Gurin, Lao y Beattie (1969) encontraron dos factores, denominados "control personal" y "control ideológico", factores confirmados posteriormente por Sanger y Alker (1972) con otra muestra diferente. Mirels (1970) ofreció una solución bifactorial pero con diferentes factores. Cherlin y Bourque (1974), realizaron dos análisis factoriales con dos muestras diferentes encontrando en ambos, como más adecuada, una solución bifactorial semejante a la de

Mirels. Cherlin y Bourque (1974) tratan de explicar la divergencia con los resultados de Gurin et al. y de Sanger y Alker, tanto por la diferencia de las muestras como por el hecho de que las otras investigaciones se hayan aplicado los items de la de Rotter, junto con los de otras escalas.

Collins (1974), cuestionando la adecuación del formato dicotómico para el análisis factorial, desdobló cada uno de los 23 items fundamentales de la escala I-E, expresando en formato Likert cada uno de los 46 items resultantes. 55 de los 300 universitarios que constituyeron la muestra respondieron también a los items de elección forzada de la escala original, siendo de 0.82 la correlación entre las puntuaciones de ambas versiones. Utilizando la extracción de componentes principales y la rotación varimax, obtuvo 4 factores, denominados: "Creencia en un mundo difícil-fácil, "Creencia en un mundo justo-injusto", "Creencia en un mundo predecible-impredecible" y "Creencia en un mundo políticamente responsable-irresponsable", que explicaban, proporcionalmente, el 29,3, 25,7, 24,7 y 20,3 % de toda la varianza explicada por estos factores. Posteriormente, Zuckerman y Gerbasi (1977), confirmaron los cuatro factores de Collins (1974), aunque en este caso solamente explicaban en total el 31 % de la varianza, frente al 76 de los de Collins. Duffy, Shiflett y Downey (1977), también han confirmado básicamente los resultados de Collins, utilizando el formato Likert, aunque

piensan que resulta más ajustada la solución con una quinto factor ("Creencia en un mundo amigable-no amigable").

Según el análisis de Blau (1984), con el formato original de la escala de Rotter, son cuatro los factores resultantes, que explican en total el 38 % de la varianza y a cada uno de los cuales corresponden 5, 3, 4 y 3 ítems respectivamente, por lo que 8 no quedan comprendidos en ninguno de los factores.

Estas no son, por supuesto, todas las soluciones factoriales ofrecidas, pues, siendo la más común la bifactorial (Parkes, 1985), también han sido propuestos tres factores (Abrahamson, Schludermann y Schludermann, (1973), cinco (Garza y Widlak, 1977) e, incluso, nueve (McInish y Srivastava, 1982).

El hecho de que las investigaciones ofrezcan soluciones factoriales diversas en cuanto al número de factores, ha llevado a Parkes (1985) a buscar el número óptimo de factores, utilizando el método de la "estructura muy simple". Con este método se obtiene un coeficiente, que oscila entre 0 y 1 y que, en realidad, es una prueba de bondad de ajuste de la solución. De las seis soluciones que verificó Parkes fue precisamente la de dos factores, que en conjunto explicaban el 20 % de la varianza total, la que ofreció un coeficiente más alto. Aclara Parkes que este resultado es válido para la

escala de Rotter, pero que no se puede generalizar, sin más, al constructo.

Coombs y Schroeder (1988), en la revisión que hacen de todos los estudios de análisis factorial realizados con las escalas de Rotter, Collins y Nowicki-Strickland para niños, han encontrado que la mayoría ofrecen soluciones multifactoriales, en las que el primer factor explica alrededor del 10 % de la varianza.

Marsh y Richards (1987), como conclusión de la revisión de 20 análisis factoriales realizados con la escala de Rotter, afirman que no es unidimensional, es más, piensan que el objetivo original de Rotter fue una escala multidimensional, pero que los primeros estudios factoriales le hicieron desistir de este primer propósito. Desconfiando de la viabilidad del análisis factorial exploratorio, encuentran con el análisis factorial confirmatorio, que una solución factorial con cinco factores de primer orden parece la más adecuada, porque, además de que es la solución más ajustada, resulta perfectamente compatible con un factor de segundo orden. De este modo, aunque la naturaleza del análisis realizado por Marsh y Richards no permite la comparación con los anteriores análisis, ofrece la síntesis de una multiplicidad de factores de primer orden con un único factor de segundo orden.

Dubois (1985a, 1987) también presenta importantes objeciones metodológicas a los análisis factoriales exploratorios realizados anteriormente, pero su conclusión difiere de la de Marsh y Richards (ibid.) al considerar que el análisis multidimensional de Kruskal puede orientar de otro modo la cuestión. En efecto, con el análisis multidimensional, llega Dubois (1987, p.90) a la conclusión de que "la multiplicidad de factores: 1) no ofrece informaciones fiables sobre la dimensionalidad del constructo y 2) no es incompatible con la presencia de una sola dimensión subyacente en el cuestionario." Según Dubois, una alternativa, aunque no como solución definitiva, a esta falta de acuerdo que ofrecen los análisis estructurales de la dimensionalidad, es la reflexión teórica sobre el concepto de locus of control y la introducción a priori de las subescalas que se consideren necesarias.

La cuestión, pues, no parece totalmente aclarada. A pesar de todo, no se puede ignorar que las investigaciones realizadas con estos cuestionarios, marcados por el signo de la incertidumbre en cuanto a su dimensionalidad, han contribuido decisivamente a la acumulación de un cuerpo de conocimientos empíricos importante. Podríamos afirmar, que mientras está todavía por clarificar definitivamente el aspecto de organización interna del constructo, las investigaciones orientadas a relacionar el constructo con otras variables psicológicas y sociales han resultado fructíferas, siendo así

que, en la mayoría de ellas, lo utilizan en la práctica como si fuera unidimensional.

#### 1.4.3. Otras escalas de locus of control para adultos

Además de la escala de Rotter (1966), que hemos reseñado, existen otras escalas de locus of control. Posiblemente, la más utilizada, después de la de Rotter sea la de Levenson (1973, 1981). Aunque algunos de los 24 items de la escala de Levenson provienen de la de Rotter (1966), destacan las variaciones introducidas por la autora. En realidad, podemos hablar de tres escalas que representan, con 8 items cada una, los diferentes componentes del constructo: Internalidad (I), Otros poderosos (O) y Suerte (C). Los items, presentados en formato Likert de 7 puntos, están formulados en primera persona. Las normas, como resume Lefcourt (1991), se basan en más de una docena de estudios. Los coeficientes de consistencia interna -K-R. 20- oscilan, según las muestras y escalas, entre 0.51 y 0.78. Algo inferiores resultan los promedios de los obtenidos por el método Split (Spearman-Brown). En la correlación de estas escalas con la de Rotter se han encontrado coeficientes de 0.25 y 0.56 para las P y C, así como -0.41 -e inferiores- con la I. Si una de las novedades de esta escala es la separación de los componentes del control, esta multidimensionalidad (Levenson, 1974) no ha sido siempre confirmada, como lo prueba la investigación de Griffith

(1984) con mujeres de clase baja que cumplían condena, donde solamente se ha podido comprobar la dimensión interno-externo.

También Paulhus (Paulhus y Christie, 1981; Paulus, 1983; Paulhus y Van Selst, 1990) presentó una batería tridimensional para la medida del locus of control, dirigida a estos tres dominios: Eficacia personal, control interpersonal y control sociopolítico. Si los coeficientes de consistencia interna de las tres escalas están por encima de 0.75, la correlación con la de Rotter oscila entre -0.28 y -0.50.

Pero también existen escalas que miden el locus of control como una expectativa generalizada, de un modo semejante a como lo hace Rotter (1966). En este apartado podemos citar la de Nowicki y Duke (1974b), que es una extensión hacia las edades superiores de la desarrollada para niños (Nowicki y Duke, 1974a).

Si nos hemos limitado a mencionar tres escalas de locus of control para adultos, de entre el amplio número de las publicadas, reservamos un espacio mayor para la reseña de las dirigidas a niños y adolescentes.

#### 1.4.4. Escalas de locus of control para niños y adolescentes

La escala de Rotter (1966), lo mismo que sus precedentes, como las de Phares y James, no eran indicadas para su empleo con niños, por eso, desde muy pronto -antes incluso



que la Escala I-E de Rotter- aparecieron escalas más apropiadas para la población más joven, algunas de las cuales han tenido notable difusión.

#### 1.4.4.1. Problemas comunes de las escalas de locus of control para niños y adolescentes

Gorsuch, Henighan y Bernard (1972) advierten de alguna incongruencias propias de las escalas de locus of control para niños, especialmente en lo que se refiere a la fiabilidad, ya que un test puede tener una fiabilidad aceptable en una muestra y no tenerla en otra. Este hecho, como lo ha notado Bejar (1980) puede contaminar los resultados de cualquier investigación relativa al constructo, especialmente cuando se utilizan escalas para evaluar la eficacia de determinado programa de intervención de mejora del locus of control.

La preocupación de Halpin y Ottinger (1983) se ha dirigido a reevaluar dos escalas de locus of control: la de Bialer (1961) y la de Nowicki-Strickland (1973). Nos interesa especialmente la conclusión a la que llegan, que puede ser generalizable a otras escalas de locus of control para niños. Halpin y Ottinger, han encontrado que, en determinados niveles escolares, correlacionan la fiabilidad de estas escalas con las puntuaciones obtenidas en aptitud verbal. Llama la atención que en la revisión que previamente realizan

Halpin y Ottinger aparecen bajos, por lo general, los valores de fiabilidad de estas y otras escalas analizadas, inferiores con frecuencia a 0.60.

Por lo que se refiere a las características de los análisis factoriales con niños, Barling (1980), tras la revisión de varias investigaciones, llega a la conclusión de que la cultura a la pertenece el grupo con el que se realiza la investigación, afecta a los resultados del análisis factorial. Concretamente, con niños sudafricanos aparecen distintos factores a los de Nowicki.

#### 1.4.4.2. Reseña de algunas escalas de locus of control para niños y adolescentes

Sin pretender incluir todas las escalas para niños y adolescentes ni hacer un comentario amplio de cada una de ellas, reseñaremos las que resultan más conocidas y son más utilizadas para medir las expectativas de control interno-externo. El uso y el número de estudios que se han realizado de estas escalas no ha sido igual en todas ellas, por lo que tampoco será igual el espacio que les dediquemos en esta revisión. Procuraremos seguir un orden de antigüedad.

-Escala de Bialer-Cromwell. Ya en 1961, Bialer presentó una escala que podía utilizarse a partir de edades muy tempranas (desde 6 a 14 años), aunque se aconsejaba la aplicación individual en los primeros grados. Esta escala, de

23 items dicotómicos consiste, en realidad, en una adaptación para niños de las escalas de Phares y James. Informa Bartel (1968) de coeficientes de consistencia interna entre 0,28 y 0,34 para niños de cuarto y sexto grados y de inferiores - 0,05 y -0,01- para segundo grado.

Contrastan estos datos con las fiabilidades encontradas por el procedimiento de dos mitades durante la estandarización de la prueba, y que se sitúan en torno a 0,86. Gozali y Bialer (1968) nos informan también de un coeficiente de 0,84 obtenido por el procedimiento test-retest, en el intervalo de una semana.

Los principales estudios de validez se refieren a las diferencias obtenidas en las puntuaciones de la escala entre grupos de distintos niveles socioeconómico o de edades. Parece que las puntuaciones de internalidad ascienden con la edad, tanto en sujetos normales como en retrasados. También aparecen correlaciones significativas con medidas estandarizadas de rendimiento y con las calificaciones del profesor.

Sin embargo, la comparación con otras pruebas de locus of control no ha resultado demasiado satisfactoria, pues Solomon et al. (1971) sólo encontraron coeficientes entre 0.15 (niños) y 0.26 (niñas) en la correlación con el IARQ de Crandall et al. (1965).

Gozali y Bailer (1968) aportan datos referentes a la validez discriminante, en el sentido de ausencia de correlaciones significativas con las escalas de Agreement Response Scale (Couch y Keniston, 1960) y el Cuestionario de Deseabilidad Social para Niños de Crandall et al. (1965).

Según el estudio de Halpin y Ottinger (1983) la consistencia interna de la escala de Bialer, medida con el coeficiente alfa, ascendió para toda la muestra a 0.48 y la fiabilidad test-retest a 0.38, siendo de 0.32 para cuarto grado y de 0.57 para sexto curso. Más sensibles son las diferencias todavía cuando se usa el coeficiente de fiabilidad test-retest, pues si en el caso de tercer grado no pasaba de 0.09, ascendía a 0.65 en los de sexto grado.

Bachrach, Huesmann y Peterson (1977) critican la escala de Bialer por su baja fiabilidad, así como por que puede facilitar la tendencia a la aquiescencia, dada la superior proporción de items que se responden con sí (Mischel et al., 1974).

Como resumen de todos los datos de la revisión de esta escala, afirma MacDonald (1973), que si la información sobre la validez es insuficiente, en lo referente a la fiabilidad contrastan los coeficientes bajos en el caso de niños normales con los altos en el caso de niños retrasados, aunque -es necesario advertirlo-, obtenidos con diversos procedimientos en cada uno de los grupos.

Gozali y Bialer (1968) utilizaron otra versión, en la que invirtieron la dirección de respuesta de los items. La correlación de esta nueva versión con la original era de 0.67. Esta nueva versión ofrecía una fiabilidad test-retest de .68 con niños de 6 a 8 años (Bachrach y Peterson, 1976).

-CPT Test de I-E con dibujos para niños. Battle y Rotter (1963) construyeron una escala para niños, pero no con formato de cuestionario, sino más próxima a las pruebas proyectivas. Efectivamente, el CPT se asemeja en su formato al Test de Reacción a la Frustración de Rosenzweig. El sujeto debe escribir o decir de palabra lo que cree que el segundo personaje responderá al parlamento del primero. Las respuestas del sujeto a las seis láminas reciben una puntuación de acuerdo con una escala de siete puntos, según la atribución que el sujeto hace de la responsabilidad.

La crítica que de Nowicki y Strickland (1973) hacen de este test no resulta demasiado favorable. Se refieren, por una parte, a la falta de información sobre fiabilidad y validez y, por otra parte, a que el modo de aplicación, individual, limita su uso en las investigaciones.

-Cuestionario de Responsabilidad en la Eficacia Intelectual (IARO/CREI), de Crandall et al. (1965). La descripción de este cuestionario, por formar parte de la investigación

empírica de esta tesis, aparece descrito en el capítulo sexto.

-Entrevista de Contingencia del Reforzamiento. de Stephens-Delys (1973). Más que una escala, es una pauta para una entrevista estandarizada compuesta por 40 preguntas, 20 acerca de refuerzos positivos y los otros 20 sobre negativos. Pretendían los autores con este procedimiento medir el locus of control en niños desde los 3 años, salvando los inconvenientes que tenían las otras escalas, como el suponer un determinado grado de atención y de memoria.

Cada pregunta, deja la respuesta abierta y se refiere a un refuerzo social que implica a los padres, a los profesores o al mismo niño. Las respuestas se clasifican como internas o externas.

Las condiciones de aplicación son poco estrictas, a pesar de lo cual ha ofrecido una fiabilidad y validez satisfactorias. Sin embargo, ha sido poco utilizada.

-Escala I-E de Nowicki-Strickland para Niños. Para Kendall y Hollon (1981) es, probablemente, la escala de locus of control para niños más ampliamente utilizada. A diferencia del IARQ, trata de medir el locus of control no en una situación específica, sino de un modo general.

La escala está compuesta por 40 preguntas a las que el niño debe responder con un "sí" o con un "no". Al igual que la escala de Rotter, las puntuaciones siguen la dirección de la externalidad. Existe también una adaptación de la escala para los niños más pequeños, que utiliza lámina con dibujos (Nowicki y Ducke, 1974a), de la que también se ha realizado una versión sin dibujos, con 13 items. (Nowicki y Duke, 1989).

La fiabilidad que obtuvieron Nowicki y Strickland (1973) por el procedimiento test-retest para alumnos de tercero, séptimo y décimo grado, con un intervalo de seis semanas, fueron de 0.63, 0.66 y 0.71 respectivamente. También el coeficiente alfa ascendía en relación con el curso, desde 0.63 a 0.81. Según la revisión de Nowicki y Duke (1983), ofrece una estabilidad test- retest de 0.52 con 1 años de intervalo y de 0.76 con cinco semanas. Sensiblemente inferiores son los coeficientes que obtuvieron Halpin y Ottinger (1983) con esta misma escala, ya que oscilaban entre 0.49 para tercer grado y 0.67 para 6º, con una fiabilidad test-retest de 0.43.

Nowicki y Strickland (1973) ofrecen datos de buena validez discriminante -correlación no significativa con inteligencia- y convergente (0.31 y 0.51 con el IARQ).

Más problemáticos y menos satisfactorios han resultado los análisis factoriales realizados. Entre otros, los de

Nowicki y Strickland (1973), Walters y Klein (1980), Raine, Roger y Venables (1981), Piotrowski y Dunham (1983) y Lindal y Venables (1983). A partir de la falta de acuerdo de estos estudios, Watters, Thomas y Streiner (1990) han llegado a la conclusión de que puede ser el formato dicotómico de los items el responsable de la amplificación de las diferencias entre las muestras y, por lo tanto, de las divergentes soluciones.

Todas estas observaciones, sin embargo, no impiden el que sea reconocida como una escala "cuidadosamente desarrollada por investigadores de sólida reputación" (Lefcourt, 1991).

-Escala de Internalidad-Externalidad para Niños de Stanford (SPIES). El interés de Mischel, Zeiss y Zeiss (1974) fue ofrecer un instrumento para medir el locus of control, que pudiera utilizarse desde las edades más tempranas.

La escala está compuesta por 14 items de elección forzada, número que les pareció adecuado a los autores para mantener la atención de los niños de esta edad, aunque implicase también la limitación de no poder referirse a todas las áreas de experiencia que hubieran deseado.

Seis de los items se refieren a acontecimientos positivos y ocho a negativos, constituyéndose, de este modo, dos



subescalas de internalidad: una positiva y otra negativa. La aplicación es oral e individualmente, procurando implicar al sujeto en la prueba lo más posible.

La fiabilidad, obtenida por el método de las dos mitades, tal como los autores esperaban dada la naturaleza heterogénea de los items, ofreció coeficientes de: 0.14 para la subescala positiva ( $p < .05$ ), 0.20 para la negativa ( $p < .01$ ) y 0.04 para toda la escala.

Las correlaciones de cada ítem con el total de la escala o subescala oscilan entre  $-.17$  y  $.37$ , con la mediana en  $.07$ . También aquí los autores vuelven a insistir en la explicación de que estos resultados se deben a que los items están tomados "de diversas y no redundantes situaciones estímulo." (p. 270).

También se obtuvo la fiabilidad test-retest, con diversos intervalos temporales y diversos coeficientes que oscilan entre 0.21 y 0.72. Los autores resumen que el SPIES ofrece buena estabilidad temporal para las diversas escalas e intervalos temporales, aunque no tan altas -ni significativas- para el caso de las niñas. Si bien, observan los autores, la estabilidad de la escala asciende "dramáticamente" en las niñas y para las puntuaciones I total e I-, si se prescinde de las que no llegan a cuatro años.

A la hora de la validación se optó, en lugar de por la correlación con otros cuestionarios, por la confrontación con unas medidas conductuales, como la demora de gratificación, dentro de una serie de experimentos, confirmándose, de este modo, la validez de la escala.

En el presente estudio no se encontraron diferencias significativas entre las distintas edades comprendidas entre tres años y dos meses y cinco años y ocho meses.

-Cuestionario LOCITAD. Bradley, Stuck, Coop y White (1977) presentaron su Inventario de Locus of Control para Tres Dominios de Eficacia (LOCITAD). Es un inventario compuesto por 47 items, que mide la aceptación percibida de la responsabilidad. Además de abarcar tres áreas de actividades de rendimiento -intelectual, física y social-, se refiere tanto a los éxitos como a los fracasos. Está compuesto por seis subescalas independientes, ofreciendo cada una de ellas la puntuación de externalidad o internalidad en cada una de esas tres áreas de actividad.

La consistencia interna, hallada con la fórmula 20 de K-R, ofreció los siguientes coeficientes: 0.53 para la subescala de actividades intelectuales, 0.52 para la de actividades físicas y 0.54 para la de sociales. Bradley et al. solamente nos informan de un estudio de validez, limitado a la subescala de rendimiento intelectual. En este caso, los tres

coeficientes de correlación obtenidos entre las puntuaciones de la escala y el criterio eran superiores a 0.70.

Omizo, Omizo y Michael (1987) han realizado un estudio de validación de constructo del LOCITAD, correlacionándolo con otras dos medidas de locus of control, como son la I-E de Rotter y la de Nowicki-Strickland. La muestra, a la que se aplicaron las tres pruebas, estaba compuesta por 140 estudiantes, de entre 11 y 14 años, 78 chicos y 62 chicas. Las correlaciones más altas las ofrecieron las escalas de éxito en las tres áreas ( $p < .01$ ) y la de fracaso en actividades intelectuales con la escala de Nowicki-Strickland. Con la escala de Rotter sólo correlacionaron significativamente ( $p < .01$ ) las subescalas correspondientes a éxito intelectual y éxito en actividades físicas del LOCITAD.

-Cuestionario LUCAD, para niños y adolescentes. Como sus mismos autores afirman (Pelechano y Báguena, 1983b, p. 353), "el cuestionario LUCAD es una refundición y adaptación para la población infantil y de adolescentes del cuestionario LUCAM (Pelechano y Báguena, 1983a). Reduce a dos las cuatro posibilidades de respuesta que tiene el LUCAM. La muestra -en realidad, tres submuestras- utilizada para la validación, estaba compuesta por más de dos mil trescientos alumnos-as del Ciclo Superior de EGB, la mayoría de centros públicos.

El análisis factorial -rotación varimax a partir de componentes principales- ofreció cuatro factores con una

valor propio igual o superior a 1,70. Esta estructura factorial, más simple que la del LUCAM, confirma la del cuestionario de adultos, ya que coinciden los factores del LUCAD con cuatro de los que tiene el LUCAM. En consecuencia, si la primera intención de los autores fue construir un instrumento unidimensional, no fue posible mantener esa idea a la vista de los resultados empíricos.

La validación de constructo queda establecida de una forma racional al haberse construido como forma paralela para edades inferiores de la prueba de adultos, así como por el hecho de haberse utilizado "un procedimiento de dimensionalización racional en la elaboración de los items." (p. 366).

Los factores de una prueba de personalidad (cuestionario ENR) y otra de motivación (cuestionario MA) correlacionados con los del LUCAD, ofrecen resultados que inclinan a pensar que los factores del LUCAD no deben identificarse con los de dichos cuestionarios, pues "cubren aspectos psicológicos nuevos y ofrecen variaciones mínimas entre sexos a nivel correlacional." (p. 371).

-Medida Multidimensional de la Percepción de Control de los Niños. Esta escala de Connell (1985), validada y estandarizada para niños de 8 a 14 años, está compuesta por 48 items, en formato Likert de cuatro puntos, cubriendo cuatro áreas o dominios (cognitivo, físico, social y general). Se

consideran tres fuentes de control (interno, poder de otros y desconocido), referidos a dos tipos de resultados: éxito y fracaso. Resulta una aportación interesante la de añadir la causa de control "desconocido". Connell lo justifica aduciendo que los niños, si bien apenas hacen explicaciones basadas en la suerte o en el azar, sí suelen decir que no conocen quién o cuál es la causa de lo que les ocurre.

Los coeficientes alpha, en 9 de las 12 subescalas fueron, en una de las muestras, superiores a .60, oscilando entre .43 y .70. Los tres coeficientes más bajos los produjeron las subescalas interna-físico, interna-general y otros poderosos general. Aunque en otra muestra dichos coeficientes fueron algo más bajos, el autor considera que la consistencia interna del instrumento, tomado en su conjunto, puede ser comparada positivamente con otros instrumentos de locus de control para niños.

Las aportaciones más importantes de este cuestionario son: cubrir, con un solo instrumento, cuatro áreas o dominios específicos y, segundo, el incluir una fuente de control no contemplada en ninguno de los cuestionarios anteriores, como es la de "desconocido". Sin embargo, como el mismo autor reconoce, la escala tiene una importante limitación conceptual: el no incorporar la distinción entre control interno y externo.

-Escala ELC-A y ELC-I para niños y adolescentes. Godoy, Rodríguez-Naranjo, Esteve y Silva (1989) han creado en nuestro país una escala de locus of control, de naturaleza multidimensional con dos subescalas (ELC-A para situaciones académicas y ELC-I, para situaciones interpersonales), aplicable, de acuerdo con las investigaciones de los mismos autores, desde cuarto de EGB a COU. Estas escalas parten tanto de la concepción teórica de Rotter como de la de Weiner.

Al seleccionar las áreas académica y de relaciones interpersonales para sus dos subescalas, los autores han sido conscientes de considerar la más selecta representación del universo de situaciones a las que se enfrenta el niño y el adolescente, distinta a las propias de otras edades.

También las escalas ELC distinguen dos tipos de resultados, positivos o negativos, distinción que parece importante con vistas a su función predictiva. Por influencia de Weiner, se incorpora la dimensión de controlabilidad-incontrolabilidad a la más común de internalidad-externalidad.

Los coeficientes alfa de Cronbach de las cuatro dimensiones, en ambas escalas, oscilan entre .70 y .85, similares o superiores, por tanto, a los que ofrecen otras escalas, con el procedimiento alfa o con otros métodos.

Sin embargo, puede resultar difícil la comprensión de algunos items a los niños más jóvenes dentro de las edades a que va dirigida la escala.

-Nueva Escala Multidimensional de Locus of Control para Niños. Construida en Argentina por Richaud de Minzi (1991), se presenta en dos versiones (una de 16 items para los de 6 años y otra de 32 para los de 9 a 12 años), con dos posibilidades -sí y no- de respuesta a los items. El objetivo de la autora es aumentar el grado de especificidad en el estudio de las creencias de control, como lo muestra comentando los resultados factoriales de la escala.

Fueron realizados análisis factoriales independientes, tanto para las tres edades de 6, 9 y 12 años, como para los dos tipos de items (internos y externos), que corresponde, aunque no totalmente, a la estructura conceptual de la escala (modalidades de control: instrumental, afectivo, otros poderosos, fatalismo; situaciones: personal e ideología general).

La fiabilidad de la escala, con el método split-half, es de 0,41 para los 6 años, 0,74 para los 9 y 0,54 para los 12. Por lo que se refiere a la estabilidad en el intervalo de 4 meses, los coeficientes oscilan entre 0,42 y 0,79, dependiendo de las submuestras de los items -internos o externos- considerados.

-Cuestionario ECO, para la evaluación de las expectativas de control. Alonso Tapia y Arce Sáez (1991), tras una revisión de los diversos tipos de cuestionarios y plantear la diferencia conceptual entre atribución y locus, ofrecen este cuestionario dirigido a los alumnos del Ciclo Superior de la EGB.

Una de las novedades que aporta respecto a otros cuestionarios de locus of control es que los items están formulados -como insisten los autores que corresponde a la medición de expectativas- en forma verbal futura. Todos los items -para cada uno de los cuales existen 5 posibilidades de respuesta- hacen referencia al ámbito académico, 48 en general y los otros 48 repartidos entre las tres materias que los autores consideran más significativas: Matemáticas, Lengua Española y Ciencias Sociales.

Un análisis factorial realizado con dos muestras, una de Bilbao y otra de Madrid, tras una rotación oblicua, ofrece una solución de 10 factores para cada una ellas y muy semejantes entre sí, explicando el primero de ellos 6,61 o el 7,03 de la varianza rotada. Un ulterior análisis factorial de segundo orden mostró, según la muestra, tres o dos factores, que en total explican el 45,64 ó el 36,93 % de la varianza.

Este primer estudio publicado, orientado a la validación factorial de la escala, todavía no ofrece datos de fiabilidad o de otros criterios de validez.



### 1.5. Orígenes del locus of control

Partiendo, como es de esperar en una teoría de aprendizaje social, de que el locus of control tiene su origen en las influencias del ambiente, caben las preguntas sobre el papel de la educación familiar, la educación escolar y las influencias del grupo.

Entramos, sin embargo, en un área en la que todavía, como dice Lefcourt (1982, p.131), quedan más cuestiones para ser preguntadas que para ser respondidas. Pero, como también afirma Lefcourt en el mismo lugar, "a pesar de que la diversidad de aproximaciones es considerable, se han obtenido algunos resultados relativamente consistentes que apelan al sentido común." Efectivamente, podemos decir que pertenece al 'sentido común psicológico' el pensar que esos orígenes sociales habrá que situarlos en la educación e interacción familiar y, en general, en las experiencias infantiles. La investigación empírica, pues, y la inferencia lógica del "psicólogo de la calle" parece que llegan a parecidas conclusiones respecto al papel de las pautas educativas familiares durante la infancia.

MacDonald (1973) distingue estos dos tipos de factores responsables de la formación de las expectativas de control: los antecedentes episódicos, o hechos de importancia que ocurren en un momento concreto de la vida del sujeto, y los

antecedentes acumulativos, es decir, experiencias más prolongadas, sea educativa o de interacción afectivo-social. MacDonald concede poca importancia a los antecedentes episódicos y subraya la importancia de los antecedentes acumulativos, dentro de los cuales, a su vez, se puede considerar todavía la discriminación social, las situaciones de prolongada discapacidad y, finalmente, las prácticas paternas de educación de los niños.

Es precisamente este último aspecto el que más atención ha recibido por parte de los investigadores y en el que, en consecuencia, más nos vamos a detener.

Katkovsky, Crandall y Good (1967) parten del supuesto de que esos antecedentes habrá que buscarlos en las actitudes y conductas de los padres, así como en el estilo de relaciones padres-hijos. Ya antes, Crandall, Katkovsky y Crandall (1965) habían sugerido la importancia de tal tipo de influencias.

Anteriormente todavía, Cromwell (1963) informaba de que los adultos con control externo percibían a sus madres como protectoras. Chance (1972) ha destacado como estilo educativo propio de las madres de los niños con control interno el entrenamiento en la independencia y el evitar estimular las conductas dependientes.

Loeb (1975), estudiando el locus of control de niños y de adultos, llega a la conclusión de que un grado adecuado de directividad desarrolla la internalidad. Un niño con puntuación alta en internalidad, lo más probable es que haya tenido una madre que presta apoyo y ayuda que una madre que abandona o sobreprotege.

Rohner, Chaille y Rohner (1980) han confirmado la influencia del grado de aceptación o rechazo de los padres percibido por los hijos, en el sentido de corresponder más internalidad a mayor grado de aceptación percibida.

Miller y Rose (1982), para suplir el relativo vacío que encuentran de estudios sobre los orígenes, en comparación con los estudios correlacionales, recurren a comparaciones intrafamiliares, incluyendo gemelos monocigóticos y dicigóticos, en una proporción semejante de hombres y mujeres, a la que se añadió otros 60 estudiantes. Todos estos sujetos, como sus padres, rellenaron la escala I-E de Rotter. Los resultados de este estudio muestran una semejanza significativa dentro de la familia nuclear en las expectativas de control interno-externo, congruente con el que parte de esta variación sea debida a la herencia. Sin embargo, se puede afirmar, según Miller y Rose (1982), que la variación fundamental de las puntuaciones en la escala se debe a factores no genéticos.

Por lo que se refiere a un locus of control específico, como es el referido a la salud, Lau (1982) ha estudiado sus orígenes y llegado a la conclusión de las consecuencias amplias que tienen las experiencias familiares con la enfermedad para el establecimiento de estas creencias en la controlabilidad de la salud. Sin embargo, las experiencias personales recientes con la enfermedad, así como el hecho de tener un médico en la familia, apenas influyen en tales creencias. Lau mismo, con todo, pone dos interrogantes metodológicos a estas conclusiones, por el hecho de que los datos referidos a experiencias tempranas con la enfermedad son retrospectivos y la técnica utilizada para el análisis es correlacional.

Fry y Scher (1984) han investigado con un diseño longitudinal los efectos que tiene la ausencia permanente del padre en el locus of control de los hijos entre los 10 y los 15 años. De acuerdo con las diferencias encontradas en las puntuaciones del IARQ, aparece que la ausencia del padre hace aumentar la puntuación de externalidad, siendo este efecto más acusado en los chicos que en las chicas. Sin embargo, dado el período evolutivo de los sujetos, sugieren también los autores alguna posible influencia de los conflictos psicológicos propios de esta edad.

Newhouse (1974) piensa, en desacuerdo parcial con Crandall et al. (1965), que el hijo único es más difícil que

reúna las condiciones que favorecen el control interno. Son varios los autores que han prestado atención a la influencia del orden de nacimiento en el origen del locus of control, pues ya Valecha (1972) apunta a la relación entre internalidad y ocupar el primer lugar en la fratría, aunque preferentemente en las familias pequeñas. Para Falbo (1981) la media de las puntuaciones de internalidad desciende desde el hijo único (87.3) hasta el último (83.85), pasando por el primero (85.0) y el mediano (84.46). La externalidad -la investigación se realizó con la escala adaptada de Collins (1974)- sigue una dirección inversa. Falbo, con todo, insiste en la mediación de otras variables en esta relación. Fraser y Nystul (1983) han destacado, respecto a otras variables, el papel del orden de nacimiento en la génesis del locus of control, aunque asociado al sexo.

Pero también las influencias de la escuela pueden tener importancia en el establecimiento de la orientación del locus of control. Searcy y Hawkins-Searcy (1979) resumen algunos de los estudios realizados sobre esta influencia. Consideran que, al igual que en el caso de la familia, que la existencia de situaciones para realizar elecciones fomenta las expectativas internas de control. Observan estos autores cómo al comienzo de la escolaridad los niños suelen tender a ser más externos que a lo largo de la escolaridad. Pero acaban reconociendo la falta de investigaciones sobre los efectos de

la escolaridad en las expectativas de control, lo que provoca que este paréntesis se rellene con especulaciones.

Más recientemente, Romi e Itskowitz (1990), encuentran una estrecha relación entre clase social y locus of control, lo que les lleva a concluir que los orígenes del locus of control hay que buscarlos en el contexto social total del sujeto, incluyendo, por supuesto, el familiar.

Aparte de este último estudio, que apela a la influencia de un contexto social más amplio en la génesis del locus of control, hemos podido apreciar la excepcional importancia de la familia y, en segundo lugar, de la escuela.

#### 1.6. Evolución y cambios en el locus of control

En estrecha conexión con la cuestión tratada en el apartado anterior, está la que se refiere a la evolución de las expectativas del locus of control a lo largo de la vida.

Respecto a la variación de las puntuaciones en función de la edad, se pueden hacer predicciones opuestas según partamos, bien de lo encontrado por Bialer (1961) y Crandall et al. (1965), o bien de las explicaciones de Piaget (1932). Si los dos primeros encontraron que la internalidad crecía con la edad, aunque en distintos grados y no siempre con diferencias significativas de una edad a otra, a partir de

Piaget se podría predecir, a primera vista, un progreso de la externalidad con la edad, pues precisamente la edad de 3 a 7 años es la que marca el comienzo de la evolución de las explicaciones causales egocéntricas al realismo deductivo propio de la adultez.

Con todo, más radical, y previa a esta discusión, es la cuestión de si la variable locus of control es o no evolutiva.

Ya Bialer (1961), utilizando su propia escala, encontró que, tanto en los chicos normales como en los deficientes, el locus de control interno crecía significativamente con la edad. Resultados en la misma dirección y con la misma escala, que resume McDonald (1973, p. 212), obtuvieron Bartel (1968) con chicos normales de primero a sexto grado y Ringelheim, Bialer y Morrissey (1970) con niños retrasados educables de nueve a quince años. También confirmaron el desarrollo evolutivo del locus of control con la misma escala, Riedel y Milgram (1970), Beebe (1971) y Pawlicki (1974).

Más complejos se muestran los resultados conseguidos con el IARQ, tal vez debido a la existencia de sus dos subescalas. Sin embargo, en la primera investigación de Crandall et al. (1965) se constató un progreso en la internalidad con la edad, si bien débil, tanto en la escala I total como en la I- e I+.

Gruen, Korte y Baum (1974), con niños de segundo a sexto grado también constataron la evolución del locus of control externo al interno, según aumentaba la edad.

Bachrach, Huesman y Peterson (1977), tratando de encontrar una relación entre el locus of control y la evolución de los juicios morales, encontraron confirmación, con la escala de Bialer, del desarrollo de las expectativas de control interno a lo largo de los años. Tanto las puntuaciones de locus of control como la de los juicios morales fueron sometidas a un análisis de varianza de curso x sexo. Por lo que se refiere al locus of control, mostró un efecto importante del curso ( $F(4,120) = 8.07, p < 0.001$ ).

Tras encontrar una consistente y significativa relación entre intencionalidad e internalidad, incluso controlada la edad, en un segundo estudio, Bachrach, Huesman y Peterson (1977) comprobaron la posibilidad de que la emergencia de la intencionalidad en los juicios morales estimulase el desarrollo del locus of control interno, o viceversa. Cabía la posibilidad también de que un factor cognitivo común que surge durante el período de las operaciones concretas fuese el responsable del crecimiento de la intencionalidad y de la internalidad. Tratando de llegar a una explicación causal fue construida una ecuación path para cada uno de los tres modelos. El resultado mostró como más plausible la explica-



ción de que "la internalidad parece ser una deseable condición para el aprendizaje de los juicios morales." (p. 1350).

Parcel y Meyer (1978), en el proceso de validación de su Escala de Locus of Control de la Salud para Niños, encontraron una tendencia al incremento de la internalidad con la edad en niños de tercero a quinto grado, en el dominio referente a la salud.

Rohner, Chaille y Rohner (1980) han encontrado incrementos en internalidad, con la forma breve de la escala de Nowicki-Strickland, en niños y niñas de 9 a 11 años, aunque este incremento no se apreciaba en los niños que se percibían como rechazados por sus padres.

En otras investigaciones han aparecido resultados parcialmente confirmatorios del progreso de la internalidad a lo largo de los años. Tal es el caso de Bartel (1971) que, con la escala de Bialer ha comprobado mediante un análisis de varianza el progreso de la internalidad solamente para los niños de clase media y entre las edades de 6 y 11 años.

Duchastel (1983) ha encontrado una correlación de  $-.18$  entre locus of control y edad, lo cual "indica un ligero cambio hacia la internalidad a medida que uno se hace mayor." (p. 139). Resulta importante indicar que esta investigación de Duchastel se realizó con universitarios, lo que indica

una evolución hacia la internalidad, aunque ligera, también durante estos años.

Haciendo alusión a otros estudios en los que se incluye la edad adulta, reconocen Skinner y Connell (1986) la convergencia de las investigaciones en que el paso de la juventud a la adultez joven coincide también con cambio a mayor internalidad.

Gatz, Siegler, George y Tyler (1986), por medio de un estudio longitudinal, han prestado especial atención a la evolución del locus of control durante la madurez y la senectud, encontrando con el análisis de varianza un efecto significativo de la edad, en el sentido de evolución hacia mayor externalidad, aunque la magnitud del cambio fue muy pequeña.

De estas investigaciones, algunos, como Searcy y Hawkins-Searcy (1979, p. 83), concluyen que, a pesar de todo, existe un fuerte apoyo para considerar el constructo locus of control como una variable madurativa, aunque también matiza que "no se trata de una relación lineal simple, pues puede quedar modificada la relación con la presencia de ciertas condiciones, como las que elicitaba el IARQ".

Más recientemente, Richaud de Minzi (1991), a partir de la organización factorial de su escala, además de confirmar

la evolución hacia la internalidad entre los 6 y 12 años, constató que dimensiones, como la ideología general, que no están presentes en los de menos a edad, tienden a cobrar importancia con los años.

Pero también existen resultados que niegan la existencia de relación entre locus of control y edad, es decir, el carácter evolutivo de la variable. Schriberg (1974) aplicando la escala de Nowicki-Strickland a niños de 8 a 10 años no encontró diferencias en las puntuaciones en función de la edad. Skinner y Connell, (1986), en una revisión detallada sobre la dimensión madurativa del locus of control, a la vista de la dispersión de los resultados que ofrecen las investigaciones sobre la dimensión evolutiva de la internalidad, concluyen afirmando, como ya lo habían hecho Weisz y Stipek (1982), que el locus of control, en realidad, no es un constructo evolutivo.

Observamos, pues, que no todas las investigaciones son convergentes respecto a la evolución de las expectativas de control de acuerdo con la edad.

Dando por supuesto el carácter evolutivo de las expectativas de control interno-externo, Lawrence y Winchel (1975) han propuesto cinco estadios en la evolución del locus of control a lo largo de la vida:

1. El niño atribuye lo que lo ocurre, sobre todo los fracasos, a fuerzas que escapan a su control.

2. Comienza a aparecer la Internalidad para lo que le sale bien y a debilitarse, aunque no muy llamativamente, la externalidad respecto a los fracasos.

3. Estando ya el niño en la madurez infantil, se muestra principalmente interno, sobre todo en lo que se refiere a las cosas que salen bien.

4. Con la adquisición de conciencia de responsabilidad de sus acciones y del valor para enfrentarse a las dificultades, la internalidad respecto a los fracasos aumenta mientras se frena cuando se refiere a los fracasos.

5. Coincidiendo con el desarrollo de la confianza en sí mismo, llega a aceptar plenamente tanto los éxitos como los fracasos.

Este claro esquema de Lawrence y Winchel (1975), como se puede suponer, no es defendido por todos. Si todavía la cuestión de la evolución o no de la internalidad no está del todo aclarada, menos sencilla resulta todavía la explicación de esa posible evolución, pues dada la complejidad de lo que llamamos control interno, puede conducir, como concluyen Skinner y Chapman (1987) respecto a un constructo próximo, a

resultados diferentes, confirmatorios de las diversas hipótesis, según tengamos en cuenta una u otra de las acepciones.

### 1.7. Evolución sociohistórica del locus of control

En el caso del locus of control, dado el carácter social de la teoría en la que emerge, resulta especialmente interesante, para delimitar mejor el constructo, considerar algunos datos que se refieren a su evolución histórica dentro de una determinada sociedad o grupo. Por otra parte, si nos encontramos con una variable cuyas puntuaciones cambian con los tiempos, es preciso que tengamos en cuenta este dato a la hora de interpretar los resultados de determinadas investigaciones y, sobre todo, de clasificar a un sujeto como interno o externo.

Las características de nuestro mundo actual, en el que el sujeto se ve frecuentemente impotente ante el poder de la tecnología y ante otros poderes sociales casi incontrolables, invitarían a pensar en un aumento de la externalidad. Esta visión de una sociedad extraordinariamente compleja y todopoderosa respecto al individuo se concretaría, según Cellini y Kantorowski (1982) en un aumento de las expectativas de control externo entre los niños nacidos a partir de la mitad de los setenta. Algunos datos parecen confirmar la

tendencia social a puntuaciones más externas a partir del año 1970, aproximadamente.

El mismo Rotter (1975) observaba que las puntuaciones promedio de los grupos normativos de su escala tendían a aumentar en la dirección de la externalidad desde finales de la década de los cincuenta entre los alumnos universitarios.

Boor (1979), estudiando la relación entre la orientación externo-interno y la tasa de suicidios durante el trienio 1973-1976 en los Estados Unidos, encontró relación entre dicha tasa de suicidios y el locus of control externo para los distintos grupos de edades. En los grupos de 15-24 y 25-34 años aumentó la tasa de suicidios durante este trienio y también la tendencia a puntuaciones externas más elevadas entre la población de estas edades.

Más directamente enfocado a comprobar esta variación a través de los años es el estudio de Doherty y Baldwin (1985). En un estudio anterior, Doherty (1983), tratando de averiguar los cambios en la dimensión externo-interno de las mujeres después del divorcio, había encontrado que, tanto el grupo de divorciadas como la población general, había evolucionado hacia la externalidad durante los períodos 1969-72 y 1972-77 respectivamente. Pretendían, pues, los autores confirmar y generalizar este resultado encontrado casualmente. A diferencia de estudios anteriores, que utilizan o un diseño trans-

versal, o longitudinal de dos años o menos, el presente estudio abarca desde 1968 a 1978 y presta especial atención a las diferencias por el sexo. La muestra la componían sujetos de ambos sexos y de diferentes edades cronológicas (entre 14 y 59 años). Como instrumento se utilizó la versión abreviada (Valecha y Ostrum, 1974) de la escala I-E de Rotter. Los resultados mostraron un incremento importante en la externalidad, sobre todo a partir de 1972-73, pero solamente para las mujeres. Tratando de explicar estos sorprendentes resultados los autores se inclinan por la hipótesis del cambio cultural acaecido durante estos años.

Recientemente, sin embargo, Smith y Dechter (1991) han demostrado que los cambios en el locus of control que muestra el estudio de Doherty y Baldwin (1985) son sólo aparentes. Smith y Dechter se inclinan a pensar que se trata de un error metodológico, más concretamente, de un error al codificar erróneamente algunos items de la escala de locus of control utilizada en el National Longitudinal Survey, datos de los que se sirvieron Doherty y Baldwin.

A pesar de que esta última aportación de Smith y Dechter (1991) ponga en cuestión datos obtenidos recientemente, el resumen de los resultados que nos muestra Pérez García (1984) apoyaría también este aumento de la internalidad a partir de la década de los setenta. En efecto, mientras que en la muestra de Rotter (1966) las medias de externalidad para

hombres y mujeres fue respectivamente de 8.15 y 8.42, los datos de McGinnies et al. (1974) ofrecían unas medias de 11.54 y 9.92. Si tenemos en cuenta los datos de Gorman et al. (1980), esta vez no con sujetos americanos sino australianos, las medias son de 12.13 y 12.14, para hombres y mujeres. Gorman et al. asocian el mayor internalismo de los sesenta a la intensa preocupación y actividad política de aquellos años, especialmente por parte de los estudiantes y trabajadores. La inflación y el paro de los años siguientes, y el desengaño subsiguiente, parece que explicarían el aumento de la externalidad a partir de los setenta. En la investigación de Layton (1985) las medias de la escala I-E de Rotter están en torno a 12.

#### 1.8. Diferencias en el locus of control según el sexo

Rotter (1966), excepto en una de las muestras (Universidad de Connecticut), encontró que las diferencias entre sexos en las puntuaciones de su escala I-E eran mínimas. Joe (1971), sin embargo, resume investigaciones posteriores a Rotter que se inclinan por la existencia de diferencias en locus of control según el sexo.

Bachrach, Huesman y Peterson (1977), además de encontrar diferencias significativas en el locus of control según la edad, también comprobaron que el sexo mostraba un efecto principal sobre el locus of control, en el sentido de que los



niños de todos los cursos eran más internos que las niñas. A tal conclusión se llegó con un análisis de varianza realizado y en el que  $F(1,120) = 7.08$ ,  $p < 0.01$ .

Parcel y Meyer (1978) con su escala de Locus of Control de la Salud para Niños, han encontrado también "muy pequeñas diferencias" (p. 132) entre niños y niñas, puntuando aquellos más internamente que éstas.

Por lo que se refiere a las diferencias en locus of control en relación al sexo, Cooper, Burger y Good (1981), plantean la hipótesis, tras un metaanálisis centrado en el IARQ, de que existen diferencias en internalidad para el dominio académico a favor de las niñas. Pudieron confirmar, en efecto, esta hipótesis, aunque las diferencias a favor de las niñas eran muy pequeñas, susceptibles de ser explicadas también como errores de medida, dada la fiabilidad de la escala.

Fry y Scher (1984) en el análisis multivariado de la varianza sobre las puntuaciones del IARQ en un estudio longitudinal con chicos y chicas entre los 10 y los 15 años, encontró el efecto principal del sexo sobre el locus of control ( $F(1,166) = 155.76$ ,  $p < 0.0001$ ). Concretamente, los chicos superaban a las chicas en las medias de externalidad, tanto en las dos exploraciones del diseño como en los dos

grupos de padre ausente y padre presente que intervinieron en la investigación.

También en niños, Oléron y Soubitez (1982) encontraron diferencias en internalidad, en relación al sexo, a favor de las chicas, a partir del nivel escolar CE2, aunque solamente en el CM2, esa diferencia sea clara. Especulan estos autores que, aunque los estereotipos sociales sobre los roles masculino y femenino apunten en otra dirección, las mayores responsabilidades que asume la niña en las tareas del hogar, así como a que la precocidad en el desarrollo intelectual propia de la chica pueda extenderse también al plano actitudinal y de sentimientos en relación con la responsabilidad.

Connell (1985) encontró diferencias entre niños y niñas, dentro del dominio cognitivo y social, respecto a la percepción de otros poderosos, siendo significativamente mayores las puntuaciones de los niños, como lo eran también en la percepción de "control desconocido"; no apareciendo, por lo demás, otras diferencias.

Gatz, Siegler, George y Tyler (1986) han encontrado en adultos un efecto principal del sexo sobre el locus of control, apareciendo consistentemente los varones como más internos que las mujeres.

Sin embargo, en otros estudios, como en el de Rohner, Chaille y Rohner (1980) no se ha encontrado correlación significativa entre locus of control y sexo. Es más la conclusión de Strickland y Haley (1980, p. 931) es contundente cuando afirman que no existen diferencias sexuales en locus of control entre hombres y mujeres "dado que la generalidad de los patrones de las medias y de las desviaciones típicas fueron por lo general los mismos para hombres y mujeres."

Godoy, Rodriguez-Naranjo, Esteve y Silva (1989) llegan a la conclusión de que, en general, los varones no se diferencian de la mujeres en la internalidad-externalidad referente a los éxitos, aunque parece que las mujeres son más externas respecto a los fracasos. En todo caso, concluyen los autores que las diferencias entre sexos son de poca importancia.

Como se puede observar, no existe acuerdo en la cuestión de las diferencias en internalidad según el sexo, pues los resultados de algunas investigaciones muestran la mayor internalidad de los chicos, pero otros, por el contrario, defienden la superior internalidad de las chicas, aunque también algunos autores llegan a la conclusión de que no existen diferencias en internalidad entre el sexo masculino y el femenino.

### 1.9. Naturaleza cultural o transcultural del locus of control

Rotter (1966/1982, p. 171), en la definición de locus of control, hace referencia expresa a que la distinción entre expectativas internas o externas de control ocurre "...en nuestra cultura...".

Parcel y Meyer (1978) con su escala de Locus of Control de la Salud para niños, han encontrado que los niños anglo-americanos puntuaban más alto en internalidad que los mejicanoamericanos y los negroamericanos.

Barling (1980), al replicar un análisis factorial del cuestionario de Nowicki-Strickland con niños sudafricanos, encontró distintos factores de los tres a los que llegó Nowicki. Para Barling, estos resultados destacan la naturaleza específicamente cultural del constructo locus of control, lo que exige, evidentemente, una análisis factorial para cada grupo cultural.

La mayor parte de los estudios se han realizado para estudiar las diferencias en internalidad entre blancos y negros, siendo casi unánimes en afirmar, desde el informe Coleman (Coleman et al., 1966) hasta Tashakkori y Thompson (1991), la menor puntuación de los negros. Estos últimos autores, han comprobado estas diferencias -significativas estadísticamente, pero no de gran magnitud- mediante el

seguimiento de una numerosa muestra de adolescentes estudiantes durante cuatro años, si bien afirman que las diferencias en internalidad entre ambos grupos tienden a atenuarse con los años, especialmente desde que terminan los estudios medios.

En relación con todo esto, Witt (1989) se ha fijado en las diferencias en locus of control entre sujetos de población urbana y no urbana y ha hipotetizado, a partir de las diferencias en su relación con el entorno propias de cada una de los dos tipos de población, la mayor internalidad de los no urbanos. La aplicación de una escala abreviada de Rotter a una muestra de universitarios de diversas procedencias, evidenció diferencias significativas en internalidad ( $F(1, 136) = 6.7, p < 0.01$ ) en el sentido previsto por la hipótesis.

De su extensa revisión y estudio sobre esta cuestión, concluye Dyal (1984) lamentando no poder llegar a conclusiones consistentes sobre estas diferencias transculturales. Varias son las razones que dificultan el llegar a un cuerpo seguro de conclusiones. Además de la misma heterogeneidad de métodos empleados, la influencia de otras variables -como edad, sexo, etc.-, a las que se añade una muy importante que es la que se refiere a la duda sobre la existencia de test, psicométrica y conceptualmente equivalentes, igualmente aptos para comparar unas culturas con otras.

### 1.10. Clase social y locus of control

Son escasos los estudios que relacionan el locus of control con el nivel socioeconómico. Algunos de los estudios sobre diferencias raciales y locus of control están, en realidad, revelando diferencias en locus of control en relación al estatus socioeconómico.

Romí e Itskowitz (1990), tratando de relacionar locus of control con los tipos de agresión en niños de clase media y deprivados culturalmente, aportan algunas conclusiones sobre la relación entre clase social y locus of control. A partir de las puntuaciones en la escala de Bialer para niños (1961), se dividieron a los niños de clase media y deprivados culturalmente, según el control interno o externo. El porcentaje de niños con control interno de los clase social media era mucho más alto (25 %) que entre los de deprivados culturalmente (10 %). Los porcentajes referidos al control externo discurrían en la misma dirección, pues mientras en los deprivados culturalmente el porcentaje de externos ascendía a 39%, en los de clase media era de 19 %. Como puede suponerse, esta conclusión de la clara relación entre locus of control y clase social, nos aporta también información sobre el origen ambiental y familiar del locus of control.

Sin embargo, Rohner, Chaille y Rohner (1980) no encontraron correlación significativa entre nivel socioeconómico

y locus of control (escala abreviada de N-S), realizada en una submuestra con 68 familias.

A pesar de esto último pensamos que puede seguir teniendo validez la opinión de Guagnano, Acredolo, Hawkes, Ellyson y White (1986) que se inclinan por admitir una consistencia en los resultados de las investigaciones sobre esta cuestión, en el sentido de que tanto el mayor nivel de ingresos como el de educación están asociados con mayor internalidad. Observan, con todo, Guagnano et al. que esta conclusión posiblemente no sea generalizable a todos los grupos étnicos. En este sentido, ya Phares (1976) se había referido a grupos minoritarios, con buen nivel de educación, pero en situación de discriminación con nivel bajo de internalidad.

#### 1.11. Modificación del locus of control

A pesar de algunas reservas, queda bastante patente en las investigaciones realizadas, la mayor conveniencia de las creencias internas de control, con vistas a un mejor ajuste social, laboral, académico y de salud.

El contexto en el que surge el estudio sobre el locus of control, el del aprendizaje social, nos indica, por una parte, el carácter aprendido de tales expectativas de control y, en consecuencia, la posibilidad de su modificación.

Sin embargo, podemos afirmar con Searcy y Hawkins-Searcy (1979), que las numerosas investigaciones realizadas sobre el constructo se han centrado en las correlaciones entre el locus of control y diversas variables personales y situacionales.

Compartimos menos la opinión de estos mismos autores (ibid., p. 91) cuando afirman que "en los últimos cinco años, los investigadores sobre el locus of control han cambiado su atención de las correlaciones del locus of control a su modificación." Años antes, Joe (1971) hace referencia a varias investigaciones sobre la modificación del locus of control.

Autry y Langenbach (1985) han investigado los cambios que pueden sobrevenir en las orientaciones del locus of control como consecuencia del entrenamiento en los métodos de autorregulación para la modificación de la conducta. Los sujetos de esta investigación fueron niños de cuarto a sexto grado, de clase socioeconómica media, identificados por su maestros como de conducta disruptiva y que fueron asignados al azar a cuatro condiciones diferentes de tratamiento. Por lo que a nosotros se refiere, se esperaba que, bajo condiciones de autorregulación, los niños acabarían mostrando un aumento de las expectativas internas de control. El análisis de varianza aplicado para comparar las puntuaciones pre y postratamiento, en el IARQ confirmó la previsión respecto a



los efectos significativos sobre el locus of control de las tres condiciones de regulación respecto a los sujetos no sometidos a tratamiento, destacando la mejoría en la condición de autorregulación.

Crandall y Crandall (1983), por su parte, se centran en las actitudes educativas familiares como medio para desarrollar las expectativas de control interno.

Por lo que se refiere al locus of control para la salud, Parcel y Meyer (1978), advirtiendo las ventajas de la internalidad, sostienen que programas de educación sanitaria debería incluir actividades que incrementasen el locus interno. Se trataría de cambiar gradualmente el sistema de reforzamiento -de externo a interno- ya en los niños de 5 y 6 años, reforzando diferencialmente el locus of control de salud interno. Los padres, profesores y el personal sanitario deben, en consecuencia, favorecer el que el niño tome más responsabilidad respecto a su salud, para lo que deben conceder más libertad al niño en la toma de decisiones. Esto supone que en los programa de salud se debe cambiar la perspectiva actual, que pone el énfasis desde los contenidos, hacia las destrezas que favorezcan el éxito en la toma de decisiones sobre su salud.

Pese, pues, a la escasez de estudios publicados sobre la cuestión, vemos vías abiertas y algunos logros en los programas de modificación del locus of control.

### Conclusiones

En las páginas de este capítulo se ha intentado únicamente apuntar algunos de los problemas que plantea el constructo locus of control. Aunque no hemos entrado en detalle de las numerosas investigaciones realizadas, en las que se correlacionado el locus of control con muy diversas e, incluso, curiosas variables, hemos abordado algunas cuestiones referentes a la conceptualización, medición y diferencias que presenta en distintos grupos. Todavía, de todo ese resumen, queremos destacar:

-El constructo locus of control, como medida de las expectativas de control sobre los refuerzos, debe situarse dentro de la teoría del aprendizaje social de Rotter. Esto significa que el locus of control no es más que una de las variables que integran la ecuación para la predicción conductual.

-El constructo locus of control está estrechamente relacionado con otros constructos de la psicología sociocognitiva, de los que no siempre resulta fácil distinguirlo.

-Aunque las numerosas investigaciones realizadas con este constructo han acuñado la expresión "interno" vs. "externo" no se trata de una tipología estable, pues conviene aquí también recordar el contexto de la teoría del aprendizaje social en la que nace este constructo.

-Por eso, sus orígenes hay que buscarlos más en la interacción del sujeto con el ambiente, sobre todo en las experiencias más prolongadas, como son las del ambiente familiar, aunque también las experiencias escolares.

-La estructura interna del locus of control dista mucho de estar aclarada, a pesar de que sean mayoría los autores que se inclinan por la multidimensionalidad. Si bien se afirma con frecuencia su multidimensionalidad, en contra de los resultados de Rotter, se utiliza el constructo en la mayoría de las investigaciones como se fuera unidimensional.

-La variedad de escalas para medir el locus of control supone en no pocos casos un factor de confusión, dada la existencia de pluralidad de perspectivas en su construcción. Es necesario resaltar, sobre todo en las escalas para niños, la existencia de coeficientes de consistencia interna inferiores a lo que es habitual en otros constructos psicológicos, que no rara vez quedan por debajo de 0.60.

-A partir del enfoque diferencialista dado por Rotter al locus of control, se ha planteado la cuestión de la magnitud y dirección de estas diferencias -particularmente respecto al sexo, raza y nivel socioeconómico- distando todavía de haberse llegado a resultados admitidos por todos.

-Esa falta de acuerdo se constata también en la cuestión de si el locus of control varía o no con la edad, dado que existen estudios que apoyan el carácter evolutivo, junto a otros que lo niegan.

-Finalmente, queda todavía mucha tarea que realizar en lo referente a los programas de intervención para la modificación de las expectativas de control interno-externo.

## CAPITULO 2

## LA TEORÍA DE LA ATRIBUCION

Introducción

Estrechamente unido -en ocasiones, incluso identificado- con el constructo locus of control está la teoría o teorías de la atribución. Si bien la división interno-externo tiene en el locus of control una intención más diferencialista y estrictamente hablando se refiere a expectativas, la dimensión interno-externo de las teorías de la atribución destaca entre las otras posibles dimensiones causales. En los instrumentos que vamos a utilizar en nuestra investigación empírica, además de gravitar sobre la dimensión interno-externo, veremos la cercanía del locus of control con el estudio de las explicaciones causales.

La teoría de la atribución es, en realidad, un conjunto de teorías que partiendo del estudio de la percepción social han tomado como punto de partida las explicaciones que el hombre de la calle, el "psicólogo no profesional", da de los acontecimientos. Fue Heider el que en esta elucidación de los procesos inferenciales, además de subrayar la importancia de la dimensión interno-externo, dejó el germen de líneas fecundas de reflexión e investigación, que recogerían los que figuran junto con él como autores más destacados en el campo de la atribución.

Si la producción de explicaciones causales parece que se da más o menos espontáneamente y en abundancia, el estudio de los mecanismos y vías de su elaboración resulta más complejo. Por más sencilla que parezca la división causal interno-externo, resulta más complejo, aunque siempre expresivo del funcionamiento del psiquismo humano, el analizar los pasos que sigue el sujeto y las pistas que utiliza para concluir que tal acontecimiento se debe a causas personales o ambientales.

Incluso ha surgido la necesidad de precisión en la medición de estas atribuciones y la preocupación por disponer de instrumentos adecuados para su apreciación, más allá de las situaciones concretas.

Si este estudio de los procesos de atribución pretende llegar a conclusiones generales, no parece que se puede prescindir de las posibles peculiaridades que puedan introducir las diferencias sexuales, la edad, el nivel socioeconómico, la cultura, etc.

Puede sospecharse desde un principio la conexión de estas explicaciones con las conductas, particularmente en las de logro, aunque ha sido Weiner el que se ha centrado en esta perspectiva, impulsando así una corriente, por otra parte próxima al locus of control, de gran aceptación y amplia aplicación en la psicología actual.

Aunque cabría esperar semejanza casi total entre la estructura de este capítulo y el del locus of control, el diferente modo con que han sido abordados ambos temas, no siempre lo permite. Es más, esta misma diferencia puede servirnos de advertencia para caer en la cuenta de las peculiaridades del locus of control y de la atribución.

De la importante cuestión referente a los sesgos o tendencia en la atribución nos ocuparemos en el capítulo siguiente, tratando, previamente, de relacionar a través de ella el locus of control con la atribución.

### 2.1. La psicología profesional y la psicología profana

Cuando hablamos de la atribución o atribuciones, dentro de la psicología social, nos referimos a la localización o explicación de las causas de la conducta desde la perspectiva del individuo común, o sea, del no profesional de la psicología o de las ciencias de la conducta. Es decir, se trata de estudiar las explicaciones que da el no psicólogo de lo que le ocurre a él o a los demás en la vida cotidiana.

A primera vista, la teoría de la atribución puede parecer una cuestión sencilla. Pero aparece la complejidad real cuando vemos las diversas posibilidades que existen de clasificar estas explicaciones, así como los complejos determinantes que intervienen para que se opte por un tipo de explicación u otro y los procesos que todo ello implica.

Hablando de un modo general, podemos afirmar que el hombre profano explica la conducta que observa en base a la experiencia pasada, a la información disponible, o a sus tendencias motivacionales. Esta explicación se concreta en la respuesta a las preguntas "por qué ocurre esto", "cuál es la causa de esta conducta".

Aludiremos a un experimento repetidas veces citado en el contexto de la percepción y atribución social. Duncan (1976), estudiando la influencia de la raza en la percepción y explicación de la violencia, proyectó a sus sujetos experimentales -universitarios americanos de raza blanca- una grabación en vídeo de una disputa entre dos sujetos, que progresivamente se iba endureciendo y, al final de la cual, uno de los personajes empujaba al otro. La grabación se realizó con distintas variantes, consistentes en cambiar la raza del presunto agresor y del agredido.

Los sujetos, en un primer momento, tenían que limitarse a describir lo que ocurría, para, después, dar una explicación de la escena que aparecía en la grabación. En la primera fase, si la grabación representaba a un sujeto de raza negra como el que empujaba -independientemente de la raza del otro sujeto- más del 70 por ciento de los universitarios calificó la conducta de violenta. Pero si el protagonista era blanco, sólo un 13 por ciento de los sujetos utilizaba la categoría de violento. Al tener que explicar los sujetos lo que habían observado, se volvía a repetir el efecto de la raza. Esta



vez, aportando con preferencia los sujetos explicaciones o causas personales cuando el sujeto "agresor" era de raza negra, mientras que dominaban la apelación a causas situacionales cuando el sujeto "agresor" era de raza blanca.

Más allá del origen de las percepciones, prejuicios y comportamientos respecto a las minorías étnicas, podemos concluir de este experimento, siguiendo a Hewstone y Antaki (1990), algunas características del modo que tienen las personas de percibir y explicar las conductas sociales. Ante todo, como es obvio, que las explicaciones de un mismo hecho, pueden variar y, de hecho, varían. Además, que esas variaciones pueden mostrar importantes diferencias individuales y sociales. Finalmente, que es posible diseñar experimentos para realizar una apreciación controlada de tales explicaciones.

Efectivamente, si bien partimos de las explicaciones causales del no profesional de la psicología, esta experiencia puede ser sometida a experimentación y a control riguroso, constituyéndose, de este modo, la teoría de la atribución. Estamos así en una teoría de gran actualidad e importante proyección práctica.

Para Ross y Fletcher (1985, p. 73), la teoría de la atribución es el campo dominante de la psicología social, pues, según estos autores, "fue considerada relevante para el estudio de la percepción humana, percepción de los eventos,

cambio de actitudes, adquisición del autoconocimiento, intervenciones terapéuticas y otros muchos más."

En consecuencia, su influencia en el campo de la psicología social fue doble: en primer lugar, por la elaboración y confirmación de teorías, pero, también, por lo que supone de aproximación al estudio de la conducta social y a los modos de predecirla y controlarla.

Substituye a la teoría de la disonancia cognoscitiva en las preferencia de los investigadores a lo largo de los años 70. Hasta el punto de que Weiner (1985b, p. 74) afirma que la década de los setenta "puede ser llamada, dentro de la psicología social, la década de la teoría de la atribución". Pero el flujo de investigaciones y estudios realizados en esos años no ha cesado, pues ha continuado a lo largo de la década de los ochenta, aunque siguiendo la investigación un conjunto de líneas diferentes (Fletcher y Ward, 1988; Schneider, 1991). Sin embargo, también han surgido desacuerdos con lo que se considera exagerado protagonismo de los procesos atribucionales en la psicología social (Manis, 1977).

Una revisión meramente cuantitativa de los índices de las revistas relacionadas de alguna manera con la psicología social nos llevaría a la conclusión, como señalan Fiske y Taylor (1984), de que la teoría de la atribución está a la cabeza del interés, tanto desde el punto de vista teórico

como empírico, de esta importante orientación o región de la psicología. Podríamos añadir que este interés desborda los límites de las publicaciones sobre psicología social, para extenderse también a la psicología clínica, educativa, deportiva, etc.

Vemos, de este modo, el interés fundamental que se presta aquí, como ha destacado Shaver (1975), a las peculiaridades de la percepción social, esa mediación de lo personal en la aprehensión y categorización del mundo que nos rodea. Si Shaver ha destacado el carácter activo de este proceso de categorización de la percepción personal, deja claro el carácter relacional o social de estos procesos. A este respecto, Hilton (1990) ha subrayado el carácter interpersonal de las atribuciones destacando el carácter "conversacional" o dialogal -respuesta a alguien de un porqué- que tiene toda explicación causal

## 2.2. Antecedentes de la teoría de la atribución

Al referirnos a las corrientes que han influido en la teoría de la atribución, necesitamos también, como ocurre en el aprendizaje social de Rotter, que hagamos referencia a Kurt. Lewin. Como afirman Fiske y Taylor (1984), "Kurt Lewin importó las ideas de la Gestalt a la psicología social y, en definitiva, a la investigación sobre la cognición social." (p. 4). Esta misma influencia de la psicología topológica de Lewin la reconoce también Heider (1958), "a pesar de que no

sean muchos los conceptos específicos de la topología que se hayan adquirido ..." (p.4). Nos interesa destacar, sobre todo, la insistencia de Lewin en la necesidad de superar un análisis meramente objetivo de la persona y, consiguientemente, centrarse en el entorno social pero tal como es percibido por el sujeto. Para la Psicología del Campo, en congruencia con su enfoque fenomenológico, tiene particular valor la interpretación que hace la persona de lo que le ocurre. No es una boutade ni se trata de una fácil escapatoria, si Lewin nos responde que para saber qué es lo que le ocurre a un sujeto lo mejor es que se lo preguntemos a él. En este caso, la respuesta del sujeto, si bien es probable que no corresponda exactamente con lo que ocurre en la realidad, nos ofrece un punto de partida privilegiado para explicar cualquier acción del sujeto; mejor, incluso, que el análisis objetivo que pueda hacer el investigador a partir de lo que se puede observar desde fuera.

Siguiendo hacia atrás en la indagación de las raíces de la atribución, todavía podríamos indicar que este enfoque gestaltista guarda relación de filiación con las conclusiones de Kant sobre el sujeto como constructor de la realidad y, en consecuencia, con la afirmación del carácter esencialmente subjetivo de los fenómenos psíquicos.

No debe extrañar esta referencia a Kant, ni en general a la filosofía, pues en Kelley, uno de los principales autores de la atribución, no es rara la comparación de la causalidad en sentido filosófico y psicológico. De hecho, al

hablar de este último autor es obligada la referencia J. S. Mill. No obstante, tanto la concepción de la causalidad en Hume como en Mill, presenta importantes diferencias con la que promueven los autores de la teoría de la atribución.

Como ha destacado White (1990), comparando la cuestión de la causalidad en filosofía y psicología, junto a importantes puntos comunes advierte que también se encuentran otros de claro enfrentamiento entre ambas disciplinas respecto a esta cuestión.

Otra opinión reciente (Hewstone, 1992), sin embargo, aunque admite el papel clarificador de los conceptos de la atribución por parte de los filósofos, reconoce que "su contribución es tangencial a nuestros planteamientos." (p. 28). En realidad, como afirma el mismo Hewstone, (1989, p. 29), "lo que realmente nos importa es qué piensa y en qué cree la gente...", y no cómo deberían pensar. Es en este planteamiento donde se advierte la novedad de la teoría de la atribución respecto a los planteamientos de la filosofía o de la ciencia.

### 2.3. Cuestiones comunes a las teorías de la atribución

Antes de entrar en la presentación de las grandes teorías de la atribución, varias son las cuestiones que se plantean. De todas ellas destacamos: la tendencia espontánea y generalizada a realizar atribuciones causales, la unidad y

pluralidad de las teorías de la atribución, la función de las atribuciones y los centros de interés de las teorías de la atribución.

### 2.3.1. Tendencia espontánea y generalizada a realizar atribuciones causales

El que la tendencia a realizar atribuciones sea más o menos generalizada, está asociado, de hecho, a la mayor o menor importancia que podemos conceder al tema de la atribución.

La actividad atribucional parece, en principio, que no es una actividad esporádica y son muchos los que defienden que todas las explicaciones humanas de los acontecimientos son causales, es decir, exceden el puro nivel descriptivo.

Se ha asumido como postulado lo que se acaba de afirmar sobre la naturaleza causal o atribucional de todas las explicaciones humanas. La autoridad de Heider (1958) así lo garantizaba. Pero esta opinión ha sido cuestionada, afirmando algunos que la tendencia a emitir atribuciones es reactiva a una influencia directa o indirecta hacia tal actividad. Así piensan, entre otros, Bem (1972), Enzle y Shopflocher (1978) y Wortman y Dintzer (1978).

Weiner (Weiner, 1985b; Wong y Weiner, 1981) se ha inclinado claramente por la hipótesis de la "espontaneidad",

aunque reconoce los problemas metodológicos que plantea una investigación sobre la espontaneidad de la tendencia a formular atribuciones. Parece fuera de duda, en las investigaciones anteriores sobre la cuestión, la ausencia de inducción a realizar atribuciones cuando se trata de material escrito, principalmente artículos de la prensa o informes económicos de algunas empresas. Aunque pueda aducirse la no representatividad de tales materiales, constituyen convincentes muestras de la tendencia al pensamiento atribucional en la vida diaria. A modo de ejemplo, Lau (Lau, 1984; Lau y Russell, 1980) proporciona la cifra de 2269 atribuciones realizadas en 176 artículos deportivos, es decir, 12.9 adscripciones por artículo. En estas mismas fuentes se puede comprobar que son los resultados negativos y los no esperados los que provocan de un modo especial la producción de atribuciones. Pero también Weiner centra su interés, pese a la mayor dificultad de evitar inducciones exteriores, en el material verbal para confirmar la tendencia espontánea a realizar atribuciones, siendo los resultados convergentes con los anteriores. En consecuencia, parece fuera de duda, aunque se pueda criticar la inclusión de alguna investigación en la amplia lista que Weiner (Ibid.) tiene en cuenta, la tendencia espontánea por parte de los sujetos a las explicaciones causales.

Esto supuesto, el problema debería centrarse en las condiciones o contextos que aumentan la producción de

atribuciones. Para Weiner (1985b) se reducen, principalmente, a un acontecimiento inesperado y a una meta no alcanzada.

Por lo que se refiere al primer factor, comprobaremos más adelante la consistencia con la teoría de Jones y Davis (1965), según la cual, el resultado inesperado provoca la inferencia correspondiente, así como con Kelley (1967), cuando afirma que la atribución personal suele provenir de la falta de consenso. Hastie (1984) ha confirmado experimentalmente el potencial que tienen los sucesos no esperados para suscitar atribuciones. Por otro lado, resulta también comprensible que el afrontamiento efectivo de una situación, como la que deriva de no alcanzar una meta, se ve favorecido por la localización de las causas del fracaso. En esta misma función adaptativa insiste Folkes (1990), con el ejemplo de un producto comprado que sale mal.

Anderson (1983), por su parte, ha demostrado la mayor potencia de las informaciones concretas respecto a la abstractas para estimular el pensamiento causal.

No se debe olvidar algo implícito en las dificultades metodológicas para estudiar la cuestión de si es espontánea o no la tendencia a realizar atribuciones, y es que las preguntas, directas o indirectas, son potentes inductores. De aquí Harvey y Weary (1984), apoyándose en una investigación de Enzle y Schopflocher (1978), llegan a resaltar las



preguntas directas sobre las causas como uno de los factores que, obviamente, incrementa la producción de atribuciones.

Otros enfocan la cuestión desde una perspectiva más interactiva. En este sentido, Antaki y Naji (1987) han estudiado las conversaciones que mantienen los ingleses de clase media mientras toman el té o durante la cena, tratando de averiguar, sobre todo, la finalidad de las conversaciones que se suscitan en estas situaciones de la vida corriente. Antaki y Naji piensan que dichas conversaciones, en las que con frecuencia se trata de encontrar una explicación a un estado de cosas permanente, el objetivo puede ser mostrar a los demás la sensatez de lo que están diciendo.

Hewstone y Antaki (1990) aluden, en consecuencia, a las potencialidades explicativas del lenguaje cotidiano, más allá de las apariencias. La pragmática, el análisis de lo que está ocurriendo, puede detectar atribuciones causales, incluso cuando no aparecen explícitamente. Como señalan Harvey, Weary y Stanley (1985), pueden emitirse atribuciones sin que el sujeto lo advierta explícitamente, más allá, por lo tanto, de lo que se puede constatar por el simple análisis superficial del lenguaje.

Resumiendo, podemos afirmar que, sin que todas las expresiones y comunicaciones del hombre sean necesariamente atribuciones causales, consideraremos la actividad atribucional como generalizada y espontánea, aunque no siempre aparezca explícitamente como tal en el lenguaje y teniendo

bien en cuenta la existencia de determinados contextos que favorecen la producción de atribuciones.

### 2.3.2. Unidad o pluralidad de la teoría de la atribución

Heider (1976, p. 18) afirma que "la atribución forma parte de nuestra cognición del entorno" y se realizan atribuciones siempre que se explican, explícita o implícitamente, lo que nos ocurre y, en general, lo que ocurre. Este sentido tan amplio de lo que es la atribución se va a prolongar, en parte, en lo que puede entenderse como teoría de la atribución.

Aunque es de uso frecuente, incluso entre los mismos psicólogos, la expresión en singular "teoría de la atribución", también es frecuente la observación de que se trata, en realidad, de teorías. Fiske y Taylor (1984), confirman esta diversidad y subrayan la diferencia entre ellas cuando dicen que "varias teorías cualitativamente diferentes todas pasan por teorías de la atribución." (p. 20). Harvey y Weary (1984, p.429), antes de hacer una revisión de las investigaciones de años precedentes, anotan que un "supuesto básico" del que parten es, precisamente, la no existencia de una "teoría monolítica" de la atribución. También para Kelley y Michela (1980) se trata de "teorías" respecto a diferentes cuestiones relativas a la interpretación causal de las conductas.

Sentado el principio de la complejidad o heterogeneidad dentro de las teorías de la atribución, es preciso, por otra parte, tratar de encontrar puntos en común entre las diversas teorías, sin intención, por supuesto, de forzar su reducción a una sola.

Shaver, (1975) al comparar la teorías de la atribución de Heider, Jones-Davis y Kelley, encuentra que estas tres teorías clásicas comparten estos supuestos:

- Necesidad de asumir un mínimo determinismo para un acercamiento científico al estudio de la conducta humana.

- La realización de atribuciones resulta funcional al sujeto. Es decir, el realizar atribuciones, como veremos luego, cumple alguna función, bien sea cognitiva, motivacional, o, incluso, de control de ambiente.

- Posibilidad de inferir, con cierto grado de validez, las causas que subyacen a la conducta del actor a partir del examen de dichas acciones.

Harvey, Weary y Stanley (1985), dejando claro la existencia de importantes diferencias entre las diversas teorías, concretan los puntos comunes en:

- Generalización de la tendencia a realizar atribuciones. No se trata de una conducta esporádica, sino, por el contrario, de un comportamiento muy extendido entre los hombres,

aunque sea necesario reconocer también la existencia de explicaciones que da la persona y que no tienen este carácter atributivo.

-Presencia de errores y sesgos en las atribuciones. Esta característica de los procesos atribucionales ha ido adquiriendo progresivamente más importancia, hasta adquirir casi titularidad propia.

-Existencia de conexión entre atribuciones y conducta. Ya que la conducta tiene como importante -no única- variable independiente la percepción y consiguiente interpretación de los hechos que el sujeto realiza. En consecuencia, cabe reconocer una función predictiva, además de la adaptativa, en esta tendencia a realizar atribuciones.

Hewstone y Antaki (1990), refiriéndose a las tres teorías consideradas como clásicas -Heider, Jones-Davis, Kelley-, mencionan, entre otros, como puntos de convergencia:

-El resaltar la importante función mediacional entre el estímulo y la respuesta de factores cognitivos, como son las atribuciones.

-Consideración de las atribuciones como una interpretación causal activa.

-Pero el punto común más importante de todas las teorías de la atribución es que todas comparten un vivo interés y fuerte preocupación por las explicaciones y las respuestas a los ¿Por qué? sobre la conducta humana, basada en el sentido común.

Antaki (1984) sintetizó todavía más las condiciones para que una teoría pertenezca a la atribución. Reconoce que, en realidad, no existe una teoría de la atribución, sino un conjunto de "mini-teorías" agrupadas en torno a una proposición común "que es la reivindicación de que la percepción por parte de la 'gente' de las causas de un acontecimiento afecta a lo que hacen y a lo que sienten." (p. 210).

Resumiendo los anteriores puntos de vista, parecen ser características comunes de las diversas teorías de la atribución: el estudio de las explicaciones o respuestas a los porqués sobre las conductas dados por la gente común, el considerar al sujeto como sujeto activo en su percepción de la conducta y en su actuar, la funcionalidad de dichas atribuciones y, finalmente, la posibilidad de que se produzcan errores o sesgos en estos procesos.

### 2.3.3. Función de las atribuciones

Una de las características comunes a las teorías de la atribución, como acabamos de ver, es el que estas explicaciones causales resultan funcionales para el que las realiza.

Ahora bien, esta funcionalidad puede referirse con preferencia a la dimensión cognitiva o estar más en relación con la dimensión motivacional-emotiva del sujeto.

Las atribuciones realizan la función de organizar y dar sentido a las múltiples experiencias cotidianas del ser humano. Es más, si, como vimos en los supuestos o puntos de partida de la teoría de la atribución, las conductas, emociones y cogniciones del individuo dependen de sus atribuciones causales, tendremos que reconocer su privilegiada función en lo que se refiere a la predicción de la conducta.

Al realizar la persona una atribución pretende, sin embargo, algo más. Una explicación causal de lo que ha acontecido puede tener como finalidad el ejercer control sobre el ambiente (Kelley, 1971a; 1973), así como conservar o aumentar la autoestima (Pyszczynski y Greenberg, 1987). Es decir, además de una función organizativa, netamente cognoscitiva, está presente también una finalidad más motivacional y afectiva. Weiner (1985b) sugiere que, al favorecer las atribuciones un mejor afrontamiento de la situación cuando se ha fracasado, su función es consecuencia de la ley del efecto y, por lo tanto, cumplen una función adaptativa e, incluso, hedónica.

Por otra parte, el amplio campo de aplicación de las teorías de la atribución es muestra de éstas y otras funciones que tienen para el sujeto las atribuciones.

#### 2.3.4. Los centros de interés de las teorías de la atribución

Weiner (1985a), tras afirmar que los teóricos de la atribución están interesados en la percepción de la causalidad, enumera los tres tipos de programas de investigación que han surgido del análisis de la percepción de la causalidad:

- Especificación y determinación de las causas percibidas de la conducta, con especial distinción entre internas y externas;

- establecimiento de leyes generales que relacionen la información antecedente y las estructuras cognitivas con las inferencias causales;

- y asociación de las inferencias causales con varios índices de conducta observada.

De uno u otra manera, estos son, pues, los apartados en los que se pueden resumir todas las cuestiones que se desarrollan en las investigaciones y estudios sobre la atribución.

#### 2.4. Principales teorías de la atribucion

Kelley y Michela (1980) establecen una "división aproximada" del extenso campo de la atribución, de acuerdo con su centro de interés, en teorías de la atribución y teorías atributivas. Unas y otras comparten el interés por las explicaciones que la gente da de las cosas que ocurren, a la vez que destacan la importancia que tales explicaciones tienen en la conducta humana. El hecho de que algunos autores utilicen esta distinción justifica el que aclaremos el significado de estas expresiones.

Kelley y Michela (ibid.) utilizan la denominación "teorías de la atribución" para referirse a todas la investigaciones y teorías que se ocupan principalmente de la medición y manipulación de los antecedentes de las atribuciones causales. En este grupo podemos incluir, además de la de Heider (1958), la teoría de la inferencias correspondientes de Jones y Davis (1965) y la de la covariación de Kelley (1973).

Las teorías atributivas, por su parte, se centran preferentemente en el estudio de las consecuencias de las atribuciones causales. Consecuencias que pueden incluir, desde la misma conducta o rendimiento, hasta la autoestima y la expectativas. Los ámbitos donde resulta especialmente interesante estudiar estas consecuencias son muy diversos e incluyen, entre otros, las conductas de rendimiento en la escuela y en el deporte, la clínica, los grupos, la política. Como se verá más adelante, está justificado, con las preci-



siones que en su momento realizaremos, el incluir en este grupo la teoría de Weiner.

Antaki (1984) reconoce que la anterior división no es del todo rígida y propone, para evitar confusiones, dos denominaciones no muy diferentes de las de Kelley y Michela, pero tampoco exactamente iguales: teoría de la atribución de los procesos y teoría de la atribución de las conductas. Mientras que la primera se ocuparía de "lo que ocurre dentro de la cabeza", la segunda se refería a los resultados o "productos de esos procesos cognitivos".

Sin embargo, Harvey y Weary (1984) afirman explícitamente que prefieren la denominación genérica "teoría de la atribución", que incluye todas las aproximaciones y planteamientos teóricos, en lugar de seguir la división de Kelley y Michella (Ibid.).

Por lo que se refiere a los autores que se pueden incluir en la teoría de la atribución, entendida en un sentido amplio, Hewstone y Antaki (1990) consideran como generalmente admitido que las teorías principales de la atribución son las de Heider, Jones y Davis y la de Kelley.

Pero, además de estas tres teorías, se suelen incluir también otras dentro de este amplio campo de la atribución. Así, la teoría de Weiner. Pero también se incluye (Harvey y Weary, 1984; Beauvois, 1984; Ross y Fletcher, 1985; etc.) la

teoría de la autopercepción de Bem (1972) y la teoría de la emoción de Schachter (1972).

#### 2.4.1. La teoría de F. Heider

F. Heider es comúnmente considerado como el padre de las teorías de la atribución. La verdad es que puso los cimientos de los principales conceptos de las futuras teorías de la atribución. Nacido en Viena en 1896, obtuvo el grado de doctor en filosofía por la universidad de Graz. Posteriormente, en Berlín, mantuvo un importante y fecundo contacto con la escuela de la Gestalt, sobre todo con M. Wertheimer y K. Lewin, recibiendo de ellos una influencia de base, apreciable claramente en su obra.

Su obra, en lo que a la teoría de la atribución más directamente se refiere, comienza en 1944 con un artículo titulado "Percepción social y causalidad fenoménica" y otro del mismo año, publicado juntamente con M. Simmel (Heider y Simmel, 1944). Sin embargo, su obra fundamental, casi de cita obligada en el contexto de la teoría de la atribución, es su libro "Psicología de las relaciones interpersonales." (1958).

##### 2.4.1.1. De la conducta a las causas que la determinan

Heider parte del supuesto de que el sujeto está motivado a comprender su mundo social -al igual que lo hace con el mundo físico- como predecible y, en consecuencia, como

controlable. Es decir, al igual que el científico, trata de determinar las causas necesarias y suficientes de los acontecimientos. En consecuencia, el individuo concibe los acontecimientos como efectos o consecuencias de determinadas causas.

Si queremos comprender bien esta psicología ingenua, o psicología del sentido común, lo mejor es que tomemos como punto de partida ese lenguaje con el que la gente comunica su experiencia. Y, ciertamente, en la obra fundamental de Heider, "Psicología de las relaciones interpersonales", muchas de las palabras que se utilizan en relación con los conceptos fundamentales, a la vez que son el punto de partida del análisis conceptual, coinciden con las que se emplean en el lenguaje coloquial (give, take, try, can, may, etc.).

Del experimento realizado con Simmel (Heider y Simmel, 1944) se desprende la "gran importancia que desempeña la interpretación causal en la organización de los acontecimientos" (p. 246), incluso cuando, como ocurre en este experimento, tienen que explicar una breve película en la que tres figuras geométricas negras se desplazan hacia una rectángulo, mucho más grande, con una especie de abertura en forma de puerta. Con todo, si bien en las tres condiciones del experimento los sujetos interpretaban los movimientos de la figuras negras en términos causales, es preciso advertir con Shaver (1975) y Kassin (1982), las "pistas" antropomórficas, más o menos indirectas, que se les ofrecieron a los sujetos

durante las instrucciones del experimento. Tendría el mérito el experimento, sin embargo, de haber sido reconocido por algunos como el primer experimento de la teoría de la atribución.

Heider encabeza, pues, la preocupación de los teóricos de la atribución por las percepciones de la causalidad. Concretamente se centra en cómo el hombre común, "el psicólogo lego" piensa sobre la causalidad. De una forma muy sencilla y esquemática, estas causas se pueden dividir en dos: las personales, es decir, internas o propias de la persona cuya conducta se trata de explicar y predecir, y las situacionales, es decir, exteriores a la persona en cuestión. Tal vez sea esta división, como afirman Weiner (1985a) y Hewstone y Antaki (1990), la principal aportación de Heider a la teoría de la atribución

#### 2.4.1.2. Causas internas y causas externas

Así, pues, el psicólogo de la calle entiende que las acciones del hombre son el resultado de la confrontación de estas dos clases de fuerzas: las que provienen de la misma persona y las que proceden del ambiente. Recuerda esta ley de la conducta la ecuación  $C = f(P, A)$  (la conducta es función de la persona y de las circunstancias ambientales), propuesta por Kurt Lewin (1936). Heider, con todo, además de explicitar y desarrollar más esta clasificación, insiste en las diferentes consecuencias que se siguen de un tipo u otro de adscripción causal por parte del sujeto. Por lo demás, Heider dejaba

abierta la posibilidad de considerar las causas externas o internas como categorías discretas o bien como extremos de un continuo, sin inclinarse por ninguna de estas dos opciones.

Si al hablar de la atribución causal se suele hacer caer en la cuenta de la semejanza de la percepción de objetos con la percepción de personas, resulta también necesario marcar las diferencias entre ambos tipos de percepción, como es el hecho de que el perceptor, al percibir a una persona, realiza también atribuciones sobre las intenciones de esa persona.

Insiste Heider en este concepto de intencionalidad de la conducta, llegando a poner la intencionalidad como condición para que puedan realizarse atribuciones personales de las acciones. De hecho, la actividad atribucional consiste en última instancia en un juicio sobre la implicación o responsabilidad personal del actor en la acción que se analiza. Heider (1958) distingue al respecto cinco grados de responsabilidad, que van de la mera asociación a la justificación, pasando, sucesivamente, por la causalidad, la previsión-anticipación y la intencionalidad. Sin embargo, Hook (1989), partiendo de la concepción piagetiana de la génesis del pensamiento formal, ha demostrado que, en realidad, la intencionalidad precede a la previsión-anticipación.

Nunca, como afirma Heider, las circunstancias ambientales llegan a cubrir totalmente la explicación de la conducta; es más, es la "la conducta la que llega a engullir el campo" (p. 54). Por tanto, se advierte ya la presencia del sesgo de

la internalidad, también llamado "error fundamental" de la atribución o tendencia al predominio de las explicaciones internas.

Todavía realiza Heider una división ulterior dentro de cada uno de estos dos grupos posibles de causas -externas o ambientales e internas o personales- de la conducta. Así, dentro de las causas personales distinguirá la capacidad y la motivación. Por capacidad entiende Heider la habilidad, física y psíquica, necesaria para la realización de una acción. Por su parte, en la motivación, se podrán distinguir los dos elementos que la componen: la intención, o aspecto direccional de la motivación, y el esfuerzo o grado en que la persona trata de realizar esa acción. Los dos elementos personales, es decir, la capacidad y motivación, tal como nos dice Heider, "están relacionados como una función multiplicativa, dado que la fuerza personal efectiva es cero si cualquiera de los dos es cero." (p. 83).

Esta función multiplicativa no se da, sin embargo, en la relación entre las fuerzas ambientales y personales. Por lo que se refiere a estas causas externas o ambientales, indicaremos, en primer lugar, que desde la perspectiva del psicólogo de la calle suele entenderse, sobre todo, la dificultad de la tarea (estable), aunque también la oportunidad y la suerte (variables).

La posibilidad (can) de que una acción ocurra -concepto semejante al "espacio de libre movimiento" de Lewin (1936)- será función, de la capacidad y de la dificultad de la tarea, pero, el que de hecho se realice incluye también la motivación.

La relación multiplicativa entre los componentes personales motivacional y de capacidad ha encontrado comprobación empírica por Butzin y Aderson (1974), tanto para el caso de tareas de ejecución física, como si se trataba de intelectuales.

Si bien estas categorías causales han sido revisadas y completadas por Weiner et al. (1972), también cabe destacar el retorno al esquema causal de Heider por parte de Darley y Goethals (1980), quienes han distinguido en cada una de las posibles causas de Heider componentes relativamente estables e inestables.

Heider, de acuerdo con un modelo hidráulico, piensa que cuando la presión de las fuerzas ambientales o externas aparece poco potente, resulta fácil atribuir la conducta a la persona o causas internas; lo mismo que atribuye sin dificultad a la presión del ambiente una conducta extraña, a partir del conocimiento preciso que pueda tener el observador de la persona. En general, uno de los supuestos de los modelos clásicos de atribución es precisamente este hecho de que la dimensión interno-externo opera de un modo hidráulico (Ross

y Fletcher, 1985; Fletcher, Danilovics, Peterson, Fernández y Reeder, 1986).

Pero, lo más normal, es que las atribuciones no se realicen con tanta facilidad. Por eso el psicólogo profano, es decir, el observador, se ve forzado a emplear unos procesos de inferencia, ejemplo de los cuales son los estudiados por los seguidores de Heider: Jones-Davis, Kelley, etc. Con todo, recientemente, Abraham (1988), a partir de la crítica el modelo de Kelley, considera necesario prestar atención preferente a las herramientas lingüísticas que utilizamos en las explicaciones causales, alternativa que no considera nueva sino, más bien, un retorno a Heider.

#### 2.4.2. La teoría de Jones y Davis

La teoría de Jones y Davis (1965) deriva, como ya indicamos, de la obra de Heider -en un intento de hacerla más abordable empíricamente (Shaver, 1975)-, pero añade, según Pérez García (1984), dos aportaciones particularmente interesantes: en primer lugar, realiza un análisis más completo y detallado de los factores internos o personales, pero, además, pone particular cuidado en estudiar las consecuencias o efectos producidos por una determinada acción. Es más, el estudio de estas consecuencias puede llevar en muchos casos a que, aunque una persona que no observe directamente la acción, logre inferir la disposición que está en el fondo, como ocurre, por ejemplo, con algunas



interpretaciones o atribuciones del psicólogo clínico o en las del jurado en una causa criminal.

En consecuencia, esta teoría de Jones y Davis recibe el nombre de teoría de las inferencias correspondientes, porque el proceso de atribución consiste según Jones y Davis (1965) en inferir la correspondencia existente entre la conducta observada, así como de la intención que está tras esa conducta, y alguna disposición o cualidad estable de la persona. Esta teoría de las inferencias correspondientes trata, pues, de establecer y delimitar las condiciones necesarias para que el observador pueda realizar inferencias respecto a las intenciones y disposiciones de la persona que ha realizado la acción.

En este proceso de inferir la disposición a partir de las conductas observadas, podemos distinguir dos etapas: La primera consiste en la atribución de la intención, llegando la segunda a la atribución de la disposición.

Por lo que se refiere a la primera etapa, es decir, a la atribución de la intención, el observador juzga que está presente la intención en base a estos dos criterios: el conocimiento y la capacidad que supone en el actor. Es decir, el perceptor debe considerar que el actor conocía las consecuencias de su acto y, por otra parte, que es capaz de producir los efectos observados.

Pero, a pesar de la importancia que tiene la atribución de la intención, no es más que "un estadio necesario en la adscripción de características más estables al actor." (Jones y Davis, 1965, p. 222). Esta inferencia de la disposición, etapa fundamental en la teoría de Jones y Davis, se realiza partiendo del análisis tanto de los efectos comunes y no comunes como de la deseabilidad social de tales efectos.

Comienza, pues, con la comparación de los efectos de las acciones elegidas y de las no elegidas, es decir, aplicando el principio de los efectos no comunes. Podemos considerar, siguiendo a Jones y Davis, que cada acción tiene varios efectos posibles. Si los efectos que son comunes a varias acciones no resultan útiles o son poco significativos para inferir las disposiciones de la acción, son, por el contrario, los efectos no comunes, a partir de los cuales podemos llegar a inferir la disposición de la persona.

La disposición causa de la acción resulta, pues, inferida a partir de las consecuencias que no comparte con otras acciones posibles. En consecuencia, como señalan Ajzen y Holmes (1976), cuanto menor sea el número de estos efectos no comunes, más clara y precisa será la atribución.

Pero también la deseabilidad social -con relación al grupo de referencia del actor- de la acción constituye una vía eficaz para inferir la disposición subyacente a la acción. Si el actor elige una conducta altamente deseable en su grupo de referencia cabrá atribuirle a las fuerzas

ambientales, resultando menos acertada la atribución a disposiciones personales; mientras que si la acción del sujeto resulta poco frecuente entre su grupo de referencia, estará justificado el atribuirle a una disposición de su persona. Resultan, pues, más funcionales, desde el punto de vista de la realización de inferencias, las conductas indeseables o en desacuerdo con el rol del actor.

En realidad, estos dos principios no actúan de forma independiente, sino que se pueden conjugar y combinar, produciendo diversos niveles de seguridad o certeza en la correspondencia. El grado más alto de inferencia correspondiente o claridad de la causa de la conducta se dará cuando la deseabilidad sea baja y el número de efectos no comunes también sea bajo; mientras que la mayor ambigüedad respecto a las causas de la acción ocurrirá cuando el número de efectos comunes y el grado de deseabilidad social sean altos.

Posteriormente, Jones y McGillis (1976) han introducido una precisión en el principio de deseabilidad social, afirmando que son las conductas opuestas a expectativas las más informativas y no las meramente no deseables socialmente. Estas expectativas del perceptor pueden provenir de dos fuentes: de la observación o de la pertenencia del actor a un grupo o clase social determinada.

Pero la cuestión no se cierra en la dimensión cognitiva de estos procesos inferenciales. Por el contrario, la teoría

propuesta por Jones y Davis hace también referencia a los aspectos motivacionales del perceptor, que pueden llegar a distorsionar y sesgar el proceso de atribución. Esto puede ocurrir cuando la acción es hedónicamente relevante, es decir, tiene consecuencias negativas o positivas para el perceptor, pero también cuando el perceptor considera la conducta del sujeto como orientada a causarle daño o, por el contrario, a beneficiarle (personalismo).

La teoría de Jones y Davis ha recibido apoyo empírico posterior, entre otros, por parte de Ajzen y Holmes (1976), así como del mismo Jones (1979).

Sin embargo, Eiser (1983) ha señalado críticamente el hecho de que, según la teoría de Jones y Davis, para el que percibe la conducta, ésta tiene como causa la intención, que, a su vez, es causada por las disposiciones o rasgos de personalidad del actor. Es más, considera también este autor que esta consideración de los rasgos, y no de la persona, como origen causal, parece derivar más bien de la tradición de la "formación de impresiones" que del pensamiento de Heider. Con todo, reconoce Eiser (1989) que desde el modelo de Jones y Davis se pueden realizar predicciones empíricas sobre las condiciones que favorecen las inferencias correspondientes.

### 2.4.3. La teoría de Kelley

Fue desarrollada por H.H. Kelley a lo largo de varios escritos (1967, 1971a, 1971b, 1973) y, al igual que la de Jones y Davis, deriva también de la teoría de Heider. Kelley, sin embargo, incluye también las autoatribuciones o atribuciones de la propia conducta. Es más, el análisis atribucional de Kelley no se limita a la percepción personal, sino que se extiende a también a las atribuciones referentes a la causalidad física. De hecho, lo que Kelley pretende es averiguar cómo los hombres llegan a la experiencia subjetiva de que sus atribuciones son válidas.

Para explicar el procedimiento y los determinantes de las atribuciones causales sigue dos principios, utilizables de acuerdo con la cantidad de información de que dispone el observador: 1) el de covariación, cuando la información viene de varias fuentes y 2) el de los esquemas causales, cuando sólo se dispone de una observación. Nos vamos a referir, a continuación, al principio de covariación.

#### 2.4.3.1. El principio de covariación

Si repetidas veces hemos aludido a la comparación que las teorías de la atribución establecen entre el científico profesional y el "científico o psicólogo de la calle", el método de la covariación precisaría que el procedimiento de atribución causal del "psicólogo de la calle" se asemeja al

"método de las diferencias" (J.S. Mill) o al del análisis de la varianza.

El efecto, es decir, la acción que se trata de explicar, se atribuye a una determinada condición cuando, al estar ésta presente el efecto está presente, mientras que al estar ausente esa condición también lo está el efecto (Kelley, 1967 y 1973). Así, pues, la covariación se refiere a la variación concomitante entre los efectos y sus posibles causas. En este sentido, de un modo general, siguiendo a Kelley (1973), podemos afirmar que lo que se trata de explicar es atribuido a la causa aparente con la que parece que covaría.

Si el efecto es la acción que se trata de explicar, la condición puede ser: la entidad, la persona y las circunstancias. Los criterios que utiliza para determinar con más o menos seguridad la condición o causa son: la distintividad, el consenso y la consistencia. Estos criterios corresponderían a las variables independientes en el diseño factorial de análisis de varianza. Se suele utilizar el cubo para su representación, dado que se supone que son ortogonales, es decir, independientes entre sí. La relación de los mencionadas criterios con las posibles condiciones responsables del efecto serían:

a) La distintividad respecto a las entidades. Si el observador tiende a describir de la misma manera, diremos que a este efecto le falta la característica de distinción.

b) Consenso entre las personas. Se refiere al grado de consenso en la respuesta al estímulo de la persona con otras personas.

c) Consistencia del efecto o conducta en el tiempo y en el modo. Es decir, si la persona responde o no siempre del mismo modo.

Kelley nos presenta también algunas pautas de cómo utiliza el observador estos criterios de una forma combinada y de las consecuencias en el tipo de atribución -interno o referido a la persona y externo o referido al estímulo- a que llega. Concretamente, cuando se da baja distintividad, bajo consenso y alta consistencia hemos de pensar en la persona como fuente de ese efecto. Por el contrario, una grado alto de distintividad, unido a alto consenso y alta consistencia nos remite a alguna característica del estímulo. De un modo semejante, cuando la distintividad es alta, el consenso bajo y la consistencia baja, resulta más probable la atribución a las circunstancias. Pero, como señalan Ross y Fletcher (1985) también se pueden dar casos más complejos en este proceso de atribución, como cuando el efecto proviene, a la vez, de la persona y de las circunstancias.

McArthur (1972), apoya empíricamente la intuición de Kelley respecto a la preminencia del criterio de distintividad, a la vez que confirma -también en 1976- el limitado

papel del consenso. Se pregunta, con todo, si el consenso no desempeñará un papel más importante en la autoatribución.

#### 2.4.3.2. Confirmación empírica y revisiones críticas

El modelo de covariación de Kelley ha recibido, en diferentes grados, comprobación empírica, en primer lugar, la que acabamos de mencionar de McArthur (1972). Pero también Orvis, Cunningham y Kelley (1975) han replicado satisfactoriamente la confirmación empírica. Pruitt e Insko (1980), por su parte, se ha centrado en el consenso.

Pero tampoco han faltado los reparos críticos, tanto al modelo de covariación como a los posteriores diseños experimentales para su comprobación empírica. Así, Jaspars, Hewstone y Fincham (1983) se centran en el hecho de que los estudios parten, por lo general, de situaciones experimentales -no reales- en las que se da a los sujetos información sobre la consistencia, consenso y distintividad, en lugar de averiguar previamente si los sujetos son capaces de conseguir información espontáneamente por tales vías. Posteriormente, los dos primeros autores (Hewstone y Jaspars, 1987) han puesto en duda el que sea realmente, y no sólo aparentemente, el principio de covariación el que utilizan los sujetos. Alloy y Tabachnik (1984) han mostrado, por su parte, que no todas las personas poseen la destreza necesaria para captar la covariación entre hechos.



#### 2.4.4. La teoría de Weiner

También la teoría de Weiner (Weiner et al 1971; Weiner, 1972; Weiner, 1974, etc.) tiene como ascendiente la de Heider. Pero, como el mismo Weiner indica (1985; 1990), su teoría se enmarca en el contexto de las concepciones del valor de la expectativas y, por consiguiente, en la línea de Lewin, Atkinson y Rotter.

Ross y Fletcher (1985) destacan de un modo especial el importante hueco que ha cubierto Weiner en la teoría de la atribución: el centrarse en las atribuciones en contextos de logro y en las consecuencias de las atribuciones. Efectivamente, este campo de la teoría de la atribución, iniciado por Heider, no tuvo continuación en ninguno de los otros clásicos de la teoría de la atribución, es decir, ni en Jones y Davis (1965) ni en Kelley (1967, 1971a, 1973). Hasta tal punto esta ausencia ha justificado el que para algunos (Beauvois, 1984) la atribución, en su sentido genuino, se referiría a la explicación de las conductas o emociones sin carácter de refuerzo. De hecho, algunos autores, como Fiske y Taylor (1984), no enumeran a Weiner entre las grandes teorías de la atribución, sino en el apartado dedicado a las aplicaciones.

En cualquier caso, la teoría y las dimensiones causales de Weiner han generado tan gran cantidad de investigaciones, especialmente en el campo de la educación, que merece una amplia referencia.

Pese a la importancia que tiene en Weiner el estudio de las consecuencias de las atribuciones causales, convendrá comenzar haciendo referencia a las explicaciones causales y, más concretamente, a las dimensiones causales que propone.

#### 2.4.4.1. Modelos de dimensiones causales según Weiner

Durante aproximadamente diez años, la teoría de Weiner ha ido experimentando cambios sucesivos, especialmente en lo que al modelo de esquema de clasificación de las causas se refiere.

Dado, como observa Weiner (1985a), que el número de causas expresadas por las personas respecto a sus fracasos y éxitos podría ser casi infinito, se hace necesaria la simplificación o clasificación, partiendo de las diferencias y semejanzas que muestran entre sí. Las dimensiones causales, o conceptos de segundo orden, permiten organizar los conceptos causales del psicólogo profano.

En un primer momento, propuso Weiner (Weiner y Kukla, 1970) que las cuatro causas explicativas posibles de la conducta, propuestas por Heider (1958), resumen, a su vez, de ese prácticamente incontrolable número de causas particulares, podían resumirse en dos dimensiones: el lugar de la causalidad y la estabilidad.

De acuerdo con el lugar de procedencia, las causas se clasificarían en internas o externas, según se originen dentro o fuera de la persona. El esfuerzo, la habilidad y el humor pueden considerarse internas, mientras que la suerte o la dificultad de la tarea pueden considerarse como causas externas.

Según la estabilidad o permanencia durante el tiempo, las causas podrían dividirse en estables e inestables, dimensión ya sugerida por Heider. La habilidad o la dificultad de la tarea pueden ser consideradas por el sujeto como estables o permanentes a lo largo del tiempo; otras, en cambio, como el humor o el esfuerzo, se suelen considerar inestables.

En la revisión que del modelo hizo Weiner en 1979, añade la dimensión de controlabilidad, que, de alguna manera está también presente en Heider y que ya fue incorporada por Rosenbaum (1972) con el nombre de intencionalidad, aunque no sean exactamente lo mismo. Según esta dimensión, que no es enteramente diferente de las otras dos (Weiner, 1985a), cualquier causa puede ser clasificada como controlable, si está bajo el control de la voluntad del sujeto, o, en el caso contrario, como incontrolable. Entre las controlables, Weiner enumera el esfuerzo y la atención; entre las incontrolables se podría incluir el humor, la suerte o la habilidad.

A partir de la existencia de estas tres dimensiones, las clases de causas se pueden combinar entre sí, siendo posibles

hasta ocho permutaciones. Cualquier causa, pues, constituye un punto que podemos definir en relación a estas tres dimensiones.

Señala Weiner (1985a), citando a Schütz (1967), que las dimensiones son conceptos de "segundo orden", ya que, por lo general, no son utilizados por el psicólogo profano, sino por el psicólogo profesional o teórico de la atribución. Pero, a pesar de ser expresiones científicas, todos estos conceptos causales -interno, externo, estable, inestable, etc.- sirven para expresar adecuadamente los procesos psicológicos del hombre de la calle, no siendo tampoco incomprensibles para él.

Sin embargo, Little (1985) ha puesto reparos a la validez de las dimensiones causales de Weiner para niños de 5 a 14 años, concluyendo, tras un análisis multivariado, que el modelo del uso de categorías de atribución en los niños varía con la edad. Bar-Tal, Goldberg y Knaani (1984) critican a Weiner el haberse apartado de los principios fenomenológicos que están en los orígenes de la teoría de la atribución, al limitar las atribuciones de los sujetos a la causas generales y dimensiones propuestas por Weiner. Por otra parte, el mismo Weiner (1979; 1983) indica que la clasificación de una atribución causal dentro de las dimensiones causales puede variar sustancialmente de una persona a otra al igual que de una situación a otra.

Apodaca (1989), aunque resalta los importantes aspectos positivos del modelo tridimensional de Weiner, le pone serios reparos, aludiendo a que otros autores no han encontrado las mismas dimensiones. Resalta, con todo, la dificultad de homologar las investigaciones de diferentes autores, dada la complejidad que engloban sus diseños.

#### 2.4.4.2. Consecuencias de las explicaciones causales según Weiner

La aportación más relevante y propia de Weiner dijimos que es, precisamente, la investigación de la influencia que las explicaciones causales tienen en las reacciones cognitivas (expectativas respecto a futuros resultados), la motivación, la afectividad (autoestima) y, por supuesto, en las diversas manifestaciones conductuales, de un modo particular en las conductas de logro.

En 1971 proponía Weiner que la atribución del fracaso a causas estables, disminuye las posteriores expectativas de éxito, mientras que el éxito atribuido a causas estables aumenta las expectativas respecto a éxitos futuros, más que si la atribución hubiera sido a causas inestables. Por otro lado, la atribución del fracaso a causas internas disminuye la autoestima.

Las adscripciones causales, especialmente la dimensión de estabilidad-inestabilidad, que se hacen de rendimientos

anteriores constituyen un importante determinante de las expectativas futuras. Si se trata de causas relativamente estables, se espera que en el futuro se volverán a repetir los resultados, mientras que las causas inestables conducen a la expectativa de que el futuro puede ser diferente del pasado.

Weiner (1985a) menciona un amplio número de investigaciones que respaldan su postura: McMahan, 1973; Fontaine, 1974; Ostrove, 1978; Valle y Frieze, 1976; Weiner, Nieremberg y Goldstein, 1976; etc..

La atribución a causas internas o externas parece que influye de un modo importante sobre las reacciones afectivas ante el éxito o el fracaso. Weiner y Sierad (1975) subrayan que atribuir el fracaso a "falta de habilidad" tendría consecuencias particularmente negativas, dado que es una causa interna, estable e incontrolable.

Pero también la dimensión de estabilidad influye en las reacciones afectivas (Weiner, Russell y Lerman, 1978). Parece ser, según estos autores, que es, en realidad, la combinación de la dimensión de locus con la de estabilidad la que está asociada a determinadas relaciones afectivas. Así, la depresión, apatía y resignación -síntomas de indefensión- estarían vinculados a atribuciones internas y estables respecto a un fracaso. Otro experimento de Arkin y Maruyama (1979), con estudiantes universitarios, respecto al grado de ansiedad asociada con atribuciones de éxito o fracaso,

aportó resultados convergentes con los anteriores. La dimensión de controlabilidad guarda relación, por su parte, con la evaluación de los otros.

Las expectativas y el afecto, además de estar determinadas, como acabamos de ver, por el tipo de atribución causal, determinan, a su vez, la elección, la intensidad y el grado de persistencia en la conducta. Mientras que la adscripción del fracaso a la falta de esfuerzo produce aumento de la ejecución, la atribución de un fracaso a falta de habilidad, dada que es interna y estable, afecta negativamente a la ejecución posterior.

Weiner asocia, pues, los cambios en las expectativas, los afectos relacionados con la autoestima y los juicios interpersonales a las tres dimensiones causales de estabilidad, locus y control. El siguiente paso consistirá en mostrar la conexión de estas dimensiones causales con las conductas en contextos de logro. Precisamente las expectativas y los afectos van a ser los mediadores entre las adscripciones causales y diversos tipos de conductas, como se puede sospechar incluso previamente a la confirmación experimental. Weiner (1985a), sin embargo, ofrece un resumen de la evidencia empírica acumulada sobre la influencia de las adscripciones causales en la conducta, centrándose en estos tres aspectos o indicadores de la conducta motivada: la elección, la intensidad de la ejecución y la persistencia. Una conducta, como es la relacionada con la ejecución académica se va

a ver particularmente afectada por la mediación de estas explicaciones causales.

### 2.5. Evaluación de las atribuciones

Además de los problemas comunes a todo proceso psíquico, la medición de las atribuciones plantea problemas específicos, empezando por el de la medición transituacional de las atribuciones. A pesar de todo ello, existen unos cuantos instrumentos en uso para medir, sea las atribuciones, sea el constructo íntimamente vinculado con la atribución, es decir, los estilos atributivos.

#### 2.5.1. Problemas en la medición de las atribuciones

Russell, McAuley y Tarico (1987) advierten el contraste que existe entre los muchos estudios consagrados a poner de relieve la función predictiva de las atribuciones respecto a muy diversos tipos de conducta y la poca atención prestada a los problemas de validez y fiabilidad que plantean los diversos métodos utilizados para medirlas.

Podríamos, incluso, situar delante de las cuestiones psicométricas, anteriormente mencionada, la cuestión de cuándo y dónde medir las atribuciones. Harvey y Weary (1984) califican como de problema básico, surgido durante esos años, el de conseguir medir de un modo aceptable las atribuciones causales, manteniendo, a la vez, su carácter espontáneo y



natural. Pues el hecho de realizar experimentos de medición de las atribuciones en el laboratorio pone inmediatamente en cuestión el carácter natural de las atribuciones expresadas en ese contexto. Fletcher y Ward (1988), en la misma línea, señalan, precisamente, como una de las tres características de la tendencia actual en la investigación de la atribución, el interés por el estudio de las diferencias individuales y, además, el desarrollo de escalas orientadas a medir diversos constructos, a algunos de los cuales nos referiremos seguidamente. Este problema, como se puede ver, enlaza con el que tratamos más arriba sobre el carácter natural-espontáneo de la formulación de atribuciones.

En esta misma línea, es preciso advertir que las dimensiones causales, tan importantes en la evaluación de las atribuciones, no son coordinadas inequívocas, pues, como ya dijimos más arriba, el mismo Weiner (1979; 1983) piensa que la adjudicación de una atribución causal particular a una u otra dimensión casual varía considerablemente según el sujeto y la situación. Russell (1982) insiste en este hecho y habla, en clara alusión a Jellison y Green (1981), de lo que aquí podría denominarse "error fundamental del investigador de la atribución", para referirse a la discutible adscripción que hace el investigador de las atribuciones causales en dimensiones causales. Es decir, a la falta de correspondencia, en ocasiones, entre la clasificación dentro de una dimensión de una determinada atribución y la que el sujeto mismo podría realizar (Krantz y Rude, 1984). Esta falta de correspondencia

puede afectar, incluso, a la función predictiva de las atribuciones. En este sentido, Ronis, Hansen y O'Leary (1983) encontraron correlación entre las puntuaciones de estabilidad-inestabilidad -siguiendo el modelo de Weiner- y las expectativas de éxito futuro cuando la medición se basaba en la percepción del sujeto, al contrario de lo que ocurría cuando únicamente se tenían en cuenta las propiedades teóricas de las causas.

A estos problemas se añade el de la pluralidad de métodos para evaluar las atribuciones. Elig y Frieze (1979) se refieren a los tres tipos de técnicas más ampliamente difundidos en la medición de las atribuciones causales. Estos métodos pueden ser: a) Respuesta abierta del sujeto a la pregunta causal; b) Adjudicación de porcentajes a cada una de los posibles causas según su contribución a la conducta del sujeto, en relación con las otras causas; y c) Calificación independiente de cada una de las causas según su importancia en ese efecto. Elig y Frieze (1979) encontraron que el formato estructurado o de respuesta cerrada era más fiable que el formato de respuesta abierta.

Si hablamos de la escasez de investigaciones dedicadas, en general, a los problemas de medición, también es preciso advertir, de un modo especial, el escaso número de trabajos dedicados a validar y afinar instrumentos para evaluar las atribuciones (Elig y Frieze, 1979; Marsh et al, 1984; Bertone, et al, 1989).

Esta escasez de instrumentos puede tener su origen en el hecho de que la mayor parte de los estudios sobre la atribución han seguido el camino de la manipulación experimental en lugar de centrarse en la evaluación de las diferencias individuales (Marsh et al. 1984; Bertone et al 1989). Como consecuencia de esta escasez de instrumentos propios, se han visto los investigadores obligados, en ocasiones, a recurrir a instrumentos que pertenecen propiamente a otros constructos, sobre todo a los del locus of control, como veremos más adelante.

Aunque muchos de los estudios sobre la atribución se han realizado midiendo las atribuciones concretas que el sujeto expresa durante ese experimento con preguntas o escalas tipo Osgood, diseñadas para esa ocasión, interesa, como afirman Alonso Tapia et al. (1986), con vistas a la intervención psicológica, no sólo las atribuciones de un sujeto en una determinada circunstancia, sino el grado de consistencia intersituacional de esas atribuciones, es decir, las tendencias atributivas del sujeto.

Whitley y Frieze (1985), tras el meta-análisis que hacen de estudios referentes a las atribuciones en niños, suscitan una cuestión de fondo, previa, según ellos, a la medida de las atribuciones, y que es la de delimitar exactamente qué son las atribuciones. Cuestiones referentes a la formulación de las preguntas -como información o como causa-, así como al contexto en que surgen las atribuciones -espontáneo o

provocadas en un experimento- parece ser que influyen en las respuestas. Por eso, acaban advirtiéndolo Whitley y Frieze que "los investigadores deben tener cuidado de asegurar que el contenido y la estructura de los instrumentos usados como definiciones operacionales de las atribuciones sean consistentes con las definiciones conceptuales, tal como han sido formuladas por la teoría que guía sus investigaciones." (p. 614).

En realidad, si nos atenemos al concepto más estricto de atribución, la medición se debería hacer únicamente como explicación causal de una determinada conducta, tras su realización. La convergencia con la orientación diferencialista del locus of control, el aumento de su capacidad predictiva y, finalmente, el desarrollo de los estilos atributivos han legitimado, en la práctica, la medida de las atribuciones como una variable, más o menos general y estable, del sujeto. Resuelto, de algún modo, este problema básico, han surgido, sin embargo, otros, a los que la existencia de instrumentos parece dar una respuesta positiva.

#### 2.5.2. Reseña de algunos instrumentos para la medición de las atribuciones

Pasando por alto la larga lista de preguntas o escalas elaboradas para investigaciones concretas, nos referiremos a los procedimientos y escalas cuya finalidad es medir las atribuciones de un modo más estable.

Kendall y Braswell (1982), reconociendo el papel principal de los instrumentos psicométricos para medir las atribuciones, observan que también la entrevista clínica puede ser una forma posible de medir las atribuciones.

Estos mismos autores distinguen dentro de los cuestionarios para medir las atribuciones los instrumentos con formato estructurado y los de formato inestructurado (o de respuesta abierta).

#### 2.5.2.1. Escalas del constructo locus of control

Comenzaremos por los instrumentos tomados de otros constructos. Nos advierte Marsh (1984) que son precisamente los instrumentos utilizados también para medir el locus of control. Alonso, Mateo y Montero (1986) afirman, incluso, que la ausencia del tiempo futuro en los items de las escalas de locus of control es una razón importante para considerar que miden más explicaciones causales o estilos atributivos que expectativas de locus of control. Entre los instrumentos más utilizados:

-Escala I-E de Rotter. Jellison y Green (1981) han utilizado la escala de Rotter para estudiar el "error atributivo fundamental". A este uso, de tanta importancia dentro de la teoría de la atribución, se añaden otras investigaciones en las que también se ha utilizado la escala de Rotter para medir atribuciones.

-IARQ, de Crandall et al. (1965). Es, al igual que el anterior, uno de los cuestionarios de locus de control más conocido, aunque también ha sido utilizado para medir atribuciones. Así lo consideran Boggiano y Barret (1985), a la vez que lo enumeran como uno de los instrumentos adecuados para predecir la indefensión aprendida.

Fyans y Maehr (1979) han utilizado una adaptación de la escala IARQ para medir las atribuciones causales, seleccionando los items positivos y proponiendo en cada uno de ellos tres alternativas, en lugar de las dos del original, que corresponden a una de estas tres categorías causales: capacidad, esfuerzo y dificultad de la tarea o suerte. Utilizado con alumnos de 5º a 12º grado, no ofrecen información sobre fiabilidad ni validez.

Weiner y Kukla (1970), y posteriormente Dweck y Rapucci (1973), intentaron dividir los items del IARQ en subescalas de esfuerzo y habilidad, tanto para los resultados positivos como para los negativos con el fin de medir las atribuciones de logro. Pero Marsh, Relich y Smith (1983) no encontraron fiabilidades satisfactorias para esas cuatro subescalas, pues sus coeficientes de consistencia interna oscilaban entre 0.32 y 0.54.

#### 2.5.2.2. Escalas elaboradas para medir atribuciones

Aunque inspiradas algunas de ellas en las de locus of control, las podemos considerar como dirigidas a medir las

atribuciones. De entre todas ellas destaca la Escala de Dimensión Causal, de Russel (1982), aunque mencionaremos también, como muestra de la extensión de la medida en la atribución, al Inventario de Atribución-Inculpación de Gudjonsson (1984).

-Escala de Dimensión Causal. Russell (1982) construyó esta escala para evitar lo que él llama "error fundamental del investigador de la atribución". Con esta escala es el mismo sujeto y no el investigador el que realiza la codificación de sus respuestas en las dimensiones causales, pues, tras realizar una atribución, tiene que clasificarla con 9 items tipo Likert de 9 puntos, que siguen las dimensiones de Weiner (3 items por dimensión). Russell (1982) muestra la fiabilidad y validez del procedimiento, así como la existencia de una solución factorial de tres factores ortogonales. Posteriormente, se han realizado estudios confirmatorios de la validez predictiva de este procedimiento (Russell y McAuley, 1986; Russell, McAuley y Tarico, 1987). Sin embargo, el análisis de Vallerand y Richer (1988), al mostrar algunos puntos débiles en cuanto a fiabilidad y estructura factorial se refiere, sugiere mayor cautela en el uso de esta escala e invita a continuar con su estudio.

-Inventario de Atribución-Inculpación de Gudjonsson. Gudjonsson (1984) elaboró este cuestionario para medir las

atribuciones inculpatorias respecto a los actos criminales. Está compuesto por tres factores independientes: atribución externa (circunstancias sociales), atribución a lo psíquico (enfermedad mental o deficiente autocontrol) y atribución de los sentimientos de culpa. Posteriormente, Gudjonsson (1989) ha tratado de superar algunas deficiencias advertidas en la primera versión elaborando una versión revisada y cuyos 45 items se agrupan, tras el análisis factorial, del mismo modo que en la primera versión.

#### 2.5.2.3. Medición de los estilos atributivos

En el modelo reformulado de la indefensión aprendida (Abramson, Seligman y Teasdale, 1978) se prestaba particular atención a las posibilidades explicativas de las atribuciones causales que el sujeto hace. En este mismo estudio sugieren Abramson et al. la existencia de diferencias individuales en el estilo de formular atribuciones. Esta sospecha consiguió confirmación empírica en un estudio posterior (Seligman, Abramson, Semmel y Von Baeyer, 1979; Golin, Sweeney y Shaeffer, 1981) en que se establecía un nexo entre determinado estilo atributivo -atribución de fracasos a causas internas, estables y globales- y la depresión. Pero, según estos mismos autores y otros (Weiner, Frieze, Kukla, Reed, Rest, Rest y Rosenbaum, 1971; Ickes y Layden, 1978; Beck, Rush, Shaw y Emery, 1979) también queda establecida la existencia de estilos atributivos entre la población no clínica. Los estilos atributivos serían, pues, siguiendo a



Layden (1982, p. 64) "el modo habitual de responder a cuestiones sobre la causalidad."

Aunque en la actualidad queda fuera de duda el papel fundamental de los estilos atributivos en las investigaciones cognitivo-conductuales, no exclusivamente relacionadas con la depresión, y para los terapeutas (Metalsky y Abramson, 1981), conviene destacar la función que pueden desempeñar en la predicción del logro académico e, incluso, del deportivo (para ambos tipos de logro: Peterson, 1990).

Esta línea de investigación referente a los estilos atributivos se puede enmarcar, como afirman Metalsky y Abramson (1981) dentro de una aproximación más personalista y diferencialista -Rotter, Weiner- a la teoría de la atribución, en convergencia con la otra aproximación clásica de la psicología social.

También han surgido objeciones a los estilos atributivos, como la de Cutrona, Russell y Jones (1985). Estos autores no encontraron fundamento suficiente sobre un estilo de atribución generalizable a situaciones diferentes. Sin embargo, Leary y Miller (1986) explican esa reducción de la extensión de los estilos atributivos que muestran Cutrona et al. por el hecho de que utilizaron escalas en que los sujetos tenían que hacer atribuciones respecto a resultado hipotéticos. Zautra, Guenther y Chartier (1985) habían llegado a la conclusión de que cuando los sujetos tienen que explicar

acontecimientos reales de su propia vida, a lo largo de un determinado período de tiempo, entonces sí que surgen estas pautas fijas en las explicaciones causales. Más recientemente, Anderson, Jennings y Arnoult (1988) ofrecen una postura equilibrada en esta polémica, pues, aunque reafirman la validez de este constructo, no aceptan la absoluta generalización transituacional que en un principio se pensó, pero tampoco su reducción a algo situacional y específico.

Entre los instrumentos para medir este constructo podríamos citar:

-Instrumento de Ickes y Layden (1978) para medir el estilo atributivo. Consta de 24 acontecimientos hipotéticos, unos con resultados positivos y otros con negativos, cuyo porqué tiene que explicar el sujeto calificando con una escala de cinco puntos las cuatro causas posibles que vienen a continuación. Utilizado para el segundo de sus estudios sobre la relación entre sexo, autoestima y estilo atributivo, no nos ofrece datos de fiabilidad.

-Cuestionario de Estilo Atributivo (CEA), de Peterson, Semmel, von Baeyer, Abramson, Metalsky y Seligman (1982). Supone un avance respecto al de Ickes y Layden, aunque reduce a doce -la mitad positivas y la mitad negativas- el número de situaciones hipotéticas que el sujeto debe explicar. También se reparten esos doce acontecimientos, según el área, en referentes a conductas interpersonales y de logro. Según las

preguntas que siguen a cada uno de esos acontecimientos, se obtienen puntuaciones en las escalas de internalidad, estabilidad y globalidad. Así como las subescalas principales ofrecen índices de consistencia interna (alpha de Cronbach) de 0.75 y 0.72, los coeficientes de las de seis items oscilan entre 0.44 y 0.69 (media de 0.54), mientras que los de tres items están entre 0.21 y 0.53 (media de 0.38). La estabilidad, con un intervalo de 5 semanas, ofreció coeficientes test-retest entre 0.57 y 0.70.

-Test de Evaluación del Estilo Atributivo. (Anderson, 1983; Anderson, Horowitz y French (1983). La última versión es la de 1985 (Anderson y Arnoult, 1985). Leary y Miller (1986) opinan que, en comparación con el de Ickes y Layden (1978) y con el de Abramson et al (1982), resulta más elaborado. Consta de 36 situaciones de éxito y fracaso, interpersonales o no, que el sujeto debe explicar utilizando el mismo formato que el EEA. Sin embargo, el EEA, incluye, además de las dimensiones de internalidad, estabilidad y globalidad, la de controlabilidad. La inclusión de la dimensión controlabilidad es considerada por Leary y Miller como otra importante ventaja respecto a los otros dos cuestionarios y lo convierte en el más utilizable de entre ellos.

-Escala de Grados de Atribución y Cambio (LAC), de Norcross, Prochaska y Hambrecht (1985). Esta escala ha sido construida siguiendo un método racional y secuencial,

partiendo de un amplio banco de items, del que se seleccionaron los que ofrecían más fiabilidad entre jueces, añadiendo otros 15 tras un estudio factorial. Las respuestas de 186 sujetos a los 92 items resultantes se sometieron a un análisis factorial del que se seleccionaron los 6 mejores de cada uno de los 10 factores resultantes. Los 60 items finales se sometieron a un nuevo análisis factorial del que surgieron los mismos 10 factores que explicaban el 67,5 por cien de la varianza. Los resultados de un análisis de clusters fueron convergentes con la solución factorial. De un análisis factorial de segundo orden surgieron dos factores, "interno-disposicional", que incluía los factores de primer orden dificultades ambientales, cogniciones desajustadoras, conflictos familiares, conflictos interpersonales e conflictos intrapsíquicos y "externo-situacional", que comprendía los factores determinismo espiritual, mala suerte e inadecuaciones biológicas.

#### 2.5.2.4. Medición de las atribuciones y estilos atributivos de niños y adolescentes

Aunque algunas de las escalas o procedimientos anteriores han sido utilizados con niños y adolescentes, cabe reseñar algunos instrumentos destinados expresamente para las edades más jóvenes.

-Little (1985) ha utilizado la entrevista estructurada como técnica para evaluar las atribuciones de niños británi-

cos de 5 a 14 años y medio. 6 breves historias son el punto de partida para hacer al sujeto una serie de preguntas respecto a la atribución causal de lo ocurrido. Las respuestas, dadas libremente por el sujeto, fueron clasificadas por tres jueces -incluyendo al investigador principal- respecto a 18 categorías, definidas con suficiente precisión. El coeficiente de acuerdo entre los tres jueces fue de .75 ( $p < .001$ ).

-Test de Atribucion para Niños, de Bugental (Bugental, 1980; Bugental et al. 1977). Basado en el esquema dimensional de Weiner, va dirigido a niños de escuela elemental. Si bien se diseñó para una investigación concreta, la comprobada fiabilidad y validez de constructo de esta prueba permiten considerarla como un adecuado instrumento para medir las atribuciones de los niños de 7 a 12 años, tanto normales como hiperactivos.

-Inventario de Procesos Cognitivos para Niños, de Leon, Kendall y Garber (1980). Además de las atribuciones de los niños, mide también las expectativas y aspiraciones. Las respuestas del niño a ocho situaciones, son la base para la evaluación de las atribuciones internas-externas del niño, así como de sus expectativas y aspiraciones. Según los autores, los niños deprimidos presentan un patrón propio respecto a los no deprimidos, que consiste en atribuir los acontecimientos positivos a causas externas y los negativos a causas internas.

-Cuestionario de Estilos Atributivos para Niños (CASQ), de Seligman, Peterson, Kaslow, Tannenbaum, Alloy y Abramson (1984). Es una adaptación para niños del Cuestionario de Estilos Atributivos de Peterson, Semmel, Von Baeyer, Abramson, Metalsky y Seligman (1982). Cada uno de los 48 items está constituido por el breve relato de una situación hipotética, al que siguen dos posibles explicaciones de lo ocurrido, de entre las cuales el sujeto tiene que elegir una, la que cree que es la mejor explicación, en el caso de que lo que se narra le ocurriera a él. De esas hipotéticas situaciones, la mitad son positivas y la mitad negativas, repartiéndose 16 por cada una de las tres dimensiones.

De la combinación entre las tres dimensiones posibles con los dos tipos de acontecimientos -positivos o negativos- surgen 6 subescalas: internalidad, estabilidad y globalidad para acontecimientos positivos; internalidad, estabilidad y globalidad para acontecimientos negativos. De las tres primeras resulta la puntuación compuesta del estilo explicativo para acontecimientos positivos (CP) y de las tres segundas la puntuación compuesta del estilo explicativo para acontecimientos negativos (CN). De la diferencia entre CP y CN resulta la puntuación del estilo explicativo general (CPCN). Los coeficientes Alpha del CP, CN y CPCN son, respectivamente, 0.71, 0.66 y 0.73.

-Escala de Tendencia Atributiva (Oren, 1983). Elaborada a partir de diversos cuestionarios, entre ellos el IARQ de

Crandall et al. (1965), va dirigida a alumnos de 5º y 6º grado y utiliza el formato de escala de Guttman. En su última versión, comprende cinco cuestiones. La primera de ellas invita al alumno a explicar las causas de las buenas notas y la segunda de las malas. Se ofrecen cuatro alternativas de respuesta, dos internas -esfuerzo y habilidad- y dos externas -suerte y profesores. En las otras tres cuestiones el sujeto debe expresar su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: "La buena suerte es más importante que trabajar duro", "si no le caes bien al profesor, es imposible sacar buenas notas", "Cada vez que intento hacer bien alguna tarea, algo o alguien me lo impide". El resultado es una medida en la escala interno-externo. La escala tiene un coeficiente de reproductividad de 0.92 y de escalabilidad de 0.56.

-Cuestionario de Atribución, de Lawes. Chapman y Lawes, (1984) utilizan e informan sobre este cuestionario que consta de dos secciones -éxito y fracaso en el examen- , con 33 items cada una, a los que el sujeto debe responder según una escala Likert de 5 puntos. En la investigación realizada por los autores con alumnos de escuela secundaria, el cuestionario se aplicó antes y después del examen. Los items se clasificaban de acuerdo con el lugar de la causalidad y la estabilidad (Weiner, 1972). Los coeficientes alpha del cuestionario son de 0.86 y 0.88 (pre y post) y los de las diferentes subescalas oscilaban entre 0.66 y 0.82.

-Bar-Tal, Goldberg y Knaani (1984) se han inclinado por una aproximación más fenomenológica al evaluar las atribuciones de logro académico. La lista de 24 causas que constituye la base del cuádruple instrumento para la evaluación de las atribuciones fue construida a partir de la respuestas dadas por un grupo de alumnos de séptimo grado -aventajados y retrasados- a estas dos preguntas: "Enumera todas las causas de éxito en un examen" y "Enumera todas las causas de fracaso en un examen". El primer instrumento se refiere a la dimensión interno-externo, el segundo a estabilidad-inestabilidad, el tercero a controlabilidad-incontrolabilidad. En el cuarto instrumento los sujetos deben responder, en primer lugar, sobre si consideran sus calificaciones como éxito o fracaso, para después puntuar cada una de las 24 causas, de 1 a 5 puntos, según la influencia que consideran tiene en la calificación.

-Escala de Atribución de Sydney (SAS). Tiene como finalidad medir las atribuciones causales de los estudiantes respecto a sus éxitos y fracasos académicos. El SAS (Marsh, Cairns, Relich, Barnes y Debus, 1984; Marsh, 1984) estuvo compuesto inicialmente por 18 subescalas, de 10 items cada una, que resultaron de la combinación factorial de estas tres dimensiones: Contenido académico (matemáticas, lectura, general), tipo de resultado (éxito o fracaso) y causa percibida (habilidad, esfuerzo o externa). En una versión posterior (Marsh, 1988), los items han quedado reducidos a 72 y las escalas a 12.



60 casos, redactados de forma muy breve, describen una situación de fracaso o de éxito académico. Cada uno de ellos sirve de introducción a las tres posibles causas explicativas de ese resultado académico. Entre las causas que se consideran externas se incluyen de muy diferente tipo, como, por ejemplo, el ambiente, el horario, la dificultad de la tarea, el profesor, los demás compañeros, etc. En los items que se refieren al esfuerzo como causa se intenta diferenciar, aunque no siempre se consigue completamente, el esfuerzo regular y el irregular. En cambio, la habilidad es siempre considerada como una causa estable.

En la primera versión, la fiabilidad de las 18 escalas apareció como buena (promedio de los coeficientes  $\alpha = .78$ , aunque más bajo para las que incluyen la dimensión "externa"). Las correlaciones entre las escalas tiene como media 0.30. (Marsh, Cairns, Relich, Barnes y Debus, 1984). Sólo algunas escalas externas ofrecieron entre sí correlaciones considerables. Una de las conclusiones que, según Marsh et al., se desprende de esta investigación es la dificultad de la dimensión interno-externo para sintetizar adecuadamente los resultados.

-Cuestionario de Atribución (para niños), de Fielstein, Klein, Fischer, Hanan, Koburger, Schneider y Leitenberg (1985). Utiliza, siguiendo el consejo de Elig y Frieze (1979), el formato estructurado para responder a las preguntas que se presentan en forma de 12 viñetas, en cada una de

las cuales describe algo que ocurre y el resultado (éxito o fracaso), en el dominio social, atlético y académico. A cada una de las escenas le siguen cuatro posibles explicaciones causales, siguiendo la formulación original de Weiner et al. (1971): destreza, esfuerzo, buena suerte, facilidad de la tarea, y sus contrarios. Aunque mencionan que se ha obtenido el coeficiente de correlación test-retest, no se nos informa de su cuantía. La validación se realiza por las diferencias que se establecen con esta escala entre los niños de baja y alta autoestima.

-Escala de Atribución para las Matemáticas (Fennema, Wolleat y Pedro, 1979). Pretende medir las atribuciones causales de éxito y fracaso para las matemáticas (Álgebra) en alumnos de secundaria. Cuatro subescalas miden la atribución de éxito: habilidad, esfuerzo, tarea fácil, ambiente favorable. Otras cuatro la atribución de fracaso: falta de habilidad, falta de esfuerzo, dificultad de la tarea y ambiente no favorecedor. Una investigación de Powers, Douglas y Choroszy (1984) ha encontrado que las fiabilidades (alpha de Cronbach) de las diferentes subescalas oscilan entre 0.30 y 0.84. Los tres factores resultantes del análisis factorial no confirmaban la estructura de las subescalas.

-El cuestionario EMA II. (Alonso Tapia, Mateos y Montero, 1986). En el origen de este cuestionario español para evaluar los estilos atributivos se encuentra, como reconocen los autores, las Escalas de Causalidad Multidimen-

sionales y Multiatributivas (Lefcourt, von Baeyer, Ware y Cox, 1979). Con una muestra de 920 alumnos de BUP -más mujeres que hombres- se analizaron factorialmente -extracción por componentes principales y rotaciones varimax y oblícuasurgiendo dos soluciones de 10 factores que explicaban el 39.5 y el 41.5 % de la varianza, respectivamente. Con un análisis factorial de segundo orden se obtuvieron 4 factores que explicaban el 52.05 de la varianza. La consistencia interna de los factores de primer orden, medida con el Alpha de Cronbach ofrece coeficientes entre 0.48 y 0.77, no sensiblemente inferiores a los de la escala que sirvió de base.

-Cuestionario de Atribución. Rubio Jerónimo et al. (1990) han utilizado en una investigación sobre las causas del fracaso escolar en alumnos de BUP y COU un cuestionario de 24 items, la mitad de los cuales se refieren a posibles causas internas y la otra mitad a causas externas. El cuestionario va dirigido a alumnos repetidores y en las instrucciones se insiste en que respondan tratando de explicar, precisamente, esa condición académica. Pero no nos ofrecen datos respecto a la fiabilidad ni a la validez.

## 2.6. Diferencias en las atribuciones según la edad, sexo, nivel socioeconómico y grupo cultural

Tras la descripción y explicación de los procesos generales de la atribución, aparece también el interés por el

estudio de las diferencias según las variables demográficas o pertenencia a grupos sociales. Pero, al no ser las atribuciones una variable con tradición diferencialista como el locus of control, no son tantos los estudios expresamente dirigidos a investigar estas diferencias, ni es fácil encontrar referencia a estas diferencias en los primeros autores de la atribución.

#### 2.6.1. Diferencias en las atribuciones según la edad

Advierten Ruble y Rholes (1981), la escasez de estudios y de interés, hasta fecha reciente, por el análisis causal que el niño hace de su mundo social, en comparación con la atención prestada a otras áreas del desarrollo de la persona. Pero, según estos mismos autores, la creciente influencia de la obra de Piaget y de las teorías evolutivo-cognitivas están cambiando esta perspectiva en la consideración del niño. Fincham (1983) reconoce también este vacío, señalando que al interés mostrado por los especialistas en psicología evolutiva por el tema de la atribución no ha correspondido un interés de los psicólogos de la atribución por las cuestiones evolutivas. Por otra parte, una proporción importante de los estudios que se ocupan de la evolución de las atribuciones se han fijado con preferencia en la evolución de los esquemas de Kelley (1973), como, por ejemplo, Hortaçsu (1987), más que en la evolución de las dimensiones interno-externo.

Tras la revisión de varias investigaciones, remonta White (1988) a los tres meses de vida la existencia de procesos causales relativos a la causalidad mecánica, aunque de forma automática y no controlada, que adquieren gran complejidad en torno a los tres años. Con todo, la cognición social, según Miller y Aloise (1989) no aparece, problememente, hasta el primero o segundo año. Incluso, después, es necesario, según estos mismos autores, interpretar con cautela lo que aparece como razonamiento causal social en el lenguaje espontáneo de los niños, pues no siempre resulta fácil distinguir si se trata de verdadero razonamiento causal o de meras asociaciones temporales.

Lalljee, Watson y White (1983), además de confirmar la existencia en los primeros años de explicaciones causales, afirman que en las de los niños de 5 años es la naturaleza del hecho a explicar la que diferencia el polo utilizado de la dimensión interno-externo. De la información que recogen estos autores, aunque se inclinan por pensar en la mayor complejidad del asunto, parece desprenderse que los niños acuden con más frecuencia a las causas personales cuando se trata de acciones cuando se trata de explicar emociones.

Little (1985) ha encontrado en niños británicos distintos patrones de dimensiones causales según la edad. Concretamente, la atribución de suerte parece que tiene menos importancia para los niños y que tiene distintos significados para los diferentes niños. Por lo demás, parece que existe una evolución en el perfil de atribución de acuerdo con la

edad, cambios que, según Little pueden estar relacionados con otros cambios en las funciones cognitivas del niño. En este sentido, las categorías de competencia general y específica, así como la de esfuerzo, interés y atribución a otros, aumenta con la edad. Sin embargo, parece que el uso de la categoría de habilidad de ejecución disminuye con la edad.

Licht, Stader y Swenson (1989), al no encontrar diferencias en las atribuciones según las diversas áreas académicas en niños de quinto grado, señalan que la edad, y los cambios cognitivos consiguientes, pueden provocar las diferencias que se advierten en las investigaciones que revisan.

Frieze y Snyder (1980) han abarcado en su investigación los intervalos anuales que van de 6,5 a 11,5, pero centrándose en el tipo de atribuciones que espontáneamente realizan los niños. Si en los más pequeños resultaba difícil codificar la respuesta, en los mayores encontraron que eran muy sensibles las atribuciones al contexto en el que se realizaban, aunque tendiendo a destacar el esfuerzo, la habilidad y la dificultad de la tarea.

Ruble y Rholes (1981) consideran que tiene un apoyo indirecto importante la hipótesis de que las atribuciones evolucionan desde la externalidad a la internalidad. Cuando se preguntan por la causas de este hecho de la mayor apelación a causas externas en los más jóvenes apuntan, desde una perspectiva iluminada por Piaget, a estas posibles explica-

ciones: En primer lugar, a la tendencia por parte de los niños más jóvenes a enfocar lo real, las propiedades tangibles; Pero también a la dificultad para procesar la cantidad de información que es necesaria para llegar a atribuciones disposicionales; aunque también, desde la perspectiva de la experiencia social de los niños, concretamente en las prácticas paternas de socialización que tienden a insistir en un principio en el resultado, aunque posteriormente se vayan fijando, cada vez más, en la intención.

Miller y Aloise (1989), que se muestran críticos con la distinción externo-interno y abogan por afinar la clasificación causal, concluyen que no se puede apreciar una tendencia clara en las preferencias atribucionales de los niños, pues "en ocasiones prefieren las causas externas, otras veces las internas, y otras no muestran preferencias." (p. 272). Reconocen, con todo, la existencia de "una conclusión común en esta área" (p. 270): la evolución de las atribuciones de los niños de externas a las internas.

De los estudios que afrontan la dimensión interno-externo desde una perspectiva evolutiva, vemos, pues, la inclinación de algunos por la evolución de la externalidad a la internalidad, aunque a esta dimensión, central en la atribución, no se le haya prestado toda la atención que merece.

### 2.6.2. Diferencias en las atribuciones según el sexo

Deaux (1976), aunque piensa que la variable sexo no debe constituir una sección separada de estudio ni un modelo diferente de atribución, el hecho de que diversas investigaciones hayan destacado su influencia, hace que sea necesario ocuparse de ella. Cabría distinguir: el sexo del objeto de la atribución, el sexo del que realiza la atribución y, finalmente, el sexo como característica de la tarea.

El sexo del que se hace la atribución influye en las atribuciones tanto a través de la acción que el actor realiza como de las expectativas previas del observador. Para Deaux, las expectativas iniciales del observador tienen como fuente principal los estereotipos sobre los roles de cada uno de los sexos. De un modo general, el resultado esperado se suele adscribir a causas estables, mientras que un resultado inesperado se adscribe a causas inestables. En consecuencia, dado que, según los estereotipos sobre los roles sexuales, lo esperado es que los varones tengan éxito y que las mujeres no, tanto el resultado positivo del varón como el negativo de la mujer tenderán a ser atribuidos a causas estables, por ejemplo, a la alta o baja habilidad.

Por lo que se refiere al sexo del que realiza la atribución, se constata también, en paralelo a lo dicho sobre la influencia del sexo del actor, la influencia de las expectativas o de los autoestereotipos. Como afirma Deaux (ibid, p. 342), "uno de los descubrimientos más extendidos en la literatura sobre las diferencias sexuales es las bajas expectativas de las mujeres respecto a su rendimiento en



comparación con los varones". Es decir, los varones, como observadores, dado que esperan buenos resultados, atribuyen los éxitos a causas estables; las mujeres, por el contrario, también de acuerdo con sus propias expectativas, tienden con más probabilidad a las atribuciones causales inestables (p. e., el esfuerzo) tras un buen resultado y a atribuciones estables (p. e., poca capacidad) para explicar el fracaso. Según Deaux, debe tenerse en cuenta, finalmente, también la influencia del sexo que se asocia con una determinada tarea.

Ross y Fletcher (1985), tratando de hacer una síntesis sobre esta cuestión, concluyen afirmando que, en general, los resultados de los experimentos no son consistentes para que se pueda afirmar sin ninguna duda que existen diferencias en la atribución según el sexo.

Ovejero (1987), al revisar las investigaciones anteriores a la suya, advierte la inconsistencia de algunos resultados. Incluso admite la posibilidad de un sesgo que haya favorecido la publicación de las investigaciones que confirman la existencia de diferencias en las atribuciones debidas al sexo. A esto se añade el problema -no afrontado ni resuelto correctamente en las investigaciones- de la definición de lo que se considera éxito o fracaso que, más que hechos concretos, son los estados psicológicos, relativos por tanto, que corresponden a la percepción de no haber alcanzado algo que uno se proponía como objetivo. Pero tampoco se olvida de advertir una objeción respecto al contexto en que se han desarrollado generalmente estas investigaciones:

"...por universitarios en el laboratorio y con tareas artificiales definidas por el propio experimentador." (p.779).

Peterson, Semmel, von Baeyer, Abramson, Metalsky y Seligman (1982) no encontraron diferencias entre sexos con su Cuestionario de Estilos Atributivos en una muestra de 130 universitarios (50 varones y 80 mujeres). Sin embargo, Calicchia y Pardine (1984) han llegado a una conclusión contraria, comprobado que existen diferencias en los estilos atributivos de mujeres y hombres.

Según Marín (1989), cuando los sujetos realizaban atribuciones en un contexto de logro como observadores no se apreciaban diferencias significativas en relación con el sexo. Sin embargo, cuando los sujetos realizaban atribuciones de sus propios éxitos o fracasos, aparecía el efecto del sexo en el sentido de que las mujeres atribuían mayor importancia a las causas internas (habilidad y esfuerzo) para el éxito que los hombres, mientras que en las situaciones de fracaso ocurría al revés. Destaca el autor el hecho de que estos resultados no concuerdan con los que ofrece la literatura científica sobre esta cuestión. Si bien estos resultados se refieren a dos países con diferentes patrones de socialización -Chicago y Bogotá-, queda el interrogante sobre su generalización a sujetos no universitarios.

Licht, Stader y Swenson (1989) estudiando las atribuciones de logro de niños de quinto grado han confirmado la

diferencia en las atribuciones según el sexo. Concretamente, las niñas tendían a atribuir sus fracasos, más que los niños, a baja capacidad. Cuando se trataba de éxito, los niños tendían a atribuirlo a alta capacidad más que las niñas, mientras que éstas lo hacían a la facilidad de la tarea. No aparecieron, sin embargo, diferencias entre los sexos según las diversas áreas académicas, en contra de lo hipotetizado y de lo encontrado por Stipek (1984), Ryckman y Peckham (1987) y una investigación piloto de los autores. Licht et al. atribuyen esto último a la menor edad, y consiguiente menor diferenciación entre las diversas áreas, de los sujetos de su estudio respecto a los de referencia.

Así, pues, aunque algunos estudios confirman lo que se puede esperar a partir de los estereotipos sexuales, parece que no hay convergencia en tales conclusiones. Por el contrario, es necesario advertir que también existen estudios que no han encontrado diferencias en las atribuciones de hombres y mujeres.

#### 2.6.3. Diferencias según el nivel socioeconómico

Afirma Butler (1986) que la función del nivel socioeconómico ha sido dejada de lado por los teóricos de la atribución y que los escasos estudios realizados han llegado a resultados incompletos. De entre estos escasos estudios, menciona Butler el de Friend y Neale (1972) que, si bien encontraron diferencias en las atribuciones de niños blancos

y negros, no confirmaron la influencia del nivel socioeconómico.

Broderick y Sewell (1985) quisieron probar, con alumnos de séptimo grado, la existencia de diferencias en las atribuciones, aunque no llegaron a apreciar diferencias entre los de nivel socioeconómico alto y bajo en las atribuciones de éxitos. Sin embargo, cuando se trataba de realizar atribuciones respecto a fracasos, que los de nivel bajo tendían a atribuir más a causas estables que los de clase alta. Al no encontrar otras diferencias previstas, resaltan los autores el hecho de que el determinante más importante de las diferencias es el tipo de resultado sobre el que se realiza la atribución más que la clase social.

Sin embargo, el estudio de Butler (1986) con 230 alumnos de sexto grado mostró diferencias para las atribuciones de éxitos o fracasos propios. Concretamente, los niños de nivel socioeconómico alto atribuían sus éxitos en primer lugar a la capacidad y en menor grado a la suerte, mientras que los de nivel bajo atribuían el éxito al esfuerzo y a la suerte y, en menor grado, a la capacidad. Respecto al fracaso, ninguno de los dos lo atribuía a la falta de capacidad, pero, mientras los de nivel alto atribuían principalmente el fracaso al esfuerzo y a la dificultad de la tarea, los de bajo nivel lo atribuían a la suerte, aunque también a la dificultad de la tarea.

#### 2.6.4. Diferencias en las atribuciones según el grupo cultural

Una de las críticas más importantes que se ha hecho a los modelos clásicos de la teoría de la atribución (Ross y Fletcher, 1985), se ha centrado en la restricción de la validez de sus conclusiones a la cultura norteamericana o, a lo más, también a otras culturas del mundo occidental.

La pregunta puede surgir, como ocurre en el caso de Fletcher y Ward (1988), respecto al grado en que los esquemas y procesos de atribución son universales. En el intento de responder a esta pregunta, comienzan estos dos últimos autores pasando revista al modelo de Kelley. A este respecto, aportan la única investigación que han encontrado de aplicación transcultural de la citada y en la que Cha y Nam (1985) encontraron con sujetos coreanos resultados similares a los encontrados por McArthur (1972) en los Estados Unidos. Con todo, constatan algunas diferencias, como el que los sujetos coreanos tendían a utilizar más atribuciones externas que los norteamericanos. A falta de estudios experimentales, expresamente orientados con este objetivo transcultural, Fletcher y Ward mencionan también aportaciones importantes que se encuentran en autores relevantes de la antropología cultural, como Malinowski (1948) o Jahoda (1982), en los que se advierte la comprensión del principio de covariación. Concluyen Fletcher y Ward (1988, p. 232-233) afirmando que

los ejemplos citados, "sugieren que el modelo de Kelley tiene alguna generalidad a través de la culturas."

Mayor número de investigaciones transculturales se han realizado sobre la atribución de logro. Tras la revisión de algunas de estas investigaciones, concluyen Fletcher y Ward (1988, p. 235-236) reconociendo, a pesar del reparo que puede ofrecer el tipo de sujetos de las muestras -alumnos de secundaria o universitarios-, "el sorprendente grado de semejanza en las atribuciones de logro a través de las culturas."

#### 2.7. Aplicaciones de la teoría de la atribución

Como indican Fletcher y Ward (1988), caracteriza al desarrollo actual de la investigación sobre la atribución el que se haya extendido la aplicación de esta cuestión a campos muy diversos de la psicología aplicada: educación, deporte, salud, relaciones interpersonales, etc. De las muchas investigaciones realizadas, citaremos algunos ejemplos en los que se muestra la relación entre el tipo de atribuciones y el comportamiento en estos diversos campos.

Los estudios recogidos por Graham y Folkes (1990) muestran algunos ejemplos de la diversidad de aplicaciones que tienen los procesos de atribución a áreas muy diversas entre sí.

También el área de la salud, al igual, que ocurría con el locus of control, se descubre como un campo de interés para aplicar los procesos de la atribución. Tennen, et al. (1984) han evaluado las atribuciones causales de un grupo de 32 niños-as (edad promedio de 11,2 años) diabéticos insulino-dependientes con una edad promedio de 11,2 años, por medio de una entrevista semiestructurada, y el modo de afrontamiento de la enfermedad, realizándose también controles biológicos. Los resultados mostraron mejores índices de afrontamiento de la enfermedad en los niños que habían realizado atribuciones internas. Pero también las atribuciones causales correlacionaban con los controles del metabolismo. Aunque parece deducirse que son las atribuciones causales las que se asocian a la adaptación positiva a la diabetes, no resulta posible destacar la precedencia temporal de alguna de las dos, dado que se trata de estudios correlacionales.

Desde los años 70 se ha venido concediendo creciente importancia a la teoría de la atribución a la hora de comprender los problemas psicopatológicos y su tratamiento (Harvey y Galvin, 1984). Simultáneamente, se ha ido desarrollando una línea de investigación sobre las atribuciones en el medio escolar, principalmente en relación con el rendimiento académico. Paralelamente a este interés se han desarrollado modelos y programas de intervención, como vamos a ver en el próximo apartado. Es aquí donde la aplicación de la atribución resulta realmente importante.

### 2.3. La modificación o cambio de las atribuciones

Algunos (Brewin y Antaki, 1982; Leary y Miller, 1986, entre otros), afirman que toda psicoterapia incluye, de un modo u otro, un análisis y reinterpretación atribucional de los problemas del cliente.

La estrecha conexión que tienen las atribuciones, así como los estilos atributivos con la motivación, expectativas, autoestima y, en general, con la conducta, ha puesto de actualidad, desde hace años, la cuestión del cambio de las atribuciones.

Una tarea importante del terapeuta consiste, pues, en inferir si el problema está asociado a la persona, al entorno del cliente, o a la interacción del cliente con su entorno. Resulta particularmente importante, e incluso es el punto central de una aproximación atribucional, según Harvey y Galvin (1984), la convergencia o no de las atribuciones que hacen el terapeuta y el cliente sobre el problema de este último.

Ross, Rodin y Zimbardo (1969), al alterar terapéuticamente las cogniciones causales, abrieron la posibilidad de una terapia atribucional. Desde entonces, no pocos estudios se han orientado precisamente a la modificación de las atribuciones con el fin de modificar la conducta desadaptada.



Försterling (1985) hace una amplia revisión de 15 de los estudios dedicados a la modificación de las atribuciones, cubriendo las diversas perspectivas conceptuales. Destaca en todos ellos la reeducación de la atribución a la falta de esfuerzo tras un fracaso.

La terapia atribucional sigue el modelo psicopatológico S-C-R. Es decir, la emoción o conducta desadaptada, no es consecuencia directa de un estímulo interno o externo, sino de un proceso cognitivo, tal como las interpretaciones o las evaluaciones.

El punto de partida será el de aquellas atribuciones que son deseables o adecuadas. Muchas de las intervenciones estudiadas se han propuesto como objetivo enseñar a los sujetos a atribuir los resultados al esfuerzo en las situaciones de logro.

Una observación crítica que se puede hacer a la reeducación atribucional se refiere a la existencia de distintos objetivos a conseguir según los distintos modelos teóricos - Weiner, indefensión aprendida, autoeficacia, etc.- tomados como punto de partida. La adopción de un modelo u otro condiciona también las estrategias a seguir, resultando, en ocasiones incompatibles las de un modelo con las de otro.

Pese a los distintos enfoques teóricos, la mayoría de las investigaciones revisadas se proponen como objetivo,

tanto para el éxito como para el fracaso, que el sujeto oriente sus atribuciones hacia el esfuerzo. Pero se advierte también el peligro de atribuir el éxito a un esfuerzo muy grande, pues puede llevar a la persona a la conclusión - indeseable desde la perspectiva de la indefensión y de la autoeficacia- de atribuir las conductas a su baja capacidad, sobre todo en el caso de tareas sencillas o de dificultad media.

Por lo que se refiere al área problemática a intervenir, las investigaciones sobre reeducación atribucional se han centrado con preferencia en las situaciones de logro, pero este tipo de intervención resulta igualmente aplicable a diferentes problemas clínicos, como pueden ser las depresiones reactivas (Peterson y Seligman, 1984) o, en general, en los problemas psicopatológicos (Försterling, 1990).

Se han utilizado diversas técnicas en la reeducación atribucional, que integran principios y técnicas de otras corrientes psicológicas: métodos operantes-persuasión, con procedimientos de modelado o en vivo, métodos informativos, etc.

Todas las investigaciones reseñadas por Försterling (1985), menos una, informan de resultados positivos. Destaca especialmente la eficacia comprobada en el aumento de la persistencia y de la ejecución.

### Conclusiones

Resulta particularmente difícil resumir un campo tan complejo y actualmente con tanta vitalidad, como es el de la atribución, o más exactamente, el de las teorías de la atribución. No pretendemos hacer un resumen de resumen al destacar algunas conclusiones como estas:

-Cuando consideramos el campo de las atribuciones, la pluralidad de perspectivas, según los diversos autores, es mayor que en el constructo locus of control, así como más complejo el ámbito de dimensiones respecto al que se pueden clasificar las atribuciones.

-De todas las dimensiones causales, sin pretender restar importancia a las demás, destaca, ya desde Heider, la de interno-externo. Aunque otros autores añaden otras dimensiones, siempre aparecen como complementarias o vertebradas en torno a la dimensión interno-externo.

-Si, inicialmente, el estudio de las atribuciones se centró, casi exclusivamente, en los procesos de inferencia causal, progresivamente ha ido adquiriendo una dimensión más diferencialista. En esta evolución ha tenido un papel importante el desarrollo de los estilos atributivos o explicativos.

-La orientación anterior ha facilitado a la vez que estimulado el desarrollo de instrumentos de evaluación

transituacional de las atribuciones. Aunque todavía no abundantes, se han ido desarrollando algunos, entre los que destacan los orientados a medir las atribuciones de los resultados académicos.

-La aportación de Weiner de aplicar el estudio de las atribuciones a las situaciones de logro, así como la relación de este autor con Rotter, ha significado un acercamiento al locus of control. También ha colaborado a este acercamiento el enfoque diferencialista que ha ido adquiriendo el estudio de la atribución como consecuencia del avance de los estilos atributivos. Cabe destacar que la orientación de Weiner se perfila actualmente como la más o una de las más fecundas en cuanto a número de investigaciones.

-La breve historia diferencialista y el interés por otras dimensiones, además de la de interno-externo, parece la causa de la escasez de puntos comunes de acuerdo en lo relativo a las diferencias por edad, sexo y nivel socioeconómico.

-Las consecuencias conductuales de las atribuciones, en terrenos muy variados de la realidad personal y social, unido a su posible modificación, convierten a los estudios orientados a analizar dichas atribuciones en uno de los campos más prometedores de la psicología social actual.

## CAPITULO 3

SESGOS EN LA EXPLICACION DE LAS CONDUCTAS Y LOS REFUERZOS  
LA NORMA DE INTERNALIDADIntroducción

En los dos capítulos anteriores nos hemos referido a la dimensión interno-externo desde dos perspectivas, la del aprendizaje social de Rotter y la de la atribución. La relación entre la dimensión interno-externo y comportamiento, no solamente es esperable desde una perspectiva cognitiva de la psicología, sino que existe evidencia empírica de tal relación.

Esta conexión entre interno-externo y comportamiento, abre la perspectiva de la adecuación de tal dimensión con vistas a mejorar el comportamiento, posibilidad que hemos indicado que es realizable, como muestran los logros conseguidos hasta el presente.

Pero, tratándose de un proceso cognitivo y a la vista de la experiencia del conocimiento humano, también en la dimensión interno-externo y en las distintas subdimensiones y aspectos que acoge, cabe esperar, por diversas razones, la existencia de distorsiones y errores o, si se quiere, de ciertos sesgos o tendencias. Es más, podríamos afirmar que la

tendencia a la distorsión y al error resulta tan propia del hombre como la búsqueda de la verdadera explicación de lo que acontece. La importancia del estudio de tales errores, distorsiones y sesgos se desprende de lo dicho anteriormente sobre las repercusiones comprobadas que tiene en la conducta las explicaciones que el sujeto da.

Por esta razón, los psicólogos, sobre todo los psicólogos sociales, han dedicado mucho tiempo y esfuerzo a describir y explicar tales errores y sesgos. Es cierto que han sido estudiados, sobre todo, a partir de las teorías de la atribución, pero también pueden converger y enriquecerse mutuamente con algunas aportaciones que ofrecen los estudios sobre el Locus of Control.

Uno de los más estudiados ha sido el llamado "error atributivo fundamental", es decir, la tendencia a realizar explicaciones internas, restando importancia a las explicaciones o causas ambientales. No es, ciertamente, el único sesgo explicativo, incluso resulta discutible que sea el fundamental; tampoco está claro que se le pueda llamar con propiedad error. En cualquier caso, sin embargo, resulta interesante su estudio por varias razones que iremos viendo a lo largo de este capítulo. Cabe la posibilidad, incluso, de un estudio combinado de algunos de estos sesgos.

Por nuestra parte, vamos a dedicar una atención especial a este sesgo de internalidad o "error fundamental". El referirlo tanto a las atribuciones como al Locus of Control, exige una justificación que vamos a ofrecer. Por otra parte, aunque siguiendo la tradición utilicemos las expresiones de "error" o "sesgo", no vamos a insistir en el aspecto de inadecuación de las explicaciones causales o expectativas con la realidad, sino en las particularidades y tendencias de la dimensión interno-externo.

El constructo Locus of Control de Rotter establece la diferenciación fundamental de los sujetos, por lo que se refiere a sus expectativas de reforzamiento, en Locus of Control interno o Locus of Control externo. En los diversos modelos de la teoría de la atribución, la división interno-externo se presenta como el eje fundamental de las explicaciones causales que los sujetos dan de las conductas. Ya afirmaba Heider (1958, p.82) "que el resultado de una acción depende de dos conjuntos de condiciones, es a saber, de factores que están dentro de la persona y factores que están en el entorno". En las teorías de la atribución posteriores a Heider, todavía se subrayará más y destacará la importancia de esta división de las causas a las que se atribuye la conducta, en interno-externo.

Si bien es cierto que no son totalmente identificables los términos interno-externo en el constructo de Rotter y en

las teorías de la atribución, tampoco es posible pasar por alto los puntos de convergencia y, sobre todo, el poder predictivo de la conducta futura que subyace en la utilización diferencial de un tipo u otro de explicaciones.

Como en adelante subrayaremos, o daremos por supuesto, la semejanza -que no la total identidad- de la internalidad-externalidad, sea referida al locus of control o a las teorías de la atribución, será conveniente tratar de establecer la relación conceptual y operacional entre el locus of control y la atribución. Es precisamente esta cuestión la primera a la que vamos a hacer referencia.

### 3.1. Atribuciones y Locus of Control

Si hemos tratado por separado las teorías de la atribución y el constructo locus of control ha sido para intentar señalar las peculiaridades de cada uno de estos enfoques. Pero, tampoco es preciso pasar por alto que el estudio de los procesos de atribución y el locus of control guardan una relación que justifica, hasta cierto punto, el hecho de que en ocasiones se hayan identificado conceptualmente o en su operacionalización. El mismo Weiner (1985a, p. 345) se plantea la duda de si "es necesario establecer una distinción entre control y los conceptos causales", para seguir afirmando que va tomar el locus of control como una dimensión de la explicación causal.



Para algunos -Fiske y Taylor (1984); Pereda et al. (1990), entre otros muchos- esta identificación se hace evidente a nivel conceptual, pues incluyen a Rotter entre las teorías de la atribución. Kelley y Michela (1980), al igual que Weiner (1990), incluyen a Rotter entre los antecedentes de la teoría de la atribución. Igualmente, Metalsky y Abramson (1981), incluyen a Rotter dentro de la línea de la atribución. Pero también se han utilizado instrumentos de medida del Locus of Control en investigaciones sobre la atribución (Jellison y Green, 1981 sería un ejemplo de entre los muchos). Weiner (1971), por su parte, utilizó una escala de locus para sus estudios sobre las dimensiones de la atribución. Kendall y Hollon (1981) en la recensión que hacen de las escalas apropiadas para evaluar las atribuciones de los niños incluye las de Rotter, Bialer, Crandall et al, Nowicki-Strickland, etc., dando por supuesto que el constructo locus of control pertenece al área de la teoría de la atribución. Algo semejante ocurre con el estudio que Claes (1981) hace de la evolución de las atribuciones en niños y adolescentes, para lo cual utiliza la escala IARQ de Crandall et al. (1965); o, entre nosotros, Gasca Elósegui y Quiroga Estévez (1988), que siguen a Claes (ibid.). De hecho, al reseñar los instrumentos utilizados para medir las atribuciones hemos tenido que hacer referencia, dado su uso frecuente, a varias de las escalas de locus of control

Frente a estos casos frecuentes de identificación operacional y también conceptual, otros han tratado explícitamente de distinguir con cierta claridad, al menos conceptualmente, el locus of control de la atribución. Así, sin pretender ser completos, Zuroff (1980), Palenzuela (1984; 1988, especialmente), Dubois (1987) y Pettersen (1987) han ofrecido clarificaciones importantes al respecto.

En su origen, no resulta difícil distinguir el locus of control y las atribuciones. El locus of control surge dentro de las investigaciones de la teoría del aprendizaje social como una forma de explicar la mediación de los factores cognitivos -concretamente las expectativas generalizadas de reforzamiento- en la efectividad del reforzamiento para operar cambios en la conducta del sujeto. Esta corrección a las teorías del aprendizaje E-R, supone que los cambios en la conducta serán función en parte -conviene no olvidar la importancia del valor del refuerzo en las fórmulas conductuales de Rotter- de las expectativas que tenga el sujeto sobre si el refuerzo está o no bajo su control. Siendo exactos, interno y externo deben ser entendidos aquí, pues, como expectativas o creencias de que el sujeto controla o no la llegada de los refuerzos.

Las teorías de la atribución provienen, a través de Heider, de la teoría más general de la percepción interpersonal. En su origen, pues, se refiere a la explicación de

cualquier conducta, no exclusivamente las que implican reforzamiento para el sujeto. El, y con más precisión y concreción sus seguidores, recurrieron a unas dimensiones según las que podían clasificarse estas explicaciones. De entre todas ellas, ha resultado especialmente utilizada la de interno-externo; es decir, si la causa explicativa es el propio sujeto o algo exterior a él. Zuroff (1980), refiriéndose a la identificación que da por supuesto Weiner (1974; Weiner et al. 1976) entre interno-externo del locus y la dimensión interno-externo de las explicaciones atribucionales, destaca la diferencia conceptual y operacional que existe entre locus y atribuciones. En efecto, además de referirse el locus a una expectativa antes de la acción y la atribución a una evaluación después de la acción, para la teoría de la atribución interno-externo se refiere al hecho de que la causa este o no "físicamente" en el sujeto, mientras que en el locus of control interno-externo se usa como sinónimo de contingente o no contingente con la acción del sujeto, es decir, a si el refuerzo es controlable por el sujeto o, más bien, está bajo el control del destino, la suerte o el poder de otros. El mismo Zuroff, con todo, a pesar de que se propone en el citado trabajo diferenciar la teoría de la atribución de la del aprendizaje social, concretamente en su relación con la indefensión aprendida, cree también necesario advertir que no se trata de teorías simplemente contrarias. Idéntico criterio temporal sugieren Kendall y Braswell (1982) para distinguir entre expectativas

de control y atribuciones. Si ya Wong y Sproule (1984, p. 311), observan que "causalidad externa no implica necesariamente ausencia de control interno", Pettersen (1987) llega a afirmar que no correlacionan sistemáticamente entre sí dos escalas, una que se refiere a la influencia que el sujeto percibe sobre los refuerzos y la otra a las explicaciones causales. Palenzuela (1984) afirma claramente que el constructo de Rotter se refiere a la percepción de la contingencia entre la conducta y los resultados, mientras que la dimensión causal interno externo en la teoría de la atribución se refiere a la percepción por parte del sujeto de si la causa está dentro o fuera del individuo.

¿Será la inadvertencia la causa de las repetidas confusiones, conceptual y operacionalmente, entre la atribución y el locus of control? Resulta difícil pensar que un número tan importante de investigadores, como es el de los que identifican o aproximan conceptual u operacionalmente -o de ambos modos- la dimensión interno-externo del locus of control con su homónima de la teoría de la atribución, no hayan caído, repetidas veces, en la cuenta de esta diferencia, aparentemente tan clara. Resulta más conveniente, por el contrario, pensar en la existencia de puntos de aproximación entre el locus of control y la atribución.

La misma redacción de los items del instrumento de Rotter para la medición de las expectativas de locus of

control parece ser la fuente de esta confusión. En efecto, los items de este cuestionario no están redactados en forma de expectativas respecto al futuro, sino aparentemente como explicaciones causales de refuerzos o resultados. Otros instrumentos para la evaluación del constructo, como el de Cuestionario de Responsabilidad de la Eficacia Intelectual, de Crandall et al. (1965) merecen un comentario semejante. Una excepción podría ser la del reciente cuestionario ECO, de Alonso Tapia y Arce Sáez (1991), en el que se ha cuidado de redactar los items referidos al futuro, tratando con ello, según los autores, de distinguir la causalidad (atribución) de las expectativas de control (locus of control). Pero, por otra parte, esas mismas explicaciones, con independencia de la forma verbal en que estén redactados los items, pueden ser también la expresión de expectativas.

Pero la verdad es que, si referidas a una acción concreta resulta fácil la distinción entre las dos, la distinción resulta menos clara cuando ambas -particularmente las atribuciones- son consideradas como una característica o estilo de un sujeto. Esto ocurre, particularmente, cuando nos situamos en el contexto de los estilos atributivos. Los estilos atributivos o explicativos, sin embargo, han adquirido notable difusión y, como ya dijimos, se ha generalizado su uso desde la relación entre la teoría reformulada de la indefensión aprendida y la depresión a diversas conductas de sujetos normales, así como influido en la orientación

diferencialista que van tomando los estudios e instrumentación de la teoría de la atribución en la actualidad. Dubois (1987) reconoce la dificultad de poder diferenciar los estilos atributivos del locus of control. De hecho, Foon (1988) utiliza la escala de locus of control N-S. para niños, con el fin de medir los estilos atributivos.

La definición de Rotter, Seeman y Liverant (1962, p.199), entiende por "control interno la percepción de que un resultado, positivo o negativo, es consecuencia de las acciones propias y, por lo tanto, está bajo control personal...", lo que supone un apoyo al acercamiento de las dos tradiciones referentes a la dimensión interno-externo. En el artículo repetidas veces citado de Rotter (1966), aunque reconoce la no preocupación diferencialista por parte de la teoría de la atribución, sugiere que "debería existir cierta relación entre el modo que tiene el sujeto de considerar el mundo desde el punto de vista del control interno vs. externo del refuerzo y sus otros modos de percepción de las relaciones causales." (p. 176). Bachrach, Huesmann y Peterson (1977) notan a propósito de esta cita que la internalidad del locus of control está probablemente relacionada con el punto de vista de la persona sobre la causalidad. Estas dos citas de Rotter parece, pues, que justifican una aproximación entre el locus of control y la atribución.

Algunos, como Lefcourt (1981), consideran que no constituye gran inconveniente el que la teoría de la atribución sustituya a la teoría del aprendizaje social de Rotter en la explicación de las causas de la conducta. Sin embargo, Palenzuela (1984, p. 686), tras señalar la confusión que se advierte en algunos autores entre atribución y locus, afirma que "... la reconsideración de el locus of control, basada en teoría de la atribución, es una pobre interpretación del constructo de Rotter y, más que ofrecer una mayor coherencia a esta área, parece que contribuye a crear más confusión". Este mismo autor, ha vuelto a insistir repetidamente en esta distinción (Palenzuela, 1983; 1987; 1988).

La cuestión puede complicarse más todavía cuando se considera la teoría de la atribución de Weiner (1974; 1979; 1990; Weiner y Kukla, 1972; etc.), pues su cercanía a la de Rotter es todavía mayor.

Por eso, no es raro que autores como Beauvois (1984), Beauvois y Dubois (1988), así como Bertone et al (1989), al ocuparse de la norma de internalidad -en la que, como veremos, incluyen el locus of control y las atribuciones- ofrezcan también una diferenciación entre el locus of control y las atribuciones, en el sentido de identificar locus con las explicaciones de refuerzos o conductas con resultados positivos o negativos, mientras las atribuciones se referirían a las explicaciones de conductas o sentimientos que no

tengan tal carácter. Dicha distinción, según Beauvois (1984) y sus seguidores (Dubois, 1987 y 1988; Bertone et al. 1989) se remonta a los seguidores de Heider que han venido en ser considerados los "clásicos" de la teoría de la atribución, es decir, a Jones y Davis, así como a Kelley. Estos dos autores identifican en la práctica las explicaciones propias de la teoría de la atribución con las explicaciones de conductas y sentimientos. Por otro lado, Rotter pretendería con su teoría y su constructo ocuparse de la explicación de los refuerzos. En consecuencia, en la operacionalización de la norma de internalidad que Bertone et al (1989) hacen con su escala QIAL, se clasifican los items, como de atribución o de locus, de acuerdo con este criterio.

Esta diferenciación y explicación, aunque encomiable como solución pragmática a una cuestión de difícil clarificación, ofrece algunas puntos susceptibles de ulterior discusión. El primero de todos se refiere a que, si bien es cierto que Jones y Davis y Kelley por explicaciones de atribución entienden la de las conductas y sentimientos, sin ocuparse de los refuerzos, en la mente de Heider, el inspirador de la teoría de la atribución, se presta una especial atención a la explicación de las conductas que se pueden considerar como refuerzos para el sujeto. En segundo lugar, el que Jones y Davis y Kelley se refieran a las conductas no de reforzamiento, no supone que se las deba excluir de ser consideradas desde la teoría de la atribución. En tercer lugar, se podría



indicar que Weiner, considerado generalmente como perteneciente a la teoría de la atribución, se ocupa precisamente y de un modo exclusivo de las explicaciones causales de las conductas de logro. Este tercer reparo será resuelto, sin embargo, por Beauvois (1984), considerando a Weiner, no desde la perspectiva de la teoría de la atribución, sino de la explicación de los refuerzos y subrayando su relación con Rotter. A pesar de todos los reparos, la solución de Beauvois (1984) puede ser no solamente una salida al problemas de la distinción entre atribución y locus, sino también la aparición de un nuevo constructo, de internalidad-externalidad, que recoge ambas tradiciones.

Más recientemente, Weiner (1990) se ha vuelto a referir al constructo locus of control desde la perspectiva de la causalidad, mostrando la afinidad de ambas orientaciones. Si bien algunos distinguen dos acepciones de la dimensión interno-externo -la del locus que se referiría a controlabilidad y la de la atribución a localización externa-interna de la causa- muchos más, como indicaremos más adelante, siguen la segunda acepción. Esta segunda acepción de la dimensión interno-externo, como advierten Ross y Fletcher (1985), resulta, además, más congruente con la idea de Heider (1958).

Si la comprensión de la distinción entre interno-externo del locus of control y de la teoría de la atribución conceptualmente no ofrece mayor dificultad, en un primer momento,

tanto la ulterior consideración como la misma práctica parece que va por otro camino y tienden a acercar ambas orientaciones. No hemos de pensar en una confusión casual por parte de los que identifican la dimensión de ambas orientaciones, sino, por el contrario en un parentesco próximo entre la dimensión de internalidad-externalidad del locus of control y de la atribución. Dubois (1987, p. 42) explica que las consecuencias conductuales del refuerzo no son automáticas sino que "depende de la percepción o no percepción de una relación causal entre la conducta y el refuerzo subsiguiente". Esta explicación de Dubois (el énfasis en "relación causal" es de la autora) acerca la noción de expectativa con la de explicación causal. Esta misma autora, más adelante (Dubois, 1987, p. 95), refiriéndose al locus of control, dice fue creado por Rotter para mostrar "los diferentes grados de relación causal que establecen los individuos entre la obtención de un determinado refuerzo y su propia conducta." En efecto, puede apreciarse aquí una relación de influencia circular o espiral entre expectativas, conducta y explicación causal, que podría legitimar la identificación de las expectativas de control interno-externo con las explicaciones internas-externas. En relación con todo esto, Hull y Mendolia (1991) hablan del papel mediacional de las expectativas - aunque sin referirse expresamente a las de control externo-interno- entre las atribuciones y la depresión.

Así, pues, resulta comprensible la existencia de un nexo entre ambas orientaciones relativas a la dimensión interno-externo y un cierto apoyo a la identificación conceptual y operativa entre ambos. En todo caso, parece que queda plenamente justificado el hablar de internalidad, refiriéndonos conjuntamente al locus of control y a las atribuciones.

### 3.2. Tendencias y sesgos en las explicaciones de conductas y refuerzos

Los modelos de atribución que aparecen en las teorías de Heider (1958), Jones-Davis (1965) y Kelley (1967 y 1973), sobre todo en esta última, destacan la actividad racional del sujeto que realiza los procesos de atribución, siendo comparada repetidas veces su actividad con la del científico. Ya advertimos, no obstante, en los reparos que han recibido tales teorías desde la comprobación empírica, a pesar de la aparente claridad de las primeras descripciones y explicaciones de las atribuciones e inferencias humanas. Concretamente, desde las primeras formulaciones de la teoría de la atribución se pudieron constatar excepciones a los modelos teóricos de las atribuciones. Si, en un principio, se pensó únicamente en causas motivacionales como la explicación de estas desviaciones, poco a poco se fueron advirtiendo la posibilidad de las explicaciones estrictamente cognitivas y, sobre todo, en las mayores dimensiones de este problema.

Vimos, por otra parte, que una de las características o puntos de convergencia de las diferentes teorías de la atribución era, precisamente, la existencia de errores y sesgos en tales procesos. El mismo Heider (1958) ya observó, entre otros, la tendencia a exagerar el papel del actor o agente de la acción y, en consecuencia, a subestimar la importancia de las fuerzas ambientales, es decir, apreció ya la existencia de un sesgo hacia las atribuciones personales. Por el contrario, Fiske y Taylor (1984), aunque reconocen las importantes aportaciones que se han realizado a la teoría de la atribución mediante el estudio de estos errores y sesgos, advierten también que algunos de ellos ponen de hecho en cuestión ciertos puntos básicos de la teoría de la atribución.

En la actualidad, el estudio de estos sesgos o tendencias en los procesos de atribución constituye un campo fecundo de investigación; tanto o más que el de los procesos, por llamarlos de algún modo, modelos o correctos. De este modo, así como se supone la existencia de unos criterios para la realización de inferencias válidas y se trata de definirlos, también habría que suponer la existencia de factores psicológicos -motivaciones o más puramente cognitivos- que distorsionan los procesos de atribución, e intentar concretarlos.

### 3.2.1. Errores o sesgos

Estas distorsiones o fallos en los procesos atributivos reciben el nombre de errores y sesgos. Con frecuencia se emplean indistintamente ambas expresiones, siendo que, en realidad, no son coincidentes. Conviene, sin embargo, realizar algunas breves aclaraciones al respecto.

Fiske y Taylor (1984), advierten que el término error, hablando con todo rigor, se debería utilizar únicamente cuando existe un modelo normativo previo con el que puedan contrastarse las atribuciones sospechosas. Habría que hablar de error, pues, según estos mismos autores, cuando las desviaciones del proceso normativo consisten en que "el que percibe la realidad social lo hace mal." (p. 72) Del mismo modo, siguiendo a Kruglanski y Ajzen (1983), también se podría hablar de error cuando no se sigue "algún criterio aceptado de validez".

La no existencia, en definitiva, de modelos normativos o criterios de validez, universal e indiscutiblemente aceptados en la investigación atribucional, como Hewstone y Antaki (1990) reconocen, implicaría la inconveniencia de la utilización del término error y la recomendación de emplear el término sesgo. Por otra parte, el uso generalizado desde hace algunos años, sobre todo desde la aportación de Ross

(1977), invita a una mayor tolerancia hacia el empleo del término error.

Sesgo no supone error, pero sí una preferencia muy acentuada hacia una determinada modalidad de explicación. En palabras de Fiske y Taylor (ibid.), las desviaciones de la norma deben ser calificados de sesgo cuando "el perceptor social distorsiona sistemáticamente (p.e. utilizando excesivamente o infrautilizando) algún proceso por otra parte correcto." (p. 72)

Harvey, Town y Yarkin (1981) aceptan la definición de Kruglansky y Ajzen (1979), según la cual sesgo sería "una tendencia subjetivamente fundada a preferir una determinada cognición en relación a sus posibles alternativas", mientras que el error podría ser definido como una inconsistencia entre una hipótesis y una o más proposiciones tan fuertemente que pueden ser consideradas como hechos" (Harvey et al., 1981, p. 348).

Terminan afirmando Harvey et al. (ib), que "ni Ross ni otros que han investigado sobre el error fundamental han distinguido error de sesgo". Efectivamente, Ross (1977), en un artículo fundamental sobre la cuestión, además de utilizar en el título (p. 173) otros términos alternativos como "shortcoming" y "distorsion", menciona expresamente como equivalentes "error" y "bias" (p. 183).

Por nuestra parte, nos parece más apropiado utilizar la denominación de "sesgo", aunque tampoco tendremos inconveniente en utilizar la expresión ya acuñada, sobre todo respecto al uso acentuado de las explicaciones internas, de "error". Incluso recurriremos, alternativamente, a otras expresiones que también han adquirido carta de ciudadanía como es la de "efecto" ("efecto actor-observador").

### 3.2.2. Los sesgos más estudiados e investigados

Aunque existe un cierto acuerdo en la enumeración de algunos de estos sesgos, no ocurre lo mismo en lo que se refiere a otros. Por esta razón, expondremos la enumeración que algunos psicólogos sociales hacen de dichos sesgos al referirse a la cuestión que nos ocupa. Concretamente, la que aparece en los apartados dedicados a las teorías de la atribución en dos manuales recientes de Psicología social de enfoque cognitivo (Echebarría, 1991 y Hewstone, Stroebe, Codol y Stephenson, 1990).

Echebarría y Valencia (1991, p. 142 y siguientes), enumeran como sesgos: 1) Tendencias confirmatorias; 2) Tendencias egocéntricas de atribución; 3) Error fundamental; 4) Falso consenso; 5) Heurístico de representatividad; y 6) Heurístico de disponibilidad.

Hewstone y Antaki (1990), mencionan como "errores y sesgos en el proceso de atribución" los siguientes: 1) el

error fundamental; 2) diferencias actor-observador; 3) infrautilización del consenso; 4) sesgos favorables al yo; y 5) sesgos favorables al grupo.

Beauvois (1984, p. 83 y siguientes), a cuya explicación del "error fundamental" le prestaremos especial atención, cuando enumera los principales errores o sesgos en la atribución, se refiere: 1) Autopercepciones, las teorías implícitas; 2) el efecto actor-observador; 3) Atribución de éxitos y fracasos; y 4) tendencia a acentuar las atribuciones internas.

Nosotros pretendemos ocuparnos con alguna atención de los siguientes sesgos: 1) el efecto actor-observador o sesgo actor-observador; 2) sesgo favorable al yo; 3) la externalidad defensiva y 4) la preferencia por las explicaciones internas. A este último, por supuesto, le prestaremos una atención especial.

### 3.3. El efecto actor-observador

Se ha encontrado una diferencia sistemática entre las explicaciones que da el actor de su conducta y las que da el observador de la conducta del actor.

El examen de la propia experiencia como observador de sí mismo o de los demás, ofrecerá, sin duda, ejemplos de la



existencia de dos estilos diferentes de explicar la conducta, según sea la propia o la ajena. Parece, pues, que tendemos a explicar nuestra propia conducta en base a la influencia de las circunstancias ambientales, mientras que tendemos a explicar la de los demás a partir de causas más estables y disposicionales.

Jones y Nisbett (1971) fueron los primeros en estudiar este importante sesgo, partiendo de algunas observaciones y estudios empíricos realizados anteriormente. Establecieron la existencia de "una tendencia generalizada por parte del actor a atribuir sus acciones a las exigencias del ambiente, mientras que los observadores tienden a atribuir las mismas acciones disposiciones personales estables." (p. 80). El observador tiende, pues, a atribuciones personales o disposicionales cuando infiere la conducta de otro, mientras que sesga de modo situacional sus atribuciones cuando se refiere a su propia conducta. Como ejemplifican Miller y Porter (1988), la gente se comporta como seguidores de la teoría E-R cuando explican las causas de la propias acciones y se convierten en discípulos de la teoría del rasgo cuando pasa a explicar la conducta de los demás.

El efecto actor-observador ha recibido confirmación empírica posterior: Nisbett, Caputo, Legant y Maracek (1973); Storms (1973); Goldberg (1978). Orvis, Kelley y Butler (1976) han constatado la presencia de este sesgo en parejas jóvenes

y Fincham, Beach y Baucom (1987) lo han constatado en parejas con graves problemas de relación.

Investigaciones más recientes, como la de Blass y Kaplowitz (1990), se han ocupado también del sesgo actor-observador, aunque introduciendo interesantes novedades metodológicas. Por una parte, han querido romper con la limitación al ámbito del laboratorio, característica de gran parte de las investigaciones, desarrollando su investigación en un contexto natural. Del mismo modo, han querido comprobar las consecuencias de la introducción de un diseño longitudinal. También el modo de medir el efecto actor-observador difiere claramente de los utilizados en otras investigaciones. Por otra parte, introducen modificaciones en la forma de registrar las atribuciones, prefiriendo el empleo de una lista de adjetivos para calificarse a uno mismo y al otro. Blass y Kaplowitz, aunque confirman, en general, la consistencia del efecto actor-observador, no lo hacen sin reservas, mostrando las limitaciones y la posibilidad real de que pueda no producirse, pues en su investigación no se produjo el efecto en 14 ocasiones. A la vez, pudieron también comprobar la existencia de correlatos de personalidad que favorecen la presencia del sesgo. Concretamente, el efecto actor-observador tiende a producirse más en los sujetos con baja autoestima.

Dado que la mayor parte de los estudios del efecto actor-observador se han realizado con adultos, resultará interesante comprobar la posibilidad de su existencia cuando los sujetos son niños. Además, como afirman Miller y Aloise (1989), el efecto "actor-observador" resulta de particular importancia para la psicología evolutiva, por tratarse, en realidad, de la cuestión de la diferenciación del yo respecto a los otros, una de las cuestiones capitales de la psicología evolutiva. Interesa, pues, comprobar si también se da este sesgo o efecto en los niños y de qué modo se da. Curtis y Schildhaus (1980) presentaron a niños ocho escenas referentes a uno mismo o a otro niño y tenían que elegir entre dos posibles causas explicativas de las mismas, una externa y otra interna. Los resultados no difieren mucho de los que aparecen en el caso de adultos, ya que el 54 % de las atribuciones referidas a otros eran internas, mientras este porcentaje descendía a 32 cuando se referían a la propia conducta. Abramovitch y Freedman (1981) también confirmaron - esta vez los sujetos tenían que dar respuestas abiertas - la existencia del efecto actor-observador en niños de cuatro años, ya que, cuando se les proponía una serie de preguntas sobre ellos o sobre su mejor amigo, daban más respuestas internas en este último caso (58 %) que en el primero (18 %) y, en consecuencia, más respuestas externas cuando se trataba de ellos que cuando la pregunta se refería su amigo.

Whitehead III, Anderson y Mitchell (1987), por el contrario, no confirmaron el efecto actor-observador en las atribuciones realizadas por niños de primero a cuarto grado respecto a estos tres tipos de tareas: escolares, relaciones sociales y de recreo. Observan, sin embargo, que la aparición de las diferencias actor-observador pueda tener lugar en una edad más tardía que la de los sujetos de la investigación. Tampoco Stipek y Hoffman (1980), al igual que Rotenberg (1982), encontraron diferencias en las atribuciones realizadas respecto a sí mismo o a otros por niños menores de 9 años.

Skinner, Schindler y Tschechne (1990), en una investigación con chicos de 8 a 15 años, predijeron que las diferencias yo-otro en las atribuciones aumentarían con la edad. En la primera de las tres partes de la investigación, relativa al período cronológico de 8 a 11 años, no encontraron cambios con la edad en el efecto yo-otro tomando como criterio las diferencias en la media de las puntuaciones, aunque una de las correlaciones entre las formas yo-otro mostraba diferencias significativas de acuerdo con lo hipotetizado. Una segunda parte del estudio, esta vez con alumnos de 10 a 12 años, centrada en el área escolar, mostró la relación esperada entre la edad y las diferencias yo-otro. Cabe señalar que el centrarse en esta segunda parte en el dominio escolar fue debido a la presunción de que es precisamente en este ámbito donde con más facilidad surgen las comparaciones

entre uno mismo y los demás. Como conclusión de su investigación, observan que las diferencias yo-otro surgen entre los 10 y los 11 años, aunque sistemáticamente no son tan llamativas como se podía pensar en un principio, son específicas de lo referente a resultados, especialmente del área escolar y, finalmente, parecen determinadas tanto por factores evolutivos como ambientales. El fenómeno, resulta, pues, más complejo de lo que parecía en un principio.

### 3.3.1. Aplicaciones y consecuencias de este sesgo

Algunos han prestado especial atención a las consecuencias que se siguen de este sesgo en diferentes niveles. Aunque no exactamente respecto al sesgo actor-observador, Abramson et al. (1978) y, en general, dentro de la teoría de la indefensión aprendida, han mostrado los efectos de las comparaciones que el sujeto establece entre sí mismo y los demás a la hora de atribuir cuando la incontrollabilidad afecta a todos (indefensión universal) o solamente al sujeto (indefensión individual).

El efecto actor-observador tendría consecuencias en psicoterapia que, aunque de no fácil observación, podrían resumirse en estas palabras de Snyder (1976, p. 61): "los clínicos verán los síntomas de su cliente como la expresión de dificultades personales; una creencia que puede obstaculizar de un modo considerable el progreso de la terapia. Por

otra parte, los clientes tenderán a atribuir sus nuevos modos de comportamiento a los esfuerzos del terapeuta más que a ellos mismos." En consecuencia, peligrará el que se mantengan a largo plazo los cambios conductuales deseables. Mientras el terapeuta puede interpretar como defensiva la tendencia del cliente a explicar su conducta a partir de causas situacionales, el cliente puede explicar las atribuciones disposicionales que hace el terapeuta como no empático. Miller y Porter (1988) insisten con ejemplos en la misma línea de aplicación a la relación cliente-terapeuta del efecto actor-observador.

Rejeski (1979) se ha servido del marco conceptual actor-observador para estudiar el conflicto atribucional que puede surgir en el ámbito deportivo entre las distintas perspectivas del entrenado y del atleta.

Pero también, siguiendo a Snyder (1976), resultan concebibles otro tipo de consecuencias, tales como judiciales, pues este "sesgo actor-observador" influirá en la atribución de responsabilidades criminales. Los intentos de solución de conflictos interpersonales, así como los esfuerzos por mejorar las relaciones humanas, se pueden encontrar con las consecuencias de este modo diferencial de realizar las atribuciones.

Fincham (1985) lo aplica a la terapia de los conflictos de la pareja, sugiriendo la necesidad de que sean instruidos

los miembros sobre la disparidad de percepciones que tienen y sus raíces, a la vez que se les debe animar a que hablen de sí mismos con el fin de confrontar y modificar estas atribuciones.

Beauvois (1984) apunta las consecuencias ideológicas de un corolario -la causas situacionales son frecuentemente experimentadas como más inhibitoras de la libertad que las personales- de este sesgo atributivo. El observador, en consecuencia, considera más libre al actor de lo que éste se considera a sí mismo. Así lo confirma una investigación de Harvey (1976) sobre la libertad de elección. Todo ocurría como si el actor dialogase así: "Allí donde yo pretendo no haber tenido posibilidad de elegir, me replicará que yo lo he querido así. Y añadirá: además, usted se comporta siempre así." (Beauvois, 1984, p.92).

### 3.3.2. Explicaciones del efecto actor-observador

Al agrupar las explicaciones sobre las diferencias actor-observador, Jones y Nisbett (1971) se refieren a dos grupos: las cognitivas y las apelan a factores motivacionales. Algunos, como Beauvois (1984) insisten particularmente en las explicaciones sociológicas o ideológicas.

a) Explicaciones perceptivo-cognitivas

Jones y Nisbett (1971), sin pretender restar importancia a las explicaciones motivacionales, desarrollan preferentemente este tipo de explicaciones. Con ello pretenden conceder mayor consistencia cognitiva al sesgo, mostrando que no se trata de una de las distorsiones motivacionales o afectivas tan frecuentes en la psicología social. Concretamente, las diferencias se refieren a la:

- Diferente cantidad de información disponible por parte del actor y del observador. Por ejemplo, mayor conocimiento por parte del actor de los antecedentes y circunstancias concomitantes de su conducta objeto de atribución, así como de la variabilidad de su conducta a través de las diversas situaciones. El observador, por el contrario, al conocer solamente la conducta del actor en una o limitas situaciones, resulta fácil que capte la conducta como más consistente y se incline por atribuciones causales disposicionales. En este sentido, sugieren Kelley y Michela (1980, p. 477) "la existencia de un gradiente de atribución disposicional en función inversa a la cantidad total de información conocida sobre una persona." Por ejemplo, es más probable que adscribamos mayor cantidad de rasgos fijos a un personaje famoso, poco conocido por nosotros, que cuando se trata de un amigo.



- Distinta manera de procesar la información. Es decir, diferentes enfoques y grados atencionales, así como, en general, diferentes perspectivas ante la misma información. De este modo, la conducta y las circunstancias en que se realiza tiene diferente saliencia perceptiva para el actor y el observador. Para el observador el estímulo más saliente de la situación perceptiva es el mismo actor. El actor, sin embargo, centra más su atención en los estímulos situacionales, es decir, en la tarea o acción que está realizando, que en él mismo. En palabras de Jones y Nisbett (1971/1987, p.93), y utilizando terminología gestaltista, "para el observador la conducta es figura, en contraposición al carácter de fondo que tiene para él la situación. Para el actor son los signos de la situación lo que se constituye en figura y visto como lo que elicitaba la conducta."

El experimento de Storms (1973), según Nisbett y Ross (1980), confirmaría la influencia de la diferente perspectiva en el estilo de las atribuciones, pues se comprobó que la tendencia de las atribuciones en el mencionado experimento, se invierte cuando se invierten las orientaciones visuales. Cabe observar que, en cualquiera de las situaciones, las atribuciones personales fueron muy altas. Estudios posteriores confirman el importante papel de la diferente saliencia perceptiva, pudiéndose afirmar con Hewstone y Antaki (1990), que es desde este punto desde donde se tiende a comprender mejor actualmente el efecto actor-observador.

Para Hamilton (1980), extendiendo una conclusión de Buss (1978), y siguiendo un análisis explicativo que expondremos más adelante al hablar del llamado "error fundamental de la atribución", los actores buscarían explicaciones de las conductas, mientras que los observadores buscarían la responsabilidades de la misma.

Tampoco podemos olvidarnos de un hecho que probablemente acentúa la tendencia a atribuir a factores disposicionales la conducta del actor, y es el que también el observador es un actor en interacción mutua con el observado. Esto hace que la cuestión resulte más compleja de lo que en un principio parecía.

#### b) Explicaciones motivacionales

Según Jones y Nisbett (1971/1987), a pesar de sobreestimar, como ellos mismos reconocen, el papel de los factores cognitivos, reconocen también la influencia de factores de distinta índole. A estos factores les atribuyen el papel de acentuar, pero también de llegar a invertir las tendencias atribucionales descritas.

- Factores motivacionales. El actor pretendería con la tendencia a la atribución situacional evitar las consecuencias posibles de conducta, motivación que no posee el observador. El hecho de que el sesgo se produzca en también

en situaciones que no tienen que influir en la motivación es para Ross y Fletcher (1985) prueba de la limitación de las explicaciones motivacionales.

- Necesidad de control. Es decir, Mantener un sentimiento de control sobre el ambiente. A este respecto, afirma Wortman (1976) que dada la gran importancia que tiene para el individuo el deseo de control, es de esperar que lo tenga en cuenta a la hora de hacer atribuciones a rasgos personales o a factores situacionales y que se incline por los factores situaciones o personales según la controlabilidad que en esos factores.

Es frecuente que ambos tipos de explicaciones, las cognitivas y motivaciones, se hayan presentado como alternativas o mutuamente excluyentes. Echebarría y Valencia (1991), apoyándose en Heckhausen, Schmalt y Schneider (1985), piensan que dichos tipos de explicación no tiene porqué ser incompatibles, sino que influyen de diferente modo, dependiendo del contexto. En consecuencia, aunque actualmente se incline gran parte de los especialistas (Hewstone y Antaki, 1990; Hewstone, 1992) por destacar el papel de la diferente saliencia perceptiva, no se puede excluir tampoco la intervención de los factores motivacionales.

### c) Explicaciones crítico-ideológicas

Beauvois (1984) apela a otro tipo de explicaciones como son las que podemos llamar crítico-ideológicas, coincidiendo con las que da en el caso del llamado "error fundamental de atribución", cuestión de la que nos ocuparemos más adelante.

#### 3.3.3. Excepciones y revisión crítica

Junto a la afirmación de la extensión general de esta forma diferencial de atribuir, señalan también Jones y Nisbett (1971/1987, p. 80) la existencia de "muchas excepciones". Algunas de estas excepciones o limitaciones de la presencia del sesgo las hemos indicado ya más arriba.

Por otra parte, reconocían los citados investigadores que, aunque podían ofrecer algunas pruebas empíricas, no se llegaba a una conclusión totalmente satisfactoria. Tal vez se deba esto a la limitación metodológica que sugieren Fiske y Taylor (1984) cuando se refieren a la ambigüedad de la categoría "atribuciones situacionales", a la que puede acudir el sujeto cuando, en realidad, no está seguro de la causa de la conducta. Kelley y Michela (1980) observan la falta de precisión de la categoría "disposicional", lo que se presta a que pueda ser interpretada como habilidad, rasgos o actitudes y, en definitiva, a problemas de operacionalización de la variable dependiente, cuestión íntimamente asociada a la de la conceptualización.

Quattrone (1982) ha señalado circunstancias en las que el efecto cambia de sentido, llegando el actor a dar más atribuciones internas respecto a sí mismo que lo que se puede esperar en el caso del observador.

Watson (1982), al realizar una revisión completa de la literatura sobre este sesgo, comienza por señalar como más adecuada la denominación yo-otro que la de actor observador. Por otra parte, si bien confirma la existencia del efecto yo-otro, la limita a diferencias de intensidad en lo que se refiere a atribuciones situacionales. Según esta revisión de Watson, el sujeto -observador- tiende a insistir más en las atribuciones situacionales en comparación con el "otro" (el actor).

Resumiendo, podríamos decir, siguiendo a Fiske y Taylor (1984), que a pesar de las limitaciones en cuanto a la falta de precisión en su operativización, delimitación de la intensidad y contextos en que se produce el efecto e, incluso, al hecho de que algunas de las investigaciones han constatado su cambio de sentido en determinados casos, no parece oportuno prescindir de su estudio. Por el contrario, resulta particularmente fecundo por la cantidad de investigaciones que ha generado y por prestar atención a una cuestión tan importante como es la de las diferencias entre las atribuciones causales sobre la conducta de uno mismo y de los demás.

### 3.4. Sesgo favorable al yo

El sesgo actor-observador establece en general, como acabamos de ver, que las atribuciones internas o externas están en relación a la perspectiva de observador o de actor que se adopte. Pero debe completarse tal sesgo con el descrito cuando las atribuciones se refieren a éxitos o fracasos. En tales casos, parece que la mayor o menor cantidad de atribuciones internas o externas realizadas, está mediada también por el resultado -éxito o fracaso- de la acción. La tendencia parece que es a atribuir los éxitos a causas internas, mientras que los fracasos se explican por causas externas.

#### 3.4.1. La generalización del sesgo

Esta peculiaridad en la realización de atribuciones no resulta extraña, pues, como afirman Nisbett y Ross (1980), "pocas creencias están más profundamente arraigadas en las perspectivas de profanos y de profesionales como la noción de que la gente tiende a explicar la causas de su propia conducta, para ellos mismos y para otros, de una manera que le favorezca." (p.231). Ya Heider (1958, p. 172) concluía: "Por tanto, dos son los factores que determinan la selección de una aceptable atribución: (1) la razón tiene que adaptarse a los deseos de la persona, y (2) el dato tiene que ser plausiblemente derivado de la razón". Con otras palabras, las

fuentes de las atribuciones son, tanto la información objetiva como las necesidades subjetivas.

Frecuentemente se cita el estudio de Johnson, Feigenbaum y Weiry (1964) para apoyar lo dicho por Heider. Esta investigación muestra los sesgos de las explicaciones dadas por un grupo de estudiantes de magisterio sobre sus alumnos en una situación simulada de enseñanza. Cuando el niño progresaba desde el primer conjunto de ensayos al segundo, consideraban este progreso como efecto de su modo de enseñar; sin embargo, cuando el niño fracasaba en su tarea en los dos conjuntos de ensayos, además de censurar al niño, no consideraban responsabilidad suya esta falta de progreso. A resultados semejantes llegan Schopler y Layton (1972)

Sin embargo, Nisbett y Ross (1980), continuando las críticas anteriores de Miller y Ross (1975), exponen también sus dudas sobre la solidez de tal tendencia atributiva así expresada, entrando en una cuestión de fondo que se puede aplicar a casi todas las áreas de la atribución. Nos estamos refiriendo a la diferencia entre las verdaderas percepciones o atribuciones que la persona hace y las que expresa o declara públicamente. Resulta aceptable que la declaración pública sobre el resultado de una acción esté afectada por factores motivacionales, pero resulta menos creíble, a primera vista, que la atribución privada del sujeto quede afectada por estos factores. Aunque, bien es verdad, esta

influencia del otro en el modo de expresar el juicio atribucional, resulta muy difícil eliminarla, pues está presente incluso cuando se realiza de una manera anónima o confidencial. Por ello, Miller y Ross (1975), ya habían llegado a la conclusión de que los sesgos favorables al yo, si es que existían, eran débiles.

Miller y Ross (ibid) empiezan distinguiendo que, en todo caso, es más fuerte la tendencia a asumir la responsabilidad del éxito -sesgo enaltecedor del yo o de autoensalzamiento- que a rechazar la del fracaso -sesgo protector del yo o autoprotector-, pues, incluso, no es tampoco raro que asuma responsabilidad del fracaso, especialmente cuando cree que lo puede controlar. Sería este el caso de aceptar fácilmente la responsabilidad de algo que no ha salido bien, cuando se pone como causa de ese resultado el esfuerzo (controlable). Parece, pues, que no hay evidencia en la literatura al respecto sobre la existencia de este presunto sesgo autoprotector.

Siguen diciendo Miller y Ross (ibid) que, el sesgo que parece más consistente -el autoensalzador- cabe explicarlo por medio de factores cognitivos, sin tener que acudir a los motivacionales. En efecto, el sujeto se adscribe la causalidad de lo que ha salido bien, pues es congruente con sus expectativas previas. Además, atribución personal del éxito es consecuencia de que al conseguir el éxito por el que se ha



esforzado percibe la covariación entre su esfuerzo y el resultado.

Para Ross y Fletcher (1985, p. 104) esta consideración favorable que hace el sujeto de sí mismo después del éxito o del fracaso, puede ser considerada "uno de los hallazgos mejor establecidos y más frecuentemente confirmados de la psicología social." Zuckerman (1979), revisando 38 estudios encontró que en 27 los sujetos se hacían más responsables de los éxitos que de los fracasos, frente a sólo 2 en los que ocurría todo lo contrario. En base a todo esto, Hewstone y Antaki (1990) pueden afirmar que "el sesgo favorable al yo está bien establecido" (p. 139), quedando sólo pendiente la cuestión de si se debe explicar a través de los mecanismos de procesamiento de la información, o si se debe apelar a factores motivacionales.

A pesar de esta aceptación en el contexto de las sociedades occidentales, se ha puesto en cuestión el carácter transcultural del sesgo, apuntando a que, tal vez, sea propio únicamente de las sociedades en que domina la competición individual, y que no sea válido en las que tienen un carácter más colectivista (Kashima y Triandis, 1986). Watkins y Regmi (1990), que han querido aclarar esta cuestión con estudiantes de Nepal, tras comprobar la puntuación en los tres ítems de internalidad de la escala de Russell, no han encontrado diferencias significativas al nivel de 0.05 mediante el

análisis de varianza entre las puntuaciones en la citada escala de los tres grupos en que se dividió la muestra: de bajo rendimiento, de rendimiento promedio y de alto rendimiento. Parece, pues, que tiene que ser puesta en cuestión la generalización transcultural del sesgo favorables al yo.

#### 3.4.2. El sesgo favorable al yo en los niños y en contextos académicos

Whitley y Frieze (1985), en un meta-análisis sobre 25 estudios referentes a las atribuciones de niños de primero a séptimo grado, confirmó la existencia del sesgo egótico, concretamente, que el éxito provoca más atribuciones a la habilidad que el fracaso, mientras que el fracaso orienta con preferencia las atribuciones hacia la dificultad de la tarea. Sin embargo, se encontraron diferencias significativas en la intensidad con la que el sesgo se producía, dependiendo de dos factores. En primer lugar, el sesgo resultaba más acentuado, en general, cuando las preguntas estaban formuladas de un modo informativo que cuando lo eran propuestas de una forma causal. Igualmente, el sesgo se producía más en contextos naturales, es decir, en situaciones en las que el sujeto se encontraba más implicado, que en situaciones experimentales. Esta mayor tendencia a que el sesgo favorable al yo se produzca con más frecuencia en situaciones en que el sujeto se encuentra más implicado, es considerado por estos autores como un apoyo a la explicación motivacional.

Advierten también Withley y Frieze (1985) del hecho de que sectores tan importantes de la actividad humana, como es el académico, haya sido relativamente poco estudiado en lo que las atribuciones respecto al éxito y al fracaso se refiere.

Marsh (1986), utilizando la denominación de "efecto" en lugar de la de sesgo, ha investigado en tres estudios la presencia, magnitud y variaciones del sesgo en el contexto académico, con tres muestras de alumnos de quinto y noveno grado. En la línea de las investigaciones precedentes, ha confirmado la presencia del sesgo por cuanto las autoatribuciones resultaban más internas cuando se trataba de éxitos o cuando se realizaban respecto a fracasos. Concluye Marsh que, desde la perspectiva de sus resultados, el sesgo consiste más en la acentuación de las atribuciones internas en caso de éxito que en las externas en el fracaso. Pero, además, insiste en prestar atención a las diversas áreas o dominios sobre los que se realizan las atribuciones y no solamente a una única puntuación interno-externo. Por lo demás se puede llegar a estas tres conclusiones. En primer lugar, que en los alumnos de mayores aptitudes académicas era más fácil que se produjera el efecto favorables al yo que en los bajas aptitudes académicas, que se inclina explicar más por una influencia cognitiva (accesibilidad de la información) que desde una perspectiva motivacional. En segundo lugar, como parece lógico esperar, el efecto se producirá más entre los

alumnos de alto autoconcepto que entre los de bajo autoconcepto, lo que sugiere la existencia de un sesgo motivacional que influye tanto en la puntuación del sesgo como en la del autoconcepto. En tercer lugar, aunque parece que el sexo de los sujetos no parece influir en la magnitud del sesgo, la edad -con las limitaciones que impone a cualquier generalización el hecho estar representados en la muestra solamente dos niveles de edad- sí parece guardar relación, en el sentido de que en los mayores se tiende a producir menos en que en los más jóvenes.

Whitehead III, Anderson y Mitchell (1987), además de prestar más atención al tipo de tareas que Withley y Frieze (1985), y de que incluyeron tareas de ocio (pescar) dentro de su investigación, tuvieron en cuenta también si las atribuciones se hacían respecto a sí mismo o a otros. Con los datos provenientes de las atribuciones hechas por 52 niños, de primero a cuarto grado, fue realizado un análisis de varianza. Los resultados confirmaron, en parte, la existencia del sesgo favorable al yo en las atribuciones de niños, por cuanto los sujetos atribuían a factores internos -habilidad y esfuerzo- el éxito más que el fracaso. Sin embargo, también atribuían el éxito, más que el fracaso, a la suerte. El tipo de tarea -ocio o académico- mediaba el tipo de atribuciones, tendiendo a ser más internas cuando se trataba de resultados académicos que en los resultados en las tareas de ocio. También los resultados en las tareas sociales, aunque no de

una manera tan consistente como los resultados académicos, tendían a ser atribuidos a factores internos que los resultados en tareas de ocio. Sin embargo, no se encontraron diferencias en ninguno de los resultados cuando las atribuciones se hacían respecto a sí mismo o respecto a otros.

También Whitehead III et al (1987) no encontraron diferencias en las atribuciones según la edad de los sujetos, confirmando, de este modo, los resultados obtenidos por Whitley y Frieze (1985) en su meta-análisis. Pero, inmediatamente señalan Whitehead III et al., a este respecto, el hecho de que Frieze y Snyder sí encuentran diferencias evolutivas en el tipo de atribuciones, y que estas divergencias pueden ser debidas al uso de metodologías diferentes en estas investigaciones.

Sin embargo, los resultados de Gigliotti y Buchtel (1990), parecen conducir la cuestión del sesgo favorable al yo en el ámbito académico por otros caminos. 691 estudiantes universitarios procedentes de 38 clases diferentes tuvieron que evaluar el curso y a su instructor. Son concluyentes Gigliotti y Buchtel (1990, p. 348-349) cuando resumen de este modo los resultados de la investigación: "El único e importante hallazgo de este estudio fue que las evaluaciones de un curso y del instructor estaban mínimamente afectadas por el sesgo favorable al yo, efecto extensamente documentado en la investigación sobre la atribución (Ross y Fletcher, 1985)."

En consecuencia, consideran más adecuado inclinarse por el modelo de autoestima. El hecho de que los sujetos fueran universitarios, ya que según Marsh (1986) parece influir la edad en la magnitud del sesgo, así como la finalidad concreta de la investigación, deja abierta todavía la posibilidad de que pueda darse el efecto en otros niveles educativos.

#### 3.4.3. Las explicaciones del sesgo favorables al yo

También aquí resulta difícil, en la práctica, distinguir completamente las explicaciones cognitivas de las motivacionales, pudiendo, incluso, ser las dos correctas. Según algunos (Zuckerman, 1979) en las explicaciones cognitivas se incluyen también, en realidad, aspectos motivacionales. Pues estas son las dos posturas básicas a la hora de explicar este sesgo. A este punto se refiere Hewstone (1992) cuando afirma que, posiblemente, la cuestión más importante que suscita este sesgo es si es posible o no distinguir entre las explicaciones motivacionales y las cognitivas. Merece particular atención la sugerencia de Hamilton y Trolie (1986) contra la postura de mantener como exclusiva la explicación cognitiva, pues, según estos autores, puede ocurrir que los mismos factores motivacionales afecten al mismo procesamiento de la información, e incluso operen a lo por medio de este proceso. Puede resultar oportuna aquí la frase, tantas veces citada, de Ross y Fletcher (1985, p. 105) de que "la gente es, a la vez, racional y racionalizara."

En cualquier caso, resulta oportuna la invitación de Tetlock y Manstead (1985) a sustituir la discusión sobre la prevalencia de las explicaciones motivacionales o cognitivas por la investigación de la proyección que tiene este sesgo en la vida social.

### 3.5. La externalidad defensiva

Si consideramos en esta sección los problemas que plantea la división interno-externo, no podemos olvidarnos de la dificultad que encuentra la apreciación de las explicaciones de los refuerzos con una tendencia opuesta a la de la internalidad. Nos estamos refiriendo a lo que se ha venido en llamar externalidad defensiva.

El mismo Rotter (1966; 1975), recensionando algunas falsas interpretaciones y usos inadecuados del constructo locus of control, se refiere a una dificultad de conceptualización que proviene de la existencia de "internos" que se comportan como "externos". Es decir, algunos sujetos, en contextos competitivos, cuando esperan que el resultado de su acción no tendrá éxito, pueden expresar sus expectativas generalizadas como externas nada más que como resultado de un proceso defensivo, concretamente de racionalización. Otras investigaciones (p.e., Hochreich, 1974; Prociuk y Breen, 1975; Wright, Holman, Steele y Silverstein, 1980) han

confirmado también la existencia de la "externalidad defensiva".

La comprobación empírica de esta tendencia presentaba, a la vez, una dificultad al constructo locus of control y un contrapunto a la llamada norma de internalidad. Así como existe una tendencia a expresar o dar respuestas internas, como hemos indicado, también en determinados casos es posible lo contrario.

Cabe esperar del que tiene expectativas externas de refuerzo, es decir el que cree que el resultado depende de fuerzas que escapan a su control, que se comportará pasivamente. Desde las primeras experiencias en el laboratorio, fueron apareciendo hechos que no confirmaban esta predicción, sino que se comportaban como era de esperar lo hicieran los internos, especialmente en cuanto a rendimiento se refiere. Pero señala Rotter (1975) que no debe entenderse esta distinción como una tipología netamente definida, pues tiene como único fundamento la respuesta a unos items en una situación que el sujeto percibe como competitiva y que resultan posibles situaciones como esta de la externalidad defensiva.

Esto indica la importancia de la cuestión y la necesidad de diferenciar los "falsos externos" de los "verdaderos, congruentes o pasivos externos". Los primeros tanteos para



llegar a esta diferenciación se hicieron analizando la congruencia en las respuestas a los ítems de externalidad de la propia escala I-E de Rotter. Pero no tuvo mucho éxito este intento, sobre todo en los estudiantes universitarios, que tendían a responder congruentemente en los ítem de refuerzo positivo y negativo, en contra de lo esperado. Las conclusiones y sugerencias de Crandall, Katkovsky y Crandall (1965) y Mischel, Zeiss y Zeiss (1974), mantienen, sin embargo, la posibilidad de la diferenciación por este método, dada la menor -aunque ya existente- deseabilidad social que tienen para los niños pequeños el tipo de respuestas internas.

Posteriormente, se descubrió de un modo inesperado las mejores posibilidades de la Escala de Confianza Interpersonal (Rotter, 1967) para conseguir este objetivo discriminador. Así pues, se comprobó el papel moderador de variable confianza interpersonal para diferenciar los verdaderos de los falsos externos en una gran variedad de situaciones.

De aquí se puede concluir que la tendencia a la externalidad defensiva aumentará con la edad y con el nivel del sistema educativo. Partiendo de este hecho y de la hipótesis de que un alumno con actitudes externas tiene menos probabilidades de llegar a la universidad, acota Rotter (1975, p. 280) que se podrá esperar "...que los externos defensivos estén en proporción más alta en la población universitaria que en la población general".

El número de estos que podríamos llamar "falsos externos" resultaba más alto, según Rotter (1975), entre los hombres que entre las mujeres.

### 3.6. La preferencia por las explicaciones internas

Desde Heider (1958), se ha destacado la importancia fundamental de la división de las causas posibles de la acción en externas e internas, o personales y ambientales. Los principales teóricos de la teoría de la atribución no son ajenos a la importancia de esta división. Para muchos, (por ejemplo, Fletcher y Ward, 1988) se trata de la división fundamental.

Pero, además, no sólo resulta fundamental para los investigadores, sino que lo es también para el psicólogo de la calle, pues tiende a sesgar sus atribuciones de acuerdo con esta distinción, concretamente en el sentido de la internalidad, dejando de reconocer la importancia de otras potenciales causas ambientales. Y no sólo se trata de una mayor frecuencia de las atribuciones internas respecto a las externas, sino que, como afirman Nisbett y Ross (1980, p. 31) viene a constituirse en una teoría, o mejor "metateoría" del "psicólogo profano"

Ross (1977), que fue el primero en utilizar la denominación de "error fundamental", aunque también aceptaba la

calificación de sesgo, lo definía como "la tendencia por parte de los que realizan atribuciones a subestimar la repercusión de los factores situacionales y a sobreestimar el papel de los factores disposicionales que controlan la conducta." (p. 183). Tomando la comparación de este mismo autor, el psicólogo de la calle se pone la mayoría de las veces en la perspectiva del innatista y rara vez en la del empirista o del psicólogo del aprendizaje E-R.

No obstante, antes de adentrarnos en las cuestiones que se refieren al sesgo o "error fundamental", en si mismo considerado, será necesario realizar algunas precisiones sobre el significado de la división y resumir las cuestiones planteadas respecto a la misma polaridad externo-interno.

#### 3.6.2. La dimensión interno-externo

A través de la presentación que hemos realizado en los dos capítulos anteriores del constructo Locus of Control y de las teorías de la atribución, se puede apreciar la importancia fundamental de la distinción externo-interno, sea referido a la percepción del control de los refuerzos o a la atribución de las causas de las conductas.

Pese a que la división interno-externo se le concede una importancia fundamental en las teorías de la atribución, no siempre, sin embargo, se precisa con claridad su sentido.

Collins, Martin, Ashmore y Ross (1973), señalan que esta clasificación de interno-externo puede entenderse de dos maneras: 1) el grado en el que la conducta es función de determinantes externos o internos y 2) CREENCIAS de las personas respecto a los determinantes externos o internos de la acción.

En Ross y Fletcher (1985) también aparece la dimensión interno-externo con dos significados: 1) Sentido espacial, es decir, si la causa está localizada dentro de la persona o fuera de ella. En este sentido, las características de la personalidad, las emociones, incluso las características limitativas, como son las enfermedades, deberían categorizarse como causas internas; las circunstancias exteriores, sea el azar, el mundo físico circundante o la conducta de otras personas, figurarían como causas externas.

2) Pero puede tener también esta dimensión externo-interno un sentido de control personal. En este sentido, una enfermedad, por ejemplo, sería externa, por cuanto escapa al control del individuo.

Como sugiere Ross y Fletcher (1985), es esta segunda formulación la más consistente con el análisis de Heider y, por lo tanto, más próxima a la perspectiva del locus of control.

### 3.6.2.1. Objeciones a la validez de la división interno-externo

Si el uso de esta división ha sido descrito teóricamente e, incluso operacionalizado, algunos han discutido la posibilidad de realizar con exactitud tal dicotomía.

Kruglanski (1975) propone como alternativa la división endógeno-exógeno, en lugar de interno-externo, pues piensa que la división interno-externo resulta válida para la explicación de hechos fortuitos o involuntarios, pero no para la explicación de acciones propiamente dichas o voluntarias. En consecuencia, acaba Kruglanski disolviendo la división interno-externo en la única posibilidad en la atribución de los acciones humanas, que es la dimensión interna. Buss (1978), piensa, por el contrario, que, siguiendo esta nueva aportación de Kruglanski se enreda más todavía la importante cuestión, en la teoría de la atribución, de la distinción entre "causa" y "razón".

Siguiendo a Hewstone y Antaki (1990), nos referiremos a la dificultad para distinguir las atribuciones internas de las externas, a la ausencia de relación inversa entre las explicaciones internas y las externas, así como a la excesiva simplicidad de la división.

a) Dificultad para distinguir las atribuciones externas de las internas

En este sentido, se refería Ross (1977) al frecuentemente solapamiento de causas externas e internas, dado que una formulación causal interna puede ser fácilmente reformulada como externa; y viceversa.

Ya Nisbett et al. (1973) se encontraba con este problema cuando preguntaba a sus sujetos las causas de por qué habían elegido la carrera que cursaban. Los sujetos tenían que realizar su declaración con pocas palabras. El problema de codificar como internas o externas las declaraciones de los sujetos se presentaba en explicaciones como estas: "porque quiero ganar mucho dinero" y "la carrera de ingeniero ofrece muchas posibilidades de ganar dinero". Como se ve, siendo similares en cuanto al contenido, se clasificarían la primera como interna y la segunda como externa. Como se puede apreciar, es posible clasificar como interno y externo respectivamente, dos enunciados que resultan virtualmente idénticos en su contenido.

Hewstone y Antaki (1990) nos advierten del contexto en que pueden darse con más facilidad estas confusiones y de las consecuencias que pueden seguirse de esta dificultad clasificatoria de las atribuciones con estas palabras: "Este problema resulta particularmente evidente cuando los investi-

gadores intentan codificar las atribuciones partiendo de un formato de respuesta libre. (...) Si los investigadores tienen problemas a la hora de distinguir las atribuciones internas de las externas, también los tendrán sus sujetos. Algunos investigadores han informado que muchos de sus sujetos no conseguían comprender la distinción y/o no consideraban que tuviera sentido (Taylor y Koivumaki, 1976). Por tanto, no es sorprendente que en la actualidad se ponga en duda, en lugar de darse por supuesta, la fiabilidad y validez de estas medidas de atribución."

Parece de por sí importante esta objeción como para cuestionarse la licitud del uso de la división interno-externo. Sin embargo, Ross y Fletcher (1985), tras plantearse la misma duda, la siguen justificando, pues, como ellos dicen (p. 96), "las diferencias gramaticales no reflejan caprichos fortuitos del uso del lenguaje, sino que, más bien, son indicadores válidos de la realidad psicológica que subyace". Los análisis realizados del lenguaje de las informaciones deportivas confirman esta opinión.

b) La relación entre internalidad y externalidad no es complementaria o inversa

Según el modelo hidráulico de Heider (1958), las explicaciones internas y externas estarían en relación complementaria o inversa. Es decir, cuanto mayor es la

atribución a causas internas, menor será la atribución a causas externas. Y viceversa. Por eso, siguiendo a Heider, ha resultado casi usual el establecer una relación de complementariedad entre estas dos dimensiones.

Pero si esto fuera así, debería existir una correlación negativa significativa entre las medidas que se refieren a la atribución personal y las que se refieren a la atribución situacional, hecho que niegan Lalljee, Watson y White (1983), a igual que Lamb, Lalljee y Jaspars (1985).

Los estudios encaminados a confirmar tales predicciones no han tenido un éxito total. Cabe citar en este sentido los de Taylor y Koivumaki (1976), Kelley (1973), Kassyn y Hochreich (1977).

### c) Excesiva simplicidad de la división interno-externo

Si no resulta difícil comprender la transcendencia ética y jurídica de la división interno-externo, también se ha resaltado la excesiva simplicidad de esta división causal. En primer lugar, según estos últimos, sólo a partir de una postura estática desde el punto de vista temporal podría ser justificada esta división. Es decir, puede resultar satisfactoria si nos detenemos en un nivel temporal concreto de la posible secuencia temporal explicativa. El alumno no estudia bien porque no tiene unos hábitos de estudios correctos. Pero



podíamos seguir ascendiendo y afirmar que no tiene buenos hábitos de estudio porque el centro no ensaña adecuadamente a los alumno. A su vez, ese centro fue elegido porque el alumno quería estar con su mejor amigo. Etc.

Pero también resulta fácilmente comprensible que la explicación causal necesita apelar a aspectos muy importantes, que no están comprendidos en esta división.

#### 3.6.2.2. Validez de la división causal interno-externo

A las diversas objeciones dirigidas contra la división interno-externo, además de los sugerido ya al presentar algunas de estas objeciones, se puede hacer referencia a su importancia desde la perspectiva del llamado "psicólogo ingenuo o de la calle", que tiene esta división, de hecho, en los contextos moral, jurídico, educativo, político, etc. y, en general, en todos los ámbitos de la relaciones interpersonales. La corriente psicológica que nos ocupa, no debemos olvidarlo, parte de la experiencia perceptiva del psicólogo de la calle, es decir, no está reñida, ni mucho menos, con el método fenoménico.

Nos limitamos, por consiguiente, a las percepciones inmediatas que el sujeto tiene de la causalidad, interpretando su lenguaje de la forma más directa, evitando, por tanto,

las segundas o más profundas interpretaciones que subyacen a cualquiera de estos enunciados.

### 3.6.3. La extensión e importancia del "error fundamental"

Dando por supuesta la división externo-interno, queda la cuestión del alcance del sesgo o error que acentúa las explicaciones internas.

A la terminología y conceptualización de Ross (1977) no le han faltado objeciones. Harvey, Town y Yarkin (1981), se opusieron tanto a la calificación de "error", como a la de "fundamental". Si no veían dificultades para admitir, con excepciones, una tendencia a las atribuciones internas, no creían que existía evidencia empírica directa que justificase a Ross (1977) y a Jellison y Green (1981).

Sin embargo, Reeder (1982), en unas breves consideraciones, matizaba algunos puntos de los anteriores y justificaba la validez y consistencia del "error fundamental".

Harvey y McGynn (1982), volviendo sobre los planteamientos de Reeder, no aceptaban, en todo caso, el carácter fundamental y la singularidad del "error". Posteriormente, Kulik (1983) llegó incluso a concluir que hay ocasiones en que las personas tienden a señalar de un modo acentuado sus atribuciones en el sentido contrario al previsto por el

"error fundamental". Esta inversión ocurre, especialmente, cuando la conducta no es consistente con las expectativas previas. Otros, como Ajzen, Dalton y Blyth (1979) y Quattrone (1982), han afirmado que la atención puesta en factores situacionales puede invertir también el sentido de las atribuciones respecto al enunciado del "error fundamental".

A la vista de todo esto, si bien se puede seguir defendiendo la importancia del error fundamental, conviene también relativizarlo, tal como afirman Hewstone y Antaki (1990, p. 135) cuando afirman lo siguiente: "A la vista del hecho de que el sesgo dista mucho de ser universal y que carecemos de criterios de corrección, tal vez sería aconsejable que comenzásemos a buscar una etiqueta más modesta para este efecto, sin negar por ello su importancia."

Más recientemente, un estudio de Burger (1991) sobre esta cuestión, realiza una aportación importante, concretamente la posibilidad de que el "error fundamental" cambie con el tiempo. Gilbert, Pelham y Krull (1989) confirmaron la posibilidad de que se pase de atribuciones personales a situacionales si el sujeto se compromete de verdad en la actividad atributiva. En esta misma línea, Burger, tras los resultados de dos experimentos, ha llegado a la conclusión de que el "error fundamental" puede llegar a desaparecer, según los distintos grados de accesibilidad de la información personal y situacional, aunque también cuenta con la influen-

cia de factores motivacionales. El hecho de que en los citados experimentos el "error fundamental" desapareciese con el tiempo, no le lleva a Burger a concluir que se trate de una pura ilusión ni de que siempre desaparezca al cabo de un tiempo. Por el contrario, solamente llega a afirmar que el "error fundamental" puede desaparecer con el tiempo y que "identificar las condiciones bajo las cuales aumentan o disminuyen estos cambios en las atribuciones a lo largo del tiempo, constituye un reto para la investigación futura." (p. 192).

#### 3.6.4. Explicaciones del "error fundamental"

Este sesgo atributivo constituye un interrogante al que se ha intentado responder, principalmente, desde estas perspectivas: apelando fundamentalmente a la misma naturaleza de los procesos perceptivos-cognitivos, pero, también, junto a los factores motivacionales, a la existencia de una mayor valoración social de las explicaciones internas.

La explicación tiene que ser general, pues también lo es la teoría de la conducta humana que supone el "error fundamental" y que se podría resumir en la afirmación de que la gente se comporta como se comporta por una disposición que tiene a comportarse de ese modo.

Ahora bien, la explicación no resulta sencilla, pues, como afirma Hewstone (1992) "es mucho más fácil definir e ilustrar el error fundamental de atribución que encontrarle una explicación." (p. 72).

Algunos, como Funder (1987), llegan a cuestionar la necesidad de buscar explicaciones a esta forma de realizar atribuciones, toda vez que la tendencia a la internalidad dependería del contexto de la experimentación, es decir, de que el sujeto llega a pensar que se espera de él, precisamente, las atribuciones internas. En este sentido, muestra el mismo Funder que los niños serían menos susceptibles a esta tendencia atributiva.

#### 3.6.4.1. Explicaciones perceptivo-cognitivas

En este sentido, cabría aludir a la mayor relevancia de la conducta del sujeto en comparación con los factores ambientales. Ya Heider (1944 y 1958) insistía en la mayor saliencia de la conducta del actor al centrarse el perceptor más en la persona que en las circunstancias.

Jones (1979) ha sido, sin duda, quien más evidencia ha aportado en apoyo de la explicación perceptivo-cognitiva, más concretamente, sobre la importancia de la mayor saliencia perceptiva de la conducta en relación con las circunstancias.

El contexto, en consecuencia, es infraestimado o pasado por alto.

Dentro de este mismo apartado, se ha recurrido también a los diferentes porcentajes de olvido de las causas personales y situacionales. Sin embargo, se han encontrado resultados opuestos respecto a qué tipo de causas se olvida más después del hecho sobre el que se realiza la atribución. Así, mientras Moore (1979) defiende el mayor olvido de las causas situacionales, Miller y Porter (1980), por contrario, defienden la mayor tendencia al olvido de las personales. Funder (1987), sin embargo, afirma que la mayor retención puede producirse respecto a un tipo u otro de causas, dependiendo de cuál de ellas sea el foco del procesamiento de la información. Hewstone (1992), por su parte, piensa que, existiendo este grado de olvido diferente según un tipo u otro de causas, los datos empíricos de que disponemos "carecen de la suficiente consistencia como para justificar el 'desplazamiento dispositivo' como un sólido fenómeno atributivo, y como explicación satisfactoria del error fundamental de atribución." (p. 73).

#### 3.6.4.2. Necesidad de control personal

La tendencia a la sobreproducción de las atribuciones internas estaría relacionada con la agudización de la motivación de control personal. De hecho, desde el estudio de

la experiencia de la incontrolabilidad, se ha postulado una motivación específica hacia el control personal.

Con todo, si esta motivación podría justificar el sesgo en la explicación de los refuerzos, tendría más dificultad para explicar el sesgo a la internalidad en lo que se refiere a las conductas que no son refuerzos.

#### 3.6.4.3. Explicaciones socioculturales

Pero también se ha acudido a explicaciones de tipo social para explicar esta tendencia a las atribuciones internas. Nos estamos refiriendo a las explicaciones que vienen a continuación: la de Jellison y Green, la de Fincham, Jaspars y Hamilton, la de Beauvois y también la que apela a la generalización del espíritu de la ética protestante.

##### a) La interpretación de Jellison y Green

Jellison y Green (1981) demostraron la mayor deseabilidad social de las explicaciones internas, hasta tal punto que llegaban a constituirse en una verdadera "norma general, que sanciona positivamente las explicaciones de la conducta que enfatizan las fuerzas interiores y restan importancia las explicaciones que enfatizan los factores causales externos" (p. 647).

A esta conclusión llegaron a partir de los resultados de tres experimentos con 117 universitarios de ambos sexos, en los que se ocultaron los verdaderos fines de la prueba diciendo a los sujetos que se trataba de unos experimentos sobre la formación de impresiones. Resulta importante señalar que el cuestionario que se utilizó para evaluar este sesgo atribucional fue precisamente la Escala de Locus de Control Interno-Externo de Rotter (1966), pero sin los seis items de relleno.

Mencionando solamente las posibles causas perceptivo-cognitivas del sesgo, se centran en las explicaciones que destacan la presión del ambiente social. Del primer experimento se concluye que las explicaciones de internalidad del sujeto y la tendencia a la aprobación social están en relación lineal.

En el segundo experimento se probaba que el sujeto tiende a calificarse a sí mismo como más interno que a los demás.

Finalmente, en el tercer experimento, las dos condiciones de experimentación con que se rellenaba el cuestionario de Rotter -con el fin de ganar aprobación social o de conseguir rechazo social- llevaban consigo diferencias significativas en las puntuaciones de internalidad, a favor de la condición primera.



Todavía señalan los autores que las puntuaciones de internalidad podrían estar a la baja, dada la naturaleza de algunos ítems de la escala de Rotter.

Esta norma o tendencia a la internalidad, según Jellison y Green (Ibid.), aparecía como general, extendiéndose a los casos particulares e "incluiría también los sistemas genéricos de explicación causal, tal como las filosofías e ideologías" (p. 647).

b) La interpretación de Hamilton y de Fincham y Jaspars:  
del "psicólogo ingenuo" al "abogado ingenuo"

Hamilton (1980) comienza distinguiendo el modelo de atribución de Jones y Davis (1965) del de Kelley (1967, 1973). Reconoce que mientras este último, hablando de la covariación, se aproxima a la perspectiva explicativa del científico, el primero está más próximo a la perspectiva del jurista.

A partir de esta distinción puede ser reinterpretada la cuestión del "error fundamental". Ante todo, resulta necesario aclarar que el proceso atribucional no es exclusivamente racional, sino que es también moral y legal. Las normas de referencia no son normas estrictamente lógicas, pues están formuladas de acuerdo con determinados fines. Los sujetos

utilizan frecuentemente un proceso sancionador, buscando o excluyendo responsabilidades, y esta es su regla principal.

En consecuencia, si bien la tendencia al error fundamental se puede seguir manteniendo, su explicación tiene que hacerse a partir de la tendencia del hombre a sancionar y a adjudicar responsabilidades.

### c) La interpretación de Beauvois

Beauvois (1984), siguiendo a Jellison y Green (1981), sitúa su análisis de la norma de internalidad en un contexto mucho amplio, como es el de criticar la llamada psicología cotidiana o del hombre de la calle, que tiene la misma función inmovilista y legitimadora que la psicología oficial o académica. Una crítica de esta función ideológica, a través del análisis de la misma, logrará, a la vez, despojar a la psicología académica de su función de lastre ideológico y constituir la como disciplina científica.

Advierte Beauvois (p. 8) que esta tarea la han comenzado, sin proponérselo inicialmente, los psicólogos sociales americanos. Se está refiriendo, como más adelante se puede comprobar, a los psicólogos de la atribución y a Rotter.

Esta crítica supone una reinterpretación de los procesos de atribución y sesgos atributivos que aparecen en las

teorías de la atribución y en Rotter. De todos los sesgos, se va a centrar en el análisis descriptivo y explicativo de la norma de internalidad. Si el sesgo de internalidad se refería originariamente a las atribuciones o explicaciones de las conductas, Beauvois piensa que se puede ampliar sin forzar las cosas a la explicación de los refuerzos o Locus of Control. Tanto en el caso de las atribuciones como en el del Locus of Control, consistiría, pues, "en una sobreestimación generalizada del papel del actor" (p. 97).

Para Beauvois, tras la aparente inocente rareza del sesgo de internalidad se esconde una intención ideológica y de control social por parte del poder. No es un sesgo meramente cognitivo, ni tampoco exclusivamente motivacional, interpretable únicamente a nivel psicológico, sin proyección en la práctica social. Por el contrario, se trata de una modo de control social a través de la evaluación social que implica el lenguaje. De este modo, la psicología del hombre de la calle llega a realizar su función preservadora. El siguiente resumen de todo este proceso lo realiza Beauvois (1984, p. 133-134):

"1. A las posiciones de delegación del poder están asociadas las conductas sociales de evaluación.

2. La función esencial de estas conductas es la de repartir los individuos sobre las escalas de valor a fin de distribuirles los refuerzos sociales.

3. A través de las conductas sociales de evaluación, el psicólogo de la calle aprende a satisfacer la norma de internalidad, es decir a:

- explicar las conductas como predisposiciones de las personas que las producen (atribuciones personalógicas);

- establecer nexos entre estas conductas y los refuerzos (aprendizaje del control interno de los refuerzos).

4. A la norma de internalidad corresponde el sentimiento de responsabilidad personal.

5. La internalidad puede conducir a no captar la variabilidad virtual de los determinantes situacionales y ambientales.

6. Puede desprenderse de ello una ilusión de naturalidad del ambiente social."

Esta interpretación de la importante finalidad que subyace a las explicaciones internas y a su mayor producción ha sido confirmada de diferentes maneras: mostrando su evolución con la edad y su carácter aprendido (Dubois, 1986), comprobando la vertiente valorativa que presenta en el juicio

de los niños sobre sus compañeros (Dubois, 1991), en los juicios sobre la competencia profesional (Beauvois, Bourjade y Pansu, 1991), en la mayor retención de las explicaciones internas (Channouf, Py y Somat, 1991), etc.

Channouf, Py y Somat (1991) resumen en tres factores los que han mostrado el carácter normativo de la internalidad: "a) las explicaciones internas se asocian a estrategias de autovaloración; b) dichas explicaciones son recordadas más fácilmente por los grupos sociales más favorecidos cuando se les presenta un cuestionario y c) estas explicaciones son el fruto de un aprendizaje (del niño en la escuela, del adulto en formación o en las instituciones socioeducativas)." (p. 10)

#### d) Consecuencia de la ética protestante

También, por último, se ha intentado explicar el "error fundamental" desde otro enfoque sociocultural, más exactamente, desde la influencia social de una mentalidad religiosa. Para Nisbett y Ross (1980, p. 31), siguiendo la intuición de Max Weber (1904) en su explicación del desarrollo del capitalismo, sería la llamada ética protestante, convertida ya en forma de apreciar el mundo por parte del hombre occidental la que explicaría la difusión del error fundamental. Pues para la llamada ética protestante, las virtudes y éxitos de uno son en última instancia reflejo de los méritos

propios y, a la inversa, que los vicios y fracaso reflejan el propio demérito.

Aunque esto no significa una prueba concluyente de esta relación, Waters, Batlis y Waters (1975) encontraron correlaciones significativas ( $p < .01$ ) entre dos escalas de ética protestante y la I-E de Rotter.

A la vista de todas estas explicaciones, plausibles parcialmente y no necesariamente incompatibles, aparece como más aceptable la posibilidad de explicar los aparentemente sencillos procesos cognitivos, pero complejo en realidad, desde diversos ángulos, destacando los sociocognitivos.

#### 3.6.5. Medición de la internalidad

Si aceptamos que el uso de la dimensión interno-externo no ocurre casualmente sino que obedece a una norma social, tendremos que preguntarnos por la forma de medir la dimensión internalidad.

Dubois (1988) cuando se plantea esta cuestión, no duda en señalar que los instrumentos de medición de la internalidad son de dos tipos: los cuestionario procedentes del locus of control y los que se utilizan para medir atribuciones. Respecto a los primeros, se acude a cualquiera de los ya conocidos, aunque también existe alguna creado para una

investigación concreta, como es el que Le Poultier (1988) preparó para su investigación con niños argelinos. Encuentra Dubois mayor escasez de instrumentos, dentro de la orientación de la atribución, que se limiten a conductas y sentimientos, en lugar de referirse a resultados o refuerzos. Para llenar este vacío ella misma preparó un cuestionario relativo a las explicaciones de conductas y sentimientos (Dubois, 1988b).

Se distinguen, por lo tanto, la orientación del locus of control y de la atribución por su competencia en las explicaciones de los refuerzos y de las conductas-sentimientos, respectivamente, tal como dijimos, al principio de este capítulo. A pesar de esta distinción, hace caer en la cuenta Dubois en la proximidad de ambas orientaciones, en primer lugar por la correlación existente -no muy altas, pero normalmente significativas estadísticamente- entre ambas orientaciones, pero, sobre todo porque evidencian efectos comparativamente semejantes y ritmos evolutivos parecidos. Este hecho, según la autora, "refuerza nuestra hipótesis de la intervención de la misma norma en las explicaciones que, en otros aspectos, difieren claramente." (p. 302).

Por el contrario, en el cuestionario de Pierrehumbert, Plancherel y Meuwly-Chuard (1987), que se presenta como síntesis de la línea del locus of control y de las atribuciones causales, no se refieren sus items sino a explicaciones

de refuerzos. Es cierto, sin embargo, que este cuestionario no se sitúa en la línea de la norma de internalidad tal como la entiende la escuela de Beauvois y Dubois.

En cambio, como indicamos más arriba, Dubois (1988a), para su investigación sobre la adquisición de la norma de internalidad, preparó un cuestionario con dos partes diferenciadas: la una sobre la explicación de refuerzos y la otra para la explicación de conductas y sentimientos. La misma autora subraya su carácter experimental y la limitación de su finalidad a poner de manifiesto la intervención de un criterio normativo en la elección entre una respuesta interna y otras externa.

En la investigación empírica de esta tesis utilizaremos para la medición de la internalidad-externalidad un instrumento que nace en el seno de esta orientación francesa de la norma de internalidad. Nos referimos al Questionnaire d'Internalité Attribution/Locus of Control (QIAL), del cual nos ocuparemos en el capítulo sexto.

Con fines de investigación, Dubois (1991) ha preparado otro cuestionario de internalidad, dirigido a las edades de 8 a 16 años, del cual no se nos ofrece informe de sus propiedades psicométricas ni de otros datos de validación.

Excepto el QIAL, no parece, pues, que exista una prueba específica para niños que mida la internalidad -sea referida



a conductas-sentimientos o refuerzos- y que, a la vez, ofrezca un estudio de validación.

Serlin y Beauvois (1991) han enfocado la cuestión de la medición de distinto modo. Contraponen estos autores las explicaciones que se producen en contextos experimentales con las que surgen en la conversación ordinaria. A este respecto, Trognon y Pillot (1989) han constatado que sujetos que utilizan preferentemente explicaciones externas en una conversación, se convierten en internos cuando tienen que rellenar un cuestionario de elección forzada que trata sobre el mismo tema de la conversación. Constatando este hecho, subrayan Serlin y Beauvois (1991) que las explicaciones recogidas a través de los cuestionarios están fuertemente influídas por la norma de internalidad, hecho que no ocurre u ocurre en menor grado en las que se producen en la conversación ordinaria.

Todo esto justifica el que Serlin y Beauvois propongan un método para analizar las explicaciones en su medio natural, que es el discurso. Este Método de Análisis de las Explicaciones Causales (MAEC) implica dos tipos de codificación: uno temático y otro de estructura argumentativa. El primero se centra en la categorización de las unidades explicativas más elementales, refiriendo el hecho a explicar de acuerdo con estos pares de categorías: conductas-refuerzos, interno-externo, estable-inestable y causa-razón.

Clasificadas las unidades del discurso de acuerdo con estas categorías, en un segundo estadio, se intenta reconstruir el discurso prestando atención a la estructura, es decir a la relación entre esas unidades. Dos parecen ser los tipos de relaciones más importantes: las lineales y las jerárquicas. Si las primeras no implican grado alguno de subordinación, en las jerárquicas, por el contrario, se puede distinguir la unidad directriz y las unidades subordinadas. Examinada esta estructura, la tercera etapa del MAEC se utilizan tres índices -de orden cronológico en la aparición de la explicación, de dominancia estructural y de amplitud de la dominancia estructural- que se supone reflejan la llamada "fuerza de la explicación".

#### 3.6.6. Evolución de la internalidad

La cuestión de la evolución de la internalidad, en consecuencia con lo dicho anteriormente, se puede remitir a los estudios que sobre este aspecto se han desarrollado en el locus of control y en la teoría de la atribución.

Con todo, también existen estudios propios, realizados con el fin de estudiar la norma de internalidad. Así, Dubois (1988) ha confirmado el carácter evolutivo de la internalidad desde los 9 años para las explicaciones de conductas-sentimientos como de refuerzos, en las dos áreas -escolar y no escolar- a que se referían dichas explicaciones y, en el caso

de los refuerzos, tanto para los positivos como para los negativos. Es necesario subrayar que esta evolución no es, ni mucho menos regular, sino que muestra sus peculiaridad a través de las dimensiones a que acabamos de hacer referencia. Merece la pena señalar el descenso de la internalidad que se percibe a partir de los doce años, que se produce a todos los niveles del análisis realizado. No se trata, además, de un resultado aislado, sino que se encuentra en la misma línea de lo que la misma autora encontró anteriormente (Dubois, 1986). Este hecho plantea inmediatamente el problema de su interpretación. Para Dubois, que es reticente con la explicación que apela a factores cognitivos en la evolución del locus of control, orientan estos resultados por la línea de la explicación normativa, ya que la primera tendencia se verá con serias dificultades para encontrar un proceso cognitivo paralelo que ofrezca una explicación satisfactoria de ese descenso. Por el contrario explicarla a partir del reconocimiento social que implican las explicaciones internas, particularmente por las instancias de autoridad, resulta más satisfactorio. Coincide el descenso con el paso de período escolar en que solamente existe un profesor para cada grupo a la etapa en que son varios los profesores, con lo que esto implica de contraste y oposición de juicios y de normas y, en definitiva, de debilitamiento de "sus certezas sobre su responsabilidad personal en los éxitos y fracasos escolares" (Dubois, 1988, p. 80).

### 3.6.7. Diferencias en internalidad según el nivel socioeconómico y la cultura

De lo dicho hasta aquí se llegará a esperar diferencias en internalidad según la pertenencia a un nivel socioeconómico y otro. Beauvois y Le Poulthier (1986), entre otros, han mostrado estas diferencias, comparando el tipo de explicaciones de trabajadores y ejecutivos, a pesar de ser controladas la deseabilidad social de las conductas y emociones. Así, el recurrir en la explicación de un hecho -irritación de un cajero- a un rasgo de personalidad ocurría con una frecuencia de 20 % en los trabajadores, frente a un 53 % de los ejecutivos; por el contrario, las explicaciones referentes a circunstancias, eran utilizadas en 33 % por los trabajadores y 17 % por los ejecutivos.

Respecto a las diferencias culturales, señalan Fletcher y Ward (1988) que si bien se han realizado diversos estudios transculturales incluyendo la dimensión interno-externo, se ha prestado poca atención a la cuestión de fondo, es decir, a la comprobación de si esta dimensión interno-externo tiene validez universal. Aunque los citados autores se inclinan por la validez universal de esta dimensión, la cuestión es susceptible de prolongarse y entrar en ya en la problemática del "error fundamental".

En este terreno sí que se aprecian diferencias interculturales importantes. Miller (1984) encontró invertidos los porcentajes de atribución externa-interna comparando sujetos norteamericanos con hindús de la India. Es decir, los sujetos norteamericanos tendían claramente a las atribuciones personales -40 % a éstas últimas frente a 18 % de atribuciones externas- mientras que los hindús se inclinaban con parecida claridad por las atribuciones externas -40 % frente a 20 % de internas. La explicación de estos resultados parece que puede ir en la dirección del carácter más individual que tiene la persona en las culturas occidentales frente al más colectivo que tiene en las no occidentales.

### Conclusiones

Como convergencia de los dos capítulos anteriores, hemos desarrollado aquí el punto común referente a los sesgos o tendencias en los procesos de atribución y en las expectativas de locus of control. Podemos resumir brevemente lo que parece de mayor relieve de todo lo aquí tratado en los siguientes puntos:

-Si bien las explicaciones causales y las expectativas de control interno-externo no son procesos idénticos, existe una relación fuerte entre ellos, de tal modo que podemos hablar de la dimensión de internalidad referida a ambas orientaciones.

-En esta dimensión de internalidad se puede distinguir, por una parte, las explicaciones referentes a conductas y sentimientos y, por otra, la de refuerzos. Resulta más difícil de justificar, sin embargo, el identificar la primera con la atribución y la segunda con el locus of control.

-Aunque se han presentado importantes reparos a la licitud de la dicotomía externo-interno, parece que, a pesar de todo, puede mantenerse esta dimensión desde la perspectiva del "psicólogo no profesional".

-Se ha intentado explicar el sesgo de internalidad desde los procesos cognitivos, pero se ha investigado y estudiado, sobre todo, la explicación que lo interpreta como "norma social" o mayor valoración social por parte de la sociedad de las explicaciones internas respecto a las externas.

-Junto al sesgo de internalidad, se han estudiado también otros sesgos explicativos, como son el de actor-observador y el sesgo favorable al yo, cuya presencia general y explicación no están del todo aclarados.

-Finalmente, la denominación de sesgo, tendencia o efecto, parecen responde más a la realidad que la de "error".

### Introducción

El elevado número de investigaciones sobre el rendimiento académico realizadas en las últimas décadas, unido al eco que la cuestión suscita, incluso más allá de los ámbitos profesionales de la psicología o la pedagogía, es indicativo de la prolongada actualidad de este tema.

Incluso partiendo de conceptos de rendimiento no siempre claros y de instrumentos de medida discutibles, las investigaciones en esta materia han pretendido, desde hace años, concretar los determinantes del rendimiento académico con vistas a optimizarlo.

La búsqueda de estos determinantes no ha seguido un único camino, sino que se ha orientado en distintas direcciones y a diversos niveles de profundidad, así como continuado la línea marcada por las diferentes orientaciones de la psicología, sociología y pedagogía. La imposibilidad de trabajar a la vez con todos los posibles factores del rendimiento académico ha impuesto la selección, a la

vez que la conciencia de la limitación de estas investigaciones.

El que una parte de esta tesis trate de examinar la relación entre las explicaciones y expectativas internas-externas con el rendimiento académico, justifica la introducción del tema del rendimiento a lo largo de este capítulo.

A las importantes cuestiones sobre el concepto, criterios y operativización del rendimiento, sigue el apartado que se centra en sus determinantes. Si bien resultaba necesario, en principio, encuadrar las variables centrales de nuestro trabajo en el contexto de las utilizadas más frecuentemente en estas investigaciones, la selección se imponía por necesidad.

En consecuencia, hemos desarrollado más el apartado de factores personales no porque lo consideremos a priori como el determinante más importante del rendimiento académico, sino porque las variables objeto de nuestra investigación se sitúan, precisamente, en este apartado. La importancia excepcional de la familia en la conformación de la personalidad, unido al hecho de la incorporación en la investigación de algunas variables familiares, justifica el que se aborde también con cierta extensión el apartado referente al grupo familiar.



No resulta necesario señalar que los otros factores, únicamente mencionados, no son por ello menos importantes - tal vez, todo lo contrario- en la determinación del rendimiento académico.

Por lo que se refiere a los factores personales, la creciente importancia que se concede actualmente en diferentes áreas de la psicología aplicada a las variables cognitivas, sean explicaciones o expectativas, no ha tenido excepción en esta cuestión del rendimiento académico. Por el contrario, la posibilidad de que las mismas explicaciones del rendimiento, así como sus expectativas sean causa del rendimiento, han estimulado a los investigadores, como paso previo a la intervención orientada a su mejora.

#### 4.1. Actualidad y proyección de las investigaciones sobre el rendimiento académico

Cabe observar, en primer lugar, que la generalización del interés por el tema del rendimiento no surge desde un principio, ni siempre ha preocupado con la misma intensidad o del mismo modo.

Según Rodríguez Espinar (1985), el interés por el tema del rendimiento escolar viene determinado por una triple expectativa que genera en los ciudadanos la institución escolar. En primer lugar, el que se confía que la escuela

cumpla la función de nivelar las desigualdades sociales. Además, se espera que sean adecuados los diversos procedimientos educativos (organización, programas, métodos, etc.). Pero, también, que las inversiones económicas sean rentables, de un modo u otro, resultando satisfactorias para la sociedad que las realiza.

Estas expectativas, como se puede suponer, surgen solamente cuando la generalización de la escolarización ha llegado a un cierto grado en un país y ella misma llega a constituirse como problema. Es entonces cuando comienzan a surgir desfases entre las expectativas anteriormente apuntadas y una realidad siempre necesitada de reforma.

Puede que no se advierta a primera vista la proyección práctica de las investigaciones sobre el rendimiento académico. Es posible, incluso, que llegue a negarse esta incidencia de las investigaciones sobre el funcionamiento y productos del sistema educativo. Para otros, sin embargo, ofrece importante luz sobre los factores que influyen en el rendimiento, que son los que, una vez mejorados, mejorarán los resultados académicos.

Pero esta influencia no siempre se hace palpable a corto plazo. Además del necesario contraste y generalización de los resultados obtenidos en cualquier investigación, resulta imprescindible la divulgación y asimilación

de los resultados. Dado que este camino suele ser largo, no es raro que se llegue a dudar de la proyección práctica de la investigación sobre el rendimiento.

Bartolomé (1985) refiriéndose a algunas reformas educativas apoyadas fundamentalmente en declaraciones de principios, se fija en el hecho de que "esta 'innovación desde arriba' contrasta con la pobreza de resultados." (p. 147). Y esto parece deberse, como señala esta misma autora, al hecho que no se tuvo en cuenta "los elementos claves que mediatizaban el proceso." (ibid.)

Pero, si resulta necesario el conocimiento de las variables que intervienen en el rendimiento escolar, resulta igualmente necesario que la investigación influya también en el concepto y enfoque del mismo rendimiento, para que, en consecuencia, los objetivos de la actividad educativa no se vean limitados o reducidos a los secundarios, por parte de padres, profesores y alumnos. Esta influencia se advierte en la revisión y creación de los instrumentos que sirven de criterio en dichas investigaciones y que, a la vez, definen operativamente lo que se entiende por rendimiento. Como también señala Bartolomé, una de las tareas prácticas de la investigación sobre el rendimiento consistirá, precisamente, en la construcción y validación de estos instrumentos de evaluación, tratando

de evitar en ellos "una reducción de la multidimensionalidad del concepto de rendimiento." (ibid., p. 151).

#### 4.2. El concepto de rendimiento académico

Esta extensión del interés parece que lleva aparejado, sin embargo, la falta de precisión en el concepto de rendimiento, así como en los tipos de rendimiento que pueden distinguirse.

Una investigación sobre el rendimiento académico, deberá empezar, necesariamente, por intentar una clarificación conceptual, pretendiendo con ello que la confusión no se haga presente desde el comienzo. La tarea no es fácil, pues se corre el riesgo de, al intentar clarificar, confundirlo todavía más.

El término rendimiento es uno de los muchos que, procedente de las ciencias físicas, se ha ido utilizando, cada vez más, en las ciencias humanas. Como indica Martín González (1986), en el ámbito de las ciencias físicas, el término rendimiento suele denotar la relación existente entre el esfuerzo físico aplicado, por ejemplo en un máquina, y el producto resultante. En consecuencia, hablaremos de mayor o menor rendimiento, en este contexto físico-mecánico cuando, a igual producto, el esfuerzo invertido sea, respectivamente menor o mayor. De modo

semejante, hablaremos también de mayor o menor rendimiento cuando, a igual esfuerzo empleado, el producto sea mayor o menor. Resumiendo, podremos afirmar que el rendimiento es óptimo cuando se obtiene el máximo producto invirtiendo el mínimo de esfuerzo.

Por otra parte, si bien es verdad que el Diccionario de la Real Academia amplía el campo de referencia o aplicación del término al que estamos aludiendo, el recuerdo de su ascendencia físico-mecánica subsiste. El Diccionario, dentro de un contexto económico, identifica rendimiento con "producto y utilidad". Cuando se refiere al verbo rendir ofrece la equivalencia de "dar producto o utilidad una persona o cosa."

La referencia a la relación entre el esfuerzo y el producto, indica la posibilidad de cuantificación o medición de esa relación, más allá de las dicotomías simplificadoras de rendimiento-no rendimiento, o de bajo rendimiento-alto rendimiento. Cabe, pues, la posibilidad de distinguir grados o cantidades en el rendimiento, dando siempre por supuesto, para que podamos hablar de rendimiento positivo, de que el producto resultante es mayor que el esfuerzo invertido.

Martín González (1986, p. 5), resumiendo estas consideraciones semánticas, dice que el rendimiento

"consiste en el grado de utilidad o cuantía del producto neto obtenido como consecuencia de la relación que se establece entre la cantidad total de frutos o bienes obtenidos, de una parte, y el trabajo o esfuerzo empleado por otra parte."

La aplicación de este significado, preferentemente físico, al ámbito educativo suscita algunos interrogantes, empezando por la misma licitud de tal aplicación. Cuando hablamos de rendimiento en el contexto educativo estamos hablando, en realidad, del rendimiento del trabajo humano. Ahora bien, no es preciso insistir con detalle en la complejidad del trabajo humano. Aquí, por un parte, los factores intervinientes son muy complejos, pero, además, la concreción de lo que entendemos por producto no resulta sencilla. A esa complejidad haremos referencia a lo largo de varias páginas. Es suficiente aquí adelantar la diversas perspectivas posibles en lo que se refiere a los factores intervinientes en el rendimiento académico y a la extraordinaria pluralidad -desde los más amplios o sociales a los más concretos o personales- y compleja interacción entre ellos.

Por lo que se refiere al resultado, unos pueden afirmar que el producto es éste, mientras otros lo pueden poner o hacer énfasis en otro aspecto. Incluso el mismo

concepto de partida -diferencia entre el esfuerzo invertido y producto conseguido- podrá ser puesta en cuestión.

¿Qué hemos de entender por producto o resultado al hablar de rendimiento académico? Si afirmamos, de un modo general, que el "grado de educación" del individuo, esta respuesta exigirá, a su vez, una clarificación ulterior que se tendrá que dar desde una determinada escuela pedagógica o, incluso, desde una postura ideológica o filosófica, o únicamente para un determinado o contexto.

El Diccionario de las Ciencias de la Educación (1983) centrándose en lo que corrientemente se entiende por "académico", define el rendimiento académico o escolar como "el nivel de conocimientos de un alumno medido en una prueba de evaluación."

#### 4.3. Tipos de rendimiento académico

A pesar de todo, podríamos afirmar que no existe un único tipo de rendimiento escolar. Esta pluralidad de acepciones que tiene el concepto, invita también a considerar varios tipos de rendimiento escolar. Diferenciación cuyo objetivo va más allá del mero interés teórico y clasificatorio, pues ofrece la ventaja de la posibilidad de una clarificación conceptual, que resulta práctica, tanto

a la hora de planificar la investigación, como al interpretar y comunicar los resultados.

Podemos afirmar con Martín González (1986, p. 19) que existen diferentes tipos de rendimiento escolar "en función tanto del sujeto de la educación como de la consideración analítica o sintética de los elementos intervinientes en el proceso educativo."

La educación se propone unos determinados fines que, en definitiva, equivalen a cambios y adquisiciones en el alumno, sean estos cambios o adquisiciones actitudinales, afectivos, motivacionales, cognitivos, conductuales, etc. El reconocimiento de la existencia de estos diversos fines en la educación debería conducir a una consideración del rendimiento que tuviera en cuenta todos ellos, sin limitarse únicamente al dominio de conocimientos. Las taxonomías educativas, como la de Bloom (1972), nos ofrecen tanto un panorama general como detallado de cómo clasificar todos estos objetivos o fines que la educación se propone conseguir en el alumno. En la taxonomía de Bloom, junto al ámbito cognoscitivo aparece también el afectivo y el psicomotor.

La variedad de objetivos del curriculum da origen, pues, a tantos tipos de rendimiento como tipos de objetivos se tengan en cuenta.



Como complemento de lo que antecede, podemos distinguir entre rendimiento analítico o particular y rendimiento sintético o global. En el primer caso, consideramos por separado cada una de las áreas del producto educativo a evaluar, por ejemplo, asignatura por asignatura; en el segundo caso, nos limitamos a una consideración global o general del rendimiento del alumno, como ocurre, por ejemplo, cuando se evalúa todo el rendimiento del alumno con una única calificación.

Una distinción en el rendimiento académico, digna de mención, es la que se refiere al rendimiento suficiente e insuficiente, por un lado, y al rendimiento satisfactorio e insatisfactorio, por otro. El fundamento de estos tipos de rendimiento está en la naturaleza esencialmente comparativa del rendimiento. Es decir, el rendimiento se valora, normalmente, utilizando un determinado marco de referencia, sea interno al propio sujeto o exterior a él. Cuando el contraste lo realizamos con el propio sujeto, más concretamente, con su capacidad o posibilidad, podremos hablar de rendimiento satisfactorio o insatisfactorio, según sea o no congruente el rendimiento del sujeto con esas posibilidades. Pero cuando la comparación del rendimiento del sujeto la hacemos con un criterio externo al sujeto, con un nivel previamente establecido, podemos hablar de rendimiento suficiente o insuficiente, si el sujeto alcanza o no ese nivel. Según esta distinción, podría darse el caso de que

un sujeto con rendimiento suficiente -alcanzó los objetivos mínimos señalados- no pudiéramos calificarlo de rendimiento satisfactorio. Rotger Amengual (1983) reconoce el acierto de la introducción en nuestro país del concepto de rendimiento satisfactorio con la Ley de 1970, así como la realidad del fracaso en imponerse en la práctica. Como observa Pérez Serrano (1981), aunque desde el punto de vista radicalmente educativo parecería más apropiado utilizar el criterio del rendimiento satisfactorio, es en la práctica el rendimiento suficiente-insuficiente el que se utiliza para evaluar a los alumnos.

Aunque al hablar de rendimiento académico nos fijamos en si el alumno ha alcanzado o no los objetivos de la educación, también es posible hablar de rendimiento a otros niveles que no sean el del alumno, aunque siempre, por supuesto, en relación última a lo conseguido en el alumno. Es decir, podemos hablar de rendimiento del profesor, de rendimiento de los medios utilizados y, en última instancia, de rendimiento del sistema educativo.

#### 4.4. Modelos de investigación del rendimiento académico

Referirnos a los modelos de investigación del rendimiento académico supone tener en cuenta no solamente los determinantes o factores del rendimiento, sino también la tipología del diseño de investigación, la función que se

atribuye a la institución escolar y la explicitación de relaciones entre variables. (Rodríguez Espinar, 1985). De acuerdo, por tanto, con cada uno de estos criterios de clasificación pueden surgir, como señalan Alvaro et al. (1990), diferentes modelos de investigación del rendimiento académico.

Por lo que se refiere a los factores incluidos en la investigación, señala Rodríguez Espinar (1985) tres grandes tipos de modelos: psicológico, sociológico y didáctico. En un trabajo anterior, este mismo autor (Rodríguez Espinar, 1982, p. 39), aludía a otro tipo de modelo, el "modelo ecléctico de interacción", resultado de sustituir el aislamiento de los modelos separados por una visión más global y comprensiva de los diversos factores que se influyen en el rendimiento académico.

A la hora de plantear la investigación podemos optar entre varios tipos de diseño. Una primera clasificación contemplaría los diseños descriptivos (ex-post-facto) como alternativa a los experimentales. Como señalan Alvaro et al. (1990), las mayores dificultades técnicas, costes económicos e, incluso, problemas éticos de estos últimos, son la causa de que se hayan utilizado con mucha mayor frecuencia los descriptivos.

Pero también se puede considerar la opción entre un diseño longitudinal y un diseño transversal. Si bien los modelos longitudinales, superan el nivel de constatación de asociaciones entre variables, aportando explicaciones causales, su aplicación no está exenta de las importantes dificultades, que enumera y comenta De Miguel (1985), y necesitan también, según este mismo autor, ser interpretados dentro de un determinado marco teórico.

La consideración de la función atribuida a la institución escolar, permite distinguir entre el modelo de Entrada-Salida (Input-Output) y el denominado de Proceso-Producto. Si el primero "considera a la escuela como un sistema de atributos en donde es necesario analizar la relación existente entre determinadas entradas y sus respectivas salidas" (Rodríguez Espinar, 1985, p. 290), el segundo modelo, separándose de la concepción de la escuela como 'caja negra', focaliza la atención "en las nuevas variables generadas como consecuencia de la interacción de los comportamientos docentes y discentes." (ibid., p. 291). Todavía Alvaro et al. (1990) otros modelos como resultado de la combinación de estos dos básicos.

La relación que se establezca entre las variables o determinantes utilizados en la investigación también da origen, según Anderson (1982), a una última clasificación entre los modelos, y que contemplaría estos tres tipos:

modelos aditivos, modelos mediacionales y modelos interactivos. El modelo aditivo parte del supuesto de que factores influyen directa e independientemente en el rendimiento, aunque sus efectos son sumativos. En el modelo mediacional supone que algunos factores influyen en el rendimiento, no directamente, "sino a través de la mediación ejercida por otros factores más próximos en la explicación teórica asumida." (Rodríguez Espinar, 1985, p. 292). Los modelos interactivos, finalmente, suponen que el rendimiento académico, a la vez que es efecto de varios factores, genera interacciones que llegan a influir sobre esos mismos factores o determinantes.

Finalmente, conviene advertir que no siempre las conclusiones que se ofrecen sobre los determinantes del rendimiento académico son resultado de investigaciones científicas cuantitativas. Es frecuente en este tema que, a los resultados de las investigaciones empíricas, se unan otros procedentes de observaciones y deducciones más cualitativas, con diferente grado de rigor científico, pero dignas de ser consideradas en muchos casos. Como señala Anguera (1985), no se trata de simplemente de oponer el método cuantitativo al cualitativo, sino de buscar y conseguir el acercamiento y la complementariedad de ambos.

#### 4.5. El criterio de rendimiento académico y su operativización

Como acabamos de ver, al hablar de rendimiento académico no estamos ante un término claro y unívoco. Por

el contrario, cualquier investigación en esta área se va a encontrar, tras la elección entre los métodos anteriormente enumerados, con una doble opción: por qué criterio de rendimiento académico se inclina y cómo lo operativiza.

#### 4.5.1. Criterios de rendimiento académico

Tan claro como el que toda acción educativa intenta conseguir diversos fines, y por ello se puede hablar de la multidimensionalidad del concepto de rendimiento académico, es el que los investigadores se limitan, por lo general, a tener en cuenta únicamente uno o dos aspectos del mismo. (Anderson, 1982; Rodríguez Espinar, 1985).

La realidad de que la mayor parte de las investigaciones sobre el rendimiento se limiten a los resultados cognitivos e, incluso, excluyan algunas de las destrezas cognitivas superiores, no debe ser obstáculo para que hagamos alusión al contexto más amplio en que debe situarse la cuestión del criterio de rendimiento académico, por más sentido restringido que haya adquirido el adjetivo académico.

En consecuencia con la afirmación de la multidimensionalidad del concepto de rendimiento académico, deberíamos coincidir como puntos de partida a la hora de medir el

rendimiento académico en los siguientes supuestos, sugeridos, entre otros, por Centra y Potter (1980), Gray (1981), Anderson (1982), Rodríguez Espinar (1985):

-Es necesario tener en cuenta tanto los resultados cognitivos como lo conseguido en el alumno en su ajuste personal y psicosocial, desarrollo moral, autorrealización, actitudes, etc. Destacar especialmente lo conseguido en lo que se refiere a una convivencia comunitaria satisfactoria.

-Por lo que se refiere a la metodología de la medición, no limitarse a usar un solo instrumento, como puede ser el considerar únicamente el resultado de una sola prueba o test, o el tener únicamente en cuenta las calificaciones escolares. Otra limitación comparable sería el considerar el producto educativo únicamente en un momento determinado, como ocurre cuando se efectúa la medición únicamente en un momento puntual, como puede ser a final de curso o al final de u ciclo educativo.

-Siguiendo en esta misma línea, sería necesario tener en cuenta lo logrado hasta un determinado momento, pero también debería comprobarse el aprendizaje relevante conseguido a medio y largo plazo, como sería el evaluar la posterior competencia profesional, es decir, no olvidando la proyección futura que debe tener el aprendizaje.

Resumiendo, podemos afirmar que un criterio no sesgado ni limitado de rendimiento académico debería tener en cuenta, aunque raramente la práctica vaya por aquí, tanto los resultados cognitivos como los no cognitivos y en una perspectiva temporal que abarque tanto el rendimiento inmediato como el conseguido a medio y largo plazo.

#### 4.5.2. Medición u operativización del rendimiento académico

Como continuación del apartado anterior, surge la cuestión del modo de operativizar el rendimiento académico. Es precisamente de esta necesidad de operativizar las variables, así como de las dificultades del seguimiento a través del tiempo, de donde surgen las limitaciones a lo que considerábamos en el apartado anterior como el ideal a tener en cuenta en la consideración del criterio del rendimiento académico.

En consecuencia, la dificultad de medir con garantía otros productos del proceso educativo, orienta a la consideración del rendimiento académico como nivel conseguido en lo estrictamente intelectual. Es decir, se suele prescindir de la proyección futura que tendrán la formación escolar, así como de los logros en otros ámbitos diferentes a los estrictamente cognitivos. Dentro de estos últimos, todavía no se abarcan más que algunos de los aspectos.



En concreto, se suele considerar como medida del rendimiento académico:

-Las calificaciones escolares oficiales, tanto las de fin de curso como el promedio de las calificaciones parciales a lo largo del curso. Todavía cabe la posibilidad de considerar cada una de las materias o la nota media de todas las materias.

-La valoración del profesor o del tutor. En este caso se consideran las puntuaciones del profesor, en las que éste prescinde del condicionante que suponen las consecuencias escolares y sociales de las calificaciones oficiales.

-Resultados de pruebas de rendimiento estandarizadas. En esta caso el rendimiento de los alumnos es medido con unas pruebas, estandarizadas en su aplicación y corrección. Estas pruebas pueden referirse a todas las materias o limitarse al nivel de adquisición de destrezas básicas como son la lectura y las matemáticas.

Como señalan Alvaro et al. (1990, p. 47), también los tests de inteligencia han sido utilizados con este fin y los cocientes intelectuales como variables dependientes en los estudios de este tipo. Tenemos, pues, según estos autores, que las variables intelectuales, generalmente

consideradas como variables independientes, también algunas investigaciones las consideran como dependientes.

Las calificaciones como criterio de rendimiento han encontrado y siguen encontrando una aceptación generalizada, sea por su poder predictivo (Pelechano, 1977), sea por ser el criterio social más relevante y origen de importantes consecuencias (Carabaña, 1979; Rodríguez Espinar, 1982; Pallarés, 1989).

Pero, a pesar de todo, no dejan de presentar importantes puntos débiles que pueden, incluso, orientar hacia ellas la responsabilidad de la baja asociación con algunos tests psicológicos, en lugar de atribuirlo al escaso poder predictivo de estos últimos (Pelechano, Clemente, Báguena y Bergés, 1981).

#### 4.6. La multideterminación del rendimiento académico

Cuando al enumerar los modelos de investigación del rendimiento académico los distinguimos según el énfasis que ponían en los distintos grupos de factores o variables intervinientes en el rendimiento, pudimos ya advertir la complejidad del problema de señalar los factores determinantes del rendimiento académico.

Intervienen gran número de factores o causas, los cuales interactúan entre sí de forma tan compleja que, como afirma Bosch (1983), esas mismas interacciones llegan a constituirse como factores diferentes.

Pero tampoco la delimitación de los factores resulta fácil, "pues dichos factores o variables conforman muchas veces una tupida maraña, una red tan fuertemente entretejida, que resulta ardua la tarea de acotarlos o delimitarlos para atribuir efectos claramente discernibles a cada uno de ellos." (Alvaro et al., 1990, p. 29). Y es que, en realidad, nos estamos refiriendo a un sistema complejo, y dentro de un sistema cualquier parte del mismo influye en el todo y recibe la influencia del resto.

Como resulta imposible tener en cuenta un número tan elevado y poco controlable de factores, se impone su agrupación en unos cuantos apartados según su semejanza, seguida de una selección dentro de cada uno de los apartados. Esta suele ser la práctica de los estudios que se refieren al rendimiento académico en general o al bajo rendimiento (fracaso escolar).

Normalmente utilizamos la expresión factor, determinante y causa del rendimiento académico como contrapuesto al efecto o al producto determinado por ellas que es el mismo rendimiento. Pero es necesario realizar algunas

precisión por lo que se refiere al término causa -o a factor y determinante si se utilizan como sinónimos de causa-, pues no siempre es fácil distinguirlos de los que llamamos efectos. Efectivamente, variables como el autoconcepto, motivación, interés -o el mismo CI, como hemos visto en el apartado anterior- pueden ser consideradas causas, pero también efectos. Un alumno puede rendir poco por falta de motivación, pero ese bajo rendimiento puede también producir, a su vez, disminuir la motivación. Esto nos lleva a la conclusión de que la consideración en esta área de una variable como dependiente o independiente resulta en ocasiones un tanto arbitraria, así como difícil demostrar si se trata de una u otra.

Duchaster (1983), por su parte, divide los factores que afectan al rendimiento en aquellos que están bajo el control del estudiante ("cantidad de trabajo, elección de cursos, estrategias de aprendizaje, etc.") y los que se pueden considerar más bien como dados y que, por lo tanto, no pueden ser mejorados con el esfuerzo ("inteligencia, nivel socioeconómico, personalidad, etc.").

Una división muy general, pero frecuentemente utilizada, distinguiría, por una parte, los factores sociales o contextuales y, por otra, los factores personales. Sobre esta primera división, se podrían realizar todavía, sucesivamente, otras divisiones de menor amplitud. También

aquí sería necesario advertir la relatividad y, hasta cierto punto artificiosidad, de esta división, pues resulta evidente la interacción y continuidad entre los factores personales y sociales.

Una división bastante general de los determinantes del rendimiento académico distinguiría los siguientes tipos de factores:

- Macrosociales;
- Pedagógico-didácticos;
- Familiares;
- Personales.

Como ya advertimos en la introducción a este capítulo, al considerar los factores que influyen en el rendimiento académico vamos a prestar atención preferente a los personales y, aunque no tan ampliamente, también nos referiremos a los familiares, dada la influencia inmediata que tienen en la persona del estudiante y en el rendimiento. De otros determinantes, como pueden ser los sociopolíticos y didácticos, nos limitaremos a destacar su importancia.

#### 4.6.1. Factores macrosociales

La aproximación a los factores sociales se puede realizar bajo dos perspectivas, que serían la macrosociológica y la microsociológica. En el primer modo de enfoque se tendrían en cuenta los aspectos socioinstitucionales, como son los valores sociales imperantes, intervención del estado, influencia de los medios de comunicación social, etc.

#### 4.6.2. Factores pedagógico-didácticos

Algunos autores (Lembo, 1973), estudiando el problema del fracaso escolar, han señalado a la escuela como la causa más importante del rendimiento académico bajo. Otros, como Holt (1982) e Illich (1976), han llegado a ser todavía más contundentes en esta identificación de la escuela con el máximo responsable del fracaso escolar. En su crítica han llegado a concluir que la que, en realidad, fracasa es la escuela, por lo que la verdadera solución al problema del rendimiento académico estaría en la desaparición de la institución escolar.

No resulta fácil separar la escuela de la sociedad en el sentido más amplio a la hora de realizar este análisis, dado que el sistema social y el educativo aparecen como

totalmente interdependientes, cuando no como la misma realidad.

Hablar de la escuela en general supone situarse en un grado de excesiva generalización, necesitado de una concreción ulterior. Como señala Alvaro et al. (1990), las investigaciones se han centrado principalmente en estas tres direcciones: Organización y dotación del centro educativo, la función del profesor y, especialmente, en su interacción con el alumno.

Particular interés merece la consideración de la percepción que el sujeto tiene del ambiente, concretamente del ambiente o clima de la clase. Disponemos actualmente de adecuados instrumentos para la medición del clima del aula (cfr. la revisión de Villa, 1992a), a través de los cuales se ha podido comprobar su relación con diversas variables, concretamente con el rendimiento académico en los años de la EGB (Villar Angulo, 1992). Baez de la Fe y Jiménez González (1992) han encontrado en alumnos de EGB correlaciones significativas, entre 0.30 y 0.70 cuando correlacionaron la percepción del ambiente de aprendizaje y las calificaciones de los sujetos.

#### 4.6.3. Factores familiares

Aunque diversos aspectos y fines de la institución familiar resultan en la actualidad polémicos, pocos discuten la gran importancia de la influencia familiar en la conducta de sus miembros. Su carácter de institución social fundamental coincide con lo determinante de su influencia educativa respecto a las actitudes y comportamientos de los hijos.

Con todo, resulta necesario también advertir el hecho de que funciones adjudicadas tradicionalmente a la familia vayan pasando a otras instancias, a la vez que otras influencias distintas a la familia resultan, en la actualidad, cada vez más potentes.

Como resumimos en otro lugar (Pallarés, 1989), esta influencia, potente y generalizada, tiene su fundamento en que la familia es:

- el lugar donde más tiempo permanece el sujeto durante los años escolares, a la vez que el círculo social más íntimo y con más intensas relaciones afectivas.

- la mediadora e intérprete de las influencias de otros contextos sociales más amplios, ya que la familia no se



limita a recibir pasivamente las influencias exteriores, sino que las selecciona, modifica, disminuye o amplifica.

-el centro donde se forman los sistemas de actitudes, hábitos y expectativas, tanto por imitación de los modelos paternos como por la acción del sistema de disciplina.

-la intérprete inmediata del rendimiento escolar, pues es la que, en definitiva, interpreta los resultados escolares, concretando, por lo tanto, qué resultados académicos de los hijos son aceptables y cuáles no.

A pesar de su potencia y generalidad, cabe advertir que esta influencia no siempre coincide con la que se puede prever a partir del ambiente objetivo, sino, más bien, resulta del ambiente tal y como es vivido o experimentado por cada sujeto. Esto servirá, posiblemente, de respuesta a las preguntas que nos hacemos, en este sentido, ante posibles rendimientos divergentes dentro de los miembros de una familia que, una consideración superficial, podría asegurar que participan del mismo ambiente. Por eso, en los últimos años se está insistiendo en la conveniencia de utilizar medidas psicosociológicas en lugar de tener en cuenta únicamente "las crudas variables del ambiente" (Onocha y Okpala, 1987, p. 282).

Considerada la influencia familiar sobre los resultados académicos en un momento dado, cabría plantearse si influyen más las experiencias que tuvieron lugar en los primeros años, las actuales, o si resulta más aceptable el modelo de los efectos acumulativos de los diversos ambientes familiares estables a través del tiempo. Bradley, Caldwell y Rock (1988), aceptando la cuestionabilidad de la operativización de cada una de estas hipótesis, a partir de un estudio longitudinal, llegan a la conclusión de que ninguno de los tres modelos es totalmente explicativo del rendimiento académico, siendo necesario acudir al que proponen Wachs y Gruen (1982), y que se centra en la especificidad de la acción del ambiente.

Dada la amplitud potencial de la influencia familiar sobre el rendimiento educativo del alumno, se impone una selección de las muy diversas líneas por donde esta influencia se ejerce. Sin intención de ser completos y reconociendo posibles solapamientos, podemos referirnos:

- a la comunicación y clima afectivo en la familia;
- al estilo educativo de los padres;
- a las actitudes de los padres hacia el trabajo, la cultura y la institución educativa;
- al nivel socioeconómico y cultural familiar;
- a la estructura familiar.

#### 4.6.3.1. la comunicación y clima afectivo en la familia

Liberman (1984) afirma que la escuela -incluyendo comportamiento y rendimiento académico- es el lugar privilegiado para comprobar las consecuencias del divorcio en los hijos. Sin tomar partido aquí por la justificación o no del divorcio, únicamente queremos destacar la influencia del posible deterioro del clima afectivo y de comunicación que precede y sigue.

Bricklin y Bricklin (1971), con un enfoque psicodinámico, han ofrecido una explicación de la disminución del rendimiento del alumno cuyos padres mantienen una relación de abierto conflicto. Esta conducta de bajo rendimiento podría tener varios significados. En primer lugar, un grito inconsciente con una señal, como es el rendimiento escolar, que ambos padres valoran. Pero también podría significar una petición de que cesen las hostilidades. O, incluso, una ansioso y casi desesperado intento para que los padres se reconcilien, ofreciéndose como objetivo de los ataques, según eso de que el "enemigo" común suele conseguir la reconciliación de los que están en conflicto entre sí.

Sin embargo, Recarte (1983), en estudio realizado sobre las diferencias respecto a 21 variables en alumnos de 7º y 8º, no encontró que la percepción que tuvieran de las relaciones de sus padres diferenciase a los alumnos de

éxito con los alumnos de fracaso. La selección de la muestra -alumnos de un único colegio de Madrid- supone una dificultad importante para la generalización de estos resultados. Tampoco Song y Hattie (1984) han confirmado la influencia directa del ambiente familiar sobre el rendimiento académico, pues parece que existe la mediación de otras variables.

Fowler y Richards (1978), siguiendo el modelo de confluencia de Zajonc y Markus (Zajonc y Markus, 1975; Zajonc, 1976), comprobaron el efecto que la ausencia temprana y prolongada del padre tiene sobre el rendimiento académico. El análisis multivariado de la covarianza, controlando la clase social, mostró, como se había hipotetizado, el efecto negativo de la ausencia del padre sobre el rendimiento académico, especialmente en matemáticas, destacando más este efecto en el caso de las chicas. Aunque el citado modelo de influencia se refiere en principio a la estructura familiar desde un punto de vista sobre todo cuantitativo, Fowler y Richards advierten, puntualizando dicho modelo, que la citada ausencia -generalmente por divorcio o por muerte- lleva consigo problemas emocionales, además de otros económicos y sociales.

Beer (1989a y 1989b) comparando dos grupos de hijos de divorciados y de no divorciados, de quinto y sexto grado, encontró que los hijos de no divorciados, además de puntuar

más alto en autoestima y autoconcepto, consiguieron calificaciones más altas que el grupo de hijos de divorciados. Sin embargo, el estado marital de los padres no guardaba relación significativa con los resultados en el Test de Destrezas Básicas de Iowa.

Desde otro punto de vista, también Barrington y Hendricks (1989) han mostrado que mientras de entre los que recibían la graduación al final de los estudios medios el 83 por ciento vivían en familias con dos padres, este porcentaje descendía a 69 en el caso de los que abandonaban los estudios antes de la graduación.

Un metaanálisis realizado recientemente por Amato y Keith (1991) sobre 92 estudios -incluyendo un total de 13.000 niños- que relacionan el divorcio de los padres con el bienestar de los hijos, en el que se incluye el logro académico entre las siete variables, confirman la relación negativa entre divorcio y rendimiento académico de los hijos, que se mantiene a través del sexo del niño, edad, años transcurridos desde el divorcio, año de la investigación y país en el que se realizó. Con la misma técnica metaanalítica, parece que el menor bienestar de estos niños se puede explicar, sobre todo, por los conflictos intrafamiliares y menos por la consiguiente ausencia de uno de los padres o los problemas económicos consiguientes.

Con todo, no conviene olvidar las conclusiones de una investigación de Marsh (1990) que inició con alumnos de High School en tres tipos de configuración familiar: dos padres, padre o madre no biológica, uno sólo de los padres. De su estudio longitudinal, tras controlar la influencia de la raza, estatus socioeconómico, sexo etc., concluyó que dicha configuración influye poco en los cambios en el rendimiento académico. A pesar de que Marsh reconoce varios puntos débiles en su investigación, advierte, sin embargo, los problemas metodológicos que plantea la investigación en esta cuestión -frecuentemente olvidados-, particularmente lo referente al control de las diferencias anteriores a la modificación de la configuración familiar.

Por lo que se refiere a la relación padres e hijos, Forehand, Long, Brody y Fauber (1986) muestran la relación significativa que existe entre el promedio de las calificaciones escolares y la intensidad de la relación del padre con el adolescente, aunque no se establece la dirección de esta influencia. Sin embargo, la depresión paterna y los conflictos del matrimonio no parecen guardar relación con el rendimiento académico. Aunque la muestra utilizada en esta investigación resulta pequeña para los mismos autores, parece confirmada la relación entre el ajuste en la escuela y el ambiente familiar.

También Feldman y Wentzel (1990), además de relacionar la interacción de la pareja con los resultados académicos de los hijos, encuentran una relación no muy alta entre rendimiento académico y relaciones padres e hijos. El hecho de que esta última relación ocurra cuando se controla las relaciones dentro de la pareja, les lleva a concluir que el funcionamiento familiar debe considerarse, en realidad, como un sistema, perspectiva que resulta aconsejable en los estudios sobre la relación entre el funcionamiento familiar y el rendimiento académico.

Si bien lo más frecuente es tener en cuenta las variables familiares considerando al alumno como hijo, también se puede considerar la relación del rendimiento académico en relación con la maternidad o paternidad de los alumnos. Cairns, Cairns y Neckerman (1989), realizaron un estudio longitudinal durante la década de los ochenta sobre la configuración y determinantes de uno de los indicativos más claros del bajo rendimiento académico, como es el abandono temprano de la escuela, con sujetos de ambos sexos que inicialmente estaban en séptimo grado. Utilizando el método de análisis de clusters, señala, entre otras, la relación entre abandono y paternidad o maternidad del adolescente, indicando que esta relación no se puede reducir a la edad o al nivel socioeconómico.

#### 4.6.3.2. Estilo educativo de los padres

Parece fuera de duda, como prueban, entre otros, Hernández Hernández (1983) y Hernández Hernández y Jiménez González (1983) la influencia del estilo educativo de los padres en el rendimiento académico de los hijos. Al hablar de estilo educativo resulta necesario subrayar que no se trata de acciones educativas aisladas, sino de unas formas de comportamiento estables y convergentes del actuar de los padres en la educación de los hijos. Estos autores analizan las características e implicaciones de los siguientes estilos: sobreproteccionismo, permisivismo, perfeccionismo, abandono-rechazo, actitud educativa incongruente y confirmando, en general, la relación, positiva o negativa, con el rendimiento académico.

Grolnick y Ryan (1989) se propusieron averiguar los efectos del estilo educativo familiar -utilizando tres dimensiones: apoyo de la autonomía, estructura e implicación- además de en los resultados académicos medidos con la calificaciones y pruebas objetivas, en la competencia percibida, ajuste conductual y grado de autorregulación o autonomía en lo académico. Los resultados, limitados en principio a familias de clase media con los dos padres, subrayan la estrecha relación de la dimensión del apoyo de la autonomía sobre la autorregulación, competencia y ajuste. La dimensión de implicación aparecía asociada a la



comprensión del control por parte del niño, al igual que ocurría con la de provisión de estructura. En general, se destacaba la importante influencia que tiene el estilo educativo de los padres, sobre todo la dimensión de apoyo de la autonomía, en la autorregulación y competencia escolar de los hijos, pero dejando abierta la posibilidad a la influencia de otras variables familiares y ambientales.

Mufson, Cooper y Hall (1989), como conclusión de su investigación con alumnos de séptimo grado, sugieren que el estilo educativo de los padres de los de bajo rendimiento está integrado por permisividad, y son menos alentadores. Los de buen rendimiento, por su parte, evaluaban la disciplina de sus padres como más estricta que la de los padres de bajo rendimiento. Los padres de alumnos de buen rendimiento se describían a sí mismos como más estrictos que los de bajo rendimiento, a pesar de que reconocían tener menor necesidad de corregir a sus hijos.

Mufson, Cooper y Hall (1989) concluyen que sus resultados confirman las conclusiones de anteriores investigaciones (Dornbusch, Carlsmith, Bushwall, Ritter, Leiderman, Hastorf y Gross, 1985; Dornbusch, Ritter, Leiderman y Roberts, 1987) sobre la influencia, positiva o negativa, que ejerce el estilo educativo de los padres en el rendimiento académico de los hijos.

En esta misma línea, Onocha y Okpala (1987) pusieron de relieve la influencia significativa e importante que tiene en el rendimiento académico el reforzamiento de las expectativas de los hijos por parte de los padres.

Dornbusch et al. (1987) coinciden con otros en el establecimiento de una relación positiva entre calificaciones escolares y estilo educativo autoritativo (democrático, cálido y más alentador. Componentes: aceptación paterna, autonomía psicológica y control conductual). Steinberg, Elmen y Mounts (1989) confirmaron con metodología longitudinal lo que Dornbusch et al. (1987) habían concluido con un diseño transversal. Además, la presente investigación presta atención al papel de los mediadores en esa relación, concluyendo que es la madurez psicosocial la que desempeña tal papel.

#### 4.6.3.3. Actitudes de los padres hacia el trabajo, la cultura y la institución educativa

Stevenson y Baker (1987), advierten que las investigaciones sobre la influencia de la familia en el rendimiento académico se han orientado con preferencia a su función como creadora o no de un ambiente favorable al desarrollo cognitivo, así como al papel de los padres en el fomento de actitudes y motivos para el aprendizaje. Sin embargo, observan estos autores, no se ha prestado la suficiente

atención a la implicación de los padres en las tareas escolares. Más arriba recogimos la consideración que Grolnick y Ryan (1989) hacen de la implicación de los padres como una dimensión del estilo educativo de los padres.

Stevenson y Baker (1987) pretendían averiguar, además de los factores que determinan la implicación de los padres en las tareas educativas de los hijos, la influencia de esta implicación en el rendimiento académico. Como medida del grado de implicación de los padres en la escuela se utilizó la respuesta que los profesores dieron a una pregunta a este respecto, operativización que, aunque es señalada por los autores como ventaja, puede resultar discutible. Además de resultar señalados el nivel cultural de la madre y la menor edad de los hijos como determinantes de la implicación de los padres, también se confirmó la importante influencia que tiene la implicación de los padres en la eficacia académica de los hijos. Ahora bien, aunque esta influencia se constata, tanto en el caso de los chicos como en el de las chicas, resulta más importante en estas últimas. A falta de estudios longitudinales que confirmen con garantías la dirección de la influencia que se asume en la presente investigación, cabe observar en el grado de generalización que puede hacerse de las presentes conclusiones, dado que se basan en una muestra representativa de familias americanas.

Onocha y Okpala (1987), analizando los efectos del clima familiar y escolar en adolescentes nigerianos, llegan a la conclusión de que la implicación de la familia en actividades educativas resulta ser el mejor predictor del rendimiento académico, seguido del conocimiento que tienen los padres del progreso educativo. También el interés de los padres por el uso del lenguaje en la familia mostraba una influencia significativa al 0.05 en el análisis de regresión múltiple realizado. No ocurre lo mismo, sin embargo, con las expectativas de los padres respecto a sí mismos.

Un estudio de Dye (1989), realizado con niños londinenses, resulta sustancialmente convergente con los anteriores, a pesar de que en este caso se trataba de una implicación de los padres en los estudios de los hijos altamente estructurada a través de un programa. La comparación con un grupo control de alumnos de las mismas características demográficas y cognitivas, pero cuyos padres no participaron en los programas de implicación, mostró que mientras los hijos de los padres que participaban en dichos programas mejoraban significativamente en la mitad de las áreas que se evaluaron, el grupo control solamente mejoró en el siete por cien de dichas áreas.

Una investigación realizada, años antes, en nuestro país por Torregrosa et al. (INCIE, 1976), encontró, en esta

misma línea, una correlación de 0.17 ( $p < 0.01$ ) entre el grado de información que los padres tienen del sistema educativo y el rendimiento académico de los hijos en algunas materias.

Keith, Reimers, Fehrmann, Pottebaum y Aubey (1986), admitiendo la influencia de la implicación de los padres en el rendimiento académico, llegaron a la conclusión, con el método de path analysis, que esta influencia es indirecta y que actúa, sobre todo, a través del tiempo dedicado al estudio y a los trabajos escolares durante la permanencia del alumno en casa.

#### 4.6.3.4. El nivel socioeconómico y cultural de la familia

La pertenencia de la familia a una clase social o a otra aparece como un importante factor del rendimiento académico, explicativo, sobre todo, del mayor fracaso escolar de los alumnos pertenecientes a familias más desfavorecidas socioeconómicamente.

Rodríguez (1987) ha advertido del carácter molar de la variable clase social, lo que implica el uso obligado de diseños "ex post facto". Este mismo autor resume una revisión de un número importante de estudios sobre la relación entre clase social y rendimiento académico, destacando la importancia de la variable predictora, con

magnitudes variables en la asociación, en relación al sexo, edad, así como al criterio de rendimiento que se utilice. En esta revisión destaca el mayor grado de relación con el rendimiento de las variables socio-culturales que las socioeconómicas. En las conclusiones de la investigación propiamente dicha, con alumnos de 8º de EGB de la capital y provincia de Madrid, aparece la confirmación de la relación entre clase social y rendimiento, mostrándose el sexo y el tipo de hábitat (urbano-rural), como importantes variables moduladoras.

Con alumnos de 5º y 8º, también madrileños, Pérez Serrano (1981) confirmó igualmente la relación entre clase social y rendimiento académico, señalando también que el nivel ocupacional del padre, así como el nivel educativo del padre y de la madre, está asociado con la inteligencia de los hijos.

Otros estudios, dentro de este horizonte común, han prestado atención a las diferencias étnicas, abundando las comparaciones entre blancos y negros. Scott (1987), además de confirmar los mejores resultados de los blancos respecto a los negros en una prueba estandarizada de rendimiento, ha mostrado también que el mejor rendimiento de las hijas está asociado con mayores C.I. y mayor rendimiento académico.

Por lo que se refiere a la mediación entre la clase social y el rendimiento académico resultan interesantes los estudios de Bernstein (1971) sobre el papel del lenguaje, concretamente de los dos códigos sociolingüísticos: el elaborado y el restringido. Caracteriza al código elaborado la mayor cantidad de vocabulario, sintaxis más compleja y adecuada, oraciones de mayor complejidad gramatical, abundancia y precisión en el uso de conjunciones, adverbios, adjetivos. Predominan en este código lingüístico las razones y explicaciones. Por lo demás está orientado más hacia los significados de tipo universal, independientes del contexto, que se hacen explícitos en el lenguaje.

Por contraposición, el código restringido, resulta ser menos abstracto y más expresivo e informal, con un caudal de vocabulario más reducido y más pobre la sintaxis. Frases breves, incisivas y con muchas frases hechas. Mientras que las conjunciones subordinadas, el número de adjetivos y adverbios es menor, domina en él la prescripción sobre la explicación y el razonamiento.

Los niños de las clases menos favorecidas únicamente tienen acceso al código restringido. Sin embargo, los de las clases más favorecidas tienen acceso a los dos, especialmente al elaborado, que es también el de la escuela. Aquí radicaría el origen del menor rendimiento de

los niños de clases menos favorecidas, ya que, según Berstein, los sistemas educativos actuales ofrecen a las masas una educación pensada para élites.

No han faltado críticas a esta posición de Berstein, aunque también ha obtenido su modelo cierta validación empírica, tanto por su parte, como por otros investigadores, pudiendo reseñar en nuestro país las investigaciones de Rodríguez Diéguez (1987) y de González Sánchez (1987).

Magsud (1983) confirma la relación entre rendimiento académico y clase social entre alumnos de la escuela secundaria en Nigeria. Añade que una explicación de esta asociación puede ser el que los estudiantes de clases sociales más altas tienden a tener actitudes más favorables hacia la escuela y hacia los maestros.

Sin embargo, aunque resulta necesario considerar al hombre condicionado por su contexto espacio-temporal, resulta igualmente imprescindible, a la vez, considerarle en relación activa y transformadora respecto a ese medio.

#### 4.6.3.5. La estructura familiar

Al hablar de estructura familiar nos referimos al número de hijos, así como al orden de nacimiento. Aunque a primera vista estas variables parecen de sencilla defini-



ción, la cuestión resulta, en realidad, más compleja, pues pueden plantearse dudas sobre la inclusión o no de los hermanos fallecidos, de los adoptados y hermanastros, así como sobre el efecto que pueda tener la distancia cronológica entre nacimientos, el sexo, etc. A pesar de todo, estas variables de la estructura familiar han despertado en los últimos años gran interés en algunos investigadores (Alvaro et al., 1990).

Respecto a la relación del número de hermanos y orden de nacimiento con el rendimiento académico, algunas investigaciones han encontrado una relación inversa entre ambas variables. La explicación de esta correlación negativa que han dado Zajonc y Markus (1975) se ha fijado en el deterioro del ambiente intelectual que se produce en las familias por la inclusión de nuevos miembros jóvenes y, por lo tanto, menos desarrollados mentalmente. Así, pues, las familias cuyos hijos han nacido con poca separación es más probable que determinen un ambiente intelectual menos estimulante que aquellas cuyos hijos han nacido con amplios espacios entre sí.

Schooler (1979) ha señalado que las investigaciones cuyos conclusiones predicen el mejor resultado intelectual de los primogénitos, no han controlado los efectos de la clase social, lo que conduciría a la igualación de las diferencias encontradas en diversos estudios. En efecto,

las familias de nivel socioeconómico más bajo tienden a tener más hijos que las de nivel socioeconómico alto.

Codina Bas (1983) ha destacado la importancia de la correlación negativa entre el número de hermanos y el rendimiento académico. También en nuestro país, Fernández Bennasar (1981), ha encontrado mayor fracaso en las familias de 4 a 6 hermanos que las de 3 ó menos.

#### 4.6.4. Factores personales

Así como en la investigación sobre las diferencias en inteligencia y en otros comportamientos psicológicos se ha planteado la cuestión de la determinación genética o ambiental, también se ha planteado directamente esta cuestión a propósito del rendimiento académico. Sin entrar en los detalles de esta cuestión, señalaremos que Gill, Jardine y Martín (1985) afirmaron haber encontrado evidencia respecto a la existencia de factores genéticos subyacentes a las diferencias en el rendimiento académico. Sin embargo, Richardson (1987) ha criticado el que dichas conclusiones estén basadas en un particular modelo de genotipos y fenotipos que no es correcto utilizar en este caso.

Muy diversos son, por lo demás, los enfoques que ha tenido este apartado, dada la variedad de factores poten-

ciales que este apartado incluye. Nos centraremos en una selección de los mismos, sin que esto signifique restar importancia a otros, como son las horas de trabajo personal en casa, el tiempo dedicado a la televisión y, en general, al ocio, las técnicas de estudio utilizadas, etc.

#### 4.6.4.1. Orden de nacimiento y rendimiento académico

Ya Galton (1874) destacaba la superioridad del primogénito en cuanto a competencia intelectual se refiere. A. Adler (1937) considera "que se puede comprender sin dificultad de qué modo llega el niño a su peculiar manera de ser en virtud de su posición dentro de la constelación de hermanos." (p. 207). La verdad es que en esta cuestión "todavía existe una enorme confusión terminológica y de métodos al recoger o tratar la información." (García Yagüe et al., 1986, p. 109). Con todo, según estos últimos autores, no carecemos de resultados en esta cuestión.

García Yagüe et al. (1986) concluyen que el puesto que se ocupa dentro de la fratría "afecta al porcentaje de bien dotados y al de chicos deficitarios" (p. 109), inclinándose a favor de la superioridad intelectual del primogénito y la peor situación de los hermanos menores.

También Forehand, Long, Brody y Fauber (1986), delimitando las características familiares que influyen en

el rendimiento académico de los adolescentes concluyen, que, cuanto mayor es el número de orden dentro de la familia, menor es el promedio de las calificaciones escolares.

Más recientemente, Cherian (1990) ha investigado la relación entre el orden de nacimiento y el rendimiento académico -según el criterio de calificaciones en los exámenes- con un grupo de unos mil chicos/as de Transkei (África del Sur) y ha encontrado una relación negativa entre logro académico y orden de nacimiento.

#### 4.6.4.2. Diferencias en edad -intraanuales- y rendimiento académico

La relación entre la edad y el rendimiento académico sólo puede ser comprobada correctamente, como es obvio, a nivel de las diferencias intraanuales, es decir, en lo que se refiere a las diferencias en meses, pues la diferencia de un año entre los alumnos de un curso constituye por sí misma un indicativo de fracaso escolar.

Bastante docentes de los primeros cursos de la EGB suelen referirse a las diferencias en meses como una causa explicativa de las variaciones en el rendimiento académico. De hecho, según la legislación vigente relativa al inicio de los estudios de EGB, pueden producirse diferencias de

hasta casi un año entre alumnos del mismo curso con un historial académico normal. Se da por supuesto que las consecuencias de las diferencias cronológicas en lo que a la madurez intelectual se refiere, resultan poco sensibles a medida que aumenta la edad del sujeto, pero pueden resultar ostensibles y dignas de consideración en los sujetos más jóvenes.

Como confirmación de las intuiciones anteriores, Cordero (1985) ha encontrado un porcentaje mayor de fracaso escolar y resultados inferiores en las actividades de recuperación, así como un índice mayor de problemas de adaptación, entre los alumnos nacidos en el tercer cuatrimestre del año natural de un colegio público del área metropolitana de Barcelona.

Fuera de nuestro país, Diamond (1983), entre otros, llegaron a conclusiones en la misma dirección. Russell y Startus (1986), a partir de los datos de 300.000 alumnos británicos han confirmado la ventaja de los nacidos en los primeros meses del año, pero solamente hasta los 18 años. Desde los 21 años la relación se invierte, dando ocasión a los autores a sugerir la posibilidad de que, a partir de esta edad, alguna cualidad intelectual relevante comienza a declinar.

Más recientemente, Rivas (1989) se ha ocupado de esta misma cuestión utilizando una metodología más rigurosa, especialmente en lo que a la obtención de la muestra y al criterio de rendimiento utilizado se refiere. En los resultados aparecía que los grupos constituidos por los nacidos en enero-febrero y en noviembre-diciembre ofrecían diferencias significativas en las medias de las calificaciones de los profesores en Lengua y Matemáticas. Bien es verdad que esas diferencias se reducían a medida que avanzaba la escolaridad.

#### 4.6.4.3. Diferencias de sexo y rendimiento académico

Forehand, Long, Brody y Fauber (1986), tratando de establecer relación entre diversas características demográficas y familiares con el comportamiento académico, una de las pocas relaciones que encontraron como significativas fue, precisamente, la relación entre sexo y problemas de conducta, en el sentido de que, según la evaluación hecha por sus profesores, los chicos manifiestan más estos problemas que las chicas.

Burke (1989) ha dirigido su interés a la relación entre rendimiento académico e identificación con el rol sexual. Con 1688 alumnos de séptimo y octavo grado pudo confirmar la influencia de la identificación con el sexo en el rendimiento académico, controlando el sexo, la raza,

cociente intelectual del profesor, así como el curso al que estaba adscrito. Cuanto mayor era la identificación con el rol sexual femenino, mejores calificaciones promedio cabía esperar en matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, lengua inglesa y lengua extranjera.

También Beer (1989) ha encontrado mejores calificaciones promedio en las chicas que en un grupo de quinto y sexto grado, hijos de divorciados, resultando significativa estadísticamente dicha diferencia.

Pero Eccleston, Borkin y Burrows (1990) han centrado su estudio en las calificaciones de chicos y chicas de diferentes centros de secundaria durante un período de cuatro años, llegando a la conclusión de que los chicos superan a las chicas en 13 de las materias tenidas en cuenta mientras que las chicas solamente superaban a los chicos en 3.

Por lo que se refiere a la eficacia en lectura, Hogrebe, Nist y Newman (1984) concluyen que en los alumnos de la High School, las diferencias de sexo solamente explican un 1 por cien de la varianza, por lo que concluyen que, al menos en esta edad, las diferencias entre sexos no merecen ser tenidas en cuenta.

Hyde, Fennema y Lamon (1990), teniendo en cuenta 100 investigaciones sobre la relación entre rendimiento en matemáticas y diferencias sexuales, concluyen que la diferencias según el sexo son pequeñas, siendo la diferencia en cálculo levemente superior en las chicas durante la enseñanza elemental y media y no existiendo diferencias entre sexos en la resolución de problemas. En la High School, sin embargo, comienza a aparecer la ventaja a favor de los chicos.

La supuesta inferioridad del rendimiento de las chicas en matemáticas -cuestión no definitivamente aclarada- se ha intentado explicar de varias maneras. Badger (1981) pasa revista a las diferentes tendencias explicativas que van desde la apelación a diferencias genéticas a la teoría de la atribución, pasando por la influencia de los factores culturales y pautas educativas, así como de las diferentes actitudes. De todo ello concluye Badger que, más que un solo factor, resulta conveniente apelar a una constelación de factores, aunque resalta la importancia de los factores psicosociales, tal como "la mayor vulnerabilidad de la ejecución de las chicas a las influencias afectivas" (p. 21), sobre los estrictamente genéticos.

En general, todavía no esta aclarada la cuestión de las diferencias en rendimiento académico según el sexo. Vazquez Alonso y Manassero Más (1992) sugieren que los



resultados contradictorios pueden ser explicados según el distinto criterio de rendimiento utilizado. Para estos autores, por lo que se refiere a la matemáticas, mientras que en las investigaciones con pruebas estandarizadas los resultados son favorables a los chicos, las mediciones del profesor -como la realizada por los autores- tienden a favorecer a las chicas. Uno de los autores (Vázquez Alonso, 1990) ya había advertido esta diferencia en una investigación anterior con la asignatura de Física y Química.

#### 4.6.4.4. La inteligencia y el rendimiento académico

La inteligencia ha sido históricamente el primer factor estudiado y propuesto como determinante del rendimiento académico. Todavía a nivel popular se le sigue concediendo una importancia excepcional, cuando no exclusiva. Al margen de estas extrapolaciones, también los especialistas le conceden un papel considerable, pero más equilibrado, como lo hace Brengelman (1975) cuando afirma que "no existe ninguna duda acerca de la relación entre el rendimiento escolar general y la inteligencia, pero en ningún caso son dos cosas idénticas." (p. 162)

De entre los varios enfoques que se pueden adoptar al estudiar la relación entre inteligencia y rendimiento académico podemos destacar el psicométrico y el cognitivo genético piagetiano. Como señala Repetto (1984) ambos

enfoques no se excluyen entre sí, sino que se complementan. En la cuestión que nos ocupan, abundan los psicométricos, mientras que son escasos los del segundo enfoque.

Las correlaciones encontradas entre los tests de inteligencia y las medidas de rendimiento oscilan, según Casanova (1988, p. 135), entre 0.30 y 0.80, con una media en torno a 0.50, lo que supone una afinidad importante entre ambas variables, pero que queda, a la vez, un margen importante de rendimiento con necesidad de ser explicado por otras variables. Por esto no duda Casanova (1990) en afirmar que la inteligencia es quizás el mejor predictor para el investigador después de las calificaciones de los cursos anteriores.

Powers, Jones y Barkan (1986) han realizado un estudio de validación predictiva de la última versión del Test de Matrices Progresivas de Raven (Raven, Court y Raven, 1983), aplicándolo a dos grupos de mixtos de sexto y séptimo grado, juntamente con un test de logro académico. Las correlaciones entre el test de Raven -el más o uno de los más ampliamente difundidos para medir la inteligencia no verbal- y el criterio de logro oscilaban entre 0.34 y 0.60 para los de sexto grado y entre 0.47 y 0.57 para los de séptimo grado.

En nuestro país, por lo que se refiere a la relación entre inteligencia general y aptitud numérica con rendimiento en matemáticas, Nortés Checa y Martínez Artero (1990) han encontrado correlaciones de 0.45 entre inteligencia general y calificaciones de matemáticas en sexto de EGB. La aptitud numérica con esas calificaciones ascendía la correlación a 0.53. Las dos variables, inteligencia general y aptitud numérica, explican el 31,8 % de la varianza, lo que, según los autores, confirma la relación expuesta entre las variables, aunque en menor grado de lo que se suele creer.

Hernández y Hernández (1983) destaca el papel predictor de la inteligencia verbal, dada "la mayor concurrencia analógica" de este tipo de inteligencia con el rendimiento académico. Esto confirma la conclusión de Pelechano (1977) sobre la mayor fuerza de la inteligencia verbal como predictor del rendimiento académico, tanto para el área de letras como para la de ciencias.

El mismo Pelechano (1977) se fija también en la menor asociación respecto a lo que cabría esperar entre rendimiento académico y los test de inteligencia y de aptitudes intelectuales, apuntando como posibles explicaciones el que dichos tests están contruidos más con criterios internos que externos (Brengelman, 1975), o al papel de las variables de personalidad (Cattel, 1977), o, la que considera

más importante, al olvido del papel modulador que tienen otras variables en esta relación. La importancia del papel de las variables moduladoras en la relación inteligencia-rendimiento académico lo han puesto también de manifiesto recientemente Vazquez Alonso y Manassero Mas (1992), destacando el papel del curso y del sexo. Señalan, por otra parte, estos autores que todo esto muestra "la distancia entre ambos constructos" (p. 178).

Desde la alternativa genética al enfoque psicométrico, Bloland y Michael (1984), tomando el Test de Razonamiento Formal de Arlin (Arlin, 1982) como medida del desarrollo intelectual piagetiano, han encontrado que añade muy poco a la fuerza de diversos tests estandarizados de matemáticas para predecir el éxito o afinar la diferenciación de alumnos con buen o mal resultado en álgebra.

Vazquez (1990), en alumnos de 12 a 14 años, ha encontrado correlaciones entre otra prueba de razonamiento y operaciones formales que oscilan entre -0.13 para Educación Plástica y 0.12 para Matemáticas, así como 0.09 para Geografía. Aunque deja sin explicar la correlación negativa con Educación Plástica, sugiere la influencia de un factor personal-volitivo como causante de esas bajas correlaciones.

Queda constancia, pues, de la importancia de la variable inteligencia, sobre todo de la verbal, en la predicción del rendimiento académico, si bien hay que tener presente la función moduladora de otras variables.

#### 4.6.4.5. Los estilos cognitivos

Los estilos cognitivos pueden ser definidos "como las variaciones individuales en los modos de percibir, recordar y pensar , o como las diferentes maneras de captar, almacenar, transformar y utilizar la información." (Kogan, 1971, p. 160). Witkins y Goodenough (1981) insisten en que no se les debe confundir con las aptitudes intelectuales, pues los estilos cognitivos son características de cada sujeto, relativamente estables, y expresadas como rasgos bipolares, en los que se presta atención preferente al modo y forma peculiar de actuación cognitiva. Este carácter bipolar lleva consigo, a diferencia de la inteligencia y las aptitudes, su carácter no valorativo o de deseabilidad, al menos en principio. Vázquez (1990), sin embargo, los considera una aptitud, junto con la inteligencia general y la capacidad operatoria formal.

Los estilos cognitivos están asociados a determinados comportamientos sociales, así como se ha tratado y trata de investigar su papel predictivo en diversos comportamientos, entre los que se puede citar la adaptación escolar y, sobre

todo, el rendimiento académico. Saracho y Dayton (1980) han llegado, incluso, a establecer relaciones entre el estilo de dependencia-independencia de campo del profesor y la mejora en un prueba de rendimiento académico de niños de la escuela elemental, siendo mayor la de los alumnos de los profesores con estilo de independencia de campo.

Pese a la relativa amplitud del número de estos estilos (Beltrán, 1977), los dos más estudiados en relación con el rendimiento académico han sido el Dependencia e Independencia de campo y el de Impulsividad-Reflexividad.

#### a) Dependencia-Independencia de Campo

Es, tal vez, el estilo cognitivo más estudiado y su evaluación se puede realizar, principalmente, con el Test del Marco y la Varilla, el Test de Ajuste Corporal y el Test de las Figuras Enmascaradas (García Ramos, 1989).

Satterly (1976), aunque advierte un sustancial solapamiento de la inteligencia con este estilo cognitivo, encuentra también una correlación entre independencia y matemáticas, tras mantener constante la inteligencia y la aptitud espacial. Sin embargo, esta relación entre independencia y estilo cognitivo no parece lineal. Con otras palabras, una independencia de campo muy elevada no supone

mejores resultados en matemáticas, pero una dependencia de campo alta, está asociada a bajos resultados.

Vaidya y Chansky (1980) han encontrado en alumnos de segundo, tercero y cuarto relación entre independencia de campo y eficacia en matemáticas, particularmente en conceptos y aplicaciones, medido con una prueba estandar.

Casanova (1991), al estudiar un grupo de alumnas de quinto de EGB, de clase social alta y media-alta, combinando los resultados del test sociométrico con los de EFT, ha encontrado relación entre el estilo cognitivo dependencia-independencia de campo y el rendimiento académico. En efecto, llegó a la conclusión de que "la mayor puntuación en EFT se corresponde con un mayor rendimiento escolar" (p. 91), tomando las calificaciones escolares como criterio de rendimiento. Ahora bien, no encontró confirmación a la previsión respecto a las diferencias en rendimiento de dependientes e independientes de campo según el área del curriculum, sino mejores calificaciones, en general, de las alumnas categorizadas como independientes de campo. Eso sí, las alumnas independientes de campo tendían a tener todavía mejores calificaciones en Matemáticas y Ciencias Naturales que en Lengua y Ciencias Sociales, aunque todas ellas fueran buenas. A pesar de todo, la naturaleza de la muestra y la sencillez de los análisis estadísticos

realizados, no permiten realizar demasiadas generalizaciones.

#### b) Reflexividad-Impulsividad

Carretero y Palacios (1982) advierten que se favorece la relación entre rendimiento académico y estilo impulsividad-reflexividad si se prescinde de la medida de la latencia y se tienen en cuenta únicamente los errores.

Buendía y Ruiz (1985), concluyen, a partir de las investigaciones de varios autores, que existe una relación estrecha entre impulsividad y, errores en la lectura, aunque también parece que, en general, con bajo rendimiento académico, por lo que ven necesaria una modificación de este estilo cognitivo cuando los sujetos se sitúan en el extremo de la impulsividad.

Navarro García (1988) recoge información acerca de peores resultados en matemáticas de los impulsivos, "con correlaciones que oscilan entre 0.31 y 0.48." (p. 222), señalando también la asociación con lectura.

Un estudio más reciente de Gargallo López (1991, p. 362), confirma la "asociación-influencia", aunque no la considera muy importante, del rendimiento académico de la reflexividad-impulsividad, si bien diferencia entre la



puntuación de errores -la responsable de la asociación- y la de latencia, que apenas añade nada a la predicción del rendimiento.

#### 4.6.4.6. Rasgos de personalidad y rendimiento académico

Los estudios sobre el rendimiento académico en relación con el sujeto se centraban hasta hace unas décadas casi exclusivamente en la inteligencia. En los años sesenta, sin embargo, comienza con Cattell (Cattell y Kline, 1972) una atención preferente a los rasgos de la personalidad y a su relación con el rendimiento académico.

Pero, a pesar de todo, queda todavía mucho por investigar y confirmar sobre esta relación entre rendimiento académico y personalidad, porque una cosa es el reconocer a priori esta influencia de la personalidad en el rendimiento y otra expresar científicamente esta influencia.

Dificulta la cuestión la existencia de pluralidad de teorías de la personalidad y, más todavía, la heterogeneidad de rasgos de personalidad con los que confrontar el rendimiento académico. Es preciso destacar la importancia que tiene en la relación que nos ocupa la mediación de otras variables, por lo que Entswille (1972) llamaba la atención sobre lo peligroso que resulta generalizar los

resultados de la relación entre personalidad y rendimiento académico. Según este autor, muchas de las contradicciones que aparecen en las conclusiones de las diversas investigaciones se debe a que no han sido tenidas en cuenta variables como la "edad, capacidad, sexo, área geográfica, organización de la clase, tamaño de la clase, métodos y personalidad del profesor" (p. 147), aunque destaca, sobre todo, el papel modulador de la edad.

Pese a todo ello, algunas investigaciones, como la de Repetto (1984) con alumnos de 8º de EGB, han encontrado mayores coeficientes de correlación canónica con las variables de personalidad -medida con el CAPPA de J.A. Martín- que con las de inteligencia.

De todos los rasgos factoriales de la personalidad, los más estudiados en relación con el rendimiento académico han sido los de extraversión-introversión y el de estabilidad emocional-inestabilidad (o neuroticismo).

Cattell y Kline (1977) nos ofrecen un resumen de las investigaciones sobre esta cuestión, dividiendo los estudios, según la edad de los sujetos, en los que se refieren, por una parte, a la escuela primaria y, por otra, los que se centran en la escuela secundaria y educación superior.

En efecto, se han encontrado diferencias en la asociación de algunos de rasgos con el rendimiento académico según las edades de los sujetos. Durante la educación primaria el estable extravertido tiene más probabilidades de éxito escolar, aunque a partir de los 13 se ha observado una influencia del sexo en los resultados, en el sentido de que las chicas con mayor probabilidad de éxito eran las estables introvertidas. En general, a partir de los 15 es la introversión la que correlaciona positivamente con el rendimiento académico. Southworth (1989) ha confirmado con niños-as de 10 y 11 años esta relación positiva entre extraversión y rendimiento en las diversas áreas de las matemáticas, mientras que la correlación era negativa cuando se trataba del neuroticismo. Sin embargo, las interacciones que muestra el análisis de varianza pone en suspenso la generalización de estos resultados. Así, la desventaja de la combinación neuroticismo-extraversión, solamente ocurre en el grupo masculino. También aparece limitada la desventaja de la introversión por la interacción con el sexo y el neuroticismo.

Es importante señalar que los resultados referentes a la relación entre introversión-extraversión y rendimiento académico son semejantes, tanto si se utilizan las escalas de Cattell como las de Eysenck.

Bien es verdad que esta asociación no aparece siempre. Furnham y Mitchell (1991) muestran los resultados de un estudio longitudinal de cuatro años de duración con terapeutas ocupacionales entre 18 y 25 años, en el que correlacionaron diversas escalas de personalidad, entre ellas el EPQ de Eysenck, con las calificaciones en las diversas asignaturas. Las correlaciones, aunque en la línea previsible para la edad, resultan muy bajas y pocas de ellas significativas estadísticamente.

Respecto a la relación entre rendimiento académico y estabilidad emocional-neuroticismo, dado que unos muestran correlaciones positivas, otros negativas y, alguno, incluso despreciables, podemos hablar de relaciones poco claras entre ambas variables (Eysenck y Eysenck, 1985; McKenzie, 1989). Como son las correlaciones negativas las que llaman la atención, McKenzie ha encontrado que la condición para que el neuroticismo correlacione positivamente con el rendimiento es que vaya asociado a una puntuación en el factor G (fuerza del Superego) de Cattell, denominando a esta interacción factor Furneaux, en reconocimiento del investigador que lo intuyó.

Este vía de predicción del rendimiento académico a partir de más de una variable de personalidad le parece a Gómez Dacal (1992) prometedora, a la vista, entre otros, de

los resultados encontrados por Garanto et al. (1985), y más adecuada que la de considerar una variable en singular.

Otro intento, en la misma línea de relacionar características de la personalidad con el rendimiento académico es el realizado por Lluís (1990). Este autor se propuso construir una escala para predecir los resultados académicos a partir de los ítems de las escalas del EPQ-J de Eysenck y Eysenck (1975) y con una muestra, compuesta por alumnos de sexto y octavo de EGB. Se seleccionaron los ítems que mejor discriminaban al grupo de alumnos con bajo rendimiento -constituido, a su vez, en base a las calificaciones escolares de junio- y el resto, a un nivel de confianza de 5%. Como observa el mismo Lluís (1990) la mayor parte de los ítems seleccionados para formar esta Escala de Pronóstico Académico procedían de la escala de conducta antisocial del EPQ-J, aunque también estaba incluido uno de extraversión, tres de psicoticismo y tres de sinceridad. También observa el autor que la escala predice, sobre todo, el rendimiento académico insuficiente y que su significado psicológico puede entenderse "como una medida de la eficacia en el trabajo que depende a la vez de la responsabilidad y de la salud mental del sujeto." (p.123).

Resumiendo, podemos decir que la extraversión correlaciona positivamente con el rendimiento académico durante

los primeros años de la escolaridad, mientras que en la escuela secundaria y educación superior se invierte esta relación, siendo mejor predictor del éxito durante estos años la introversión. Por lo que se refiere a la estabilidad-inestabilidad emocional, parece que son más las investigaciones que apoyan el nexo positivo entre rendimiento académico -y, en general, en situaciones de logro- y baja ansiedad.

#### 4.6.4.7. Motivación y rendimiento académico

Según Pelechano (1977), las variables motivacionales resultan más satisfactorias como predictoras del rendimiento académico que las variables intelectuales.

Con distintos nombres, todas las escuelas psicológicas han resaltado el papel fundamental de la motivación para la elección, mantenimiento y consecución de cualquier conducta, no siendo excepción el aprendizaje escolar. Martínez Muñiz (1980, p. 27) al afirmar que el proceso de aprendizaje va de "fuera a dentro, pero también del interior al exterior" está indicando la necesidad de contar también con la motivación para explicar la diferencias en el rendimiento académico.

Para el conductismo radical la motivación resulta ser una hipótesis explicativa no verificable, por lo que

consideran exclusivamente los estímulos exteriores. Desde una perspectiva humanista, por ejemplo la de Maslow (1954), la tendencia del hombre a la autorrealización implica una organización jerárquica de las necesidades. La motivación intelectual supone la satisfacción previa, al menos en cierto grado, de otras necesidades, como son las fisiológicas, de seguridad, etc.

Brengelman (1975) ponderando la importancia de la relación entre motivación y rendimiento académico aporta coeficientes de correlación entre motivación y rendimiento académico de 0.4 y 0.5, sugiriendo que pueden todavía ser mayores, por lo que resultan semejantes a los que el rendimiento mantiene con la inteligencia.

Dentro de una orientación cognitiva de la motivación, destaca la teoría de la motivación de logro de McClelland, Atkinson, Clark y Lowell (1953) y perfeccionada por Atkinson (1964). La conducta orientada hacia el logro será el resultado de la interacción compleja de el motivo de logro, el grado de incentivo que implica en ese momento el conseguir ese resultado y las expectativas de éxito en tener éxito en esa tarea. El motivo de logro sería, a su vez, el resultado del conflicto entre las fuerzas de nuestros deseos por conseguir el éxito y evitar el fracaso. Las expectativas de éxito, o percepción de la probabilidad de tener éxito, reviste particular importancia dentro de

esta teoría y resulta clave para pronosticar si el sujeto se decidirá o no, persistirá o cesará en una tarea. La teoría de Weiner (especialmente, 1979) se refiere, precisamente, al efecto de las atribuciones o explicaciones casuales que el sujeto da de sus éxitos y fracasos en la motivación de logro y, consiguientemente, en la conducta.

Así como el conductismo skinneriano sobrevalora el refuerzo en la explicación de la conducta, Deci (1975) ha desarrollado la teoría de la motivación intrínseca-motivación extrínseca, según la cual la recompensa exterior tiene un papel negativo, pues hace perder el interés por la tarea en sí misma y deteriora la motivación intrínseca. La relación positiva de la motivación intrínseca con el rendimiento académico ha sido confirmada en los alumnos mayores de la escuela elemental y en los de la escuela secundaria (entre otros, Lloyd y Barenblatt, 1984; Deci y Ryan, 1985; Deci y Ryan, 1987 y Gottfried, 1985). Más recientemente, Gottfried (1990) ha demostrado también la estabilidad y validez de este constructo en edades más tempranas -niños entre 7 y 9 años- así como la relación positiva, y todavía más importante impacto práctico sobre el rendimiento académico. Esta predicción significativa se refería a las calificaciones escolares y no a los resultados de las pruebas estandarizada de rendimiento. La misma asociación positiva aparecía entre motivación intrínseca y percepción de la competencia académica.



Por otra parte, según el mismo estudio de Gottfried (1990), la ansiedad académica, por el contrario, aparecían asociados negativamente, tal como se había hipotetizado a partir de los resultados con alumnos más mayores.

Como era, pues, de esperar, desde las diversas perspectivas en el estudio de la motivación, parece confirmado su importante papel en la predicción del rendimiento académico.

#### 4.6.4.8. Patrones de conducta tipos A/tipo B y rendimiento académico

El patrón de conducta tipo A fue caracterizado por Friedman y Rosenman (1974) por la excesiva fuerza de rendimiento, exagerado sentido del apremio del tiempo y una hostilidad libre flotante. Según Friedman y Ullmer (1984) corresponde a este tipo de conducta el querer hacer el mayor número de cosas en el menor tiempo posible. El principal interés se ha centrado en el mayor riesgo de padecer enfermedades coronarias que parece asociado al patrón de conducta tipo A en relación al patrón de conducta tipo B, definido este último por exclusión respecto al tipo A.

Más allá de esta caracterización aproximativa, no se ha llegado a una definición más precisa ni a una explica-

ción etiológica completa, aunque parece haber evidencia experimental respecto a cierta estabilidad temporal y situacional de este patrón de conducta, así como a la posibilidad de ser evaluado por medio de diferentes técnicas (Cuesta, 1990). Con todo, Thoresen y Pattillo (1988) advierten que "no se trata de un tipo psicológico estable ni de un rasgo psicológico fijo." (p. 98).

Aunque primeramente fue descrito en adultos varones, posteriormente se ha extendido el estudio de su incidencia a las mujeres, así como a niños y adolescentes. (Kliewer, Lepore y Evans, 1990). Aunque Thoresen y Pattillo (1988) advierten de las diferencias en el patrón de conducta tipo A de niños y adolescentes respecto al de los adultos.

Si, como hemos indicado más arriba, el patrón de conducta tipo A parece ser desadaptativo, por lo que se refiere a su mayor asociación a padecer patologías coronarias, especialmente isquémicas, no parece que sea igualmente desadaptativo en relación al rendimiento. Es más, parece que ocurre precisamente lo contrario y que en esta área parece que resulta desadaptativo el tipo B.

Cuesta (1990), pasando revista a varias investigaciones sobre los correlatos conductuales del tipo A, concluye que, mientras en los adolescentes parece que está asociado a buena realización académica, en los niños más jóvenes se

asocia a trastornos de conducta en el aula (hiperactividad) y, en general, a lo que se entiende por mal estudiante. Otras investigaciones recogidas en el trabajo de Cuesta se refieren, sin embargo, a la mejor disposición de los de tipo A para superar la fatiga, ejecutar las tareas de un modo más intenso etc.

Kliewer, Lepore y Evans (1990), reconociendo la falta de estudios sobre las consecuencias del tipo B en las mujeres, planificaron una investigación en la que se confirmaron las previsiones de que a las muchachas -de sexto grado- de tipo B corresponderían peores realizaciones, como consecuencia de una experiencia de fracaso y tendrían preferencias más bajas hacia futuros retos académicos en comparación con los muchachos de tipo A.

A pesar, pues, de que algunas de las investigaciones con niños no lo confirman, parece que la posesión de un patrón de conducta tipo A resulta positivo para el rendimiento académico, mientras que el patrón de conducta tipo B conllevaría riesgos de fracaso en situaciones de rendimiento, correspondientes a los que se dice tienen los de tipo A de padecer enfermedades coronarias. Es más, Kliewer, Lepore y Evans (1990), recuerdan otros riesgos del patrón de conducta tipo B en las mujeres, como el ceder el control a otros demasiado fácilmente, según lo advirtieron ya anteriormente Miller, Lack y Asroff (1985).

Schwartz et al. (1986) han estudiado los efectos en la resolución de anagramas después de un fracaso universal - todos fracasaron- o después de un fracaso personal -sólo fracasó el sujeto- en 60 estudiantes universitarios. Tanto los de tipo A como los de tipo B se mostraron más ansiosos y deprimidos tras un fracaso personal que cuando era universal. Sin embargo, así como los de tipo B no mostraban diferencias en la ejecución si el fracaso precedente era universal o particular, los de tipo A mostraban mejores ejecuciones cuando el fracaso había sido particular que cuando había sido universal. De los resultados de este experimento puede caracterizarse mejor el patrón de conducta tipo A en relación con el rendimiento; concretamente, el que los de tipo A no se esfuerzan indiscriminadamente, sino que su esfuerzo está mediado por determinantes situacionales.

También en orden a la explicación de lo diferentes rendimientos de ambos patrones de conducta, Grimm y Yarnold (1984) aportan que mientras lo de tipo B autorregulan las realizaciones -en este caso académicas- a partir de los resultados anteriores, los de tipo A se ponen altas metas independientemente de los resultados anteriores.

Por otra parte, las conclusiones de Spence, Helmreich y Pred (1987) y de Spence, Pred y Helmreich (1989) suponen una advertencia respecto a las correlaciones de la puntua-

ción total de Tipo A con el rendimiento. Según estos, el carácter bifactorial del constructo, medido con el cuestionario de Jenkins, conduciría a correlaciones diferentes según sea el factor "Esfuerzo por el logro" o el de "Impaciencia e irritabilidad", así como el criterio de rendimiento. También la revisión de Thoresen y Pattillo (1988) señala los distintos resultados en la asociación según la dimensión del tipo A que se tenga en cuenta, considerando, en general, que las correlaciones no son muy altas.

Resumiendo, aunque puede resultar un inconveniente para cualquier aseveración en este terreno el hecho de que el patrón de conducta tipo B quede delimitado únicamente por exclusión de la pertenencia al tipo A, así como el carácter bifactorial del tipo A, una parte importante de los estudios apoyan la superioridad en rendimiento académico de este último patrón, o de algunas de sus dimensiones, respecto al tipo B.

#### 4.6.4.9. Autoconcepto y rendimiento académico

Hablando del autoconcepto estamos ante un constructo cuyas raíces podemos encontrar en W. James (1890), pero que ha empezado a cobrar importancia desde la década de los cincuenta. No solamente el mundo físico y el de las demás

personas constituye el objeto de nuestra percepción, sino que también lo es nuestro yo. Estas percepciones sobre nosotros mismos son plurales, pues se refieren a nuestras cualidades físicas, habilidades, relaciones, emociones, funcionamiento intelectual, etc., aunque están organizadas dinámicamente, siendo el autoconcepto ese proceso de organización y convergencia de las percepciones que uno tiene de sí mismo.

Pese a que el autoconcepto no es algo estático, mantiene un cierto grado de estabilidad cuando la personalidad ya ha llegado a un cierto grado de formación. Chapman, Lambourne y Silva (1990), como resultado de un estudio longitudinal realizado con niños de Nueva Zelanda entre los tres y once años, han destacado la influencia de los logros anteriores sobre el autoconcepto académico, por encima de las variables familiares fundamentales.

La investigación generada en las últimas décadas sobre este constructo, en cuanto a su concepto, organización, evolución, relación con otros constructos y con el rendimiento, ha sido considerable. Eléxpuru (1989, p. 90) resume las principales conclusiones a las que han llegado las investigaciones sobre el autoconcepto:

- Es un constructo relativamente estable;

-Junto al aspecto descriptivo incluye el evaluativo, es decir, no parece justificada la distinción entre autoconcepto y autoestima;

-Que es multidimensional, siendo cada vez más independientes entre sí las facetas que lo integran;

-Que está organizado jerárquicamente, con un autoconcepto general y varios específicos -uno de los cuales es el académico- aunque esta estructura resulta menos consistente a medida que aumenta la edad;

-Se puede mostrar su independencia respecto a otros constructos, con los que, sin embargo, mantiene relaciones.

Aunque resulta indiscutible la importancia que tienen las aptitudes intelectuales en el rendimiento académico, el sentido común y la experiencia educativa sugieren también la influencia que ejercerán sobre los resultados académicos la imagen que uno tenga de sí mismo como estudiante.

Burns (1979, p. 279) se refiere a "un torrente de estudios" que establece una relación directa entre autoconcepto y rendimiento académico. Y en verdad que son muchas las investigaciones que han establecido una correlación entre autoconcepto, especialmente el académico, y rendimiento académico. Gimeno Sacristán (1976) comprobó que el autoconcepto académico resulta buen predictor del rendimiento académico incluso cuando se controla la intelligen-

cia. También Serrano (1981) ha confirmado la afinidad entre autoconcepto y rendimiento académico.

Shavelson y Bollus (1982) ha demostrado que los autoconceptos específicos correlacionan todavía más con el rendimiento en las áreas específicas semejantes. Esta misma conclusión la mantiene también Eléxpuru (1989) tras una revisión bibliográfica de la cuestión.

Skaalvik y Hagtvet (1990) recogiendo las conclusiones de varias investigaciones anteriores sitúa entre 0.4 y 0.6 las correlaciones entre rendimiento académico y autoconcepto académico, mientras sitúa entre 0.2 y 0.3 las correlaciones entre rendimiento y autoconcepto general. Marsh (1992) aporta correlaciones todavía mayores.

Resumiendo, podríamos afirmar que suelen ser positivas aunque moderadas las correlaciones entre rendimiento y autoconcepto general, significativas y altas las correlaciones entre rendimiento y autoconcepto académico, aunque resulta más elevada todavía la correlación entre el autoconcepto académico específico con el rendimiento en la materia correspondiente. Sin embargo, las correlaciones entre rendimiento académico y autoconceptos no académicos suelen ser muy bajas o nulas.



Confirmada la relación entre autoconcepto académico y rendimiento académico resulta oportuno plantearse la cuestión de la dirección de esta relación. El problema no es únicamente de índole teórica, pues una postura u otra al respecto condiciona el proyecto y la ejecución de los programas de intervención para mejorar el rendimiento académico. Los resultados de las investigaciones sobre esta relación entre rendimiento académico y autoconcepto no han resultado, sin embargo, tan convergentes como los que se refieren a la covariación de ambas variables.

Las posiciones de los diversos autores o modelos respecto a la dirección de la relación de influencia entre rendimiento académico y autoconcepto se pueden resumir en las de los que afirman: (a) la predominancia causal del autoconcepto sobre el rendimiento; (b) que el rendimiento determina el autoconcepto; (c) que los efectos causales entre autoconcepto y rendimiento académico son recíprocos; y (d) que una tercera variable causa tanto el rendimiento académico como el autoconcepto.

Skaalvik y Hagtvet (1990), siguiendo a dos cohortes, que inicialmente realizaban tercero y sexto-séptimo cursos respectivamente, durante dos períodos de tiempo diferentes, llegan a la conclusión de la importancia de la perspectiva evolutiva en el establecimiento de la dirección de la causalidad. Según ellos, si inicialmente resulta válida la

dirección rendimiento-autoconcepto de habilidad-autoconcepto general, progresivamente va aumentando la causalidad del autoconcepto sobre el rendimiento. Los autores, con todo, reconocen la necesidad de que se realicen más estudios longitudinales.

Villa (1992b), revisando las investigaciones que en la última década se han realizado buscando la dirección de la influencia causal entre autoconcepto y rendimiento académico, expresa también la necesidad de más estudios para clarificar la cuestión, así como se muestra partidario de que la dirección de la influencia pueda cambiar a lo largo de la escolaridad.

#### 4.6.4.10. Locus de control y rendimiento académico

El ámbito académico ha sido objetivo de numerosas investigaciones en relación con el locus of control. Aunque se han investigado las expectativas de control de los profesores sobre su tarea docente, incluso con instrumentos propios (Rose y Medway, 1981; Maes y Anderson, 1985), la mayor parte de los estudios se han realizado sobre el locus of control de los alumnos. Siguiendo la tendencia a relacionar el rendimiento con actitudes y variables de personalidad, los estudios sobre relación entre locus of control y rendimiento académico no han sido escasos.

Como afirma Lefcourt (1982), -al igual que Findley y Cooper (1983)-, la relación entre las creencias de control y el logro resulta fácil de entender, pues es lógica y comprensible intuitivamente. En efecto, sin creer que el resultado en una tarea es contingente con el esfuerzo invertido en realizarla, resulta poco probable que el sujeto mantenga su esfuerzo al nivel adecuado y durante el tiempo requerido para conseguir plenamente el objetivo. A la inversa, el captar que el resultado depende del propio esfuerzo, produce un aumento en ese mismo esfuerzo.

También resulta comprensible que internos y externos reaccionen de diferente manera ante los buenos o malos resultados parciales, quedando condicionada, por esta causa, la conducta escolar y la misma consecución de los objetivos académicos.

Pero no solamente desde la intuición se ha defendido esta relación entre locus y rendimiento. También diversas investigaciones han confirmado este nexo entre el locus de control y el rendimiento. Es más, siguiendo a Nowicki y Duke (1983), es precisamente el campo del rendimiento escolar, de entre todas las características de la personalidad e interacciones sociales, donde mejor se aprecian los efectos de la internalidad-externalidad.

Sin embargo, advierte Lefcourt (1982, p.81) al referirse a las investigaciones centradas en esta relación, que dichas investigaciones "no sirven para justificar una relación sencilla y exacta entre locus of control y logro." Tampoco Nowicki y Ducke (1983) piensan que esa relación entre locus y rendimiento académico sea muy alta y constante.

Es decir, las correlaciones entre locus of control y rendimiento académico no son siempre lo altas que cabe esperar, incluso en ocasiones no llegan a ser significativas. Pero, además, esas correlaciones parecen estar moduladas por el sexo, la edad, el tipo de medida del locus of control, el criterio de rendimiento utilizado, así como por el modelo de interacción en el grupo de clase o el método de enseñanza utilizado.

Más recientemente, Strickland (1989) resume que la investigaciones realizadas en diferentes culturas han encontrado, por lo general, la relación que se esperaba entre conducta de logro -particularmente en lo académico- e internalidad.

#### 4.6.4.10.1. Primeras investigaciones realizadas

Como pionero de estos estudios de relación entre el rendimiento académico y las expectativas de control hay que

mencionar el primer informe Coleman (Coleman, Campbell, McPartland, Mood, Weinfeld y York, 1966). Tratando de explicar las causas del bajo rendimiento académico en los diversos niveles de las instituciones públicas de los Estados Unidos, llegaron Coleman y colaboradores a conclusiones que no se habían previsto inicialmente.

No eran los recursos materiales y pedagógicos de la institución escolar los principales responsables inmediatos del bajo rendimiento en los alumnos con desventajas. Por el contrario, había que prestar especial atención a las actitudes de dichos sujetos, concretamente, a sus creencias de control sobre el ambiente. Como resume Pettigrew (1967), si entre los alumnos blancos el autoconcepto académico correlacionaba significativamente con el rendimiento académico, eran las creencias de control externo (destino, suerte) o interno sobre los refuerzos las que correlacionaban más estrechamente con el rendimiento académico en el caso de los negros. Pero, según el mismo informe Coleman, también en el caso de los blancos las creencias de control sobre los refuerzos se presentaban como la segunda variable más predictiva de entre todas las estudiadas (Más de 100 y referentes a actitudes, escuela, profesor, familia).

Con el informe Coleman, estamos, no sólo ante un cambio en la explicación del rendimiento académico, sino también ante un estudio pionero de la relación entre locus

of control y rendimiento académico. Por eso, varios autores (McGhee y Crandall, 1968; Gozali et al., 1973; Guttentag y Klein, 1976; Lefcourt, 1982; Walden y Ramey, 1983; Findley y Cooper, 1983; Nowicki y Duke, 1983; etc.) hacen referencia, preferente, a este informe al estudiar las relaciones entre locus of control y rendimiento académico.

Rotter (1966) reseña las investigaciones realizadas sobre la relación de locus of control y ejecución en tareas controladas en el laboratorio con alumnos universitarios, proponiendo una relación positiva entre locus of control interno y rendimiento. Sin embargo, el mismo Rotter (1975) sugería que no cabía esperar una fuerte relación entre las expectativas generales de control y el rendimiento en situaciones que son familiares, pues tienden a basar sus expectativas en la experiencia actual.

La primera investigación, propiamente dicha, sobre la relación entre rendimiento académico y locus de control, fue realizada por Crandall, Katkovsky y Preston (1962). Pero, como Crandall, Katkovsky y Crandall (1965) indican, surge su escala IAR en "el contexto de un programa más amplio de investigación del desarrollo de la conducta de logro de los niños" (p.107).

Con esa primera versión del IAR se encontraron correlaciones de 0.70 entre el total de puntuaciones de la

escala I -no se emplean las subescalas I- e I+- y la cantidad de tiempo que emplean los muchachos en actividades intelectuales; la correlación con la intensidad del esfuerzo en estas actividades intelectuales era de 0.66. Sin embargo, en el caso de las chicas, las correlaciones entre las variables anteriores no llegaban a ser significativas.

Tratando de justificar la validez predictiva de su escala, Crandall, Katkovsky y Crandall (1965) la correlacionaron con dos medidas de rendimiento académico: El Test de Destrezas Básicas de Iowa y el promedio de las calificaciones escolares. Las correlaciones resultantes eran positivas y significativas con casi todas las medidas del Test de Iowa (lectura, matemáticas, lenguaje y puntuación total) y con el promedio de las calificaciones escolares para los cursos 3, 4 y 5. El curso académico, el sexo, la subescala -I+ o I-- utilizada, así como la prueba de rendimiento, introducían variaciones en la correlación que iban desde no significativas a significativas.

#### 4.6.4.10.2. Reseña de algunas investigaciones sobre la relación entre locus of control y rendimiento académico

Unas cuantas investigaciones en que se establece relación entre el locus of control y el rendimiento académico nos pueden servir de muestra para confirmar esta

asociación, así como para comprobar las variables que median la relación.

Gruen, Korte y Stephens (1974) informan de una investigación realizada con 50 niños blancos de segundo grado de una pequeña comunidad del medio oeste. En la regresión múltiple con la nota media de las calificaciones como criterio, aunque el CI era el mejor predictor del rendimiento (20 % de la varianza en la ecuación de predicción) el locus of control un 10 % a la fórmula de predicción. La deseabilidad social, por el contrario, solamente participaba con 1,4 %.

Keller, Goldman y Sutterer (1978) prestan atención a las fuentes de la inconsistencia en los resultados sobre la relación entre locus of control y rendimiento académico. Los autores intentan confirmar la teoría de Weiner (1974) de que el locus of control está más directamente relacionado con las actitudes que con el logro. El análisis de regresión múltiple indicó que, efectivamente, es mayor la relación de locus of control con actitudes académicas que con rendimiento, siendo únicamente significativa estadísticamente la relación de locus con actitudes académicas.

Reiss y Dyhdalo (1978) parten de la hipótesis de que el locus of control, medido con el Stanford Preschool I-E (de Mischel, Zeiss y Zeiss, 1974), media en la relación



entre el tipo de escuela (open-tradicional) y la persistencia conductual. La muestra de la investigación estaba constituida por 182 niños y niñas blancos de segundo grado, extraídos al azar de seis escuelas open y tradicionales. Se encontraron diferencias significativas y muy importantes en persistencia conductal entre las escuelas open y la convencionales, a favor de las primeras, siendo todavía más importantes para los chicos que para las chicas. Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas en las puntuaciones I+ 3,27 y 3,38) e I- (3,64 y 3,67) entre las clases open y las convencionales. Esto les lleva a pensar a los investigadores que el locus of control no media en la relación entre tipo de escuela y persistencia conductual.

Nowicki, Duke y Crouch (1978) tienen en cuenta dos importantes variables -situación de competición o no y sexo- que pueden mediar en las relaciones entre locus of control y logro académico, pudiendo ser, por tanto, las que aclaren la falta de consistencia entre algunas investigaciones. A los sujetos, con una media de 19 años, se les aplicó la Escala de Nowicki-Strickland I-E para Adultos (ANS-IE). La investigación constó de dos experimentos, con las mismas pruebas, pero con condiciones diferentes cada uno de los dos. Las conclusiones muestran que las relaciones entre locus of control y rendimiento académico son complejas, pues están mediadas por el sexo de los partici-

pantes y la situación -competición o no- en que se desarrolla el experimento.

Parent, Forward, Canter y Mohling (1978) en su experimento con alumnos de universidad tuvieron en cuenta dos condiciones: alta y baja disciplina, que implican también diferencias en el estilo de instrucción. La situación de alta, al contrario que la de baja, incluye "alto control del profesor tanto sobre la transmisión de la información como sobre las condiciones de aprendizaje en la clase." (p. 764). Ante las inconsistencias de los estudios para relacionar alta y baja disciplina con rendimiento académico se intentaron varias vías de solución, pero los autores piensan que la vía más fructífera para resolver la cuestión es prestar atención al grado de internalización de la disciplina, utilizándose para ello la escala I-E de Rotter. Se confirmaron las hipótesis de que los estudiantes con locus of control externo tendrían mejores resultados en condiciones de alta que de baja disciplina y, a la inversa, los estudiantes con locus of control interno consiguieron mejores resultados en condiciones de baja que de alta disciplina.

Tesiny, Lefkowitz y Gordon (1980) parten de que la clínica considera el bajo rendimiento y la fobia escolar como síntomas de depresión, así como el hecho de que en los adultos se ha encontrado una relación significativa -aunque

débil- entre externalidad y depresión. De una muestra de 944 niños y niñas de 4º y 5º grado se tomaron medidas de depresión, locus of control (CNSIE), cociente intelectual y de rendimiento (calificaciones de matemáticas y lectura y calificaciones del profesor en actitud/trabajo y en rendimiento). La metodología estadística utilizada para examinar la relación entre todas las variables fue la correlacional, y el análisis de correlación canónica para examinar la relación entre los dos grupos de variables: locus of control y depresión, por una parte, y eficacia académica y CI por otra. Se confirmaron las hipótesis respecto a la relación entre locus of control y logro intelectual, además de la asociación -significativa estadísticamente aunque inferior- entre depresión y locus of control.

Edwards y Waters (1981b) han comprobado con universitarios el reducido efecto en el rendimiento académico (calificaciones medias acumulativas) del locus of control, ya que no se encontraron diferencias en rendimiento académico entre los grupos de alta internalidad y baja internalidad. Tampoco el locus of control mostró un papel moderador en la relación entre habilidad intelectual y resultados académicos.

En cambio, Stipek, Lamb y Zigler (1981), en el estudio de validación de un instrumento de medida del optimismo-

pesimismo para niños, han encontrado que, no solamente el rendimiento académico, sino la misma actitud hacia la escuela correlacionaba también con locus of control (PPNSIE), además de con autoconcepto y demora de la recompensa, aunque se advierte que falta por señalar la dirección de la influencia.

Entre las diversas hipótesis planteadas por Duchastel (1983) en su investigación, las que a nosotros nos interesan aquí se pueden resumir así: El tipo de organización educativa -mayor o menor protagonismo del alumno en la planificación y realización- sobre todo, cuando es inestructurado, es mejor recibido y favorece más el rendimiento de los alumnos con locus of control interno. La muestra estaba compuesta por cerca de 500 alumnos de proyecto estructurado e inestructurado. Para medir el locus of control se utilizó la escala de Rotter y para el logro académico las calificaciones en las diversas materias. Los resultados, obtenidos mediante la técnica de correlación, no mostraron, en contra de lo esperado, correlaciones significativas entre locus of control y el logro académico, pues la más alta era de  $-.15$  (no significativa al nivel de confianza de  $.01$ ).

El estudio de Maqsud (1983), realizado en Nigeria con alumnos de escuela secundaria, ofrece una confirmación transcultural a la relación entre internalidad-externalidad

-medida con la escala I-E de Rotter- y rendimiento académico en lengua inglesa y matemáticas (correlaciones de -0.30 y -0.36). Además, este estudio añade que también los internos tienden a predecir mejor que los externos su resultados académicos, confirmando así lo argumentado por Phares (1968) de que los internos son más eficaces que los externos en la búsqueda y uso de la información. Sin embargo, la interacción del locus of control con el status socioeconómico, respecto al rendimiento, no llegó a ser significativa. También con niños nigerianos, de 5º y 6º grado, esta vez con la forma abreviada del cuestionario de Novicki-Strickland, Galejs y D'Silva (1981), obtuvieron correlaciones de -0.24 y de -0.23 ( $p < 0.001$ ) con las calificaciones de lectura y matemáticas.

En la investigación de Walden y Ramey (1983), una de las novedades que merece reseñarse es la temprana edad de los sujetos: alumnos de preescolar y de primer grado. Se confirmó la relación entre locus of control y rendimiento académico en la dirección de la hipótesis. Con todo, se observó que en las correlaciones influía la escala utilizada, siendo claramente superiores las correlaciones entre rendimiento y locus of control cuando esta última variable era medida con una escala específicamente relacionada con el logro intelectual (IAR), que cuando el instrumento se refería al locus of control en general (Escala IE de Mitchell et al., 1974). Por otra parte, con alguna rara

excepción, las correlaciones de locus of control con rendimiento era más altas que con CI. Además, el grupo con alto riesgo de fracaso, sometido a un programa de intervención centrado en el aumento del sentido de la competencia, incrementaba significativamente la internalidad cuando era sometido a una programa de intervención. Se podía también observar, como efecto de la intervención, un descenso en la relación entre CI y rendimiento académico, a favor de un aumento del papel de los factores motivacionales.

También Adelman, Smith, Nelson, Taylor y Phares (1986) consideran que el grado de percepción de control en la escuela será un buen predictor del rendimiento académico. Resultan significativas ( $t(183) = 5.49$ ;  $p < 0.001$ ) las diferencias en la medias de las puntuaciones de la escala PCSS de percepción de control en la escuela entre los grupos de estudiantes con problemas en la escuela (53.91 y desv. típ. de 12.92) frente a los que no tienen problemas (61.93 y desv. típ. de 8.40). Por otra parte, también se advertían diferencias significativas ( $F(3,217) = 17.74$ ,  $p < 0.001$ ) en la escala PCSS entre los alumnos que tenían problemas y participaban en programa específicamente diseñados para aumentar el control percibido (69.60 y desv. típ. 10.20) y otro grupo semejante pero que no participaba en tales programas (56.81 y desv. típ. 10.03).

Trice , Ogden, Stevens y Booth (1987) han encontrado con su Escala de Locus of Control Académico, en alumnos de primero de universidad, correlaciones entre -0.31 y -0.46 entre externalidad y un triple criterio de rendimiento académico -participación en clase, horas de estudio y realización de tareas en casa-, prediciendo en lo que se refiere a este último criterio, únicamente la cantidad de trabajo realizado, pero no su corrección. Esto último puede ser indicativo de que el locus of control -al menos, el medido por la escala LCA- correlaciona más con el esfuerzo que con la misma ejecución.

Nunn (1987), con la escala Nowicki-Strickland y la de adaptación de Brown y Hammill, han obtenido coeficientes de -0.46 ( $p < 0.0001$ ), -0.40 ( $p < 0.001$ ) y -0.42 ( $p < 0.0001$ ) entre locus of control (puntuado en dirección de externalidad) y adaptación escolar en alumnas, alumnos y grupo total, respectivamente, de 5º a 8º grado.

Martel, McKelvie y Standing (1987) han encontrado una correlación de -0.14 (no significativa) entre locus of control y calificaciones de universitarios, destacando en esta ocasión el escaso valor predictivo del locus of control en relación con otras variables, como inteligencia o responsabilidad.

Godoy, Rodríguez-Naranjo, Esteve y Silva (1989), en el proceso de validación de su escala ELC-A la han correlacionado con calificaciones escolares, resultando significativas ( $0.26 p < 0.01$  y  $0.17 p < 0.05$ ) únicamente para la escala positiva (IE+) y la de controlabilidad positiva (CNC+), siendo de 0.04 para la IE- y la CNC+. Coinciden, pues, las dos escalas con correlaciones positivas en que ambas se refieren a resultados positivos, mientras que las que presentan correlaciones más cercanas a cero son las que se refieren a los resultados positivos.

También entre nosotros, Pereda, Menéndez, Mori, Méndez, Conesa y Núñez (1990) han confirmado el poder predictivo de algunas variables cognitivas de la personalidad, especialmente del rendimiento académico. Concretamente, la puntuación en la escala de Rotter discriminaba, según la prueba de Scheffé, entre sí a altos, medios y bajos en rendimiento académico ( $p < 0.01$ ), mientras que las otras variables -motivación de logro, esperanza de éxito, perseverancia, autoestima y orientación temporal futura- no llegaban a discriminar entre los alumnos con alto y medio rendimiento académico.

En una investigación conducida por Klein y Keller (1990), 75 alumnos de séptimo grado fueron asignados al azar a dos condiciones diferentes de aprendizaje por ordenador. En la primera condición -lección controlada por



el aprendiz- se les presentaba a los estudiantes la posibilidad de optar entre diversos materiales y procedimientos relacionados con lo que tenían que aprender. En la segunda condición -lección controlada por el programa- se les presentó toda la lección siguiendo una pauta prefijada. Como medida del locus of control se utilizó el cuestionario IAR, así como la ecuación de regresión para el análisis de los resultados. Además, por medio de la correlación canónica, se determinó la relación entre la capacidad de los estudiantes, el locus of control y el rendimiento, sin tener en cuenta las condiciones del tratamiento. Según los autores, los resultados indican que el locus of control incrementa significativamente la cantidad de varianza explicada del posttest (5 %) en la regresión. Así como el locus of control influían en los resultados, el tipo de control instruccional no tuvo incidencia, pues tanto en el posttest como en confianza tuvieron puntuaciones prácticamente iguales los de las dos condiciones de aprendizaje.

Wilhite (1990) ha comparado, con alumnos de un curso introductorio de psicología, el locus of control (escala IE de Nowicki-Strickland) y autoconcepto académico como predictores del rendimiento académico. Se midieron también otras variables.

El análisis de regresión múltiple seleccionaba al Cuestionario de Memoria Cotidiana como mejor predictor de

las calificaciones del curso, seguido del Locus of Control y del Autoconcepto académico. Es de destacar que aquí los externos tenían mejor rendimiento que los internos, siendo la correlación entre locus of control (con la escala de Nowicki de Adultos, que puntúa en la dirección de externalidad) y la calificación del curso 0.38 ( $p < 0.01$ ). Para Wilhite esta inesperada correlación resulta inusual pero no sin precedentes, citando como ejemplo, el resultado semejante de Massary y Rosenblaum (1972).

Butler y Orion (1990) se han centrado precisamente en los efectos que tiene sobre la conducta de logro y, por lo tanto, en el rendimiento académico, el desconocimiento de las causas que determinan el rendimiento académico. Para medir las percepciones de control se utilizó el cuestionario MMPCC de Connell (1985). Los resultados confirmaron la asociación negativa significativa esperada entre el rendimiento académico y el desconocimiento de los determinantes de dicho rendimiento, siendo en este caso la correlación de 0.28 y 0.26 -según el criterio de rendimiento-, mientras que con la escala "interna" descendía a 0.10 y 0.03 (no significativas).

Referente a un tipo de rendimiento no exactamente como el que estamos considerando, Furnham y Mitchell (1991) tras un estudio longitudinal con estudiantes de terapeutas ocupacionales en el que incluyeron 6 variables de persona-

lidad, muestran, a la vez, su pesimismo y optimismo respecto al poder predictivo de estas variables. En concreto, el locus of control ofreció correlaciones de 0.09 ( $p < 0.05$ ) con los resultados de las prácticas clínicas de primero, presentando la extraversión la máxima correlación (0.19) con este criterio.

#### 4.6.4.10.3. Resumen de la relación entre locus of control y rendimiento académico

Como se puede observar, las investigaciones que acabamos de revisar no ofrecen una relación incondicional y sin matices entre locus of control y rendimiento académico. Recordando a Lefcourt (1982), hemos podido comprobar la importancia mediadora de ciertas variables en la relación entre rendimiento y locus of control.

El metaanálisis realizado por Findley y Cooper (1983) sobre la relación entre locus of control y rendimiento académico, todavía sigue teniendo validez para mostrarnos la complejidad de esta relación. De las 275 estimaciones de la intensidad del efecto, 193 confirmaban que la internalidad y el rendimiento están asociados positivamente, en 25 se pudo comprobar una relación inversa entre internalidad y rendimiento académico, en 55 no muestran relación entre locus of control y rendimiento, siendo en 2 desconocido el

sentido de la relación. La intensidad media del efecto es de  $r=0.18$ , con una desviación típica de 0.16.

El coeficiente de correlación medio con sujetos varones es de 0.20, mientras que cuando se trata de mujeres desciende a 0.11. También el nivel académico es fuente de diferencias en las correlaciones, que son de 0.04 en los tres primeros grados, de 0.24 de 4º a 6º grado, llegando posteriormente a 0.35, para descender a 0.23 en la High school y a 0.15 en los alumnos universitarios.

Por lo que se refiere a la raza, tanto en la raza blanca como en la negra las medias de los coeficientes de correlación son de 0.25. Sin embargo, la clase socioeconómica señala una diferencia en la media de los coeficientes de correlación encontrados, siendo de 0.26 en los de clase media y de 0.35 -aunque con mayor variabilidad- en los de clase baja.

El tipo de instrumento utilizado para la medición del locus, ofrece mayores correlaciones cuando se trata de un instrumento específico (0.30) que cuando se realiza la medición con un instrumento general (0.18). El instrumento para la medición del criterio, es decir, del rendimiento académico, también ofrece diferencias en las correlaciones, siendo de 0.16 en las calificaciones, de 0.21 en las pruebas estandarizadas y de 0.24 en las pruebas de inteli-

gencia. Keller, Goldman y Sutterer (1978), por su parte, siguiendo a Weiner (1974) que la relación es mayor entre locus of control y actitudes académicas que con las calificaciones o pruebas de rendimiento.

#### 4.6.4.10.4. La explicación de la superioridad en rendimiento de los internos

La creencia de que los acontecimientos, concretamente los resultados académicos, son contingentes con la propia conducta, conducirá, sin duda, a un incremento del esfuerzo por aprender. Esta parece ser, desde el constructo locus of control, la explicación adecuada de que los internos obtengan mejores resultados que los externos. (Entre otros, Prociuk y Breen, 1974 y 1975).

Sin embargo, se han planteado también otras explicaciones posibles de esta superioridad de los internos. Así, Graybill y Sergeant (1983), han planteado la explicación de esta relación a través de la dimensión de percepción de la competencia, en lugar de la percepción de la contingencia. En el análisis de regresión múltiple realizado se pudo confirmar que solamente la escala de percepción de la competencia explicaba una parte importante de la varianza de los resultados en las tareas propuestas a los sujetos. Sin embargo, los mismos autores avisan de la cautela con que han de tomarse los resultados dada la falta de estudios

de validación de esas dos escalas que, integrantes de la I-E de Rotter, fueron utilizadas en esta investigación por primera vez.

Dubois (1987), admitiendo la existencia de otras explicaciones alternativas, insiste en la explicación de la percepción de la contingencia, subrayando el nexo que se establece, como consecuencia de la ocurrencia simultánea entre esfuerzo y perseverancia, por un lado, y éxito por el otro.

#### 4.6.4.11. Atribuciones causales y rendimiento académico

En el capítulo dedicado a la atribución nos ocupamos de las consecuencias afectivas, cognitivas y conductuales de las distintas dimensiones atributivas sugeridas por Weiner. Weiner (1979, p. 3) considera como un supuesto fundamental de la teoría de la atribución que "la búsqueda de la comprensión o explicación es el (o un) 'el resorte básico de la acción'".

Este principio defendido por Weiner, explica el interés por prestar atención preferente, dentro de la teoría de la atribución, a las consecuencias de las explicaciones causales.

Sin embargo, las investigaciones sobre la relación entre atribución y rendimiento académico no siempre son comparables a las que se han realizado desde el locus, por el hecho del carácter diferencialista que tiene el locus frente al enfoque frecuentemente situacional de la atribución. El acercamiento progresivo de ambas orientaciones en esta cuestión facilita la comparación de los resultados referentes al rendimiento académico.

De alguna manera, ya hemos hecho referencia anteriormente a la relación de las atribuciones con el rendimiento académico. Al destacar la importancia para el rendimiento de la motivación de logro, dentro de los factores motivacionales, ya advertimos su conexión con las explicaciones causales o atribuciones.

Pero la evidencia empírica de la relación entre atribución y rendimiento académico ha surgido, tanto a través de las investigaciones dirigidas a demostrar esta relación, como de los informes de los programas de mejora del rendimiento académico por medio de la modificación de las atribuciones.

Dado que los instrumentos de medida del locus of control, sobre todo el IARQ de Crandall et al. (1965) en la relación con el rendimiento, han sido utilizados para medir

atribuciones, algunos de los resultados que expusimos en el apartado anterior podían aplicarse también para éste.

Relinch (1983) confirmó la relación significativa e importante entre rendimiento en matemáticas con las atribuciones en matemáticas de éxito/capacidad (0.42) y fracaso/capacidad (0.46), pero no con las atribuciones de esfuerzo.

Marsh, Cairns, Relich, Barnes y Debus (1984), dentro de una investigación con objetivos más amplios, han encontrado correlaciones significativas entre el rendimiento en lectura y las atribuciones relativas a esa misma área (0.29 con el total de la escala de lectura; 0.26 con la de éxito/capacidad y -0.39 con la de fracaso/capacidad). En cambio, con la escala de matemáticas las correlaciones con rendimiento en lectura descendían a 0.18. Aunque, controlando el autoconcepto, la correlación con la escala total de lectura descendía de 0.29 a 0.18, como consecuencia del solapamiento de estas variables. Por lo que se refiere a las escalas de atribución externa del mismo SAS, consideran los autores que los resultados de la correlación el rendimiento en lectura producen cierta sorpresa. Con escala fracaso/externo las correlaciones son casi nulas, mientras la de éxito/externo (0.51), resulta ser una de las más altas. Aunque las atribuciones de capacidad correlacionan más que las de esfuerzo, en conjunto, no pasan de ser



modestas. La investigación de Marsh (1984) con alumnos de quinto grado, esta vez también con matemáticas, arrojaron resultados semejantes.

Rubio Jerónimo, Rojo Calvo y Ferré Rubio (1990) han abordado la investigación de los factores determinantes del fracaso escolar desde la perspectiva de la atribución en un estudio con alumnos repetidores de BUP y COU. Aunque no se establece comparación con otros alumnos no repetidores, los autores resumen el resultado de su estudio afirmando que "es preciso reconocer que los alumnos de B.U.P y C.O.U. repetidores de curso, atribuyen sus fracasos académicos a causas externas, fundamentalmente." (p. 60). Con todo, señalan los autores que los sujetos de la investigación hacen referencia por igual a factores internos, ya que la conclusión anterior tiene como fundamento la ponderación que hacen -puntuando de 1 a 10- sobre el grado de influencia ejercida por cada uno de estos factores.

Ryckman, Peckham, Mizokawa y Sprague (1990), han encontrado correlaciones entre las atribuciones medidas con el SOAR y las puntuaciones de una prueba estandarizada de rendimiento de lectura, lenguaje y matemáticas correlaciones que oscilaban entre 0.00 y 0.24, con unas correlaciones medias comprendidas entre 0.08 y 0.13, tanto si las correlaciones entre rendimiento y atribución se realizaban

entre áreas diferentes como si se realizaban entre las mismas áreas.

Dentro de la relación entre atribuciones y rendimiento académico también mencionaremos, al menos, los programas de intervención en las atribuciones con vistas a mejorar el rendimiento académico. El éxito en estas intervenciones confirma la relación entre atribuciones y rendimiento. Una buena parte de estas intervenciones se han realizado en niños con trastornos de aprendizaje (por ejemplo, Borkowski, Weyhing y Carr, 1988), aunque también con universitarios (por ejemplo, Wilson y Linville, 1985; Perry y Penner, 1990). La mejora del rendimiento que consiguen estos programas esta forma de mostrar la relación entre rendimiento académico e internalidad.

Sin embargo, la confirmación empírica de las consecuencias de las atribuciones en el logro académico resulta todavía limitada e incompleta. Es este uno de los puntos que recoge Graham (1991) entre las cuestiones que tiene la teoría de la atribución por resolver y que, unos años antes, también lo había advertido Weiner (1986). Advierte Graham (1991), también, otra cuestión metodológica referente al criterio de rendimiento, señalando la sobreestimación en la práctica de indicadores globales del rendimiento como son el promedio de las calificaciones y el rendimiento en

un examen, que resultan afectados por muchos otros factores diferentes de los centrales en la investigación.

#### 4.6.4.12 Internalidad y rendimiento académico

Desde los estudios enfocados a considerar en conjunto la internalidad no se han producido investigaciones propias en relación con el rendimiento académico. Sin embargo, no hace falta aclarar que todos los estudios resañados en el apartado del locus of control y de la atribución tienen cabida y deben ser incluidos en este apartado.

Comparativamente, vemos que se puede extraer más información del área del locus of control que de la de la atribución, dada, principalmente, la mayor complejidad de dimensiones en esta última orientación.

#### Conclusiones

El interés -teórico y, sobre todo, práctico- que suscita el tema del rendimiento escolar ha provocado el desarrollo de numerosas investigaciones y estudios de reflexión sobre este tema, principalmente sobre sus determinantes.

La puntos más importantes de la exposición anterior, así como las principales conclusiones las podríamos resumir en los siguientes apartados:

-Siendo varios los criterios posibles para definir el rendimiento, el utilizado en la mayor parte de las investigaciones realizadas es el que se centra en los conocimientos y destrezas intelectuales. Este procedimiento, si bien supone una limitación del concepto de rendimiento educativo, se puede justificar por el mayor acuerdo en la operatividad de este criterio.

-Como forma de medirlo, se suele utilizar el resultado de pruebas estandarizadas, la valoración cuantitativa del profesor-tutor y las calificaciones escolares o/y sus consecuencias (repetición, retraso, etc.). Es frecuente que se opte por uno de estos procedimientos de medición, prescindiendo de los otros. Sin embargo, con vistas a un consideración más adecuada de rendimiento, sería recomendable incluir en las investigaciones más de un criterio.

-La mayoría de las investigaciones consideran que la baja o alta asociación de una variable predictora hay que atribuirle, precisamente, a esa variable. Sin embargo, es preciso considerar también si la misma imprecisión del criterio y la dificultad para medirlo adecuadamente no serán la causa de las bajas correlaciones en algunas

investigaciones, tal como se ha podido comprobar empíricamente.

-Podemos hablar de diversos enfoques en el estudio de los determinantes del rendimiento académico, enfoques que se pueden presentar también como grupos de determinantes. Por el hecho de tratarse, precisamente, de diferentes perspectivas (principalmente, socio-político, didáctico, familiar y psicológico), la comparación entre sí de los resultados de las investigaciones que provienen de estos campos diferentes no siempre es fácil y, en algunos casos, resulta imposible.

-Por lo que se refiere al grupo de determinantes personales -tal vez, el que más investigaciones ha promovido-, el centro de gravedad de la atención se ha desplazado desde el nivel intelectual a la dimensión motivacional y actitudinal, dentro de un enfoque cognitivo.

-En este apartado se sitúa la dimensión internalidad-externalidad, tanto desde la perspectiva del locus of control como de la atribución. Las investigaciones realizadas descubren una asociación importante entre las expectativas y explicaciones causales internas-externas y el rendimiento académico.

-Queda todavía por replicar y confirmar los resultados respecto a la relación de la internalidad con el rendimiento, dada las oscilación de las medidas que expresan la asociación, según el instrumento utilizado y el criterio de rendimiento, así como el sexo, edad, nivel socioeconómico, etc. de los sujetos.

## CAPITULO 5

### PLANTEAMIENTO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACION

#### Introducción

En los capítulos precedentes hemos realizado una revisión del tema de la internalidad y del rendimiento, con vistas a introducirnos en el tema y, a la vez, a comprender el estado de la cuestión. A partir de este marco podemos ya realizar la investigación, en la línea de algunas de las que aparecen en nuestra revisión.

Comenzamos haciendo referencia a estos antecedentes, tratando así de relacionar nuestra investigación con las de otros investigadores. Esta síntesis, unida a la experiencia directa, conduce a la formulación de unos objetivos para nuestra investigación.

Con la expresión y, a la vez, acotación de los objetivos, se concluye lo sustancial del proyecto, siendo necesario llevarlo a la práctica de acuerdo con un método al que es preciso hacer referencia. Como primer paso, resulta necesario seleccionar una muestra de sujetos en la que, mediante las

mediciones oportunas, sea posible comprobar la relación de las variables con las que trabajamos en nuestra investigación.

Cumplido este requisito, era preciso formular del modo más operativo posible, a la vez que accesible a la comprobación, los objetivos anteriormente propuestos para la investigación. Si bien todas las hipótesis se organizan en torno a la internalidad, creímos conveniente dividir las en tres apartados básicos: la medición, relación con variables demográficas, intelectuales y de personalidad, así como, en tercer lugar, relación con el rendimiento académico.

Las variables que intervienen en una investigación deben ser delimitadas y descritas con la mayor claridad posible, llegando a una formulación operacional. Esta tarea constituye el apartado anterior al último de esta parte metodológica, destinado a acotar la secuencia cronológica y métodos de análisis de la investigación.

De este modo, los capítulos siguientes, dedicados a estudiar la estructura interna de la internalidad y su relación con otras variables, resultan más comprensibles, a la vez que se les puede comprender tendiendo a una finalidad común.



### 5.1. Planteamiento de la investigación

En el origen de cualquier investigación está un problema, expresado como pregunta, que surge de la observación de la realidad. En nuestro caso, la consideración de las expectativas y explicaciones de las personas y su relación con determinados comportamientos provocó el nacimiento del interés por esta cuestión. Cuestión, a su vez, susceptible de desdoblarse en otras subordinadas, relativas a la organización interna de estas explicaciones y expectativas, así como a sus relaciones con otras características y comportamientos de los sujetos. La consiguiente búsqueda bibliográfica en las revistas de investigación nos puso en contacto con el modo con el que otros investigadores habían planteado esta cuestión. A partir de aquí nos propusimos unos objetivos como primer paso dentro del proyecto de la investigación.

#### 5.1.1. Relación de nuestro trabajo con investigaciones anteriores

Hemos pasado revista en los capítulos anteriores a una parte importante de la literatura existente sobre las explicaciones internas de las conductas y refuerzos, así como al concepto, clases, problemas de medición y determinantes del rendimiento académico.

Respecto a las explicaciones internas, se ha podido apreciar la importancia fundamental de la dimensión internalidad-externalidad, tanto en los estudios sobre la atribución como, sobre todo, en los procedentes del locus of control. Además, por lo menos en algunas de las investigaciones a las que se ha hecho referencia, cabe añadir que no se emiten aleatoriamente o en relación únicamente a una circunstancia concreta, sino que, por el contrario, parecen responder a lo que se ha llamado el sesgo o norma de internalidad, es decir, la producción más acentuada, bajo determinadas condiciones, de las explicaciones internas.

Tras la revisión bibliográfica precedente, parece justificado, por una parte, plantearse la relación de esta tendencia a las explicaciones internas con otros sesgos explicativos, como son el que se refiere a la diferente perspectiva del actor y observador y el que resulta de que las explicaciones sean sobre algo deseable o no deseable para el sujeto. Además, hemos podido apreciar, al menos en algunas de las investigaciones, la existencia de una relación, no siempre igualmente clara, de las explicaciones internas con determinadas variables demográficas, cómo son la edad y el sexo, o familiares, como el número de hermanos y el nivel socioeconómico. Pero también las explicaciones internas guardan relación con otras variables, como la inteligencia, rendimiento y personalidad; o, en todo caso, parece justifi-

cado comprobar si existe o no esta relación, limitada, posiblemente, a determinadas características de los sujetos.

Finalmente -aunque en el orden de procedimiento en primer lugar-, queda el problema de la medición de las explicaciones internas, tanto si se refieren a conductas o sentimientos en general, como si se centran en los refuerzos. Si bien existen varios instrumentos para su medición, son escasos los adaptados a la población española, y todavía más escasos los adecuados para los niveles de escolaridad correspondientes al Ciclo Medio de la EGB. De aquí, que no sea inútil la adaptación a nuestro país de nuevos instrumentos, apropiados para estas de edades. Por otra parte, bastantes de los instrumentos revisados aparecen con unas fiabilidades bajas cuando se aplican a poblaciones infantiles. A esto hay que unir la cuestión no resuelta todavía de la estructura factorial de la internalidad-externalidad, sobre todo cuando se refiere al locus of control.

Por lo que se refiere al rendimiento académico, la revisión bibliográfica precedente muestra las distintas vías de indagación de los determinantes del rendimiento. Sin pretender rebajar la importancia de los factores sociales, socioeducativos, didácticos o familiares, nos centramos en los factores personales y, más concretamente, en los que hacen referencia al papel de las expectativas de locus of control y atribuciones causales. A decir verdad, las varia-

bles personales, no intelectuales, tienen una tradición menor en las investigaciones sobre los determinantes del rendimiento académico. Pero no se trata, simplemente, de oponer, por su importancia en la predicción, unas variables personales a otras, sino de intentar averiguar la aportación de cada una de ellas a la explicación del rendimiento académico.

A tres amplias cuestiones se ha hecho referencia en los capítulos anteriores, tratando de enmarcar la investigación empírica: El concepto y medición de la internalidad, la relación de la internalidad con otras variables y, por otro lado, a los determinantes del rendimiento académico, especialmente de la internalidad.

Queda la investigación o comprobación de las hipótesis que surgen tras la revisión realizada en los capítulos anteriores, tanto sobre la cuestión de la internalidad como sobre la del rendimiento académico. Aunque el número de investigaciones realizadas no es escaso, la complejidad de aspectos que encierra la medición de la internalidad y sus relaciones con otras variables, así como con el rendimiento académico, exige la necesidad de nuevas investigaciones.

#### 5.1.2. Objetivos de la investigación

Los objetivos de nuestra investigación se refieren, en primer lugar, a la adaptación y validación de los instrumen-

tos adecuados para la medición de las explicaciones internas, incluyendo la de algunos otros sesgos o variantes que se pueden producir en tales explicaciones, en el Ciclo Medio y primer curso del Ciclo Superior. Además, también nos proponemos examinar la relaciones existente entre las diversas subescalas de estos instrumentos, así como la relación de las explicaciones internas con otras variables demográficas, familiares y de personalidad, prestando especial a la relación de la internalidad con el rendimiento académico.

Con otras palabras, nos planteamos, en primer lugar, la cuestión de la medición de la internalidad, así como el análisis de sus estructura interna. Desde este punto de vista, nos pareció conveniente preparar y utilizar dos instrumentos de medida de la internalidad, uno ya utilizado repetidas veces y el otro de construcción mas reciente.

Pero también, una vez calibrado los instrumentos de medición, es preciso comprobar la relación que la internalidad con determinadas carecterísticas demográficas, familiares y de la personalidad del sujeto. Resultaba particularmente importante comprobar la relación de la internalidad con el rendimiento académico. Además, dado que existen otros posibles sesgos atributivos, costatar cómo se articula el sesgo de la internalidad con otros sesgos.

### 5.1.3. Partes de la investigación

A la vista de los objetivos propuestos en nuestra investigación, parece conveniente dividir nuestro trabajo en tres partes, que se desarrollan en cada uno de los tres capítulos que siguen al que nos encontramos ahora:

(a) Estructura interna y medición del constructo internalidad-externalidad;

(b) estructura externa de la internalidad; concretamente, si la internalidad guarda relación con variables demográficas, familiares y de personalidad en los alumnos de 3º a 6º de EGB;

(c) la relación entre la internalidad y el rendimiento académico.

### 5.2. Metodología

Planeada la investigación, precisaremos el método a seguir, tanto en lo referente a la muestra como a la formulación de hipótesis, descripción de variables y procedimientos para la recogida de datos y ulterior análisis de los mismos.

### 5.2.1. Muestra de la investigación

Aunque describiremos con mayor detalle la muestra de la investigación principal, empezamos haciendo referencia a la muestra de la investigación piloto y a la utilizada en algunos análisis complementarios de los instrumentos de internalidad, con la que se realizó la comprobación y depuración previa de los cuestionarios de internalidad-externalidad.

Previamente a la investigación principal, se realizó una investigación piloto, dirigida fundamentalmente a la preparación de las pruebas de internalidad. Preparadas ya las escalas, y en paralelo a la investigación principal, se estudió también, con otra muestra diferente, la fiabilidad test-retest de las escalas de internalidad.

#### 5.2.1.1. En la investigación piloto y en otra complementaria

En la investigación piloto, se aplicaron los dos cuestionarios a una muestra de 473 alumnos, de tercero a sexto de EGB, con un número equivalente del sexo masculino y femenino. Dicho número de sujetos constituía la totalidad del alumnado, en los cursos citados, de estos dos colegio:

Colegio Público de Uríbarri (Bilbao)

Colegio de la Sagrada Familia (Derio)

Ambos centros, el primero de iniciativa pública y el segundo de iniciativa social, incluyen alumnos y alumnas por igual. En conjunto, el alumnado de estos dos centros pertenece a familias de nivel socioeconómico medio. Se incluyeron todos los alumnos de cada una de las 18 aulas que participaron en esta fase de la investigación.

Para el análisis de la fiabilidad test-retest la muestra se formó con uno de los dos grupos -aleatoriamente elegido- de cada curso de 3º a 6º del Colegio Jesús-María, de Bilbao. Los alumnos que constituyen esta segunda muestra proceden de diversas zonas del Area Metropolitana del Gran Bilbao, pudiendo considerarse su nivel socioeconómico familiar, al igual que el anterior, como medio.

#### 5.2.1.2. En la investigación principal

Efectuados estos análisis previos de las escalas de internalidad, el estudio posterior se realizó con una muestra más numerosa. Esta muestra está integrada por 1417 alumnos, de los cursos 3º a 6º de EGB, de centros escolares de Bilbao y de dos poblaciones que forman parte del Area Metropolitana de Bilbao.



#### 5.2.1.2.1. Criterios del muestreo

La selección de esta muestra ha sido realizada de acuerdo con los siguiente criterios:

-Que participasen en la investigación alumnos de los tres cursos del Ciclo Medio de EGB, pero también los del primer curso del Ciclo Superior, en una proporción semejante de cada curso. De este modo, se incluía en la muestra alumnos de cuatro edades cronológicas contiguas, pero diferentes.

-Que la muestra estuviese compuesta por alumnos de ambos sexos en igual proporción.

-Que los alumnos seleccionados procediesen de los diversos niveles socioeconómicos y, en la medida de lo posible, fuesen representativos de los diferentes contextos sociales familiares que se dan en Bilbao y en su área de influencia.

-Que hubiese una proporción, aproximadamente igual, de alumnos de centros de iniciativa pública e iniciativa social.

-Que ninguno de los grupos realizados de acuerdo con los criterios anteriores -sexo, curso, nivel socioeconómico, tipo de centro- fuese menor de 200.

-Limitarnos a los modelos lingüísticos educativos A (todas las materias, excepto el euskera, se imparten en lengua castellana) y B (enseñanza bilingüe: unas materias en castellano y otras en euskera), excluyendo, por razón de posibles dificultades en la comprensión de algunas de las pruebas, a los que siguen el modelo D (enseñanza de todas las asignaturas en Euskera, excepto la de castellano).

Consiguiendo una muestra con las características que corresponden a estos criterios, podríamos justificar algunas de las explicaciones y generalizaciones que haremos de los resultados de los análisis de los datos conseguidos con estos sujetos. Sin embargo, en esta enumeración de criterios se advierten ya algunas limitaciones a una mayor generalización de los resultados.

#### 5.2.1.2.2. Unidad de muestreo

La unidad de muestreo fue el centro escolar. Es decir, se eligieron siete centros de la zona a la que hemos hecho referencia, y todos los alumnos de esos centros matriculados en los cursos 3º a 6º participaron en la investigación. Solamente en uno de los Centros, en el Colegio Nuestra Señora de Begoña, se eligieron de un modo aleatorio dos de los cinco grupos o secciones de que consta cada curso, pues de haberse incluido la totalidad de los alumnos de cada curso, la muestra hubiera presentado sesgos importantes, por ejemplo,

hubieran pesado de una forma desproporcionada los chicos, dado que solamente cuenta con alumnos de sexo masculino.

En ninguno de los centros elegidos, aunque no se hizo la elección por esta razón, existían, de hecho, aulas del modelo D, al menos en los cursos que constituyen el ámbito de esta investigación.

#### 5.2.1.2.3. Unidad de información

Aunque la unidad de muestreo fue el centro escolar, la de información fue el alumno individual.

En el caso de los alumnos integrados, con deficiencias intelectuales, sensoriales o psicomotoras, así con trastornos de la personalidad, se pretendió en principio que realizasen las pruebas de la investigación. Se consideraron los resultados nulos si se apreció que no había sido comprendida, en un grado mínimo el sentido de la prueba.

#### 5.2.1.2.4. Selección de la muestra

En un primer momento, pretendimos realizar la selección de los sujetos y centros de un modo aleatorio, pues este método es el que se suele considerar como más adecuado en cualquier investigación dentro de las ciencias humanas. El tener que aplicar un número de pruebas cuya cumplimentación requería un cantidad importante de tiempo, exigía una

disposición favorable a la realización por parte de la dirección y profesorado del centro. Esto hizo que modificásemos la primera intención de realizar un muestreo aleatorio, pensando que, de este modo, se llevaría a cabo la aplicación de las pruebas con mayor garantía y control.

Sin embargo, el hecho de tomar a la totalidad de los alumnos de los cursos citados de un grupo de centros escolares, relativamente diversos entre sí, creemos que no nos aleja demasiado de lo que sería un muestreo aleatorio. Por otra parte, como afirma Alañón Rica (1990, p. 264), "al analizar las investigaciones en el ámbito educativo nos encontramos con la evidencia de que es prácticamente imposible seguir las recomendaciones estrictas del método aleatorio."

A pesar de la justificación que creemos tiene nuestro modo de actuar al escoger los centros y sujetos de la investigación, este procedimiento utilizado deberá, como ya hemos sugerido, tenerse en cuenta y traducirse en cautela en el momento de la generalización de los resultados a que lleguemos en esta investigación.

#### 5.2.1.2.5. Descripción de la muestra

De acuerdo con los criterios anteriores, fueron seleccionados siete centros de Educación General Básica del área geográfica perteneciente al Gran Bilbao.

Los Centros escolares cuyos alumnos desde 3º a 6º de EGB participaron en la investigación fueron los siguientes:

Colegio Público Cervantes. Bilbao.

Colegio Público Basurto. Bilbao.

Colegio Público Elena Fuentes. Bilbao.

Colegio Público Ruperto Medina. Portugalete.

Colegio Nª Sª de Begoña. Bilbao.

Colegio Nª Sª del Carmen. Bilbao

Colegio de la Purísima. Algorta.

De estos siete centros, los cuatro primeros son centros de iniciativa pública y los tres últimos de iniciativa social. Esta desigualdad numérica en cuanto a este característica del centro se refiere, viene justificada por conseguir la igualdad aproximada en cuanto al número de alumnos participantes de cada uno de los dos tipos de centros.

Cinco de estos colegios están radicados en el mismo municipio de Bilbao, con diferentes grados de proximidad a lo

que puede considerarse el centro de la villa; los otros dos pertenecen al Area Metropolitana de Bilbao. Con ello, se ha pretendido que la muestra ofreciese una cierta amplitud de ambientes socioculturales, lo suficientemente representativos de la zona a la que circunscribe la investigación.

El número de aulas o grupos de estos siete centros cuyos alumnos participaron en su totalidad en la investigación principal fue de 56.

En las tablas 1 y 2 exponemos en cifras absolutas y en porcentajes la distribución de los sujetos participantes e la investigación tanto por sexo y curso como por nivel socioeconómico.

tabla 1

SUJETOS DE LA MUESTRA SEGUN CURSO Y SEXO

|        | SEXO   |       |        |       | total |        |
|--------|--------|-------|--------|-------|-------|--------|
|        | CHICOS |       | CHICAS |       | N     | %      |
|        | N      | %     | N      | %     |       |        |
| CURSO  |        |       |        |       |       |        |
| 3º EGB | 157    | 11.1% | 154    | 10.9% | 311   | 21.9%  |
| 4º EGB | 175    | 12.4% | 162    | 11.4% | 337   | 23.8%  |
| 5º EGB | 175    | 12.4% | 189    | 13.3% | 364   | 25.7%  |
| 6º EGB | 203    | 14.3% | 202    | 14.3% | 405   | 28.6%  |
| total  | 710    | 50.1% | 707    | 49.9% | 1417  | 100.0% |

Tabla 2

SUJETOS DE LA MUESTRA SEGUN  
NIVEL SOCIOECONOMICO

| NIVEL SOCIOECONOMICO<br>FAMILIAR |   |       |
|----------------------------------|---|-------|
| Bajo                             | N | 292   |
|                                  | % | 20.6  |
| Medio                            | N | 863   |
|                                  | % | 60.9  |
| Alto                             | N | 262   |
|                                  | % | 18.5  |
| Total                            | N | 1417  |
|                                  | % | 100.0 |

Todas estas cifras se refieren a la situación de la muestra el día primero de octubre de 1991, fecha del inicio de la aplicación de las pruebas. El número de sujetos que, por cambio de Centro o enfermedad prolongada fueron baja para prácticamente todas las pruebas de la investigación, no llega a 5 en total, por lo que a dichos casos se optó por considerarlos en las pruebas que faltaron como valores "missing". Mayor es el número de los alumnos que no realizaron la totalidad de las pruebas que integran la investigación. Este hecho tiene como consecuencia la reducción del número de sujetos en algunos análisis estadísticos, como se puede comprobar en cada uno de estos procesos.

Por lo que se refiere a la proporción entre sexo masculino y femenino, observamos que se ha satisfecho casi exactamente el objetivo propuesto, ya que prácticamente son

iguales en número. No ha ocurrido lo mismo con el curso, aunque, sin embargo, responden las cifras a la situación real del alumnado en los centros escolares seleccionados, dado que el centro es la unidad de muestreo. Por otra parte, refleja este progresivo ascenso del número de alumnos cuanto mayor es el curso, el estado de la población en la zona del muestreo en el momento de la investigación, es decir, la evolución de la natalidad en los últimos años.

Por lo que se refiere al nivel socioeconómico, de acuerdo con el índice que utilizamos para operativizar esta variable surge una distribución aproximadamente normal. Divididos los diez intervalos en tres categorías -nivel socioeconómico superior, medio y bajo- queda la distribución que observamos en la tabla 1-2. Como se puede observar, el porcentaje claramente más elevado es el de la clase media. Por su parte, los porcentajes que corresponden al nivel socioeconómico alto y bajo son semejantes, aunque se puede observar que, según los criterios, de división en estas categorías, los que aparecen como clase alta, están más próximos a la media que los de la baja a la media. Pensamos que otra forma de realizar esta categorización, tal vez hubiera disminuido el número de los adscritos a la clases alta.

El limitar la zona de la muestra al Area Metropolitana del Gran Bilbao, implicaba la ausencia de alumnos de medio



netamente rural. Por lo demás, la muestra, en términos generales, incluye a sujetos de familias de diversos ambientes socioculturales.

#### 5.2.2. Hipótesis

Todas las hipótesis que intentaremos probar en esta investigación se podrían resumir, de un modo general, en la siguiente: Las puntuaciones en internalidad, medidas con los cuestionarios CIAL y CREI, además de estar asociadas entre sí, lo están también con variables demográficas y de personalidad del sujeto, así como con las puntuaciones del rendimiento académico.

Esta hipótesis general se puede concretar en otras hipótesis más particulares que, a su vez, las agruparemos en estos tres apartados:

(1).- Relativas a la medición de la internalidad.

(2).- Acerca de la relación de la internalidad con otras variables.

(2).- Respecto a la relación existente entre las explicaciones internas-externas y el rendimiento académico.

#### 5.2.2.1. Relativas a la medición y estructura de la internalidad

Incluimos aquí todas las hipótesis que se van a comprobar en el capítulo sexo y que se refieren directamente a las dos escalas CIAL y CREI, y a través de ellas a la internalidad. Comprende lo relativo a la fiabilidad, estructura del constructo y posibilidad de que se puedan utilizar subescalas.

+La escala CIAL tiene una fiabilidad aceptable, tanto apreciada por el método de consistencia interna como considerando su estabilidad a través del tiempo.

+La escala CREI tiene una fiabilidad aceptable, tanto apreciada por el método de consistencia interna como considerando su estabilidad a través del tiempo.

+La internalidad es un constructo unidimensional.

+Existe correlación positiva, significativa al nivel de confianza de 1 por 1000, entre las subescalas del CIAL.

+Existe correlación positiva, significativa al nivel de confianza de 1 por 1000, entre las subescalas del CREI. Esta correlación aumenta con la edad.

+Existe una correlación positiva, significativa al nivel de confianza de 1 por 1000, entre las escalas CIAL y CREI.

#### 5.2.2.2. Acerca de la relación de la internalidad con otras variables

Las hipótesis de este apartado se refieren a la relación del constructo con otras variables, algunas de ellas de personalidad, otras relativas a datos demográficos y también al contexto familiar. Serán comprobadas en el capítulo séptimo.

+La internalidad está asociada a la edad y aumenta con ella.

+Existe diferencia en las puntuaciones de internalidad si consideramos el sexo de los sujetos, siendo significativamente más altas las puntuaciones de los niños que las de las niñas.

+La puntuación en internalidad aumenta a medida que aumenta el nivel socioeconómico familiar.

+La estructura familiar, concretamente el número de hermanos, está asociado negativamente a la internalidad.

+El orden de nacimiento entre los hermanos está asociado negativamente a la puntuación en internalidad.

+Existe una correlación negativa, significativa estadísticamente, entre las puntuaciones de internalidad y las de ansiedad-rasgo.

+Existe una asociación positiva y significativa estadísticamente entre las puntuaciones de internalidad y autoconcepto.

+Es mayor la puntuación de internalidad cuando el sujeto se refiere a otros (OTRO U OBSERVADOR) que cuando se refiere a sí mismo (YO o ACTOR).

+Las puntuaciones de internalidad son mayores cuando los items se refieren a resultados positivos que cuando se trata de negativos.

#### 5.2.2.3. Relativas a la relación entre internalidad y rendimiento académico

Aunque podían incluirse en el apartado anterior, la importancia de esta cuestión dentro de la totalidad de la tesis, hace preferible su consideración en un capítulo separado. El capítulo octavo tendrá como objetivo la comprobación de las hipótesis que aquí formulamos.

+La internalidad y el rendimiento académico están asociados positiva y significativamente, variando el grado de esta asociación con el sexo, curso, nivel socioeconómico y nivel intelectual.

+La asociación entre internalidad y rendimiento académico depende del tipo de escala de internalidad utilizada, siendo mayor la correlación con la escala CREI que con la CIAL.

+La relación entre internalidad y rendimiento académico varía según el criterio del rendimiento que se utilice, siendo mayor la asociación de la internalidad con la puntuación de la valoración del profesor que con la de las pruebas estandarizadas.

+Es mayor la correlación de las puntuaciones de internalidad con las de rendimiento académico que con las de inteligencia.

+Las puntuaciones de internalidad de los alumnos con fracaso escolar son significativamente diferentes de las de los alumnos que no fracasan.

### 5.2.3. Variables

La selección y definición de las variables es un problema fundamental en cualquier investigación empírica. En las ciencias humanas, como es el caso de la psicología y la pedagogía, nos encontramos, sin embargo, con la extraordinaria dificultad que supone esta tarea, dada, por una parte, la complejidad de los procesos objeto de estudio, en los que intervienen múltiples variables y, por otra, el esfuerzo necesario para igualar o acortar la distancia entre lo que nos proponemos medir y la posibilidad que nos ofrecen los instrumentos a nuestro alcance.

Es decir, si ya resulta difícil el aislamiento y la definición de las variables más relevantes, existe también la dificultad inherente a la medición en psicología y en pedagogía.

Resulta imprescindible, sin embargo, la elección y clara delimitación de algunas de las variables que, por una razón u otra, se consideran relevantes para los objetivos de la investigación.

En nuestro caso, hemos seleccionado, de entre todas las posibles, las siguientes variables:

-Internalidad. Tanto en referente a refuerzos como a conductas y sentimientos.

-Sexo

-Edad

-Curso

-Retraso escolar

-Autoconcepto

-Ansiedad Rasgo

-Inteligencia: Verbal, No verbal y General.

-Nivel socioeconómico familiar

-Número de hermanos

-Orden de nacimiento

-Rendimiento académico

Aunque, como hemos indicado, se tuvo en cuenta a la hora de elegir la muestra, no se consideró la variable que se refiere al tipo de centro -de iniciativa pública o social- al que asiste el alumno por resultar difícil, dentro de la muestra presente, su compensación con la variable clase socioeconómica familiar. Además, en la investigación piloto se pudo comprobar la inexistencia de diferencias en las variables principales de la investigación -explicaciones internas-externas- en razón únicamente de la asistencia a uno u otro tipo de centro.

De estas variables todavía surgirán algunas, como la del fracaso escolar, que incluirá la del retraso escolar, más otros índices derivados del rendimiento académico.

Según su función en la investigación, unas serán consideradas como variables independientes, otras como variables dependientes y, en tercer lugar, otras serán consideradas como moduladoras. Esta función varía según la hipótesis que estemos probando. Así, en el segundo apartado de hipótesis, la internalidad va a ser considerada como variables dependiente, pero en el tercer grupo de hipótesis, será considerada como independiente. De modo parecido, la edad y el nivel socioeconómico, pueden ser tomadas como independientes o como moduladoras de la relación entre otras variables.

De cada una de estas variables trataremos de ofrecer, tras justificar su inclusión en la investigación, tanto la definición constitutiva como la definición operacional o instrumental. Dentro de esta última definición todavía distinguiremos, salvo en los casos en que su operativización ofrece pocas dudas, los siguientes puntos:

- Descripción del instrumento de medida.
- Instrucciones de aplicación
- Datos relativos a fiabilidad y validez del instrumento
- Normas de corrección y puntuación



#### 5.2.3.1. Internalidad respecto a refuerzos y conductas-sentimientos

La importancia que tiene la inclusión de esta variable o variables en la investigación no necesita justificación, pues se trata de las variables centrales de toda la investigación.

En el capítulo tercero, a propósito de la distinción entre locus of control y atribución, llegamos a la conclusión de la dificultad que supone en la práctica distinguir en ocasiones entre locus y atribuciones. Destacamos en aquel lugar la solución que propone Beauvois (1984) y sus seguidores como una solución discutible, tal como en el fondo el mismo Beauvois reconoce, pero aceptable para nuestra investigación. Recordemos que Beauvois identifica el locus of control con la explicación de los refuerzos, mientras se refiere a la atribución en el sentido original que tiene para él el término en los autores clásicos de la teoría de la atribución (Jones y Davis, Kelley).

Siguiendo, pues, a este investigador francés y a su escuela, identificaremos nosotros las explicaciones referentes a los refuerzos con el locus of control y las que se refieren a conductas o sentimientos, que no equivalen a refuerzos, las llamaremos atribuciones. Sin embargo, dada la relación que existe entre atribución y locus, que hemos

justificado en el capítulo tercero, también nos referiremos, en algunos casos, indistintamente, a locus of control o atribuciones, ante las puntuaciones de las dos escalas de internalidad que utilizamos.

Respecto a los instrumentos utilizados para operativizar estas variables, no realizaremos aquí una descripción de los mismos, ya que dedicamos el capítulo siguiente al proceso de elaboración-adaptación y a las propiedades de esos cuestionarios.

Cabe advertir también que, en esta variable de internalidad, es posible diferenciar distintas dimensiones o subescalas, según sean explicaciones del sujeto sobre su propia conducta o la de otros, se refieran a refuerzos o conductas-sentimientos sin ese carácter, refuerzos positivos o negativos, etc.). Diferenciación de la que nos ocuparemos en el capítulo siguiente y cuya justificación ya iniciamos en la revisión realizada sobre el locus of control, la atribución y la internalidad en los capítulos precedentes.

#### 5.2.3.2. Sexo

En el marco teórico que precede a esta investigación empírica hemos podido apreciar el posible efecto diferencial del sexo en lo que se refiere a las puntuaciones de locus of control, atribuciones y, en general, internalidad. El mismo

efecto diferenciador de la variable aparecía en algunas de las investigaciones referentes al rendimiento académico, así como en algunas de las que relacionan locus of control con el rendimiento. Dado que los resultados de las investigaciones no eran coincidentes, parece conveniente examinar su papel en la internalidad, así como en las relaciones de la internalidad con el rendimiento.

Las mayoría de las investigaciones reseñadas al respecto se refieren al sexo como variable demográfica y no al rol sexual. También nosotros, a la hora de su operativización, nos referimos exclusivamente al sexo como variable demográfica y no a la identidad psicosexual, opción que siguen algunas de las investigaciones en la medición de actitudes.

Aparece, pues, esta variable operativizada de acuerdo a los datos del alumno que figuran en su expediente.

#### 5.2.3.3. Edad

La edad es otra de las variables a la que se le concede una importancia destacada en las investigaciones sobre locus of control, atribución y, en general, sobre la internalidad-externalidad. Unas veces como variable independiente y otras como moduladora, ha sido frecuentemente utilizada en este tipo de investigaciones. El que en las investigaciones

precedentes no quede clara su relación con la internalidad, invita a incluirla.

Esta variable ha sido operativizada a partir de la fecha de nacimiento que aparece en el expediente oficial del alumno. Como punto de referencia se ha tomado la fecha de 1º de octubre de 1991, es decir, la del comienzo de la investigación principal, aunque también consideraremos los años enteros. Con todo, en la mayoría de los análisis nos referiremos a lo que podemos llamar "edad escolar", es decir al curso que el sujeto está realizando.

#### 5.2.3.4. Curso

En los estudios sobre las variables de locus of control y atribuciones se han considerado como variables evolutivas, tanto la edad, como el curso académico.

En la práctica, suelen coincidir, especialmente durante los cursos tercero y cuarto, la edad en años y el curso académico. Existen, sin embargo, casos, sobre todo en quinto y sexto de EGB, en que esta coincidencia no se da. Por otra parte, en el estudio piloto pudimos apreciar la diferencia en el grado de correlación si se consideraba el año o el curso.

La operativización de esta variable resultaba extraordinariamente sencilla, pues la podemos considerar como la más

notoria e indiscutible de cuantas se refieren a su situación psicopedagógica.

#### 5.2.3.5. Retraso escolar

El retraso escolar es uno de los indicativos de fracaso escolar comúnmente aceptados. Es frecuente en las investigaciones psicoeducativas analizar la relación del retraso escolar con otras variables. En la nuestra, considerábamos necesario realizar este tipo de análisis para ver la relación entre el retraso escolar -indicador del fracaso escolar más claro, sobre todo en los cursos superiores, que el bajo rendimiento académico medido por calificaciones, pruebas objetivas o evaluación del profesor- y la internalidad-externalidad, especialmente cuando esta se refiere al dominio académico.

Se operativiza hallando la diferencia entre la edad en años del alumno y el curso en que le corresponde encontrarse según el vigente ordenamiento del sistema educativo español. Con alguna excepción -enfermedad prolongada, incorporación al sistema educativo español de algún extranjero- indica el que el alumno haya repetido, debido a las bajas calificaciones, el presente curso o alguno de los anteriores.

#### 5.2.3.6. Autoconcepto

En las últimas décadas han sido muchas las investigaciones psicoeducativas en que se ha incluido el autoconcepto como variable, sea dependiente o independiente. De un modo especial se ha estudiado su relación con el rendimiento académico, aunque también con la atribución y el locus of control.

Shavelson, Hubner y Stanton (1976, p.411) lo definen como "la percepción que tiene una persona de sí misma, que se origina a través de sus experiencias e interacción con el medio, jugando un papel importante los refuerzos del ambiente y los otros significativos."

La definición operacional, además de señalar el instrumento de medida, es conveniente que se refiera al modelo de autoconcepto que sigue ese instrumento. En la presente investigación, concretamente, hemos utilizado el Cuestionario Autodescriptivo (SDQ) de Marsh, en la adaptación española que realizó Eléxpuru (1989). Este cuestionario parte de una concepción multidimensional del autoconcepto y sigue el modelo de autoconcepto propuesto por Shavelson, Hubner y Stanton (1976) a la hora de estructurar toda la complejidad de percepciones que el sujeto tiene en los diversos contextos.

Del Cuestionario Autodescriptivo hemos utilizado las tres versiones que Eléxpuru (1989 adaptó para Tercero, Cuarto y Quinto de EGB. Para los alumnos de Sexto de EGB, de acuerdo con la recomendación de Marsh y de Eléxpuru, se utilizó el cuestionario correspondiente a Quinto, pero cambiando la referencia a "Lectura" por la de "Lengua".

Cada una de estas tres formas del Cuestionario Autodescriptivo responde a una estructura factorial, aunque se incluyen también algunos items que no forman parte de dicha estructura y, por lo tanto, no son considerados en la corrección cuantitativa. Siguiendo el referido modelo jerárquico de Shavelson, Hubner y Stanton (1976), de mayor a menor amplitud, son considerados, en primer lugar, el autoconcepto referido a la apariencia física, habilidad física, relación con los compañeros, relación con los padres, matemáticas y asignaturas desde el punto de vista cognitivo, matemáticas y asignaturas desde el punto de vista afectivo y, finalmente, respecto a la lectura. Del análisis factorial surge la asociación de los autoconceptos de apariencia física, habilidad física y relación con los compañeros, formando el autoconcepto no académico. A su vez, los de relación con los padres, matemáticas y asignaturas desde el punto de vista intelectual, matemáticas y asignaturas desde el punto de vista de vista afectivo, así como lectura, constituyen el autoconcepto académico. De la integración del autoconcepto académico y no académico resulta el autoconcepto

general. En Tercero de EGB esta estructura factorial presenta la modificación de unirse en un autoconcepto de matemáticas y asignaturas en general, el cognoscitivo y afectivo de esa área.

La fiabilidad del Cuestionario Autodescriptivo, medida con el Alpha de Cronbach oscilan entre 0.55 y 0.83 (media = 0.65) para tercero de EGB; entre 0.59 y 0.88 (media = 0.76) en cuarto de EGB y entre 0.71 y 0.90 (media = 0.82) para quinto de EGB.

Tanto los cuestionarios, con sus normas de aplicación -lectura en voz alta de las que figuran en la primera página del cuestionario-, se incluyen en el apartado de anexos. Para la obtención de la puntuación directa en cada uno de los factores de primer grado, a fin de ponderar el diferente número de ítems de los factores, se divide la suma de los puntos de los ítems que forman parte de ese factor por el número de ítems. De un modo semejante, para la obtención de la puntuación de los factores de segundo grado -autoconcepto no académico y autoconcepto académico- se suma la de los factores que forman parte de ese factor de segundo grado y se divide por el número de los factores considerados. El autoconcepto general, continuando este mismo procedimiento, resulta del promedio de los autoconceptos no académico y académico. También en el anexo se recoge, para los diversos



cursos, la pertenencia de cada uno de los items a los distintos factores.

#### 5.2.3.7. Ansiedad-Rasgo

La ansiedad es una variable frecuentemente utilizada en las investigaciones sobre rendimiento, particularmente en las de rendimiento académico. Con menor frecuencia ha sido utilizada también en las investigaciones sobre locus of control y en las de la atribución.

La variable ansiedad ha sido definida de diferentes maneras de acuerdo a los distintos modelos teóricos desde el que es considerada.

Para la presente investigación hemos seleccionado dos cuestionarios, cada uno de los cuales procede de un marco teórico diferente. La razón de esta elección ha sido el hecho de no disponer en nuestro país de un único cuestionario utilizable, sin forzarlo, en los cuatro cursos en los que se realiza la investigación. Deberá tenerse esto en cuenta, tanto a la hora de definir operativamente esta variable como en el momento de interpretar los resultados en los que intervenga.

Para Cattell, la ansiedad queda definida como uno de los factores de segundo grado, obtenidos a partir -por lo que a

los primeros grados de la escolaridad se refiere-, del análisis factorial de segundo grado de los trece rasgos de personalidad. Queda configurada, concretamente, como: Bajo en C (Afectado por los sentimientos-Emocionalmente estable), alto en D (Calmoso-Excitable), Bajo en H (Cohibido-Emprendedor), Alto en O (Serenos-Aprensivos) y alto en Q4 (Relajado-Tenso).

Spielberger (1972, p.10) define la ansiedad-estado como "un estado emocional transitorio que consiste en sensaciones de aprensión y tensión, acompañado de activación del sistema nervioso mantenida a la alta." La que a nosotros nos interesa, la ansiedad-rasgo, siguiendo también a Spielberger (p. 10) "es definida en términos de diferencias individuales según la frecuencia con que se manifiestan a lo largo del tiempo los estados de ansiedad."

En los alumnos de tercer curso de EGB se midió la ansiedad con el Cuestionario de Ansiedad Infantil, de J.S. Gillis, adaptado a la población española por Gómez y Pulido (1989). Este cuestionario parte de la concepción y metodología de ansiedad de Cattell, ya que sus 20 ítems se seleccionaron por el hecho de ser los que ofrecían, de entre los componentes del cuestionario experimental, mayores correlaciones, con las puntuaciones de ansiedad del ESPQ. La fiabilidad del cuestionario obtenida en la muestra española por el procedimiento K-R. 20, de Kuder Richardson ha sido de

0.65, algo inferior a la que ofrecen los estudios con la versión original (0.73).

Para la aplicación del Cuestionario de Ansiedad Infantil se siguieron las normas del manual, proponiéndose las preguntas en voz alta al grupo de sujetos, que debían responder en la hoja que previamente se les entregaba. En el apartado de anexos aparece el texto de las instrucciones, así como las preguntas o ítems que componen la prueba.

En la hoja de respuestas, incluida también entre los anexos, se marcan con un aspa aquellas alternativas cuya suma -todas por el mismo valor de 1 punto- constituye la puntuación de ansiedad.

En los alumnos de los cursos cuarto, quinto y sexto de EGB fue evaluada esta variable con la edición española del Cuestionario de Autoevaluación de Ansiedad Estado/Rasgo en Niños, de Spielberger et al. (1990). Como indica el título, el cuestionario engloba tanto la medida de la ansiedad-estado como la de ansiedad-rasgo. Pero el manual de la prueba admite la posibilidad de aplicación separada de ambos aspectos y, además, ofrece datos relativos a análisis de elementos, fiabilidad, validez y normas de cada una de las medidas por separado.

Los índices de fiabilidad en la muestra española de estandarización son de 0.85, utilizando el procedimiento de pares impares y de 0.87 según la fórmula K-R 20. Los estudios originales, sin embargo, ofrecen fiabilidades más bajas.

La prueba se aplicó siguiendo las instrucciones del manual, que son las que aparecen en el ejemplar de la prueba.

La obtención de la puntuación total en ansiedad-rasgo se consigue sumando la respuesta dada a cada uno de los items de acuerdo con la siguiente: "Casi nunca", un punto; "A veces", dos puntos; y "A menudo", tres puntos.

Además del significado estricto que se le atribuye a esta variable en las definiciones mencionadas, la utilizamos también como un índice del ajuste emocional del sujeto.

#### 5.2.3.8. Inteligencia: Verbal, No verbal y General

Una de las variables que más se ha estudiado en relación con el rendimiento académico y utilizado para su predicción ha sido la inteligencia. También en relación con las explicaciones internas de refuerzos y conductas, se han realizado investigaciones de correlación con el rendimiento, tratando de delimitar el papel modulador de la inteligencia.

La definición constitutiva de la inteligencia resulta problemática dada, precisamente, la multitud de definiciones que se han dado de la inteligencia. Como frecuentemente se ha apelado a su definición operativa, pasamos a referirnos a los instrumentos utilizados para su medición.

Nos ha parecido conveniente tener en cuenta las dos dimensiones más básicas de la inteligencia: la verbal y la no verbal.

Para su medición se han utilizado dos instrumentos que provienen de la batería BADYG, de Yuste Hernanz (1988). Son, concretamente, las pruebas de Habilidad Mental Verbal (H.M.V) y la Habilidad Mental No Verbal (H.M.nV). Las pruebas utilizadas, como el resto de la batería, se presentan con diversos grados de dificultad, según el nivel escolar-cronológico al que van orientadas, bajo la denominación de A, B, C, E, M y S. Su estructura, sin embargo, es semejante, variando únicamente el grado de dificultad de los items que componen las pruebas. En nuestra investigación se ha utilizado, siguiendo las recomendaciones del respectivo manual de la prueba, el nivel C para los alumnos de los cursos Tercero y Cuarto de EGB y el nivel E para los cursos Quinto y Sexto de EGB.

La prueba de Habilidad Mental Verbal consta de 40 items, presentados según el índice de dificultad, semejantes a los

que integran la prueba Otis en sus diferentes versiones. Como se indica en el manual, "la puntuación en H.M.V. indica la habilidad para clasificar, deducir, analizar, integrar conceptos verbales y numéricos, siempre formulados verbalmente (1985, p. 13; 1988, p. 26). Esta prueba, en el BADIG-C, ofrece fiabilidades de 0.79 para Tercero y de 0.81, con el método de dos mitades (pares e impares), tras corregir los resultados con la fórmula de Spearman-Brown. En el BADYG-E las fiabilidades son de 0.90 para Quinto, con el procedimiento anteriormente citado.

Por lo que se refiere a la prueba de Habilidad Mental No Verbal, también consta de 40 elementos, con seis alternativas de respuesta en cada uno, siendo semejantes a los que componen el Test de Matrices Progresivas de Raven. Clasifica el autor los items en estáticos, o de figuras incompletas, y dinámicos, o sea, compuestos de formas interrelacionadas lógicamente de forma cambiante. La proporción de dinámicos respecto al total es de un tercio en la forma C y de dos tercios en la E. Los estudios sobre la fiabilidad arrojan coeficientes de 0.87 para Tercero, 0.84 para Cuarto y 0.91 para Quinto, utilizando la misma muestra y procedimiento que para la prueba de Habilidad Mental Verbal.

Del BADYG-C únicamente se ofrecen, como forma de validar la prueba, correlaciones con puntuaciones de rendimiento académico, que oscilan entre 0.35 y 0.45 para nuestras

pruebas. El BADYG-E, por el contrario, ofrece también correlaciones con los test de Otis (Adaptación de ICCE) y de Matrices Progresivas de Raven (Escala General). Estas correlaciones entre las pruebas afines conceptualmente oscilan entre 0.70 y 0.73.

Los tiempos de aplicación, así como los criterios de corrección y puntuación son los que aparecen en los manuales de las respectivas formas, tal como figuran en los ejemplares de las pruebas, incluidos en el apartado de anexos. Únicamente se modificó, tras comprobar a lo largo de la experiencia anterior con esta prueba que no alteraba los resultados de la misma, la hoja de respuestas del BADYG-E, dado que el formato preparado para esta investigación facilitaba considerablemente la aplicación de la prueba y la corrección de los resultados.

A partir de estas dos pruebas se obtendrán dos puntuaciones, de inteligencia verbal y no verbal, a las que se añadirá una tercera de inteligencia general, resultado de promediar las dos puntuaciones anteriores.

#### 5.2.3.9. Nivel socioeconómico familiar

El nivel socioeconómico familiar es una variable que ha sido utilizada, en repetidas ocasiones, en las investigaciones sobre el locus of control, atribución, internalidad y,

por supuesto, en las que se refieren al rendimiento académico. Si bien numéricamente no se puede igualar el número de investigaciones que relacionan nivel socioeconómico familiar y las variables fundamentales de esta investigación, las realizadas en esta dirección han sido lo suficientemente significativas y discutidas posteriormente para que quede más que justificado su inclusión en la presente investigación.

Por nivel socioeconómico se entiende, según el Diccionario de las Ciencias de la Educación (1983) "el grado o categoría social determinado principalmente por la cantidad y calidad de los recursos económicos disponibles por un individuo, familia o grupo."

Mueller y Parcel (1981) insisten en la necesidad de ajustar lo más posible la medida de la clase socioeconómica familiar, por la influencia que una u otra forma de medirlo puede tener en los resultados de la investigación. Dichos autores, aunque proponen otras medidas más complejas que la utilizada en la presente investigación, destacan la importancia y el valor que tiene la profesión del padre como indicativo del nivel socioeconómico.

Para apreciar cuantitativamente el nivel socioeconómico familiar se han utilizado diversos índices y discutido las diversas posibilidades de medirlo (Mueller y Parcel, 1981), tanto en las investigaciones de locus of control como en las



que se refieren al rendimiento académico. El número de sujetos de la muestra, su joven edad, y, sobre todo, la susceptibilidad que existe ante la solicitud a las familias de ciertos datos socioeconómicos, dificultaban la utilización de un índice muy complejo, que requeriría obtener datos precisos del contexto familiar. En algunos de los centros se nos advirtió expresamente de las reticencias que podrían crear en los padres de los alumnos ciertas preguntas sobre aspectos socioeconómicos o profesionales de la familia.

Uno de los índices frecuentemente utilizado, aunque no el más perfecto, es el obtenido a partir de la profesión de los padres. Este tipo de dato resultaba accesible en el expediente del alumno conservado en el centro. Este índice, si bien no muy complejo, nos parecía más indicado que el de utilizar únicamente el hecho de la asistencia a un determinado centro para esta categorización. Queda completado con la puntuación que proviene de la ubicación del domicilio familiar.

Lerena (1972) ha utilizado este índice obtenido a partir de la profesión del padre en su conocida investigación sobre la relación entre clase social y rendimiento académico, realizada, precisamente, con una muestra de niños de Bilbao. En esa misma obra, utiliza Lerena otras clasificaciones para determinar el nivel socioeconómico familiar a partir de la profesión del padre. Sobre la base de la clasificación de

profesiones del estudio realizado por Lerena en Bilbao, y a las vista de los otros que aparecen en su obra, hemos adoptado para la presente investigación la siguiente tabla para la cuantificación de la profesión del padre y uso como puntuación del nivel socioeconómico:

9. Altos cargos de la empresa privada o de las administraciones públicas. Grandes empresarios.

8. Profesiones con título universitario de licenciado o equivalente. Empresarios medios.

7. Profesionales con título universitario de diplomado o equivalente.

6. Administrativos. Comerciantes. Empresas familiares.

5. Oficios por cuenta propia.

4. Obreros especializados.

3. Personal de servicio. Subalternos. Obreros que no trabajan en la industria.

2. Obreros sin cualificar. Peones.

1. En paro prolongado. Oficios míseros. Hogares con graves problemas y/o acogidos en instituciones para la protección de menores.

Este dato referente a la profesión del padre fue obtenido, por lo general, del expediente del alumno. Cuando esta información resultaba ambigua, fue el criterio del tutor o director del centro el que se utilizó para concretar la clasificación. A pesar de todo, ha resultado difícil en repetidas ocasiones ser exacto en la adscripción a uno de los nueve grados expuestos, siendo posible un error clasificatorio de 1 punto en aproximadamente un 9 por cien de la muestra y de 2 puntos en aproximadamente el 1 por cien.

Por lo que se refiere a la ubicación del domicilio familiar, asignamos un punto cuando la vivienda está situada al centro de la población -o también si se trata de algún barrio considerado como residencial- y de cero puntos cuando pertenece a cualquiera de los barrios periféricos.

#### 5.2.3.10. Número de hermanos

Como variable relativa a la estructura familiar se ha utilizado en investigaciones sobre la inteligencia y, sobre todo, del rendimiento académico, aunque también en las de locus of control.

La única dificultad que puede plantear la definición operativa es la opción de si se han de incluir o no los hermanastros o hermanos sólo de padre o de madre. Se optó por incluir a éstos en el caso de que conviviesen con el sujeto.

Dado que en algunos de los centros este dato no estaba actualizado, fue obtenido de los sujetos, sea directamente por nosotros, sea a través del profesor.

#### 5.2.3.11. Orden de nacimiento

Algunas investigaciones, tanto en el campo del locus of control y rendimiento académico, como en cuestiones relacionadas, han encontrado diferencias en la variable dependiente en relación al lugar en el orden de nacimiento.

La sencillez de la variable, en su conceptualización y operacionalización, excusa cualquier otro comentario.

Dado que en el registro acumulativo oficial del alumno, donde figura el dato de esta variable fue cumplimentado al ingreso del alumno en el sistema educativo, se optó por la pregunta al alumno durante el presente curso, realizada por nosotros o por el profesor respectivo.

#### 5.2.3.12. Rendimiento académico

De la definición conceptual y operativa de esta variable nos ocupamos a lo largo del capítulo cuarto. Allí justificamos también la importancia de investigar sus relaciones con variables de personalidad.

Dada la posibilidad de la utilización de varios criterios para la medida del rendimiento académico, incluso en su sentido más restringido, optamos por la adopción de una cierta pluralidad, incluso si ello conducía a dispersión y divergencia en los resultados de algunos análisis.

Así, pues, decidimos utilizar este triple criterio: resultado de pruebas estandarizadas, calificaciones escolares y valoración del tutor. Así como la combinación de estos tres criterios puede conducir a la obtención una puntuación global, cabe señalar también que cada uno de estos criterios es complejo, pues puede constar, a su vez, de varias puntuaciones.

##### a. Pruebas estandarizadas

La opinión expresamente formulada por Boyle y Start, 1989, y refrendada por una práctica bastante difundida, apoya la utilización combinada de puntuaciones de lectura y matemáticas como un índice significativo del nivel general de

eficacia académica. La misma Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, en su artículo 12, destaca para la Educación Primaria la importancia del dominio de la lectura y del cálculo.

De aquí que se eligiera una prueba de matemáticas y otra de lectura. A la vista de los escasos instrumentos disponibles actualmente en España para este fin, se pensó en la utilización de dos modelos para cada una de estas áreas, según el curso académico del sujeto. En el momento de la selección tuvimos que pensar en crear algún instrumento o en acudir a pruebas utilizadas privadamente en algún departamento de orientación.

Puede llamar la atención el que utilicemos una misma prueba para dos cursos. Además de ser este procedimiento frecuentemente utilizado (por ejemplo, Fernández Pozar, 1983) en la exploración del rendimiento lector y matemático, tiene también su justificación por tratarse de materias "continuas", según la denominación de Ayuda Morales (1963). En efecto, aunque en algunos casos se refieren a contenidos concretos, localizable su adquisición en un determinado momento del curriculum, por lo general se explora el grado de destreza en comprensión lectora, numeración, cálculo y resolución de problemas. Expresamente tratamos de alejarnos de preguntas concretas, dada la diversidad de situaciones de los diversos centros y porque parecía más conveniente medir

destrezas generales, básicas, por otra parte, para el ulterior rendimiento adecuado en todas las áreas escolares. La reducción de tiempo concedido para el trabajo dentro de cada prueba en el curso superior -excepto en la que ya estaba estandarizada- implicaba, de alguna manera, un desdoblamiento de la prueba para cada curso.

Pasamos ahora a referirnos más concretamente a cada uno de estos instrumentos.

-La prueba de lectura comprensiva para 3º y 4º de EGB

Esta prueba forma parte de la Batería Pedagógica nº 3/ Evaluación de la Lengua Castellana en el Ciclo Medio, de F. Fernández Pozar (1983).

La prueba consiste en la lectura durante 4 minutos de una historieta, seguida de la respuesta a 12 preguntas de comprensión sobre ese texto, en formato de elección múltiple, durante 5 minutos. Los coeficientes de fiabilidad por el método de dos mitades, corregido mediante la fórmula de Spearman-Brown, son de 0.907 para 3º de EGB y de 0.963 para 4º de EGB. Aunque no se dan en el manual de la prueba índices de validez de cada una de las pruebas, el total de la batería ofrece coeficientes de validez, tomando como criterio las puntuaciones del profesor, de 0.897 para 3º y de 0.911 para 4º.

-La prueba de lectura comprensiva para 5º y 6º de EGB

Se trata de una prueba no publicada todavía, aunque viene siendo utilizada desde hace varios años por el Departamento de Orientación Educativa del Colegio de Santa María del Mar (La Coruña). El autor, Fernando Sánchez Toscano, nos autorizó para utilizarla tanto en 5º como en 6º de EGB.

Además de la práctica durante varios años en dicho Departamento de Orientación, la prueba ha ofrecido en la presente investigación coeficientes K-R. 20 de 0.918 y 0.891 para 5º y 6º curso de EGB, respectivamente. Por el método de dos mitades (pares-impares) los coeficientes de fiabilidad, con la corrección de Guttman, son de 0.940 y 0.934, también para cada uno de los cursos de 5º y 6º de EGB.

Está compuesta por diez párrafos, de temas diversos, seguido cada uno de ellos por varias preguntas de comprensión, a las que el alumno debe responder escribiendo la respuesta.

Las instrucciones se reducen a las que aparecen en la primera página de cada ejemplar, si bien se insiste en que deben hacerlo bien, para lo cual podrán leer el párrafo, si lo necesitan, más de una vez, aunque tienen que responder a todas las preguntas que puedan.



El tiempo de trabajo del alumno es de 18 minutos para quinto de EGB y de 16 para sexto.

A pesar de ser las respuestas abiertas, los criterios de corrección están objetivados, según se puede comprobar en la clave que se incluye en los anexos, a continuación de la prueba.

-La prueba de matemáticas INDAUTXU MAT. 3/4 para 3º y 4º de EGB

La prueba Indautxu. Mat 3/4 fue construida por nosotros, especialmente para esta investigación. El hecho de que en una revisión del material publicado no encontrásemos una prueba satisfactoria, nos inclinó a la elaboración de una propia. Su construcción, realizada paralelamente a la de la versión para 5º y 6º, tiene como objetivo explorar el rendimiento en matemáticas, concretamente, en los sectores curriculares de numeración, operaciones, solución de problemas y medida, excluyéndose los de conjuntos y relaciones, así como los de topología y geometría, en relación a lo expuesto por Rivas y Alcantud (1989) para esta área de matemáticas.

En primer lugar, se constituyó un banco de items, a la vista de varias de las pruebas pedagógicas de matemáticas existentes en España. Dicha lista de items se entregó a 28 profesores de la materia y niveles implicados, de 8 colegios

de EGB de Vizcaya -6 de estos centros no participaban en la muestra de esta investigación-, con el ruego de que indicasen al lado de cada ítem para qué curso (o cursos) de tercero a sexto lo consideraban más adecuado como parte de una prueba de rendimiento en matemáticas. A la vista de las 23 respuestas recibidas de esos profesores se elaboró una prueba provisional que se aplicó a un grupo de cada uno de los cuatro cursos. El examen de la consistencia interna para cada uno de los cursos ofreció coeficientes K-R. 20 superiores a 0.80, así como iguales o superiores a 0.90 con el modelo Split (corrección de Guttman). Tras esta aplicación experimental, se corrigieron las instrucciones de aplicación, se modificó alguno de los ítems y se determinaron los tiempos de aplicación para cada uno de los cursos. No se suprimió ninguno de los raros ítems que ofrecían baja correlación con el total por pensar que estas correlaciones podrían verse modificadas al ampliarse la muestra con los alumnos de otros centros. La versión utilizada en la investigación ofrece índices K-R. 20 de 0.86 para 3º de EGB y de 0.86 para 4º. Con el método Split (pares-impares) los coeficientes de fiabilidad son de 0.87 y 0.85, con la corrección de Guttman.

Las instrucciones, sencillas y comprendidas fácilmente por los sujetos, resultan de la lectura en voz alta por parte del que dirige la aplicación, de las indicaciones que aparecen en la primera página del ejemplar de la prueba.

Unicamente se les insiste en que no se entretengan si encuentran alguna pregunta muy difícil.

El tiempo de trabajo efectivo del alumno es de 22 minutos para 3º y de 18 para 4º.

La corrección, totalmente objetiva, se atiene a las respuestas verdaderas que figuran en el anexo.

-La prueba de matemáticas INDAUTXU MAT. 5/6 para 5º y 6º de EGB

Construida siguiendo el mismo procedimiento de la versión para 3º y 4º, vale, en general, lo dicho en el apartado anterior. El análisis de fiabilidad con la fórmula K-R. 20 arroja coeficientes de 0.86 y de 0.86 para 5º y 6º de EGB respectivamente. Con el método Split (pares-impares) - corrección de Guttman- los coeficientes de fiabilidad son de 0.88 para 5º y de 0.87 para 6º.

#### b. Calificaciones escolares oficiales

El procedimiento de evaluación del Ciclo Medio de la EGB se rige en la actualidad, en la demarcación de nuestra investigación, por la Resolución de 20 de octubre de 1982, de la Dirección de Enseñanzas del Departamento de Educación del

Gobierno Vasco (B. O. del País Vasco de 18 de noviembre de 1982).

En dicha normativa se establece el que "los resultados finales se emitirán al término del Ciclo Medio" (p. 2877), dado que el Ciclo Medio "es una unidad que no debe ser rota en su proceso de evaluación por pruebas de promoción en períodos intermedios.." (p. 2876), por lo que determina que "no existirán calificaciones finales al término de cada uno de los dos primeros cursos del Ciclo Medio" (p. 2877).

Si bien la citada Resolución regula la elaboración de informes resultado de las evaluaciones intermedias, el carácter descriptivo y cualitativo de dichos informes dificulta seriamente y cuestionaría cualquier intento de cuantificación.

En consecuencia, solamente se utilizan dentro de esta investigación las calificaciones escolares oficiales, que son las que corresponden a los cursos de 5º y 6º de EGB. En estos cursos hemos cuantificado la nota media global, de acuerdo con las actas oficiales de evaluación de junio.

Siguiendo a Pereda et al. (1990) se cuantificaron las calificaciones expresadas en categorías, ponderando la calificación media de insuficiente según el número de

suspensos de la convocatoria de junio y estableciendo las siguientes equivalencias:

|                            |   |
|----------------------------|---|
| Cinco o más suspensos..... | 1 |
| Cuatro suspensos.....      | 2 |
| Tres suspensos.....        | 3 |
| Dos suspensos.....         | 4 |
| Un suspenso.....           | 5 |
| Suficiente.....            | 6 |
| Bien.....                  | 7 |
| Notable .....              | 8 |
| Sobresaliente.....         | 9 |

#### c. Valoración del tutor

Nos referimos a la valoración realizada por el tutor, del rendimiento del alumno, expresamente para esta investigación. A primera vista puede parecer una repetición de las calificaciones oficiales, pero, sin embargo, presentan importantes diferencias.

En primer lugar, se utilizan las puntuaciones de 0 a 10, en lugar de las menos matizadas categorías utilizadas en las calificaciones oficiales. A esto se añade la diferencia de que las presentes valoraciones, tal como se le explicó al profesor, no tenían ninguna repercusión escolar o social, por lo que, sin tales consecuencias, podían diferir, incluso

categorialmente de las calificaciones escolares. Finalmente, resulta con esto posible suplir la ausencia de calificaciones en los alumnos de 3º y 4º.

La solicitud de estas valoraciones de sus alumnos a los profesores-tutores se hizo a través de una carta, en la que se les detallaba cuál debía ser su forma de proceder. Fue entregada personalmente a cada uno de los profesores, momento que se aprovechó para insistir en los puntos fundamentales de lo que se pedía de ellos. Varios profesores preguntaron a ver si trataba de evaluar el esfuerzo de los alumnos, insistiendo en la importancia de tener en cuenta este aspecto. Se les indicó, clarificando de este modo, todavía más, el sentido de la valoración, que se trataba, como aparecía en la carta u hoja de instrucciones de evaluar el rendimiento real.

#### 5.2.4. Procedimiento

El primer objetivo exigía, ante todo, la construcción o adaptación de un instrumento de medida. Realizada esta selección del instrumento, era necesario elegir una muestra de alumnos de las edades que eran objeto de nuestra investigación.

#### 5.2.4.1. Selección y adaptación de instrumentos de medida de la internalidad

El desarrollo de esta fase constituye el capítulo siguiente, lugar donde se describe todo el proceso y conclusiones de esta selección y adaptación de los instrumentos para medir la internalidad.

#### 5.2.4.2. Recogida de los datos

En la recogida de datos podemos distinguir los que se obtuvieron a través de los documentos que integran el expediente del alumno o facilitadas por el profesor-tutor del alumno y los que proceden de la aplicación de pruebas.

Durante la primera quincena del mes de octubre de 1991 se aplicaron las pruebas de inteligencia, ansiedad y autoconcepto, de acuerdo con un orden de presentación aleatorio.

En los primeros días del mes de diciembre de ese mismo año se aplicaron los cuestionarios de internalidad CIAL y CREI.

Los últimos días de mayo de 1992 se dedicaron a la aplicación de las pruebas estandarizadas de rendimiento, siguiendo un orden aleatorio la presentación de la prueba de cálculo y la de lectura comprensiva.

A lo largo de los últimos días de mayo y primeros de junio se solicitaron las valoraciones del tutor, siempre, en todo caso, antes de que tuvieran conocimiento de los resultados obtenidos por sus alumnos en las pruebas de conocimientos estandarizadas de la presente investigación.

En esas mismas fechas se obtuvieron los datos personales del alumno a través de los expedientes oficiales o de la pregunta a los interesados, quedando para finales de junio la recogida de las calificaciones académicas.

#### 5.2.4.3. Método para el análisis de los datos

En cada una de las hipótesis se expone el tipo de análisis estadísticos realizados. Procuramos, por lo general, siempre que fuera posible estadísticamente, replicar los procedimientos utilizados en las investigaciones que constituyen la fuente de las hipótesis.

Para la preparación de los instrumentos de internalidad se realizarán análisis de items en su correlación con el total, además de los estadísticos descriptivos. Con el análisis factorial y análisis de clusters de variables, trataremos de conocer la estructura interna de las escalas. Tras estos análisis se calculará la fiabilidad de las escalas y de las subescalas que se puedan encontrar dentro de las escalas.



Una buena parte de las investigaciones relativas a la internalidad, así como al rendimiento académico, han utilizado la correlación lineal como método de análisis. Esta es la razón por la que hemos dado preferencia a este tipo de análisis, aunque ha sido completado con el análisis de varianza (oneway) y la prueba de Scheffé.

Para la comprobación de la relación del rendimiento académico con la internalidad hemos recurrido, además de a los análisis anteriores, a la regresión múltiple. De este modo nos resultará posible comparar con otras variables el papel de la internalidad en la predicción del rendimiento académico.

Para la realización de estos análisis se han utilizado los paquetes estadísticos SPSS/PC+ 4.0 y el BMDP/386.

## CAPITULO 6

### ADAPTACION DE LAS ESCALAS PARA MEDIR LA INTERNALIDAD

#### Introducción

Como se ha podido ver en los capítulos anteriores, existe, en general, un número importante -menor cuando se trata de niños o adolescentes- de escalas para medir las atribuciones y las expectativas de locus of control, a los que se añade alguna construida expresamente dentro de las investigaciones sobre la norma de internalidad. Todavía son más escasas las adaptadas a nuestro país, ninguna de las cuales cubre los cuatro cursos de nuestro investigación.

Considerando estas circunstancias, nos decidimos por adaptar a nuestro país dos de los cuestionarios ya existentes. Uno, el QIAL, de Bertone et al. (1989), relativamente reciente, y otro, de mayor tradición en las investigaciones con niños y adolescentes, el IARQ, de Crandall et al. (1965). Nos inclinamos por el QIAL a la vista de la fundamentación teórica de que partía y tras ver los estudios de validación realizados por los autores con niños franceses.

Junto a la escala QIAL, de reciente construcción, quisimos aplicar otra de la que hubiese experiencia y un

número considerable de estudios de investigación. La mayor posibilidad de comprensión por parte de los niños más jóvenes y su orientación específica al locus of control académico, unido a su gran difusión y valoración positiva, conseguida a través de un amplio número de investigaciones, fueron las razones que nos llevaron a elegir el IARQ, de entre todos los posibles.

Teníamos, de este modo, dos instrumentos para la medición de la internalidad, con cierto afinidad entre ellos, a la vez que con sus propias peculiaridades. Por una parte, uno de ellos -el QIAL-, era un instrumento que consideraba el locus y la atribución, diferenciando los items de cada uno de ellos; el IARQ, por su parte, como acabamos de decir, aunque originalmente creado y orientado para la medición del locus, también ha sido utilizado para medir la atribución. Además, si el QIAL era un instrumento de internalidad general, por referirse a distintas áreas de experiencia, el IARQ, por el contrario, como instrumento específico, se centraba en el dominio del logro intelectual.

A lo largo de este capítulo trataremos de probar varias de las hipótesis enumeradas en el capítulo anterior, concretamente las referentes a la estructura interna de la escalas y a las relaciones entre ellas. Dado que el estudio de las escalas lo hemos concebido siguiendo una pauta convencional adecuada a estos casos, no haremos, de momento, mención

explícita al enunciado de la hipótesis que estamos probando, ni seguiremos los pasos que establecidos en los dos próximos capítulos para probar una hipótesis. Solamente al final del capítulo mencionaremos el enunciado de las hipótesis y nos referiremos al grado en que han quedado probadas.

### 6.1. El Cuestionario de Internalidad Atribución/Locus (CIAL)

Antes de entrar en el estudio de la versión española de esta escala de internalidad, presentaremos resumidamente la versión original francesa del Questionnaire d'Internalité Attribution/locus (QIAL).

#### 6.1.1. Objetivos y características de la versión original

Los autores, Bertone, Delmas, Py y Somat (1989), parten de las investigaciones realizadas por Jellison y Green (1981), continuadas en Francia por Beauvois y Dubois (Beauvois, 1984; Dubois, 1985; Beauvois y Dubois, 1988), relativas a la posibilidad de que las explicaciones internas de los refuerzos, así como de otras conductas y sentimientos, pudieran obedecer a una norma de deseabilidad social, es decir, a la llamada norma de internalidad. Los autores de esta escala pertenecen al Equipo de Investigación Sociocognitiva (ERSOC) del Laboratorio de Psicología Social de la Universidad de Grenoble II, centro donde se han realizado y realizan diversas investigaciones sobre las explicaciones

internas-externas y la posibilidad de que obedezcan a una norma social, así como sobre su génesis y relación con otras variables.

#### 6.1.1.1. Objetivos del cuestionario

Constatan Bertone et al. (1989), en primer lugar, la falta de instrumentos con los que se puedan medir todos los aspectos implicados en la norma de internalidad o explicación de "... lo que uno hace o lo que le ocurre". (p. 250). Dado que la internalidad, tal como la conciben estos autores, resulta de la convergencia de los estudios sobre el locus of control y la teoría de la atribución, el campo de aplicación y los aspectos que deben medirse en la internalidad-externalidad serán los estudiados por estas dos orientaciones.

Ante la confusión conceptual entre atribución y locus of control, señalan Bertone et al. (ibid) que se han propuesto como tarea la construcción de un instrumento de internalidad, pero respetando la diferencia conceptual que existe entre ambas corrientes. Por supuesto, que en esta diferenciación siguen la línea marcada por Beauvois (1984), a la que ya hicimos referencia al comienzo del capítulo tercero.

El que el QIAL vaya dirigido a niños de 8 a 12 años lo justifican los autores por la particular sensibilidad de este período a los cambios en las explicaciones internas-externas,

dentro del proceso de adquisición de la norma de internalidad.

#### 6.1.1.2. Construcción y estructuración del cuestionario

Al igual que en otros cuestionarios dentro de esta área (Crandall et al., 1965; Rotter, 1966, entre otros), sigue también el formato de elección forzada entre dos alternativas de respuesta en cada ítem, evitando la forma interrogativa (Crandall et al. 1965), así como la forma "verdadero-falso".

Como se puede ver en el apartado de anexos, consta de 72 ítems, compuesto cada uno por una brevísima historia, que introduce las dos alternativas de explicación -la primera (A) interna y la segunda (B) externa- entre las cuales debe elegir el sujeto que cumplimenta el cuestionario.

En torno a esta dimensión fundamental interno-externo, se estructuran estas otras dimensiones: según el tipo de hecho psicológico, la variable orientación, la dimensión dominio y la permanencia o estabilidad del factor causal.

De particular importancia resulta la dimensión referida al tipo de hecho psicológico, sea éste explicación de refuerzos (locus of control) o conductas y emociones que no tienen tal carácter (atribución); con otras palabras, o bien se refieren a lo que hacemos (conductas y sentimientos) o a lo

que nos ocurre (resultados o refuerzos que vienen tras nuestras conductas). El primer grupo todavía se subdivide, según la deseabilidad social, y siguiendo la terminología de Rotter y Beauvois, en dos: de refuerzo positivo (regalos, alabanzas, etc.) y de refuerzo negativo (lo que en otra terminología de la psicología del aprendizaje se suele denominar castigo). La dimensión de atribución, además de comprender solamente la tercera parte del número de items, no se dicotomiza según la deseabilidad social.

El tipo de orientación se refiere a si la redacción del item identifica al protagonista de la historieta con el que cumplimenta el cuestionario o, por el contrario, se trata de explicar una conducta o su resultado relativo a otra persona. Se trata, en definitiva, de hacer posible, de alguna manera, la consideración del sesgo explicativo "actor-observador", denominado aquí Yo-Otro. La totalidad de los items del cuestionario se adscriben a partes iguales y de forma simétrica -tanto los de locus como los de atribución- a la dimensión Yo y la dimensión Otro.

El hecho de que puede existir variación en las explicaciones de los hechos psicológicos según al área o contexto a que se refieran, justifica la consideración del dominio o área de experiencia. Piensan los autores que una división tripartita, que considere el dominio familiar, escolar y social-compañeros, parece lo más adecuado en las edades a las

que va dirigido el cuestionario. Esta división, por otra parte, afecta y se cruza con las dimensiones reseñadas en los párrafos anteriores.

Finalmente, cabe también la consideración de la dimensión de estabilidad temporal del factor causal. Se trata de una de las dos primeras dimensiones causales tenidas en cuenta por Weiner (Weiner, Frieze, Kukla, Reed, Rest y Rosenbaum, 1971). Esta vez son cada una de las explicaciones que comprende cada ítem, y no el ítem en su totalidad, el que se adscribe a la dimensión estable o inestable, según la permanencia en el tiempo con que se perciba el factor causal.

Según los autores, "esta estructura factorial ha podido, por otra parte, ser mantenida, después de la validación, en la versión definitiva de la escala" (Bertone et al., 1989, p. 257), lo que supone una novedad en comparación con la mayor parte de las escalas publicadas hasta esa fecha.

De todas las permutaciones posibles, al cruzar entre sí todas estas dimensiones, según la distribución de ítems que aparece en el cuadro que precede al texto de la escala en el apartado de anexos, cabe esperar un número elevado de subescalas, aunque solamente a algunas de ellas hacen referencia los autores.



#### 6.1.1.3. Proceso de validación del cuestionario

El proceso de validación de la escala original comprende el análisis de fiabilidad, la correlación entre algunas de la escalas que se pueden considerar dentro de la principal, así como el intento de análisis factorial. Estos análisis se han realizado con la muestra de la investigación, 677 niños, de ambos sexos, distribuidos homogéneamente en los diversos cursos académicos que comprenden la edad de 8 a 12 años, excepto el análisis de consistencia interna (alpha de Cronbach) y el de test-retest, que se realizaron con dos submuestras de 81 y 127 sujetos respectivamente.

##### 6.1.1.3.1. La consistencia interna

Se centra el análisis en la consistencia interna de la escala fundamental -interno-externo- ofreciendo un coeficiente alpha de 0.77, que es considerado por los autores lo suficientemente elevado para que resulte innecesaria la modificación de cualquiera de los items.

La fiabilidad por el método de las dos mitades -pares e impares- se concreta en una correlación entre las dos formas de 0.59 ( $p < 0.0001$ ).

#### 6.1.1.3.2. La fiabilidad test-retest

Con cuatro meses de intervalo, la correlación entre las puntuaciones de internalidad-externalidad alcanzó un coeficiente de 0.63 ( $p < 0.001$ ), señalando los autores que este coeficiente es el mismo en cualquiera de los niveles escolares estudiados.

#### 6.1.1.3.3. Las correlaciones entre las diferentes dimensiones

El estudio interno de la escala se completa con las correlaciones entre las puntuaciones de los items pertenecientes a algunas de las dimensiones consideradas.

La correlación entre las puntuaciones de los items de refuerzos (locus) y de conductas-sentimientos (atribución) alcanzó 0.38 ( $p < 0.0001$ ) que está claramente por encima de los que se han obtenido en las investigaciones que mencionan los autores. Este resultado tiene para ellos particular trascendencia, pues "aporta un argumento suplementario en favor de la existencia de la norma de internalidad." (Bertone et al., 1989, p. 259). Es decir, que parece justificada una cierta afinidad de las explicaciones internas-externas entre sí, sea que se refieran a conductas-sentimientos que no implican refuerzos o a refuerzos. Sin embargo, la parte de la varianza que no queda explicada con este coeficiente, "deja abierta la posibilidad de un juego diferencial de internali-

dad según la naturaleza del hecho psicológico considerado." (Ibid, p. 259-260).

Las correlaciones entre las puntuaciones de los items "Yo" y de los items "Otro" es de 0.57 ( $p < 0.0001$ ).

Finalmente, se ofrecen algunos de los coeficientes de correlación entre las puntuaciones en los diferentes dominios, -familiar, social, escolar- situándose todos ellos en torno a 0.39 ( $p < 0.0001$ ).

#### 6.1.1.3.4. Análisis factorial

En el análisis factorial, realizado por el método de extracción por componentes principales, aparecen 27 factores, ninguno de los cuales llegó a explicar más del 7 por cien de la varianza, resultando una solución difícilmente interpretable.

Este resultado factorial conduce a los autores a la conclusión de que el instrumento es de naturaleza unidimensional.

#### 6.1.2. El proceso de adaptación española del CIAL

Este proceso, que comenzó con la traducción y aplicación en la investigación piloto para hallar los primeros coefi-

cientes de fiabilidad, se prolongó con la aplicación a la muestra total de la investigación y posteriores análisis de items, así como de la fiabilidad de la escala fundamental y subescalas. Tanto la posterior correlación entre las subescalas como la correlación con otras variables, completan nuestra investigación.

#### 6.1.2.1. La traducción y el formato de presentación

Realizamos personalmente la traducción del francés al español. Este primer borrador fue revisado por una profesora de francés de nivel universitario. Dado el tipo de material de que se trataba y los destinatarios del cuestionario, consideramos que era particularmente importante una revisión por parte de varios profesores de los cursos de los alumnos a los que iba dirigida la prueba, con el fin de adecuar su lenguaje a la comprensión de los niños de estas edades, especialmente a los más jóvenes. Con tal fin, revisaron la citada traducción seis profesores de 3º y 4º de EGB, además de dos psicopedagogas infantiles. Estos seis educadores, además de sugerir algunas correcciones, coincidieron en considerar la totalidad de la prueba, así como el modo de aplicación previsto, adecuado a la capacidad de comprensión de todos los sujetos a los que iba dirigido, incluso de los que siguen el modelo lingüístico B. Se tuvieron en cuenta las observaciones recibidas, sin dejar de ser lo más fiel posible al original francés y, en todo caso, a la concepción teórica

que subyace a la construcción de la totalidad de los ítems del cuestionario.

Nos separamos de la literalidad del original francés en la traducción de alguno de los juegos y regalos que aparecen en diferentes ítems, por considerar que no iban a ser correctamente comprendidos por los niños de todas las edades y clases sociales de nuestro país. Además, en lugar de los nombres de los niños que aparecen en el original utilizamos nombres de uso común actualmente en todas las regiones de nuestro país, procurando un equilibrio numérico entre nombres masculinos y femeninos. Se completó también la fórmula introductoria a las dos alternativas de cada ítem, repitiendo el sentido de la breve historia precedente, a fin de evitar la monotonía de una fórmula española equivalente a la francesa "c'est parce que", a la vez que se daba ocasión a que, con este resumen, se comprendiese y fijase más el sentido de la situación, punto de partida para la elección entre la opción interna y externa.

Nos pareció conveniente redactar unas instrucciones más precisas, a partir de las orientaciones generales que proponen los autores, a las que se tendría que atener el que aplicase la prueba, aunque no fuera necesario hacerlo literalmente. Tales instrucciones, completadas con dos ejemplos y un resumen final escrito, aparecen en el apartado de anexos.

Fueron añadidos 6 items para la edición española experimental a los 72 del original francés, debido a que no quedaba del todo clara la interpretación conceptual de alguna de las dimensiones de otros tantos items del original francés.

Se diseñó también una hoja de respuestas, tras recibir la opinión favorable de los profesores consultados para la traducción, sobre si este procedimiento sería adecuado para los niños más pequeños.

#### 6.1.2.2. Aplicación piloto y realización de los primeros análisis

Esta primera aplicación la realizamos personalmente, siguiendo casi literalmente las instrucciones redactadas para la versión española.

En el análisis posterior de los datos se obtuvo un coeficiente K-R. 20 de 0.75 con los 72 items traducidos del original francés, que llegaba hasta 0.77 si se consideraban también los 6 añadidos para esta versión española. Este resultado y el análisis de los items aconsejó el reemplazar con estos seis items los otros seis correspondientes, dado que resultaban más compatibles con el esquema factorial expuesto por los autores e, incluso, ascendía ligeramente la fiabilidad (0.76).

Aunque algunos items ofrecían una correlación no significativa con el total de la escala, optamos por conservarlos, de momento, apoyados en el mismo criterio utilizado por los autores de prestar atención preferente a la consistencia total que ofrecía el conjunto de la escala.

, a la vez que evitábamos excluir ya, desde esta primera aplicación, la posibilidad de que algunas de las escalas o dimensiones previstas por los autores tuviesen la adecuada consistencia.

#### 6.1.2.3. Cálculo de la fiabilidad test-retest

Este análisis se realizó ya con la versión de la escala utilizada en la investigación principal, aunque en la muestra seleccionada para este análisis al que hicimos referencia en el capítulo anterior. La aplicación de la prueba se realizó, una de las dos veces, en un tiempo en que los sujetos acababan de realizar controles.

El retest se aplicó a los dos meses exactos de la primera aplicación, pretendiendo con este plazo, menor al utilizado por los autores, reducir en lo posible, caso de que existiesen, los cambios debidos a la evolución de la personalidad y actitudes de los sujetos.

Este análisis de test-retest se realizó con las puntuaciones totales de la escala CIAL en las dos aplicaciones,

siendo el coeficiente de correlación 0.74. Según el curso de los sujetos, dichos coeficientes oscilan entre 0.55 para 3º de EGB y 0.76 para 6º.

#### 6.1.2.4. Aplicación de la escala a la muestra total de la investigación

La aplicación se realizó en los últimos días del mes de noviembre y primeros del de diciembre de 1991, antes de la aplicación del CREI (nuestra versión del IARQ). Para esta aplicación contamos con la colaboración de una licenciada en psicología y de tres alumnas de quinto curso de Psicología y Pedagogía, que siguieron en todo momento las instrucciones escritas.

Se evitaron los días de exámenes y controles, así como las horas en que los alumnos muestran más señales de fatiga. El objetivo previo era crear un clima de seriedad y buena disposición para la prueba, aunque evitando las tensiones.

#### 6.1.2.5. Análisis realizados con la escala CIAL

Tras la recogida de los datos se procedió a su análisis, tanto de los items como de la totalidad de la escala y de las dimensiones que se podían considerar dentro de la escala.



### 6.1.2.5.1. Análisis de los items

Se calcularon las medias y las desviaciones típicas, así como las correlaciones biserials puntuales de cada item con el total de la escala, sin tener en cuenta el item en cuestión.

Estos resultados aparecen en la tabla 3, de los que se excluyen ya los items que no alcanzan una correlación significativa ( $p < 0.01$ ).

Tabla 3

| <u>MEDIAS, DESVIACIONES TIPICAS Y CORRELACIONES DE<br/>CADA ITEM CON EL TOTAL. ESCALA CIAL</u> |        |          |        |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|----------|--------|
| Item                                                                                           | Media  | des. típ | correl |
| CIAL01                                                                                         | 1.8677 | 0.3391   | 0.1868 |
| CIAL03                                                                                         | 1.8435 | 0.3635   | 0.1236 |
| CIAL04                                                                                         | 1.7079 | 0.4594   | 0.1318 |
| CIAL06                                                                                         | 1.6939 | 0.4610   | 0.1104 |
| CIAL07                                                                                         | 1.8988 | 0.3018   | 0.1633 |
| CIAL08                                                                                         | 1.3344 | 0.4719   | 0.1047 |
| CIAL10                                                                                         | 1.5241 | 0.4996   | 0.1471 |
| CIAL11                                                                                         | 1.6285 | 0.4834   | 0.1872 |
| CIAL12                                                                                         | 1.6931 | 0.4614   | 0.1041 |
| CIAL13                                                                                         | 1.7118 | 0.4501   | 0.0943 |
| CIAL15                                                                                         | 1.4361 | 0.4961   | 0.1987 |
| CIAL16                                                                                         | 1.8069 | 0.3949   | 0.2734 |
| CIAL17                                                                                         | 1.5031 | 0.5002   | 0.1656 |
| CIAL18                                                                                         | 1.7632 | 0.4253   | 0.2172 |
| CIAL19                                                                                         | 1.4369 | 0.4962   | 0.1279 |
| CIAL20                                                                                         | 1.2508 | 0.4336   | 0.1280 |
| CIAL21                                                                                         | 1.5818 | 0.4935   | 0.1463 |
| CIAL22                                                                                         | 1.5701 | 0.4953   | 0.1787 |
| CIAL23                                                                                         | 1.7009 | 0.4580   | 0.2631 |
| CIAL24                                                                                         | 1.8217 | 0.3830   | 0.2999 |
| CIAL25                                                                                         | 1.2445 | 0.4300   | 0.1086 |
| CIAL26                                                                                         | 1.8107 | 0.3919   | 0.2738 |
| CIAL27                                                                                         | 1.9198 | 0.2717   | 0.2355 |
| CIAL28                                                                                         | 1.8217 | 0.3830   | 0.3049 |
| CIAL29                                                                                         | 1.5039 | 0.5002   | 0.1493 |
| CIAL31                                                                                         | 1.8466 | 0.3605   | 0.2427 |
| CIAL32                                                                                         | 1.8793 | 0.3259   | 0.2241 |
| CIAL33                                                                                         | 1.3816 | 0.4860   | 0.2691 |
| CIAL34                                                                                         | 1.7625 | 0.4257   | 0.2659 |
| CIAL36                                                                                         | 1.7671 | 0.4228   | 0.2786 |

| Item   | Media  | des. típ | correl |
|--------|--------|----------|--------|
| CIAL37 | 1.7500 | 0.4332   | 0.2272 |
| CIAL38 | 1.7111 | 0.4534   | 0.2291 |
| CIAL39 | 1.3170 | 0.4655   | 0.1312 |
| CIAL40 | 1.7827 | 0.4126   | 0.2442 |
| CIAL41 | 1.4237 | 0.4943   | 0.1670 |
| CIAL42 | 1.4572 | 0.4984   | 0.2208 |
| CIAL43 | 1.8801 | 0.3250   | 0.2926 |
| CIAL44 | 1.4322 | 0.4956   | 0.1516 |
| CIAL45 | 1.7399 | 0.4389   | 0.2392 |
| CIAL46 | 1.4564 | 0.4983   | 0.1014 |
| CIAL47 | 1.7843 | 0.4115   | 0.2537 |
| CIAL48 | 1.6526 | 0.4763   | 0.2271 |
| CIAL49 | 1.8536 | 0.3537   | 0.2816 |
| CIAL50 | 1.3544 | 0.4785   | 0.1375 |
| CIAL51 | 1.4221 | 0.4941   | 0.1886 |
| CIAL52 | 1.3910 | 0.4882   | 0.1754 |
| CIAL54 | 1.4268 | 0.4984   | 0.1377 |
| CIAL55 | 1.5849 | 0.4924   | 0.2173 |
| CIAL56 | 1.3240 | 0.4682   | 0.1093 |
| CIAL57 | 1.3302 | 0.4705   | 0.1216 |
| CIAL59 | 1.6924 | 0.4617   | 0.2053 |
| CIAL60 | 1.4416 | 0.4968   | 0.1797 |
| CIAL62 | 1.3754 | 0.4844   | 0.1241 |
| CIAL63 | 1.6519 | 0.4766   | 0.2809 |
| CIAL64 | 1.3972 | 0.4895   | 0.2679 |
| CIAL66 | 1.8435 | 0.3635   | 0.2833 |
| CIAL67 | 1.5779 | 0.4991   | 0.2382 |
| CIAL68 | 1.8248 | 0.3803   | 0.2471 |
| CIAL69 | 1.5802 | 0.4937   | 0.1720 |
| CIAL70 | 1.7095 | 0.4542   | 0.3004 |
| CIAL71 | 1.5389 | 0.4987   | 0.1422 |
| CIAL72 | 1.7025 | 0.4573   | 0.2877 |

#### 6.1.2.5.2. Análisis de la consistencia interna

En el análisis de la consistencia interna, dado que se trata de ítems dicotómicos, se utilizó la fórmula de K-R. 20. Este análisis se realizó también para todas las subescalas teóricas posibles que pudieran surgir de cruzar las distintas dimensiones que se contemplan en la construcción de la escala.

En el análisis de la consistencia interna de cada una de las subescalas fueron excluidos, además, los items cuya correlación con el total de esa subescala no alcanzara el mencionado nivel de significación.

Incluiremos únicamente las escalas que consideramos más importantes, excluyendo de reseñar aquellas con coeficientes de consistencia interna muy bajos. Hemos fusionado los items de familiar y social, pues cada una de estas dos subescala por separado daba todavía un índice de consistencia interna inferior al de las dos en conjunto. Tampoco la subescala estable-inestable alcanzó una fiabilidad aceptable, razón por la cual no fue tomada en cuenta para resto de los análisis de la investigación.

En la tabla 4 reencensionamos las escalas cuya consistencia interna consideramos aceptable, bien por ser igual o superior a 0.60 o, si ligeramente inferior, por resultar necesario su uso para la comprobación de alguna de alguna hipótesis que consideramos relevante. En la columna siguiente a la de los items, figura el coeficiente de consistencia interna de la escala o subescala en cuestión.

Tabla 4

CUESTIONARIO DE INTERNALIDAD ATRIBUCION/LOCUS (CIAL)  
Coefficientes de consistencia interna de las escalas

| <u>Escala</u>    | <u>Items</u>                                                                                                                                                        | <u>K.R.-20</u> |
|------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|
| CIAL             | Los 62 items                                                                                                                                                        | 0.77           |
| LOCUS            | 33, 59, 45, 3, 36, 34, 1, 49, 54, 32,<br>4, 21, 40, 37, 28, 72, 66, 15, 41, 22,<br>48, 55, 70, 24, 7, 16, 67, 60, 38, 8,<br>13, 69, 50, 51, 46, 18, 43, 31.         | 0.75           |
| ATRIBUCION       | 64, 10, 23, 62, 26, 47, 27, 42, 20,<br>44, 17, 63, 52, 71, 29, 19, 12, 68, 11.                                                                                      | 0.54           |
| YO               | 64, 10, 23, 62, 26, 47, 27, 42, 20, 25,<br>57, 33, 59, 6, 45, 3, 36, 56, 34, 1, 49,<br>54, 32, 4, 21, 40, 37, 28, 72, 66.                                           | 0.64           |
| OTRO             | 44, 17, 63, 52, 71, 29, 19, 68, 11, 15,<br>41, 22, 48, 39, 55, 70, 24, 7, 16, 67,<br>60, 38, 8, 13, 69, 50, 51, 46, 18, 43,<br>31.                                  | 0.61           |
| YO-LOCUS         | 33, 59, 45, 3, 36, 34, 1, 49, 54, 32,<br>4, 21, 40, 37, 28, 72, 66.                                                                                                 | 0.66           |
| OTRO-LOCUS       | 15, 41, 22, 48, 55, 70, 24, 7, 16, 67,<br>60, 38, 8, 13, 69, 50, 51, 46, 18, 43,<br>31.                                                                             | 0.56           |
| LOCUS-POSIT      | 25, 57, 33, 59, 6, 45, 3, 36, 56, 34,<br>1, 15, 41, 22, 48, 39, 55, 70, 24, 7,<br>16, 67.                                                                           | 0.60           |
| LOCUS-NEGAT      | 49, 54, 32, 4, 21, 40, 37, 28, 72, 66,<br>60, 38, 8, 13, 69, 50, 51, 46, 18, 43,<br>31.                                                                             | 0.69           |
| FAMILIA+SOCIEDAD | 64, 10, 23, 44, 17, 63, 25, 57, 33,<br>59, 49, 54, 32, 15, 41, 22, 48, 60,<br>38, 8, 62, 26, 6, 3, 45, 4, 21, 40,<br>52, 71, 29, 19, 39, 55, 70, 13, 69,<br>50, 51. | 0.65           |
| ESCUELA          | 47, 27, 42, 36, 34, 1, 37, 28, 72, 66,<br>12, 68, 11, 24, 7, 16, 67, 46, 18, 43,<br>31.                                                                             | 0.73           |

| <u>Escala</u> | <u>Items</u>                                                                                                  | <u>K.R.-20</u> |
|---------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|
| FAM+SOC LOCUS | 25, 57, 33, 59, 49, 54, 32, 15, 41, 22,<br>48, 60, 38, 8, 6, 45, 3, 4, 21, 40, 39,<br>55, 70, 13, 69, 50, 51. | 0.58           |
| ESCUELA LOCUS | 36, 34, 1, 37, 28, 72, 66, 24, 7, 17,<br>16, 67, 18, 43, 31.                                                  | 0.71           |
| ESCU LOC NEG  | 37, 28, 72, 66, 18, 43, 31                                                                                    | 0.67           |

En el total de la escala CIAL fueron hallados los coeficientes de consistencia interna para cada uno de los cuatro cursos y también para el sexo masculino y femenino. Para los cursos 3º, 4º, 5º y 6º de EGB, dichos coeficientes son de 0.73, 0.76, 0.75 y 0.77 respectivamente. Para el sexo masculino es de 0.78 y para el femenino de 0.76.

La fiabilidad por el método de las dos mitades, con la corrección de Guttman, ofreció un coeficiente de 0.74, ascendiendo la correlación entre los items pares y los impares a 0.58 ( $p = 0.0000$ ).

### 6.1.2.5.3. Correlaciones entre las diferentes subescalas y de estas con la total

Los resultados de las correlaciones de algunas de las subescalas más importantes aparecen en la tabla 5.

Tabla 5

#### CORRELACIONES ENTRE LAS ESCALAS DEL CIAL

| CIT | CIT |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |  |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|--|
|     | 1.  | ATR |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |  |
| ATR | .75 | 1.  | LOC |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |  |
| LOC | .90 | .41 | 1.  | YO. |     |     |     |     |     |     |     |     |     |  |
| YO. | .90 | .67 | .79 | 1.  | OTR |     |     |     |     |     |     |     |     |  |
| OTR | .90 | .66 | .82 | .62 | 1.  | YOL |     |     |     |     |     |     |     |  |
| YOL | .76 | .34 | .87 | .83 | .53 | 1.  | OTL |     |     |     |     |     |     |  |
| OTL | .82 | .39 | .90 | .58 | .90 | .56 | 1.  | LCP |     |     |     |     |     |  |
| LCP | .80 | .49 | .71 | .73 | .71 | .56 | .69 | 1.  | LCN |     |     |     |     |  |
| LCN | .72 | .26 | .87 | .63 | .68 | .78 | .76 | .32 | 1.  | FST |     |     |     |  |
| FST | .92 | .71 | .78 | .78 | .87 | .60 | .77 | .75 | .62 | 1.  | EST |     |     |  |
| EST | .80 | .57 | .78 | .78 | .64 | .77 | .62 | .60 | .63 | .50 | 1.  | FSL |     |  |
| FSL | .82 | .37 | .89 | .70 | .78 | .72 | .85 | .68 | .77 | .87 | .50 | 1.0 | ESL |  |
| ESL | .73 | .36 | .82 | .71 | .61 | .81 | .65 | .57 | .70 | .46 | .92 | .50 | 1.0 |  |

CIT = CIAL TOTAL; ATR = CIAL ATRIBUCION; LOC = CIAL LOCUS; YO. = CIAL YO; OTR = CIAL OTRO;  
YOL = CIAL YO LOCUS; OTL = CIAL OTRO LOCUS; LCP = CIAL LOCUS POSIT; LCN = CIAL LOCUS NEGAT;  
FST = CIAL TOTAL FAM+SOCIE; EST = CIAL TOTAL ESCUELA; FSL = CIAL LOCUS FAM+SOC;  
ESL = CIAL ESCUELA LOCUS.

Estas correlaciones han sido realizadas con las puntuaciones de la totalidad de los sujetos que realizaron la prueba, es decir 1.362. Todos los coeficientes de correlación resultan estadísticamente significativos por encima del nivel de confianza del 0.001.

#### 6.1.2.4.4. Análisis factorial de la escala CIAL

Con el análisis factorial se trató de confirmar la estructura propuesta por los autores del cuestionario.

##### a. Análisis factorial por componentes principales

Con este procedimiento convencional de análisis factorial resultó una solución factorial de 21 factores con valores propios iguales o superiores a 1. El primero de todos solamente llegó a explicar el 5.5 de la varianza total. No resultó posible interpretar esta solución.

##### b. Análisis factorial booleano

Se aplicó el análisis factorial booleano a todos los items de la escala CREI, sirviéndonos del programa 8M del paquete estadístico BMDP/386. Se consideró como "Response" la respuesta de internalidad (1) y como "Nonresponse" la de externalidad (2). En realidad, realizamos tres análisis de tipo booleano, modificando cada vez el número final de factores entre 5 y 2, y dejando sin modificar el de factores iniciales. Resultaron, pues, 4 soluciones factoriales, de 2, 3, 4 y 5 factores.

Ninguna de ellas, sin embargo, resulta interpretable, tanto desde el punto de vista del esquema conceptual de

organización de los items diseñado por los autores de la escala, como desde otros modos posibles de agrupación de las variables.

#### 6.1.2.6. Comentarios

Presentados los datos en los apartados anteriores, trataremos en éste de realizar algunos comentarios sobre dichos resultados.

Observando los estadísticos descriptivos de los items, dado que el sistema de cotación adjudica 2 puntos a la respuesta interna y 1 a la externa, podemos comprobar que aproximadamente dos terceras partes del número total de items está gravitando hacia la internalidad, ya que por encima de 1.50, que sería el límite, sin mayores precisiones, por debajo del cual un item podría ser considerado como "externo" y por encima como "interno". Algunos items, incluso, tienen valores próximos a 2.

Este análisis de los items de la escala está, de alguna manera, indicando ya la existencia del sesgo de internalidad, pues hemos de tener en cuenta que los items, según su deseabilidad -refuerzo positivo o negativo- están en proporción semejante. Será necesario, no obstante, realizar otros análisis para confirmar la existencia o no de ese sesgo de internalidad, aquí solamente sugerido.



Respecto a las correlaciones biserialles puntuales de cada uno de los items con el total de la escala, se puede observar que no son, por lo general, muy altas, aunque todas ellas resultan significativas ( $p < 0.01$ ) estadísticamente. Téngase en cuenta que, previamente, habían sido excluidos ya 10 items por presentar coeficientes inferiores al nivel de significación que acabamos de indicar. Si comparamos estas correlaciones con las pocas que se han publicado de cuestionarios dicotómicos de internalidad, observamos que son inferiores a las que presentan Valecha y Ostrum (1974) o la de Rose y Medway (1981), aunque no muy inferiores a las de Rotter (1966). La presencia de estas correlaciones no muy altas pueden ser un indicativo de la amplitud del constructo que nos está ocupando. A pesar de que los items de atribución son aproximadamente una tercera parte del total -y el resto pertenecen al locus- no se observa una tendencia clara en ellos a menores correlaciones con el total que los de locus. Este hecho puede ser un dato más a la hora de justificar la convergencia de la internalidad según las dos orientaciones y la relación entre locus y atribución.

Por lo que se refiere al análisis de la fiabilidad, tanto a través del índice de consistencia interna como de la estabilidad a través del tiempo, comprobamos que está dentro de unos límites aceptables, sobre todo en comparación con otras escalas de internalidad para niños. Coincide casi exactamente con el realizado en el original de la escala.

Habiendo ya excluido otras de las subescalas por razón de su baja fiabilidad, teníamos que mantener las que figuran en la tabla 3 con valores inferiores a 0.60 para poder establecer comparaciones con las dimensiones fundamentales de la escala, dada la simetría de algunas de estas. Por otra parte, la fiabilidad de las pruebas de personalidad dirigidas a niños, particularmente las de locus of control, constituye en sí mismo un problema del que volveremos a ocuparnos cuando realicemos el comentario conjunto a las escalas CIAL y CREI, continuando las consideraciones que ya realizamos en la revisión de las escalas para niños de locus of control en el capítulo primero.

Teniendo en cuenta los resultados del análisis factorial en la escala original, no nos sorprenden los resultados que aquí hemos obtenido. Diferimos, sin embargo, de la conclusión que realizan los autores de la escala (Bertone et al., 1989) de inferir de este hecho, sin más, la unidimensionalidad del constructo. Por otra parte, un esquema conceptual tan complejo, como es el presente, resulta a priori difícil de admitir que pueda ser confirmado factorialmente en su totalidad. Algunos de los análisis factoriales realizados, a modo de prueba, a determinadas agrupaciones de ítems (Yo, Otro, Locus, Atribución, etc.) apuntaban a cierta confirmación de algunas de las dimensiones, por más que estos resultados, por sí mismos, no pueden ser tenidos en cuenta para constituir escalas. La misma longitud de la escala, 72

items, no facilita, desde el punto de vista matemático, los cálculos que se desarrollan en el análisis factorial para la extracción de varios factores. Pero, además, parece que subyace otro problema de tipo metodológico en el análisis factorial de esta escala, hasta cierto punto común con el CREI. En el comentario conjunto con la escala CREI, al final de este capítulo, trataremos de dar una alternativa a este fracaso en alcanzar una solución factorial satisfactoria.

A la vista de la no confirmación de la estructura conceptual que ofrecen los autores por medio del análisis factorial, hemos tenido que prestar atención a la consistencia interna de cada una de esas subescalas conceptuales. Ciertamente que resulta clara y sugerente la clasificación de los items propuesta por los autores, pero es preciso, ya que no resulta posible su confirmación factorial, comprobar si los items tienen algo en común. Los índices de consistencia interna, sobre todo de algunas subescalas, apoyan la existencia de alguna comunidad entre los items pertenecientes a cada una de esas subescalas. Apoyo psicométrico que se añade a su semejanza conceptual.

Destaca la mayor consistencia de las subescalas de locus respecto a las de atribución, y nos parece que no solamente por la mayor proporción de items de locus. Seguramente las consecuencias positivas o negativas de las acciones, a que

hacen referencia estos items, constituyen un factor aglutinante de los items de este tipo de escalas.

También puede comprobarse la superior consistencia de las de locus negativo respecto a las de positivo, así como las pertenecientes a YO en relación a OTRO y las de ESCUELA respecto a FAMILIA y, sobre todo, a SOCIAL. Prueba esto que los sujetos no son indiferentes a que el item esté formulado en primera o tercera persona. Este hecho resulta importante tenerlo en cuenta dado que, de alguna manera, nos está ya poniendo en la pista de la existencia de una diferencia entre las explicaciones Yo-Otro, a que nos referiremos en el capítulo siguiente. Las experiencias relacionadas con la escuela aparecen claramente como más cohesionadas que las que se refieren a las otras dos áreas de experiencia. A la vista de los items no nos llama la atención de que los pertenecientes a SOCIAL no ofrezcan una consistencia muy alta, dada la pluralidad que se observa comparándolos entre sí. Pensamos que se podrían haber redactado de una forma más correcta reduciendo, por lo menos en parte, esta dispersión. El que los referentes a la ESCUELA ofrezcan una consistencia mayor, pensamos que se debe no solamente a la forma más convergente en que están redactados, sino también a la fuerza de cohesión que tienen las experiencias escolares, especialmente cuando se refieren a refuerzos positivos o negativos.

En principio, nos limitamos a admitir solamente como subescalas aquellas que tuviesen un coeficiente de consistencia interna igual o superior a 0.60, indicado por los especialistas en la medición de actitudes (Morales, 1989). Hicimos alguna excepción, pues nos interesaba contar con las subescalas que hemos incluido -siempre que su consistencia interna no fuera inferior a 0.50- para establecer comparaciones, dada la simetría de las dimensiones de nuestra escala. Además, las escalas con coeficientes inferiores a 0.60 en la muestra total alcanzaban esa cantidad en alguno de los cursos o sexo. Con todo, dada la importancia de esta cuestión de la consistencia interna de las escalas de internalidad, nos volveremos a ocupar de ella, como ya hemos advertido más arriba, cuando tratemos en conjunto las dos escalas.

El distinguir estas subescalas dentro de la escala principal tiene, como hemos dicho, el apoyo de la afinidad conceptual de sus items y la confirmación de esa relación a través de la consistencia interna. Pero nuestro interés en contar con un número considerable de estas subescalas del CIAL se debe a la necesidad de contar con esta distinción para confirmar algunas de las hipótesis, así como a querer observar los matices que puede ofrecer un constructo, que se muestra complejo dentro de la probada convergencia, a la hora de relacionarlo con otras variables.

Al analizar las correlaciones entre las puntuaciones de la escala total con las subescalas y de estas entre sí, interesa, en primer lugar, las correlaciones de las subescalas con la escala total. La correlación de menor magnitud es la de la escala CIAL LOCUS NEGAT, que, todavía está por encima de 0.70. Aunque CIAL ATRIBUCION tiene una correlación con el total inferior a CIAL LOCUS, todavía la de CIAL ATRIBUCION, además de significativa ( $p < 0.001$ ) como todas las demás, alcanza 0.75.

Tomando como referencia las correlaciones de LOCUS y ATRIBUCION con el total de la escala solamente se aprecian diferencias mínimas entre el sexo masculino y femenino. Sin embargo, es algo mayor la diferencia que se observa en la correlación CIAL ATRIBUCION y CIAL TOTAL si se tiene en cuenta el curso, pues pasa de 0.68 en 3º a 0.76 en 4º, manteniéndose por encima de 0.70 -con cierta disminución en 6º- en los cursos superiores.

Especial interés puede tener la correlación entre la escala LOCUS y la escala ATRIBUCION, que asciende en el total de la muestra a 0.41, algo superior a la de la escala original (0.38), que ya Bertone et al. (1989) comentan como superior a las encontradas en otras investigaciones. Esta correlación muestra un progreso con la edad hasta 5º, siendo 0.30 en 3º y de 0.45 en 5º, para descender a 0.41 en 6º. Por la importancia que tiene la relación los items de ATRIBUCION

con los de LOCUS, merece destacarse también que la correlación locus-atribución aumenta si se tiene en cuenta el CIAL LOCUS POSIT, pues, de este modo, asciende a 0.49 en la muestra total y a 0.52 en 6º. Contrastan estas correlaciones de ATRIBUCION-LOCUS POSITIVO, con las inferiores que aparecen entre ATRIBUCION-LOCUS NEGATIVO, que en el total de la muestra es de 0.26 y en 6º de 0.21. Estos últimos resultados añaden una información complementaria importante a los que aparecen al comienzo de este párrafo.

En consecuencia, si bien se encuentra justificación, a través de estas correlaciones que hemos mostrado, a la existencia de la norma de internalidad, también se señala un importante matiz y, en definitiva, reparo. Es decir, a la vez que se constata la fuerza asociativa de la dimensión internalidad-externalidad, a través de la polaridad atribución-locus o, dentro del locus, entre positivos y negativo, no puede dejar de observarse la limitación en la magnitud de esas correlaciones. Esto justifica el que podamos hablar también de la complejidad de la internalidad, y veamos la necesidad de acudir a las subescalas anteriores.

#### 6.2. El Cuestionario de Responsabilidad en la Eficacia Intelectual (CREI)

Respecto a este segundo cuestionario, citado anteriormente como IARQ, acróstico de su nombre original, comenzare-

mos también presentando dicha versión original, para, posteriormente, mostrar los resultados de los análisis realizados con la adaptación española de las versiones abreviadas A y B.

#### 6.2.1. Objetivos y características de la versión original

El Intellectual Achievement Responsibility Questionnaire (IARQ), de Crandall, Katkovsky y Crandall (1965) es una de las escalas más utilizadas para medir el locus de control en los niños (Searcy y Hawkins-Searcy, 1979; Connell, 1985). Tras una inspección a la bibliografía sobre el tema, se la puede considerar, sin lugar a dudas, la más utilizada cuando se trata de relacionar locus of control con rendimiento académico.

Este cuestionario está compuesto por 34 items de elección forzada, en cada uno de los cuales se describe una experiencia positiva o negativa, relacionada con el rendimiento intelectual, a la que el sujeto tiene que dar una explicación, optando entre una alternativa interna y otra externa.

Los autores, Crandall, Katkovsky y Crandall (1965), quisieron ofrecer una alternativa al modo de medir el locus of control de los niños de las escalas de Bialer y Cromwell (1961) y la de Battle y Rotter (1963). Además, frente a la



diversidad de áreas que cubren las mencionadas escalas, el presente instrumento se centra en las experiencias de logro intelectual. Por otra parte, también el presente cuestionario limita, respecto a los otros, las fuentes de control externo a las personas más significativas para el niño (padres, profesores y compañeros).

Caracteriza también a la presente escala el que se tiene en cuenta si el suceso es considerado, desde el punto de vista de su deseabilidad, positivo o negativo. En consecuencia, el IARQ puede ofrecer -y, de hecho, así se hace en la generalidad de las investigaciones-, además de la puntuación del total de internalidad, dos subpuntuaciones de internalidad: la I+, referida a sucesos positivos y la I-, referida a negativos.

Los primeros datos normativos se obtuvieron con una muestra de más de 900 alumnos de escuela elemental y media, provenientes de diferentes centros. Dificultades de aplicación, concretamente de intelección de la prueba, limitaron la aplicación a los cursos de tercer grado en adelante, realizándose oralmente por debajo de sexto grado.

Se midió el nivel socioeconómico de los sujetos de la muestra, del tal modo que la distribución respecto a esta variable fuese o se acercase a la normal.

Crandall et al. reconocen que la consistencia del test a lo largo del tiempo -fiabilidad test-retest- es moderadamente alta. En un intervalo de dos meses, y para los cursos 3º, 4º y 5º, fue de 0.69, 0.66 y 0.74, respectivamente, para la escalas I total, I+ e I- ( $p < .001$ ). Por lo que se refiere a la consistencia interna, con la fórmula de Spearman-Brown, en un grupo de sujetos de las edades más inferiores, para I+ fue de 0.54, mientras que para I- fue de 0.57. Estos coeficientes ascendían a 0.60 cuando los sujetos pertenecían al grupo de los mayores.

Los estudios sobre la validez muestran, como vimos al hablar de la relación entre locus of control y rendimiento académico, que el IARQ está relacionado significativamente con el promedio de las calificaciones escolares, al igual que con las pruebas objetivas de rendimiento. Los datos sobre validez discriminante proceden de la correlación del IARQ con tests de inteligencia y con la escala de deseabilidad social para niños.

Del IAR existen dos formas abreviadas, con 20 items cada una, algunos de los cuales son comunes a las dos. No tenemos mucha información acerca de estas dos formas. La forma A parece más recomendable para los niños más jóvenes (3º-5º grado), mientras que la forma B lo es para los niños mayores y adolescentes (6º-12º grado). Crandall (1968) sugiere que estas formas abreviadas están menos influidas por la deseabi-

lidad social que la escala completa. Las correlaciones de estas dos formas con la forma larga se sitúan, según Crandall, para I- en 0.91 y 0.88 para los niños más pequeños y para los mayores respectivamente. Así como en 0.90 y 0.89 para la forma I+. Walden y Ramey (1983) se refieren a otra forma más abreviada todavía del IARQ, compuesta solamente por 14 items, que utilizan en su investigación, pero de la que no suministran más información.

Dentro de los análisis de la escala IAR resultaba interesante averiguar las correlaciones existentes entre las subescalas I+ e I-. Estas correlaciones no llegan a ser significativas en los cursos 3º, 4º, 5º y 12º y lo son ( $p < .001$ ) en los cursos 6º, 8º y 10º.

Ringelheim, Bialer y Morrissey (1970) (citado por MacDonald, 1973), prepararon una versión del IAR, especialmente dirigida a niños retrasados. La forma de presentar los items es semejante al IAR, aunque solamente consta de 24 items y ofrece dos más de ejemplo antes de comenzar la prueba.

#### 6.2.1.1. Análisis factorial

En la búsqueda bibliográfica que hemos realizado sobre el cuestionario IAR, no hemos localizado ninguna investigación que se refiera a un análisis factorial con la escala original o las formas abreviadas. En la reciente revisión que

hace Lefcourt (1991) de algunos de los instrumentos más importantes para la medida del locus of control, aunque considera deseable la información sobre la estructura factorial del IARQ, constata la no existencia de tal tipo de estudios.

En consecuencia, se sigue utilizando esta escala con las tres puntuaciones provenientes de la escala total, la escala positiva y la escala negativa.

#### 6.2.2. El proceso de adaptación española de las formas abreviadas del IARQ (CREI)

Seleccionado el IAR, teníamos la posibilidad de utilizarlo con los 34 items o de aplicar las formas abreviadas, elaboradas por V.C. Crandall. Por una parte, estas formas abreviadas excluyen algunos de los items que pensamos ofrecerían más dificultad de coincidencia con la experiencia académica de los niños más jóvenes. Por otra parte, dado el número relativamente elevado de items de la otra prueba de internalidad aplicada en esta fase de la investigación, convenía reducir el tiempo de aplicación en esta. Finalmente, el hecho de que la correlación entre las escalas abreviadas y la completa, como citamos en el apartado anterior, así como menor la deseabilidad social también fue decisivo para optar por las abreviadas. Además, V.C. Crandall (1968) recomienda utilizar la forma abreviada con niños de escuela elemental.

También en otras investigaciones se han utilizado formas abreviadas como, por ejemplo, en Arlin y Whitley (1978); Chapman y Boersma (1979), así como en Teseny, et al. (1980).

En lugar de aplicar por separado, según la edad, la forma abreviada correspondiente, optamos por aplicar las dos conjuntamente, haciendo lo cual utilizamos, en realidad, los 25 items que los autores consideran, de algún modo, como los más adecuados de toda la escala.

#### 6.2.2.1. La traducción y la forma de presentación

La traducción fue revisada técnicamente por una profesora de inglés de EGB, y desde el punto de vista de adecuación del estilo a niños del Ciclo Medio, por los seis profesores y dos psicopedagogas infantiles que revisaron la escala QIAL. Se optó por la forma enunciativa en lugar de la interrogativa del original inglés.

En este cuestionario, no se utiliza hoja de respuestas independiente de las preguntas, como se hizo en el CIAL, teniendo el sujeto que marcar sus respuestas en los cuadraditos situados al lado de cada una de las dos alternativas.

#### 6.2.2.2. Aplicación piloto y realización de los primeros análisis

Al ser aplicada esta escala después del CIAL, y dada la semejanza de ambas en el formato y en el modo de responder, las instrucciones quedaron reducidas a recordar el modo con el que se procedió en la prueba aplicada anteriormente, insistiendo en la libertad para marcar la respuesta A o la B, y a hacer caer en la cuenta de la variante que suponía el tener que poner la respuesta en el mismo lugar donde se encuentran las preguntas.

En este estudio piloto se calcularon los índices de consistencia interna, tanto de la totalidad de la escala como de las dos subescalas formadas por los items cuya opción interna es de refuerzo positivo (I+) y los que se refieren a refuerzo negativo (I-), con la fórmula K-R. 20.

La supresión de los items con menores correlaciones con el total de la escala mejoraba los índices de consistencia interna de modo apreciable. Por esta razón, y guiados por el criterio de la correlación con la puntuación total, se excluyeron cuatro de los 25 items, tras los primeros análisis.

En este momento se realizó un análisis factorial de la escala CREI. En primer lugar con todos los items. Posterior-

mente, se volvió a realizar con los 21 items que mayores correlaciones ofrecían con la totalidad de la escala. En esta segunda ocasión, se extrajeron 6 factores por el método de Componentes Principales con valores propios superiores a 1, que explicaban en total el 46,7 de la varianza. Buscando una solución más comprensible, se limitó finalmente el número de factores a aquellos con valores propios superiores a 1.1. Resultaron, de este modo, 4 factores que explicaban en total el 36.9 por cien de la varianza y que fueron rotados con el método varimax.

En el primer factor, que explica el 17.1 por 100 de la varianza, cargan con pesos superiores a 3.00 los siguientes items: 12, 8, 2, 14, 21, 18, 3 y 6. Todos ellos coinciden en formar parte de la escala I-, es decir en referirse a resultados no deseables o negativos (salir mal una prueba, repreensiones, etc.)

En el segundo factor, que explica el 8.0 por 100 de la varianza, cargan con pesos factoriales superiores a 3.00 los siguientes items: 15, 11, 4 y 19. Estos cuatro items se refieren a los padres en su papel de reforzadores de las conductas de logro de los hijos.

En el tercer factor, que explica el 6.4 por 100 de la varianza, cargan con pesos factoriales superiores a 3.00 los siguientes items: 17, 7 y 5. Estos tres items se refieren a

resultados positivos, es decir, forman parte los tres de la escala I+.

En el cuarto factor, que explica el 5.4 por 100 de la varianza, cargan con pesos factoriales superiores a 3.00 los siguientes items: 16, 7, 20 y 1. Excepto el item 20, los items de este cuarto factor se refieren también a resultados positivos (exámenes que salen bien, progreso en el aprendizaje, etc.).

#### 6.2.2.3. Cálculo de la fiabilidad test-retest

Con la misma muestra con la que se realizó el análisis de la fiabilidad test-retest de la escala CIAL, y con el mismo intervalo temporal de dos meses, se realizó otro análisis de la estabilidad de la medida del CREI a lo largo del tiempo. Los coeficientes de correlación de la escala total y de las escala positiva y negativa con espacio de dos meses fueron respectivamente de 0.69, 0.39 y 0.69, para la escala total, la positiva y la negativa. Estos coeficientes de estabilidad a través del tiempo, presentan un mínimo en 3º de EGB (0.50, 0.07 y 0.51) y un máximo en 6º de EGB (0.80, 0.68 y 0.80). Las niñas presentan coeficientes de fiabilidad más altos que los niños.

Podemos hacer aquí, respecto a las circunstancias de aplicación de la prueba, la misma observación que realizamos



en el lugar correspondiente del CIAL, hecho que, tal vez, justifique algunos de los índices más bajos.

#### 6.2.2.4. Aplicación de la escala a la muestra total de la investigación principal

Se tuvo especial cuidado de mantener el mismo ambiente de seriedad y tranquilidad en el que se aplicó el CIAL. Si se observaba algún signo de cansancio en los sujetos, se les ofrecía el tiempo necesario de descanso antes de comenzar la prueba. Por lo demás, esta prueba fue respondida por la mayor parte de los alumnos en un tiempo que oscilaba entre 10 y 15 minutos.

#### 6.2.2.5. Análisis realizados con la escala CREI

También aquí se procedió de un modo paralelo respecto al cuestionario CIAL, comenzando por un estudio de los items y continuando con el estudio de la escala y subescalas.

##### 6.2.2.5.1. Análisis de los items

La tabla 6 muestra las medias y desviaciones típicas de cada uno de los items, así como las correlaciones de cada item con el total de la escala, excluido el item en cuestión.

Tabla 6

MEDIAS, DESVIACIONES TIPICAS Y CORRELACIONES DE  
CADA ITEM CON EL TOTAL. ESCALA CREI

| Item   | Media  | des. típ | correl |
|--------|--------|----------|--------|
| CREI01 | 1.8577 | 0.3495   | 0.3573 |
| CREI02 | 1.8144 | 0.3889   | 0.3834 |
| CREI03 | 1.7394 | 0.4392   | 0.3389 |
| CREI04 | 1.9103 | 0.2859   | 0.3534 |
| CREI05 | 1.8925 | 0.3099   | 0.2516 |
| CREI06 | 1.6860 | 0.4643   | 0.3358 |
| CREI07 | 1.6466 | 0.4782   | 0.2429 |
| CREI08 | 1.6968 | 0.4598   | 0.3922 |
| CREI09 | 1.7749 | 0.4178   | 0.3790 |
| CREI10 | 1.8438 | 0.3632   | 0.3366 |
| CREI11 | 1.9080 | 0.2892   | 0.3442 |
| CREI12 | 1.7688 | 0.4218   | 0.4434 |
| CREI13 | 1.8213 | 0.3832   | 0.2335 |
| CREI14 | 1.5932 | 0.4914   | 0.3533 |
| CREI15 | 1.9049 | 0.2935   | 0.3615 |
| CREI16 | 1.7657 | 0.4235   | 0.3198 |
| CREI17 | 1.5135 | 0.5000   | 0.2159 |
| CREI18 | 1.6350 | 0.4816   | 0.3002 |
| CREI19 | 1.2080 | 0.4061   | 0.2554 |
| CREI20 | 1.6798 | 0.4667   | 0.2201 |
| CREI21 | 1.7100 | 0.4539   | 0.2665 |

Todos estos datos nos van servir en, más adelante, para apreciar la presencia de la norma de internalidad, así como para admitir la existencia del sesgo favorable al yo.

6.2.2.5.2. Análisis de la consistencia interna

Utilizando también la fórmula K-R 20 se encontraron los índices de consistencia interna de la escala total y de las escalas positiva y negativa.

Tabla 7

CUESTIONARIO DE RESPONSABILIDAD EN EL LOGRO INTELECTUAL (CREI)  
COEFICIENTES DE CONSISTENCIA INTERNA

| <u>Escala</u> | <u>Items</u>                                  | <u>K.R.-20</u> |
|---------------|-----------------------------------------------|----------------|
| CREI POSIT    | 1, 4, 5, 7, 10, 13,<br>16, 17, 19.            | 0.59           |
| CREI NEGAT    | 2, 3, 6, 8, 9, 11, 12,<br>14, 15, 18, 20, 21. | 0.71           |
| CREI TOTAL    | Los 21 items                                  | 0.76           |

Se pueden observar algunas diferencias en estos coeficientes de consistencia interna según el curso y el sexo. La escala CREI POSIT oscila entre el 0.61 de 3º de EGB y el 0.55 de 5º; la CREI NEGAT entre 0.71 de 5º y el 0.61 de 4º; la CREI TOTAL entre el 0.76 de 5º y el 0.69 de 4º. Por lo que el sexo se refiere, aquí tienden a ser ligeramente superiores los coeficientes de consistencia del sexo masculino (0.60, 0.71 y 0.77) que los del femenino (0.58, 0.70 y 0.75), para las tres escalas respectivamente.

6.2.2.5.3. Correlaciones entre las dos subescalas y de estas con la escala total

También en la versión original del cuestionario IAR se han realizado estudios de correlación entre las subescalas positiva y negativa, y de éstas con el total de la escala. Es más, como hemos expuesto en la descripción de la escala original, se han encontrado ciertas tendencias evolutivas en el grado de algunas de estas correlaciones. Por esta razón,

a las correlaciones apreciadas en la muestra total, añadimos las correlaciones encontradas en cada uno de los cuatro cursos que forman parte de esta investigación.

Tabla 8

Coeficientes de correlación entre CREI NEGAT y CREI TOTAL

|        | NEGAT Y TOTAL | POSIT Y TOTAL | POSIT Y NEGAT |
|--------|---------------|---------------|---------------|
| 3º EGB | 0.89          | 0.84          | 0.41          |
| 4º EGB | 0.89          | 0.82          | 0.38          |
| 5º EGB | 0.91          | 0.83          | 0.44          |
| 6º EGB | 0.89          | 0.82          | 0.40          |
| TODOS  | 0.91          | 0.83          | 0.44          |

Todas estas correlaciones son significativas estadísticamente ( $p < 0.001$ ). Como se puede observar, las variaciones en la magnitud de la correlación no siguen una secuencia evolutiva, ni ascendente ni descendente. Tampoco se observan diferencias apreciables o consistentes entre el sexo masculino y el femenino en estos coeficientes de correlación entre las escalas a las que acabamos de referirnos.

6.2.2.5.4. Análisis factorial de la escala CREI

A pesar de que no nos consta la utilización de esta técnica con la versión original de la escala, hemos creído conveniente llevarla a cabo, con los dos procedimientos de

los que a continuación informamos. A los dos procedimientos de análisis factorial añadimos el análisis de clusters de variables.

#### a. Análisis factorial por componentes principales

Los resultados del análisis factorial realizados con la escala CREI en la muestra de la investigación, con el método de extracción de componentes principales, coinciden, prácticamente en su totalidad, con los obtenidos en la investigación piloto.

#### b. Análisis factorial booleano

Al igual que con el CIAL, realizamos el análisis factorial booleano con el programa 8M del paquete estadístico BMDP/386. Se consideró como "Response" la respuesta de internalidad (1) y como "Nonresponse" la de externalidad (2). Optamos por tres análisis, modificando cada vez el número final de factores entre 5 y 2 y dejando sin modificar el de factores iniciales, variaciones que el procedimiento admite como igualmente satisfactorias. Resultaron, pues, 4 soluciones factoriales, de 2, 3, 4 y 5 factores.

De todas ellas, la solución bifactorial resulta bastante coincidente con la organización conceptual de los items, además de ser la más interpretable. Solamente el ítem 19 que

aparece sin carga factorial en ninguno de los dos factores difiere de dicha organización conceptual, si bien es verdad que ocho items aparecen adscritos indistintamente a cualquiera de los dos factores.

### c. Análisis de clusters de variables

Con el programa 1M del BMDP/386, se realizó un análisis de clusters de todos los items del CREI. Los resultados no ofrecen una solución interpretable, plenamente satisfactoria. Uno de los cluster comprende los items 4, 11 y 15, siendo común a los tres el referirse al papel reforzador de los padres, tanto positiva como negativamente. Otro de los cluster comprende los items 2, 9, 8, 12 y 14, coincidiendo los cinco en formar parte de la escala CREI NEGAT. Ambos clusters, como se puede ver, tiene alguna correspondencia en los resultados del análisis factorial por componentes principales.

### 6.2.2.6. Comentarios

Dijimos que no ha sido publicado (Lefcourt, 1991) ningún análisis factorial de la versión inglesa del CREI y que la escala siempre es utilizada en las investigaciones de locus of control con las tres puntuaciones: internalidad total, de resultados positivos y de negativos.

Con todo, intentamos averiguar si existe alguna solución factorial satisfactoria para poder utilizar las escalas resultantes como alternativas a las CREI TOTAL, CREI POSIT y CREI NEGAT. Hemos visto que el análisis factorial clásico ofrece unos factores que explican un porcentaje de la varianza relativamente limitado. Por otra parte, todos los items del primer factor tienen en común el pertenecer a la escala CREI NEGAT, que es, por otra parte, en comparación con la CREI POSIT, la que mayor consistencia interna posee. Esto supone un cierto apoyo, por parte del análisis factorial, a la existencia de las dos subescalas de uso común.

También, incluso en mayor grado, la solución bifactorial del análisis factorial booleano podría suponer una justificación de esas dos escalas. Pero la flexibilidad de este tipo de análisis a diversas soluciones, al poder incluir con la misma razón a algunas de las variables en una u otra escala, hace que esta justificación factorial booleana no sea un argumento concluyente.

Por lo que se refiere al análisis de clusters de variables, encuentra también un apoyo parcial la existencia de la escala CREI NEGAT y el segundo factor del análisis factorial por componentes principales.

Cabría la posibilidad de tener en cuenta el segundo factor, tal como aparece en el primer análisis factorial -

extracción por componentes principales- realizado, pues todos los items se refieren, como ya dijimos a los padres como suministradores de refuerzos -positivos o negativos- a sus hijos estudiantes. El que no fuese confirmado completamente este factor cuando se realizó el análisis factorial con el total de la muestra, nos hizo desistir de utilizarlo en los análisis de la investigación principal. Por otra parte, de este factor potencial referente a los padres no encontramos coeficientes de consistencia interna -realizados en la muestra total, por cursos y por sexo- superiores a 0.53. Sin embargo, no debe pasarse por alto esta asociación factorial de los items referentes a los padres en una escala de locus of control académico. Subraya la influencia de estos en logro intelectual de los hijos, tal como es percibida por estos.

El CREI NEGAT obtiene un apoyo factorial parcial, además de ofrecer una consistencia interna de 0.71, cercana a la que tiene toda la escala, y una aceptable fiabilidad test-retest. Por lo que se refiere a la CREI POSIT, además de contar con menor apoyo factorial, sus coeficientes de consistencia interna y de fiabilidad test-retest son, sobre todo este último, inferiores a los de CREI NEGAT. Otros investigadores, como Cooper, Burger y Good (1981), han encontrado, en la escala positiva de la forma completa fiabilidades de 0.52 y 0.55, en las dos ocasiones que se les aplicó (septiembre y mayor del año siguiente) la escala. Estos mismos autores, como ha ocurrido en la nuestra, también han encontrado



coeficientes de consistencia interna más altos (0.68 y 0.70) cuando se trataba de la escala negativa.

A pesar de lo encontrado por Crandall et al. (1965), las escalas positiva y negativa no tienden a aumentar su correlación entre sí de acuerdo con la edad, tendencia que, por otra parte, constituiría un apoyo a lo que podemos llamar "fuerza o tendencia a la internalidad" o predominio progresivo de la internalidad respecto a la deseabilidad, positiva o negativa, del refuerzo. Cabe notar, sin embargo, que en el estudio de Crandall et al. este aumento importante en la correlación se produce solamente con el paso de 5º a 6º. A pesar de todo, la correlación entre la escala positiva y negativa, además de significativa estadísticamente, merece destacarse por el hecho de manifestar una asociación importante entre las expectativas o explicaciones respecto a dos tipos de acontecimientos radicalmente opuestos entre sí, los positivos y los negativos. Son, en todo caso, superiores a las de la versión original de Crandall et al. (1965), especialmente en los cursos de 3º, 4º y 5º. El que esta correlación no sea más alta todavía, deja la puerta abierta a la presencia de otro sesgo -el sesgo favorable al yo-, cuya presencia trataremos de comprobar a lo largo del próximo capítulo.

Una inspección a la tabla de los estadísticos descriptivos de los items nos informa de una tendencia en la mayor parte de ellos hacia la internalidad, en algunos de ellos, como en

el 4, 11 y 15, particularmente clara. Ninguna de las medias está por debajo de 1.50, tanto para los positivos como para los negativos. El que no sean excepción estos últimos resulta particularmente importante como apoyo la existencia de la norma de internalidad, compatible, seguramente, con la presencia del sesgo favorable al yo.

Respecto a las correlaciones biserials puntuales de cada ítem con el total de la escala, ninguna de ellas es inferior a 0.20, siendo, en consecuencia, su significación estadística plenamente satisfactoria ( $p < 0.001$ ), no inferiores a las que presenta Rotter (1966) de los ítems de su escala con adultos y semejantes a los de Valecha y Ostrum (1974) y de Rose y Medway (1981). No nos sorprenden estas correlaciones superiores a las que ofrece el CIAL por el hecho de estar aquí en una escala de dominio más restringido, refiriéndose todos sus ítems al logro intelectual.

### 6.3. Relación entre las escalas CIAL y CREI

Estudiadas por separado las escalas CIAL y CREI, conviene tener muy en cuenta los puntos comunes de ambas escalas en sus objetivos de medición, además de la manifiesta semejanza en el formato de los ítems.

Parece necesario, por esta razón, analizar correlacionalmente las relaciones que presentan entre sí las dos escalas,

así como algunas de las subescalas que se pueden diferenciar dentro de cada una de ellas.

Tabla 9

CORRELACIONES ENTRE LAS ESCALAS DEL CIAL Y DEL CREI

|              | IT  | IP  | IN  |
|--------------|-----|-----|-----|
| CIAL TOTAL   | .50 | .42 | .44 |
| C. ATRIBUCI  | .27 | .25 | .23 |
| C. LOCUS     | .55 | .44 | .50 |
| C. YO        | .52 | .42 | .46 |
| C. OTRO      | .39 | .33 | .34 |
| C. YO LOCUS  | .61 | .46 | .56 |
| C. OTRO LOC  | .38 | .32 | .33 |
| C. LOCUS POS | .38 | .37 | .30 |
| C. LOCUS NEG | .47 | .32 | .46 |
| C. TOT FAM+S | .36 | .30 | .31 |
| C. ESCUELA   | .59 | .47 | .52 |
| C. LOC FAM+S | .39 | .30 | .35 |
| C. LOCUS ESC | .61 | .49 | .54 |

IT: CREI TOTAL; IP: CREI POSITIVO; IN: CREI NEGATIVO

Estas correlaciones, realizadas con todos los sujetos de la muestra (N = 1362) que cumplieron ambos cuestionarios, son todas ellas significativas estadísticamente más allá del nivel de confianza de .001.

Las correlación de las puntuaciones totales de CIAL y CREI, que alcanza 0.50, confirma una afinidad importante entre ambas escalas, que todavía se eleva cuando la correlación se realiza entre CIAL LOCUS y CREI TOTAL (0.55) y, más todavía, cuando se trata del CREI TOTAL y del CIAL YO LOCUS (0.61) y del CIAL ESCUELA LOCUS (0.59). Estas últimas confirman lo que se puede esperar, ya que, por una parte, los items del CREI se refieren al sujeto que cumplimenta el cuestionario -como los del CIAL YO LOCUS- y, por otra, el CIAL ESCUELA o el CIAL ESCUELA LOCUS, se refieren también a experiencias relacionadas con lo académico.

#### 6.4. Hipótesis relativas a las escalas de internalidad CIAL y CREI

Por mantener el esquema del proceso de adaptación de los instrumentos para la medición de la internalidad, desarrollar una tras otra, a lo largo de este capítulo, las hipótesis enunciadas en el capítulo anterior sobre las escalas CIAL y CREI.

Resultará conveniente recordar aquí dichas hipótesis, así como el nivel de confirmación que han obtenido por medio de los análisis precedentes.

Dado que no pretenden ser más que un resumen, no repetiremos los datos expuestos en las páginas anteriores.

6.4.1. La escala CIAL tiene una fiabilidad aceptable, tanto apreciada por el método de consistencia interna como considerando su estabilidad a través del tiempo.

Con los datos cuantitativos expuestos más arriba, podemos considerar comprobada la hipótesis, ya que el total de la escala tiene una fiabilidad que supera con claridad el límite de 0.60, comúnmente reconocido (Morales, 1989) como aceptable para este tipo de escalas. Por otra parte, es semejante al encontrado en la escala original. Esta confirmación resulta extensiva a la mayor parte de las subescalas que hemos delimitado partiendo del esquema conceptual de distribución de los items. Solamente en CIAL ATRIBUCION y CIAL OTRO LOCUS, hemos aceptado coeficientes de consistencia interna inferiores a 0.60, aunque, en todo caso, superiores a 0.50.

Dado que las escalas principales y la mayoría de las subescalas están por encima de límite propuesto como crítico, damos por comprobada la hipótesis.

6.4.2. La escala CREI tiene una fiabilidad aceptable, tanto apreciada por el método de consistencia interna como considerando su estabilidad a través del tiempo.

La consistencia interna resulta plenamente satisfactoria, particularmente en la escala total y en la negativa. La escala positiva, con un coeficiente de 0.59, podemos conside-

rarlo dentro del límite propuesto en la hipótesis, toda vez que aumenta cuando se considera alguno de los grupos de edad o de sexo. Como complemento, la estabilidad en el intervalo de dos meses también resulta satisfactoria, teniendo en cuenta las circunstancias en que se obtuvieron los datos para este análisis.

En consecuencia, podemos dar por comprobada esta hipótesis.

#### 6.4.3. La internalidad es un constructo unidimensional.

Bertone et al. (1989), así como algunos de los investigadores del locus of control, sostienen la postura afirmada en la hipótesis. Aunque frecuentemente se da por supuesto la multidimensionalidad del constructo locus of control, el apoyo buscado en los resultados de los análisis factoriales no parece demasiado sólido.

A través de los análisis factoriales realizados, no encontramos confirmación clara de una estructura multidimensional del constructo. Pero, dadas las dificultades metodológicas existentes sobre el análisis factorial con este tipo de escalas de items dicotómicos, tampoco podemos encontrar confirmación de la alternativa unidimensional.

Por otra parte, tal vez no sea el análisis factorial clásico el procedimiento a utilizar como criterio para dirimir la cuestión de la uni o multidimensionalidad del constructo.

En consecuencia, consideramos no probada la hipótesis, tanto a partir de los análisis aquí realizados, como de la información obtenida a partir del marco conceptual relativo a la estructura del locus of control.

6.4.4. Existe correlación positiva, significativa al nivel de confianza de 1 por 1000, entre las subescalas del CIAL.

Esta hipótesis intenta replicar los resultados encontrados en la versión original de la escala. Con su confirmación se pretende conocer mejor la estructura interna de la escala y ver si tiene fundamento o no el que podamos utilizar la puntuación total de la escala, a la vez que las puntuaciones de las subescalas. Por otra parte, cuanto más alta sea la correlación de grupos de ítems que teóricamente no son demasiado afines, más justificado encontraremos el poder hablar del constructo internalidad. Al margen de la hipótesis, cabría esperar también un aumento de la correlación con la edad, que vendría a confirmar la internalización creciente de la norma de internalidad, dada su mayor valoración social.

Hemos podido ver la comprobación parcial de esta hipótesis, pues las correlaciones son significativas al nivel de 0.000. Esto ocurre incluso entre subescalas, como son las de locus y atribución, que podían parecer muy diferentes entre sí.

Sin embargo, no resulta tan clara lo referente al crecimiento de la correlación -tomamos en consideración las subescalas CIAL ATRIBUCION y CIAL LOCUS- con la edad, dado el descenso que observamos en el paso de 5º a 6º.

A pesar de todo, se confirma la hipótesis referente a la correlación de las subescalas del CIAL.

El hecho de que las correlaciones no sean más elevadas deja abierta la posibilidad, e incluso necesidad, de tener en cuenta también la complejidad del constructo. Por consiguiente, si bien podemos utilizar la puntuación de internalidad, también podemos considerar otras puntuaciones dentro de la internalidad, que son las que se obtienen con las subescalas.

6.4.5. Existe correlación positiva, significativa al nivel de confianza de 1 por 1000, entre las subescalas del CREI. Esta correlación aumenta con la edad.

A la justificación expuesta para el CIAL, añadimos la que se refiere a que las correlaciones aumentan con la edad,



resultado que encontraron Crandall et al. (1965) entre algunas de las escalas de la versión original. Esto supondría que la internalidad -acercamiento de las puntuaciones tanto si se refieren a refuerzos positivos como a negativos- se fortalece durante el proceso de socialización.

Si bien hemos encontrado apoyo en los resultados para la primera parte de la hipótesis, no ocurre así respecto a la segunda. Por consiguiente, contamos con un argumento a favor de la existencia de la internalidad -la correlación de las puntuaciones positivas y negativas-, pero no podemos contar con el argumento suplementario que añadiría el aumento de la magnitud de la correlación con la edad.

6.4.6. Existe una correlación positiva, significativa al nivel de confianza de 1 por 1000, entre las escalas CIAL y CREI.

Al hecho de plantear esta hipótesis le encontramos una justificación semejante que a las anteriores, es decir, lograr una apoyo que justifique la existencia de la internalidad a través de los diversos tipos de explicaciones (refuerzos positivos-negativos, conductas que no implican refuerzo, etc), así como de la medición realizada por dos cuestionarios diferentes.

Lo resultados obtenidos en las correlaciones a que hace referencia la hipótesis, la confirman. Además, como ya

indicamos en el lugar pertinente, esta comprobación supone un argumento a favor de la existencia del constructo internalidad. Pero, a la vez, como sugieren Bertone et al. (1989), el hecho de que las correlaciones no llegan a ser mayores, deja el margen necesario para distinguir dentro de la internalidad matices importantes.

#### 6.5. Comentarios comunes relativos a las escalas CIAL y CREI

Hemos realizado ya algunos comentarios sobre los resultados de los análisis de cada una de las escalas por separado, dejando pendientes algunas cuestiones comunes a las dos.

No solamente desde el punto de vista del constructo tienen semejanza estas dos escalas, sino que también su análisis ha presentado algunos problemas comunes.

Uno de ellos se refiere al uso del análisis factorial y de sus conclusiones para la confirmación de la multidimensionalidad o unidimensionalidad del constructo. Nos hemos referido, al hablar de cada una de ellas, a las dificultades de una solución factorial, menor, es cierto, en el caso del CREI, y hemos apuntado algunas razones que explican esta dificultad. Hicimos referencia, sin embargo, a una explicación común a las dos escalas y que guarda relación con el formato de los items. El hecho de que ambos cuestionarios incluyan items con formato dicotómico plantea una dificultad de partida, pues

resulta discutible el mismo hecho de que pueda aplicarse el análisis factorial convencional con tal tipo de items. Comrey (1985) se centra en la especial dificultad del análisis factorial cuando se realiza con items dicotómicos y se muestra partidario de hacer todo lo posible para no utilizar tal tipo de items. Rust y Golombok (1989), quienes se manifiestan, en general, críticos con la posibilidad o, mejor, con la realidad encontrada de resultados diferentes cuando se utiliza la técnica del análisis factorial con los mismos datos, señalan como una limitación importante de este tipo de análisis su dificultad para que resulte adecuado con items dicotómicos. La causa de esto es, según estos autores, que no resulta fácil que cumplan el requisito de tener la misma varianza en la matriz de correlaciones. Con todo, reconocen Rust y Golombok que tal tipo de items son frecuentes en la tests psicométricos. La opción por una solución factorial resulta también problemática, desde el punto de vista matemático, cuando el número de items resulta elevado, como es el caso del CIAL.

En la bibliografía revisada sobre los instrumentos de medida del locus of control hemos encontrado algunas referencias, aunque esporádicas, respecto a esta cuestión metodológica de la viabilidad o no del análisis factorial convencional con las escalas de locus of control. Una de ellas, por parte de Marsh y Richards (1987), aunque en este caso para tomar la opción de utilizar el análisis factorial confirmato-

rio con la escala I-E de Rotter. Anteriormente, Collins (1974) se decidió por desdoblar los items de la escala de Rotter, resultando 23 de internalidad y 23 de externalidad, que los presento en formato Likert, precisamente por esta dificultad. Más recientemente, Watters, Thomas y Streiner (1990), intentado explicar los resultados divergentes de los análisis factoriales realizados con la escala de locus of control de Nowicki-Strickland para niños han prestado atención especial a la naturaleza dicotómica de sus items. Para Watters et al. no son las diferentes características demográficas de las muestras, ni su escaso tamaño, ni los problemas de administración de la escala o la utilización indebida de la técnica de análisis los responsables de estas divergencias. "La dificultad en la replicación de los resultados entre los diferentes estudios y, en muchos casos, dentro de un mismo estudio, sugiere que el problema tiene su origen en un aspecto de la misma escala, tal como la naturaleza dicotómica de los items." (Watters, Thomas y Streiner, 1990, p. 521). Citando a Gorsuch (1974), nos informan Watters et al. de que el gran problema de las escalas dicotómicas es su tendencia a exagerar o disminuir artificialmente la correlación entre los items, base de la posterior extracción de factores. En consecuencia, concluyen Watters et al. recomendando que "en el futuro, deberían los investigadores evitar realizar análisis factoriales de escalas compuestas totalmente de items dicotómicos." (p. 522).

Ahora bien, pensamos que el hecho de que los items dicotómicos planteen problemas a la hora del análisis factorial clásico, no es una razón decisiva para excluirllos de los cuestionarios. Desde Rotter (1966) se ha visto en este formato dicotómico una manera de reducir la deseabilidad social.

Nuestros intentos en realizar un análisis factorial, aunque sin mayor éxito, no han sido tanto por contradecir a Watter et al., sino por mostrar con la experiencia lo problemático que resulta el tomar ciertas decisiones relativas al carácter del constructo sobre la base de una técnica que no parece en este caso la adecuada. Una parte importante de la polémica en torno a la dimensionalidad del constructo locus of control, -no sin la interesante acotación crítica de Palenzuela (1984) por esa dependencia de los resultados del análisis factorial para dilucidar si el constructo es uní o multidimensional-, ha gravitando, de hecho, sobre los resultados de los análisis factoriales realizados. Ahora bien, el problema técnico que plantean dichos análisis, dado el carácter dicotómico de los items de los cuestionarios más frecuentemente utilizados, pone en cuestión el mismo fundamento de la polémica y la dificultad de decidirse por cualquiera de las dos opciones de unidimensionalidad o multidimensionalidad.

El análisis factorial booleano presenta diferencias importantes respecto al análisis factorial convencional. Una de ellas es que los items se adscriben a un factor o a otro también binariamente, sin indicar sus distintos pesos factoriales en cada uno de los factores, sino que solamente se le puede considerar como perteneciente o no a ese factor. De este modo, según el cálculo de las discrepancias, un item puede pertenecer a varios factores o a ninguno. El que no se indique la varianza que explica cada uno de los factores, plantea un problema al optar por una o por otra de las soluciones factoriales posibles.

No hemos encontrado referencias, sin embargo, de la utilización del análisis factorial booleano, sea con la escala de Rotter, con la de Crandall et al. o con cualquiera, como la de Nowicki-Strickland, con items dicotómicos. Llama especialmente la atención la falta de referencia a la posibilidad siquiera de tal análisis en el artículo de Watters et al. (1990) que, como acabamos de ver, aborda directamente el problema de las escalas con items dicotómicos. Tampoco en los tratados de psicometría anteriormente mencionados hemos encontrado referencia a este tipo de análisis como solución a la dificultad del análisis convencional.

Por otra parte, conviene tener en cuenta la conclusión a la que llega Apodaca (1989) respecto al análisis de la

estructura interna de la atribución, afirmando que "la búsqueda de dimensiones subyacentes en atribución no puede depender de los resultados de técnicas exploratorias como el análisis factorial, sino de una articulación teórica previa y su verificación mediante análisis factorial confirmatorio." (p. 338). Objetivo que supone una tarea previa de investigaciones previas y de confrontación de modelos teóricos.

Al final de la cuestión dedicada en el capítulo primero al problema de la unidimensionalidad o multidimensionalidad del constructo locus of control destacamos la opinión de Dubois (1987), entre otros, de no dejar zanjada definitivamente la cuestión. Advertimos también de la contradicción que se constata en la literatura sobre la cuestión, por el hecho de que no pocos, por no decir la mayoría, de los que advierten en el marco teórico de su investigación de la multidimensionalidad del constructo, lo utilizan, de hecho, como si fuera unidimensional.

Nosotros hemos optado por admitir, como lo hacen Bertone et al. (1989) la existencia de una escala de internalidad fundamental, que incluye otras dimensiones o subescalas. Esto, tanto del CIAL como del CREI. Esta solución pensamos que resulta ser satisfactoria, no únicamente por ser conciliadora de las posiciones que defienden la unidimensionalidad y la multidimensionalidad, sino por encontrar justificación

en las correlaciones entre los distintos tipos de items, como ya se ha advertido en el lugar correspondiente.

A partir de lo que acabamos de decir, resulta especialmente pertinente el prestar atención a la fiabilidad de las escalas y subescalas, para no hacer gravitar su entidad únicamente en un apriori conceptual. Nos fijaremos especialmente en la consistencia interna. Nos propusimos el límite de 0.60 para admitir como escala las diferentes posibilidades que ofrece la estructuración de los items por parte de Bertone et al. (1989) para el CIAL o de Crandall et al (1965) para el CREI. Solamente aceptaríamos escalas por debajo de ese límite -sin que nunca fuese inferior a 0.50- caso de que la escala en cuestión tuviese una manifiesto interés teórico para la comprobación de hipótesis. El límite de 0.60 suele ser mantenido por los especialistas en medición de actitudes (Morales, 1989). Sin embargo, el mismo Morales cita a autores que aceptan fiabilidades inferiores a 0.60 o que trabajan con escalas que distan todavía más de llegar a este límite. Conviene distinguir, al hablar de los índices de consistencia interna aceptables, entre tests de aptitudes, -para los que conviene actuar con mayor rigor-, y cuestionarios de actitudes y personalidad, para los que no resulta tan necesario trabajar con un coeficiente de consistencia interna muy alto. También se suele distinguir la finalidad del cuestionario, es decir para qué se va a utilizar la escala, pues resulta obvio que para el diagnóstico individual se tiene que exigir al



cuestionario o escala en cuestión una fiabilidad más alta que para su uso en una investigación.

Por otro lado la cuestión de la fiabilidad en las escalas de locus of control dirigidas a niños ha sido objeto de especial atención por parte algunos autores (Halpin y Ottinger, 1983). En primer lugar, recogen estos autores algunos datos sobre las fiabilidades de escalas de locus of control para niños, en los que queda manifiesto la baja fiabilidad de algunos instrumentos, por otra parte reconocidos y ampliamente utilizados. Nuestros coeficientes de fiabilidad no se encuentran, ni mucho menos, por debajo de esas cifras. Esto, si bien no excusa el continuar el esfuerzo por encontrar en el futuro instrumentos más fiables, nos sirve también como justificación al uso que hacemos aquí de algunas de las subescalas. Hemos de tener en cuenta a este respecto lo que dicen McFarland y Sparks (1985) respecto a la consistencia interna de las escalas de personalidad que no es tanto una propiedad de la escala sino una característica de los sujetos que la responden. Es decir, los coeficientes encontrados aquí hay que interpretarlos a partir del hecho de que pertenecen a una muestra de niños.

Respecto al modo de aplicación de la prueba, cuestión a la que hemos concedido especial atención, puede presentarse la duda de si no hubiera sido mejor una aplicación individual en los cursos anteriores a 6º de EGB, tal como aconsejan, entre

otros, Crandall et al. (1965). Justificamos en este mismo capítulo nuestro modo de proceder con las razones que nos apoyaban antes de aplicar la prueba. Los resultados al analizar los datos han supuesto un nuevo apoyo, al no ser siempre ni frecuentemente en los sujetos más jóvenes -los de 3º de EGB- donde aparecían los coeficientes de consistencia interna de la escalas más bajos. Posteriormente a la recogida de datos para nuestra investigación, Stader y Licht (1992) han advertido, a partir de una investigación, sobre las diferencias que se pueden producir en las atribuciones escolares de los niños entre las aplicaciones colectivas y las individuales. Concretamente, los sujetos con calificaciones por debajo de la media tienen menos probabilidad de que atribuyan sus fracasos a factores externos y más probable que los atribuyan a baja capacidad cuando la aplicación es individual que cuando la aplicación se realiza en grupo. Estas conclusiones, además de apoyar nuestro modo de aplicación, suponen, en general, una aviso sobre la importancia que tienen las circunstancias de aplicación en el modo de responder.

Resulta de interés hacer referencia a las correlaciones de las diversas escalas y subescalas. Estas correlaciones, importantes y significativas, incluso cuando por relacionarse una escala positiva y otra negativa se podría esperar que fueran próxima a cero o negativas, suponen una justificación de la dimensión general interno-externo, tanto referida a

refuerzos como a conductas o sentimientos. También el que las medias de los items se inclinen hacia la internalidad, prescindiendo de si son positivos o negativos, supone otro apoyo a la existencia de la internalidad.

Pensamos también, sin embargo, que las magnitudes de las correlaciones dejan un margen importante para hablar de subdimensiones dentro de la internalidad. Los estudios a realizar en los dos capítulos restantes, esperamos que aportarán información complementaria, que, unida a la aquí obtenida y a la procedente de la revisión de estudios anteriores, complete nuestro conocimientos sobre la dimensión internalidad.

## CAPITULO 7

### RELACION DE LA INTERNALIDAD CON VARIABLES DEMOGRAFICAS, FAMILIARES Y DE PERSONALIDAD

#### Introducción

Una vez apreciada la consistencia y, justificada la estructura interna de las escalas para medir la internalidad, conocemos ya, al menos en parte, las posibilidades y limitaciones de nuestros dos instrumentos para la medición de la internalidad.

En el presente capítulo, comenzaremos confrontando la internalidad con la edad, para seguir con el sexo, pasar a la estructura familiar, concretamente, al nivel socioeconómico familiar y número de hermanos, así como al orden de nacimiento, y continuar luego con variables psicológicas, como son la ansiedad y el autoconcepto. Las variaciones que el tipo de resultado -positivo o negativo- a que se refieren los items de locus of control, así como la orientación de las explicaciones -respecto a uno mismo (YO) o a otros (Otro)- en el cuestionario CIAL, invitan también a hipotetizar sobre las posibles diferencias en internalidad según cada una de estas categorías.

En el tratamiento de cada una de las hipótesis nos atendremos al siguiente esquema:

1. Formulación de la hipótesis. Enunciado escueto de la hipótesis, que en algunos casos incluye dos partes.

2. Justificación. En este apartado presentamos las razones por las que resulta relevante la hipótesis: importancia teórica, datos de otras investigaciones, etc.

3. Explicación. Nos referimos aquí, en primer lugar, al alcance que tiene la hipótesis, así como a las relaciones y derivaciones que puede tener. Incluimos también en este apartado los requisitos necesarios para considerar probada la hipótesis.

4. Procedimiento para la comprobación. Describimos aquí los procedimientos y análisis que se van a desarrollar para probar la hipótesis.

5. Resultados. Damos cuenta en este apartado de los más relevante de los resultados que han ofrecido los distintos análisis. Solamente se transcriben las tablas de las correlaciones y las tablas de medias del total de la muestra. Los resultados más relevantes del análisis de varianza (oneway), prueba de Scheffé y t de Student, se mencionan a lo largo de este apartado dedicado a los resultados, pero no se figuran en forma de tabla. La razón de esta forma de presentarlos es la excesiva longitud de las salidas del subprograma correspondiente del SPSSPC+ 4.0. La versión completa de dichas

salidas están archivadas en los soportes informáticos habituales.

6. Conclusión. De forma breve, se expresa aquí si la hipótesis ha quedado o no probada, así como se indica, si es necesario, alguna de las condiciones en que se observan variaciones en el alcance de la confirmación.

7. Comentarios. Si en los resultados se ha tratado, en la mayor parte de los casos, de ofrecer datos sin comentarios valorativos y sin establecer comparaciones con otras investigaciones, este es lugar dedicado para realizar tales comentarios y discusiones. Es este también el lugar para explicar, o sugerir explicaciones, sobre los resultados.

#### 7.1. Comprobación de la hipótesis referente a la relación entre internalidad y edad

##### 7.1.1. Formulación de la hipótesis

La internalidad está asociada a la edad y aumenta con ella.

##### 7.1.2. Justificación

Nos hemos referido en el capítulo dedicado al locus of control a las distintas posturas existentes sobre el carácter evolutivo o no de la dimensión externo-interno, y comprobado

que, aunque destacan los que defienden el progreso de la internalidad con los años, no son pocos los que ponen en duda esta relación o la consideran inconsistente. Menos explícitas son las afirmaciones sobre la evolución de la internalidad en los estudios que provienen de la atribución, aunque varios de ellos apuntan en la misma línea.

Por otra parte, resulta justificado en sí mismo plantearse si, en la edad de los sujetos de la muestra -muy importante desde el punto de vista de formación de la personalidad y de la adaptación escolar-, se observa alguna evolución en la internalidad. Parecida importancia tiene plantearse la relación de la evolución de la internalidad - caso de que exista- con otras variables, concretamente con el sexo.

#### 7.1.3. Explicación

Se trata de comprobar, primero, la existencia o no de relación de la variable internalidad con la edad, para que, caso de que exista correlación significativa, ver la dirección y el ritmo de esa evolución.

Aparte de la pluralidad de escalas y subescalas en la medida de la internalidad, tendremos en cuenta también si el control del sexo del sujeto modifica esta relación entre edad e internalidad.

Como detallamos en el párrafo siguiente, la condición para considerar probada la hipótesis es que exista correlación significativa entre internalidad -puntuaciones del total de las dos escalas- y edad y diferencias significativas, a los niveles indicados en el apartado siguiente, entre las puntuaciones de dos o más intervalos de edad consecutivos en cualquiera de las escalas. La consideración de lo que ocurre en las subescalas del CIAL y del CREI, pensamos que añadirá confirmación e información complementaria.

El análisis de varianza y la prueba de Scheffé deberán confirmar la existencia de diferencias significativas ( $p < 0.05$ ) en internalidad entre, al menos, dos niveles de edad.

#### 7.1.4. Procedimiento para la comprobación

La medida de la variable edad, resulta obvio que es la diferencia entre la fecha de referencia y la del nacimiento del sujeto. Sin embargo, al curso escolar se le toma también, frecuentemente, como unidad de medida de la evolución. Esta es la razón por la que utilizaremos como medidas de edad tanto la edad cronológica como la "edad escolar" o curso que realiza el sujeto, con el fin de comprobar si, una u otra alternativa, introduce variaciones en los resultados.

Los coeficientes de las correlaciones de las escalas de internalidad, tanto con la edad como con el curso, nos van



expresar la afinidad entre la variable edad y la internalidad.

El examen de las medias de las escalas y subescalas de internalidad, puede ser una segunda aproximación a la comprobación de esta hipótesis.

En el caso de que exista correlación significativa entre internalidad y edad, se confirmará la significación de las diferencias de las medias mediante el análisis de varianza (oneway) y, se investigará también entre qué edades son significativas ( $p < 0.05$ ) esas diferencias en internalidad con la prueba de Scheffé.

#### 7.1.5. Resultados

Las correlaciones de la edad con las escalas CIAL y CREI y sus correspondientes subescalas figuran en la tabla 10. En primer lugar, aparecen ligerísimas diferencias en las correlaciones, si se tienen en cuenta los años -enteros- cumplidos por el sujeto durante 1991 (AÑOS) o los años y los meses cumplidos el 1º de octubre de 1991 (EDAD), siendo, por lo general, algo más elevadas -la diferencia suele aparecer en el tercer decimal, que no figura en la tabla- en este último caso.

Tabla 10

CORRELACIONES DE INTERNALIDAD CON EDAD. TODOS

| <u>Escala de internalidad</u> | <u>Edad</u> | <u>Curso</u> | <u>Año</u> |
|-------------------------------|-------------|--------------|------------|
| CIAL TOTAL .....              | .20**       | .25**        | .20**      |
| CREI TOTAL .....              | .25**       | .30**        | .24**      |
| CIAL ATRIBUCION .....         | .15**       | .18**        | .14**      |
| CIAL LOCUS .....              | .18**       | .23**        | .18**      |
| CIAL LOCUS POSIT .....        | .16**       | .20**        | .15**      |
| CIAL LOCUS NEGAT .....        | .15**       | .18**        | .15**      |
| CIAL YO .....                 | .19**       | .22**        | .18**      |
| CIAL OTRO .....               | .18**       | .23**        | .18**      |
| CIAL YO LOCUS .....           | .17**       | .21**        | .17**      |
| CIAL OTRO LOCUS .....         | .15**       | .19**        | .15**      |
| CIAL TOTAL FAMIL+SOCIE ..     | .21**       | .25**        | .21**      |
| CIAL TOTAL ESCUELA .....      | .15**       | .19**        | .14**      |
| CIAL LOCUS FAM+SOC .....      | .17**       | .21**        | .17**      |
| CIAL ESCUELA LOCUS .....      | .16**       | .21**        | .15**      |
| CIAL ESC LOCUS NEGAT ....     | .13**       | .16**        | .13**      |
| CREI POSIT .....              | .13**       | .19**        | .13**      |
| CREI NEGAT .....              | .27**       | .31**        | .26**      |

N: 1358      Nivel de signif: \* -.01    \*\* -.001

Tabla 11

CORRELACIONES DE INTERNALIDAD CON EDAD. CHICOS Y CHICAS

| <u>Escala de internalidad</u> | <u>chicos</u> |              | <u>chicas</u> |              |
|-------------------------------|---------------|--------------|---------------|--------------|
|                               | <u>edad</u>   | <u>curso</u> | <u>edad</u>   | <u>curso</u> |
| CIAL TOTAL .....              | .23**         | .25**        | .17**         | .24**        |
| CREI TOTAL .....              | .25**         | .31**        | .24**         | .29**        |
| CIAL ATRIBUCION .....         | .14**         | .15**        | .15**         | .21**        |
| CIAL LOCUS .....              | .21**         | .24**        | .15**         | .22**        |
| CIAL LOCUS POSIT .....        | .22**         | .24**        | .10*          | .15**        |
| CIAL LOCUS NEGAT .....        | .16**         | .18**        | .13**         | .18**        |
| CIAL YO .....                 | .20**         | .22**        | .17**         | .22**        |
| CIAL OTRO .....               | .23**         | .25**        | .14**         | .21**        |
| CIAL YO LOCUS .....           | .15**         | .20**        | .18**         | .23**        |
| CIAL OTRO LOCUS .....         | .21**         | .23**        | .09*          | .15**        |
| CIAL TOTAL FAMIL+SOCIE ..     | .26**         | .28**        | .16**         | .22**        |
| CIAL TOTAL ESCUELA .....      | .12**         | .16**        | .17**         | .23**        |
| CIAL LOCUS FAM+SOC .....      | .22**         | .24**        | .12**         | .17**        |
| CIAL ESCUELA LOCUS .....      | .15**         | .19**        | .17**         | .23**        |
| CIAL ESC LOCUS NEGAT ....     | .12**         | .14**        | .15**         | .19**        |
| CREI POSIT .....              | .12**         | .18**        | .15**         | .19**        |
| CREI NEGAT .....              | .28**         | .32**        | .25**         | .29**        |

N: Chicos= 683; Chicas= 675      \* - .01    \*\* - .001

Tabla 12

CORRELACIONES DE INTERNALIDAD CON EDAD  
Alumnos sin retraso y con retraso

| <u>Escala de internalidad</u> | <u>sin retraso</u> |       | <u>con retraso</u> |       |
|-------------------------------|--------------------|-------|--------------------|-------|
| CIAL TOTAL .....              | .27**              | .27** | .21*               | .21*  |
| CREI TOTAL .....              | .33**              | .32** | .22**              | .29** |
| CIAL ATRIBUCION .....         | .21**              | .21** | .11                | .07   |
| CIAL LOCUS .....              | .25**              | .25** | .23**              | .27** |
| CIAL LOCUS POSIT .....        | .23**              | .22** | .12                | .13   |
| CIAL LOCUS NEGAT .....        | .18**              | .18** | .21**              | .24** |
| CIAL YO .....                 | .25**              | .25** | .17*               | .18   |
| CIAL OTRO .....               | .25**              | .25** | .21*               | .21*  |
| CIAL YO LOCUS .....           | .23**              | .23** | .17*               | .23** |
| CIAL OTRO LOCUS .....         | .20**              | .20** | .23*               | .23*  |
| CIAL TOTAL FAMIL+SOCIE ..     | .27**              | .27** | .19*               | .17   |
| CIAL TOTAL ESCUELA .....      | .22**              | .21** | .17                | .22*  |
| CIAL LOCUS FAM+SOC .....      | .22**              | .22** | .18                | .19*  |
| CIAL ESCUELA LOCUS .....      | .24**              | .23** | .20*               | .26** |
| CIAL ESC LOCUS NEGAT ....     | .17**              | .16** | .26**              | .31** |
| CREI POSIT .....              | .22**              | .21** | .14                | .19*  |
| CREI NEGAT .....              | .32**              | .32** | .22*               | .29** |

N sin retraso = 1195

N con retraso = 163

Nivel de signif. : \* -.01

\*\* - .001

Según la misma tabla 10, las correlaciones de internalidad con las variables de edad varían en magnitud teniendo como techo 0.31, La escala CIAL ATRIBUCION, cuyos items no se refieren a resultados positivos o negativos, también ofrece correlaciones comparables a los de las otras escalas, aunque no sean de las más altas.

Las correlaciones de estas mismas variables de internalidad con el curso o la edad experimentan algunas variaciones si tenemos en cuenta el sexo (tabla 11). En los totales de CIAL y CREI, así como en una buena parte de las subescalas, son ligeramente superiores las correlaciones en el caso de

los chicos que en las chicas. Sin embargo, en algunas escalas, por ejemplo en CIAL ATRIBUCION y en CREI POSIT esta tendencia se invierte, aunque tampoco las diferencias son muy grandes.

También hemos de prestar atención a las diferencias en las correlaciones de internalidad con edad cuando se trata del grupo de alumnos con retraso escolar respecto a lo que no están incluidos en este grupo (tabla 12). Aunque, en general, son mayores las correlaciones en el caso de los alumnos sin retraso, ocurre lo contrario en CIAL LOCUS NEGAT, CIAL OTRO LOCUS y ESCUELA LOCUS NEGAT.

La consideración de las medias nos va a proveer también de alguna información sobre la relación de estas variables. Para facilitar la comparación, aparecen juntas, al comienzo, las dos principales, es decir las puntuaciones totales de las escalas CIAL y CREI.

En la tabla 13 encontramos estas medias referidas al total de la muestra. Comparando los items de atribución con los de locus, dentro de la escala CIAL, aparece la diferente sensibilidad evolutiva del locus respecto a la atribución. Mientras en las escalas locus la diferencia entre las medias es gradualmente ascendente, aunque débil, manteniéndose sin mayores diferencias de curso a curso; en el caso de CIAL ATRIBUCION se produce el aumento relativamente más importante

en el paso de 4º a 5º, resultando más débil el que se produce de 3º a 4º, y todavía de menor magnitud el que ocurre de 5º a 6º.

Tabla 13

MEDIAS DE INTERNALIDAD POR CURSO. TODOS

|                           | TOTAL  | CURSO |       |        |        |
|---------------------------|--------|-------|-------|--------|--------|
|                           |        | 3º    | 4º    | 5º     | 6º     |
| CIAL TOTAL                | 100.06 | 96.90 | 99.80 | 101.04 | 101.79 |
| CREI TOTAL                | 36.86  | 34.76 | 36.74 | 37.76  | 37.75  |
| CIAL ATRIBUCION           | 29.81  | 29.03 | 29.50 | 30.16  | 30.36  |
| CIAL LOCUS                | 63.31  | 61.00 | 63.31 | 64.12  | 64.33  |
| CIAL LOCUS POSIT          | 35.42  | 34.41 | 35.31 | 35.52  | 36.21  |
| CIAL LOCUS NEGAT          | 34.82  | 33.46 | 34.99 | 35.36  | 35.23  |
| CIAL YO                   | 49.18  | 47.55 | 49.07 | 49.85  | 49.89  |
| CIAL OTRO                 | 49.19  | 47.62 | 49.02 | 49.50  | 50.24  |
| CIAL YO LOCUS             | 29.33  | 28.06 | 29.35 | 29.95  | 29.73  |
| CIAL OTRO LOCUS           | 33.98  | 32.94 | 33.96 | 34.17  | 34.61  |
| CIAL TOTAL<br>FAMIL+SOCIE | 60.65  | 58.70 | 60.35 | 61.10  | 61.99  |
| CIAL TOTAL ESCUELA        | 36.61  | 35.32 | 36.59 | 37.22  | 37.05  |
| CIAL LOCUS FAM+SOC        | 38.14  | 36.85 | 38.12 | 38.43  | 38.87  |
| CIAL ESCUELA LOCUS        | 25.04  | 23.96 | 25.02 | 25.57  | 25.42  |
| CIAL ESC LOCUS NEGAT      | 12.57  | 11.99 | 12.57 | 12.90  | 12.71  |
| CREI POSIT                | 15.99  | 15.31 | 16.02 | 16.29  | 16.21  |
| CREI NEGAT                | 20.87  | 19.45 | 20.72 | 21.47  | 21.54  |

N de 3º = 296; N de 4º = 326; N de 5º = 352; N de 6º = 388

Si en los items de locus negativo y positivo observamos un progreso parecido en las medias, llama la atención el ligerísimo descenso que se observa en la subescala de locus

negativo con el paso de 5º a 6º, hecho que no ocurre en el locus positivo, lo que puede significar que la escala de locus negativo se estabiliza antes que la de locus positivo.

Las medias de internalidad en las dos subescalas del CREI siguen la tendencia general de la mayoría de las escalas CIAL, es decir, de producirse el progreso más importante en internalidad entre 3º y 4º, con una desaceleración entre 4º y 5º y con un estabilización o ligerísimo descenso entre 5º y 6º.

Tras haber observado la existencia de correlación positiva entre edad o curso e internalidad, hemos apreciado también, a través de las medias de internalidad, el sentido y ritmo de la evolución de la internalidad. Nos falta ahora saber si esas diferencias interanuales o intercurso son significativas y, en caso afirmativo, entre qué niveles del factor edad lo son. Para ello utilizaremos el análisis de varianza (oneway) y la prueba de Scheffé.

Las diferencias en las medias de las dos escalas y sus subescalas resultaron claramente significativas ( $F$  de CIAL TOTAL(1358,3) = 31.26;  $F$  de CREI TOTAL(1358,3) = 54.67; para ambas,  $p = 0.0000$ ), aunque no todos los niveles del factor edad-curso se diferenciaban entre sí en su efecto sobre la internalidad.

Salvo en el caso de CIAL ATRIBUCION, en todos las demás escalas, tanto del CIAL como del CREI, existía diferencia significativa, según la prueba de Scheffé, entre 3º y 4º de EGB. Por lo que se refiere a la comparación de los niveles de 3º y 5º de EGB, la diferencia significativa, según la misma prueba, se produce con todas las escalas. La comparación entre 3º y 6º, como se puede suponer, tiene idéntico resultado.

Comparando 4º y 5º con las escalas CREI TOTAL, CREI NEGATIVO, CIAL ATRIBUCION, CIAL YO LOCUS y CIAL ESCUELA LOCUS, la diferencia resulta significativa, mientras que no ocurre lo mismo con las restantes escalas. Es mayor el número de escalas que diferencian entre 4º y 6º, pues lo hacen todas salvo las de CIAL LOCUS, CIAL LOCUS NEGATIVO, CIAL YO LOCUS, CIAL ESCUELA, CIAL ESCUELA LOCUS, CIAL ESCUELA LOCUS NEGATIVO, CREI POSITIVO.

Solamente en el CIAL LOCUS POSITIVO aparecen diferencias entre 5º y 6º, confirmando esta excepción lo que ya habíamos observado respecto a la menor diferencia, y a su ocasional cambio de sentido de la evolución de la internalidad entre estos dos cursos.

Tabla 14

## MEDIAS DE INTERNALIDAD POR AÑOS. TODOS

|                           | TOTAL  | AÑOS  |       |        |        |       |          |
|---------------------------|--------|-------|-------|--------|--------|-------|----------|
|                           |        | 8     | 9     | 10     | 11     | 12    | 13 ó más |
| CIAL TOTAL                | 100.08 | 97.14 | 99.55 | 101.13 | 102.13 | 99.53 | 98.89    |
| CREIA TOTAL               | 36.87  | 34.82 | 36.72 | 37.74  | 37.90  | 36.84 | 35.68    |
| CIAL ATRIBUCION           | 29.82  | 29.08 | 29.44 | 30.18  | 30.53  | 29.38 | 29.46    |
| CIAL LOCUS                | 63.33  | 61.23 | 63.10 | 64.20  | 64.48  | 63.16 | 62.36    |
| CIAL LOCUS POSIT          | 35.43  | 34.43 | 35.31 | 35.61  | 36.27  | 35.24 | 34.68    |
| CIAL LOCUS NEGAT          | 34.83  | 33.63 | 34.79 | 35.34  | 35.33  | 34.90 | 34.75    |
| CIAL YO                   | 49.19  | 47.68 | 48.90 | 49.90  | 50.10  | 48.90 | 48.25    |
| CIAL OTRO                 | 49.19  | 47.73 | 48.94 | 49.54  | 50.36  | 48.95 | 49.00    |
| CIAL YO LOCUS             | 29.34  | 28.19 | 29.21 | 29.99  | 29.85  | 29.18 | 28.46    |
| CIAL OTRO LOCUS           | 33.98  | 33.04 | 33.89 | 34.21  | 34.63  | 33.98 | 33.89    |
| CIAL TOTAL<br>FAMIL+SOCIE | 60.67  | 58.81 | 60.20 | 61.17  | 62.15  | 60.66 | 60.29    |
| CIAL TOTAL ESCUELA        | 36.61  | 35.48 | 36.46 | 37.24  | 37.23  | 36.05 | 35.82    |
| CIAL LOCUS FAM+SOC        | 38.15  | 36.95 | 37.98 | 38.49  | 38.93  | 38.32 | 37.68    |
| CIAL ESCUELA LOCUS        | 25.05  | 24.07 | 24.96 | 25.57  | 25.53  | 24.71 | 24.54    |
| CIAL ESC LOCUS NEGAT      | 12.57  | 12.09 | 12.49 | 12.89  | 12.75  | 12.53 | 12.43    |
| CREI POSIT                | 16.00  | 15.35 | 16.02 | 16.31  | 16.29  | 15.78 | 14.96    |
| CREI POSIT                | 20.87  | 19.48 | 20.69 | 21.43  | 21.61  | 21.06 | 20.71    |

Se puede observar, pues, que no solamente entre los cursos extremos -3 y 6º- existen diferencias significativas



en todas las escalas de internalidad, sino que también ocurre lo mismo entre 3º y 5º.

El considerar la edad cronológica en lugar del curso, todavía realza más estas diferencias. De hecho, la tabla de medias (tabla 14) de internalidad según los años, en lugar de según el curso, ofrece algunas variaciones en el paso de un año a otro, por cuanto el ascenso se constata claramente hasta los 11 años, para percibirse un descenso en el paso de 11 a 12 y de 12 a 13.

#### 7.1.6. Conclusión

Podemos afirmar que la internalidad es una variable evolutiva, tanto en general como en las diversas dimensiones que se pueden considerar en ella. Se observa aumento con la edad cronológica, de mayor o menor cuantía, en los cuatro cursos de la investigación, progreso que se aprecia con mayor claridad entre 5º y 6º si se excluye a los alumnos con retraso escolar.

#### 7.1.7. Comentario

Las coeficientes de correlación lineal, ciertamente, no son altos, pero todas ellos resultan ser significativas al nivel de 0.001.

En conjunto, no se observan mayores diferencias en las correlaciones entre el grupo de chicos y chicas. Mayor transcendencia pensamos que tienen las diferencias de magnitud de las correlaciones si se realizan entre las variables de internalidad con la edad o con el curso académico, siendo de mayor magnitud estas últimas. Aunque las diferencias no son muy importantes en sí mismas, sí lo son en relación a los coeficientes que nos ofrecen los resultados.

Merece atención también el hecho de las diferencias en los coeficientes de correlación entre internalidad y edad si comparamos el grupo de los alumnos sin retraso académico con el grupo de los de retraso académico. Cuando se excluyen los alumnos con retraso académico, las correlaciones entre edad e internalidad aumentan de modo importante, a la vez que aparecen más diferencias entre un curso y otro, sobre todo entre 5º y 6º. Apunta esta diferencia en los resultados a alguna relación importante entre internalidad y rendimiento académico.

El comprobar las medias de internalidad, según la edad en lugar de considerarlas según el curso académico, ofrece ligeras variaciones, pero dignas de tenerse en cuenta. En primer lugar, cuando se trata de la tabla según los años, observamos con más insistencia y de mayor magnitud el descenso posterior al punto en que la internalidad alcanza el culmen. En segundo lugar, se comprueba el aumento -en mayor

o menor grado- hasta la edad de 11 años y el posterior descenso a partir de los doce. Esto ocurre en las dos escalas y en todas las subescalas. La explicación de este hecho no resulta difícil si tenemos en cuenta que la edad que corresponde a los alumnos al comienzo de 6º de EGB es, precisamente, la de 11 años -cumplidos a lo largo de ese año natural- y que los que tienen edades superiores a 11 años son los alumnos con retraso académico. Este número de alumnos con retraso académico, muy reducido en 3º y 4º, aumenta en 5º, para alcanzar su máximo en 6º. Parece, pues, que la inclusión de esos alumnos, a la hora de analizar las medias de internalidad por cursos, ocasiona esos descensos que, eventualmente, aparecen o acentúan ligeramente el estancamiento en la internalidad de 5º a 6º.

Más allá de la descripción y relación de datos, los presentes resultados invitan a un comentario comparativo con otras investigaciones.

Estamos ante una de las cuestiones especialmente controvertidas, sobre todo dentro del locus of control. Y está claro el extraordinario interés de algunos en que el locus of control tenga carácter evolutivo, que incluso llegan a considerar esta característica como una confirmación de la validez del constructo (entre otros, Nowicki y Strickland, 1973).

Los resultados de nuestra investigación no ofrecen mayor duda sobre el carácter evolutivo de la internalidad. Sorprenden, sin embargo, estos resultados por cuanto Weisz y Stipek (1982) muestran, en una revisión bibliográfica sobre esta cuestión, que las escalas con ítems del mismo formato que las de la investigación -elección entre dos alternativas- son las que han mostrado resultados menos confirmatorios de la evolución de la internalidad. Según Weisz y Stipek (1982), la experiencia acumulada que apoya el carácter evolutivo del locus of control proviene de las escalas con formato "sí-no" respecto a un único enunciado.

Skinner y Connell (1986), en otra revisión más reciente, han establecido como período en que convergen los estudios sobre el máximo crecimiento de la internalidad, el comprendido entre 5-6 y 7-8 años. Los resultados con nuestra muestra, por el contrario, ponen el límite más alto.

Esta relación ocurre tanto en los chicos como en las chicas, sin que dependa la existencia de correlación del tipo de escala, aunque llama la atención la mayor correlación de la escala CREI NEGAT.

Esta diferencia en la evolución de la internalidad, según se tenga en cuenta la edad o el curso, no la hemos visto atendida en otras investigaciones y, sin embargo, resulta importante considerarla, pues con frecuencia se toman

como equivalentes la edad en años y el curso y, dado que la mayoría de las investigaciones se realizan en el medio escolar, se acude por mayor comodidad al curso. La opción por el curso o por la edad introduce, por consiguiente, diferencias que, aunque de no mucha magnitud, tampoco deben ser pasadas por alto en el estudio de la relación entre internalidad y la edad.

Este hecho exige alguna explicación. Por un lado tenemos el descenso en internalidad a partir de los 11 años y, por otro, el estancamiento o desaceleración del incremento entre los 10 y los 11. La ausencia de alumnos sin retraso por encima de los 11 limita nuestras especulaciones, aunque podemos contar con el hecho de esa disminución del incremento. Excluida, de momento, la explicación en relación con algún proceso intelectual paralelo, podríamos acudir a la distinción que establecen Weisz y Stipek (1982), en el locus of control, entre contingencia y competencia percibida. De todos modos, parece fuera de duda esa disminución en el ritmo del incremento entre 5º y 6º, mucho más claro en los alumnos con retraso académico. Otros autores han encontrado el techo del progreso de la internalidad en puntos parecidos. Ya Milgram (1971) afirmaba que en sexto grado el locus of control se muestra bastante estable. Así, pues, desde la distinción de Weisz y Stipek (1982), podríamos hablar de un descenso en la percepción de la contingencia entre las propias acciones y resultados a partir de un determinado

nivel escolar, como resultado de la acumulación de la dificultad escolar y de la menor relación de contingencia entre las propias acciones, por un lado, y las actuaciones del profesor -que pasa de ser uno a varios, precisamente en esta edad-, así como las calificaciones escolares, por otro lado.

El que las correlaciones en los chicos sean, por lo general, algo más altas que en las chicas, podría interpretarse como una consecuencia del distinto ritmo evolutivo de chicos y chicas, siendo el de estas, probablemente, algo más precoz que el de aquellos. De este modo, el progreso en internalidad se habría producido en las chicas algo antes y, por eso, en las edades de la investigación, la correlación con la edad es menor. El que las diferencias entre los dos sexos, como hemos señalado, no sean muy grandes y que en un par de escalas se invierte el sentido, supone una recomendación para no seguir insistiendo en esta línea.

Las cuantías de las correlaciones, por otra parte, es semejante en toda la muestra a las que recogen Skinner y Connell (1986), aunque nosotros hemos encontrado, por lo general, diferencias entre años y cursos mayores que las que mencionan Skinner y Connell en su resumen.

El que excluyéramos, de momento, la explicación del aumento de la internalidad basada en el desarrollo de los

procesos intelectuales, no quiere decir que tenga que ser definitivamente excluida. Pierrehumbert y Iannotti (1988) han comparado el desarrollo de las explicaciones causales y del estilo de atribución causal -en el que incluyen la orientación locus of control y la orientación atribución-, tratando de explicar la relación. Tras confirmar la evolución de la internalidad con la edad, apuntan a una interacción con el desarrollo de las explicaciones causales, visto desde la perspectiva piagetiana. En efecto, aunque a primera vista parezca paradójico, el progresivo abandono del egocentrismo infantil guardaría relación con el aumento de la internalidad, dado que también puede ser entendida la internalidad como aumento de la responsabilidad personal. De este modo, la internalidad resulta, ciertamente, "un corolario de la capacidad de descentrar el razonamiento del punto de vista propio y no, como se podría suponer, una manifestación del egocentrismo del pensamiento." (Pierrehumbert y Iannotti, 1988, p. 377). De todos modos, insistimos en la conveniencia y necesidad de completar esta última explicación con la anterior, es decir, con la basada en la diferencia entre contingencia y competencia percibida.

En cualquier caso, parece fuera de duda la asociación entre edad e internalidad, al menos en estas edades. El que ocurra con las puntuaciones de dos instrumentos diferentes y con distintas subescalas, parece ser una garantía de la existencia de esta relación. En algunos de los años, incluso,

se percibe una correlación entre mes de nacimiento e internalidad, así como una diferencia entre la internalidad de los nacidos en el primer cuatrimestre y en el segundo. Este hecho, sin concederle demasiada importancia, apoya lo que queremos demostrar.

## 7.2. Comprobación de la hipótesis referente a la relación entre internalidad y sexo

### 7.2.1. Formulación de la hipótesis

Existe diferencia en las puntuaciones de internalidad si consideramos el sexo de los sujetos, siendo significativamente más altas las puntuaciones de los niños que las de las niñas.

### 7.2.2. Justificación

Aunque las investigaciones realizadas sobre esta cuestión ofrecen las tres posibilidades -no relación, mayor internalidad de los hombres, mayor internalidad de las mujeres- para la relación entre dichas puntuaciones, parece que son más las que, respecto al constructo locus of control, informan de la mayor internalidad de los niños respecto a las niñas. Este casi equilibrio en las investigaciones justifica la necesidad de nuevas investigaciones.



### 7.2.3. Explicación

Antes de todo, aunque en el segunda parte del enunciado de la hipótesis se supone la mayor internalidad de los chicos respecto a las chicas, queremos clarificar que nos parece más importante insistir en lo que se afirma en primer lugar, es decir, la existencia de diferencias en internalidad entre sexos.

Para considerar probada la hipótesis, deberán existir en el total de la muestra diferencias significativas ( $p < 0.05$ ) entre los dos sexos, a favor del masculino, en cualquiera de las escalas de internalidad, así como la existencia de diferencias significativas en las puntuaciones medias de entre el sexo en cualquiera de las dos escalas principales de internalidad.

Controlaremos el efecto que tiene en esta relación tanto la edad como el nivel socioeconómico familiar.

### 7.2.4. Procedimiento para la comprobación

Realizaremos, en primer lugar, una correlación biserial puntual entre las puntuaciones de internalidad con el sexo masculino y el femenino, acotados aquí con 1 y 2 respectivamente.

Pero también nos serviremos de los estadísticos descriptivos de las puntuaciones en las escalas de internalidad-externalidad para averiguar si existen o no diferencias en internalidad entre el sexo masculino y el femenino.

Comprobaremos con la *t* de Student la significación de las diferencias, caso de que existan, de las medias en internalidad entre chicos y chicas.

#### 7.2.5. Resultados

Como podemos observar en la tabla 15, las correlaciones son muy bajas, próximas a cero buena parte de ellas, con algunas, aunque especialmente bajas, de tipo negativo. Dado que el sexo masculino y femenino están codificados con 1 y 2 respectivamente, las correlaciones más altas, algunas de ellas significativas estadísticamente, nos indican que el sexo femenino lleva consigo, en algún grado, mayor internalidad. Las tres subescalas del CIAL referentes a las ESCUELA, junto a CIAL YO LOCUS son las únicas que ofrecen correlaciones negativas y significativas.

Tabla 15

CORRELACIONES DE INTERNALIDAD  
CON SEXO. TODOS

Escala de internalidad

|                           |       |
|---------------------------|-------|
| CIAL TOTAL .....          | .01   |
| CREI TOTAL .....          | .05   |
| CIAL ATRIBUCION .....     | .01   |
| CIAL LOCUS .....          | .03   |
| CIAL LOCUS POSIT .....    | .02   |
| CIAL LOCUS NEGAT .....    | -.01  |
| CIAL YO .....             | .04   |
| CIAL OTRO .....           | -.03  |
| CIAL YO LOCUS .....       | .08*  |
| CIAL OTRO LOCUS .....     | -.02  |
| CIAL TOTAL FAMIL+SOCIE .. | -.04  |
| CIAL TOTAL ESCUELA .....  | .08*  |
| CIAL LOCUS FAM+SOC .....  | -.01  |
| CIAL ESCUELA LOCUS .....  | .07*  |
| CIAL ESC LOCUS NEGAT .... | .10** |
| CREI POSIT .....          | .03   |
| CREI NEGAT .....          | .05   |

N = 1362 Niveles de signif.: \* - .01 \*\* - .001

Respecto a la influencia del curso (véase tabla 16), observamos que donde resultan más inferiores estas correlaciones es en 4º; y es 6º el curso que ofrece correlaciones más altas. Las de 3º resultan semejantes, o un poco más elevadas que las de la muestra total. Las correlaciones mayores y significativas, también indicando mayor internalidad de las chicas, se encuentran en 6º curso. 5º es el curso en que varias de las correlaciones, aunque bajas y no significativas, indican mayor internalidad de los chicos.

Tabla 16

CORRELACIONES DE INTERNALIDAD CON SEXO

| <u>Escala de internalidad</u> | <u>Curso de EGB</u> |     |      |      |
|-------------------------------|---------------------|-----|------|------|
|                               | 3º                  | 4º  | 5º   | 6º   |
| CIAL TOTAL .....              | .05                 | .03 | -.07 | .02  |
| CREI TOTAL .....              | .11                 | .02 | -.04 | .08  |
| CIAL ATRIBUCION .....         | -.02                | .00 | -.02 | .07  |
| CIAL LOCUS .....              | .08                 | .05 | -.05 | .03  |
| CIAL LOCUS POSIT .....        | .10                 | .05 | -.03 | -.03 |
| CIAL LOCUS NEGAT .....        | .03                 | .01 | -.11 | .01  |
| CIAL YO .....                 | .06                 | .05 | -.03 | .05  |
| CIAL OTRO .....               | .02                 | .00 | -.11 | -.04 |
| CIAL YO LOCUS .....           | .09                 | .07 | -.02 | .12* |
| CIAL OTRO LOCUS .....         | .04                 | .03 | -.10 | -.05 |
| CIAL TOTAL FAMIL+SOCIE ..     | .01                 | .00 | -.10 | -.06 |
| CIAL TOTAL ESCUELA .....      | .08                 | .06 | .01  | .16* |
| CIAL LOCUS FAM+SOC .....      | .04                 | .07 | -.10 | -.04 |
| CIAL ESCUELA LOCUS .....      | .10                 | .04 | .02  | .13  |
| CIAL ESC LOCUS NEGAT ....     | .11                 | .08 | .01  | .18* |
| CREI POSIT .....              | .05                 | .00 | -.01 | .06  |
| CREI NEGAT .....              | .12                 | .03 | -.05 | .07  |

N de 3º = 296    N de 4º = 326    N de 5º = 352    N de 6º = 388  
 Niveles de signif.: \* - .01    \*\* - .001

El nivel socioeconómico parece desempeñar un papel modulador en estas correlaciones entre sexo e internalidad (tabla 17), siendo en el grupo de los de familia de nivel socioeconómico alto donde aparecen las correlaciones mayores entre internalidad y sexo, todas ellas mostrando la mayor internalidad de las chicas. Así como en la clase socioeconómica baja ninguna de las correlaciones resulta significativa estadísticamente, y solamente una de ellas llega a 0.10 -y ésta, como más de la mitad, son de signo negativo-, en el nivel socioeconómico alto todas las correlaciones son

positivas y la mitad de ellas significativas ( $p < 0.01$  ó  $0.001$ ).

Tabla 17

CORRELACIONES DE INTERNALIDAD CON SEXO

| <u>Escala de internalidad</u>                          | <u>Nivel socioeconómico</u> |       |       |
|--------------------------------------------------------|-----------------------------|-------|-------|
|                                                        | Bajo                        | Medio | Alto  |
| CIAL TOTAL .....                                       | -.02                        | -.01  | .14   |
| CREI TOTAL .....                                       | -.06                        | .05   | .20** |
| CIAL ATRIBUCION .....                                  | .08                         | -.02  | .07   |
| CIAL LOCUS .....                                       | -.03                        | .03   | .16*  |
| CIAL LOCUS POSIT .....                                 | -.09                        | .03   | .15*  |
| CIAL LOCUS NEGAT .....                                 | -.01                        | -.03  | .08   |
| CIAL YO .....                                          | .00                         | .03   | .16*  |
| CIAL OTRO .....                                        | -.05                        | -.05  | .08   |
| CIAL YO LOCUS .....                                    | .04                         | .08*  | .18*  |
| CIAL OTRO LOCUS .....                                  | -.10                        | -.02  | .11   |
| CIAL TOTAL FAMIL+SOCIE ..                              | -.05                        | -.06  | .09   |
| CIAL TOTAL ESCUELA .....                               | .04                         | .08*  | .20** |
| CIAL LOCUS FAM+SOC .....                               | -.07                        | -.02  | .11   |
| CIAL ESCUELA LOCUS .....                               | .01                         | .08*  | .20** |
| CIAL ESC LOCUS NEGAT ....                              | .05                         | .10*  | .21** |
| CREI POSIT .....                                       | -.01                        | .04   | .12   |
| CREI NEGAT .....                                       | -.07                        | .05   | .19** |
| N n. Bajo = 283    N n. Medio = 826    N n. Alto = 253 |                             |       |       |
| Niveles de signif.: * - .01    ** - .001               |                             |       |       |

Una de estas correlaciones en este nivel socioeconómico alto llega a 0.20 y, cuatro están muy cerca de esta cantidad. El nivel socioeconómico medio muestra ya algunas correlaciones positivas significativas, aunque también aparecen algunas -muy bajas- en sentido negativo.

Según, pues, este análisis, las mayores correlaciones entre sexo e internalidad se dan en 6º curso y en el nivel

socioeconómico alto, siendo, además, negativas. Esto último indica mayor internalidad, en conjunto, de las chicas respecto a los chicos.

En los totales de las escalas CIAL y CREI observamos ligeras diferencias en las medias de ambos sexos a favor de las chicas (tabla 18). Lo mismo ocurre en las subescalas, salvo en la CIAL LOCUS NEGAT, CIAL OTRO, CIAL TOTAL FAM+SOCIE y CIAL LOCUS FAM+SOCIE.

Respecto a la significación estadística de estas diferencias en las medias, la prueba t de Student muestra como significativas cuatro de la escala CIAL y ninguna de la CREI, tres de las cuales se refieren a la ESCUELA. En la escala CIAL YO LOCUS la diferencia de las medias resulta significativa ( $T(1360) = -2.90, p < 0.004$ ); en la CIAL ESCUELA ( $T(1360) = -3.06, p < 0.002$ ); en la CIAL ESCUELA LOCUS ( $T(1360) = -2.73, p < 0.006$ ); y la CIAL ESCUELA LOCUS NEGATIVO ( $T(1352) = -3.68, p < 0.000$ ).

Tabla 18

| MEDIAS INTERNALIDAD POR SEXO. TODOS |        |        |        |
|-------------------------------------|--------|--------|--------|
|                                     | TOTAL  | SEXO   |        |
|                                     |        | CHICOS | CHICAS |
| CIAL TOTAL                          | 100.06 | 100.01 | 100.11 |
| CREI TOTAL                          | 36.86  | 36.70  | 37.02  |
| CIAL ATRIBUCION                     | 29.81  | 29.78  | 29.85  |
| CIAL LOCUS                          | 63.31  | 63.15  | 63.46  |
| CIAL LOCUS POSIT                    | 35.42  | 35.37  | 35.48  |
| CIAL LOCUS NEGAT                    | 34.82  | 34.86  | 34.78  |
| CIAL YO                             | 49.18  | 49.04  | 49.31  |
| CIAL OTRO                           | 49.19  | 49.32  | 49.05  |
| CIAL YO LOCUS                       | 29.33  | 29.11  | 29.55  |
| CIAL OTRO LOCUS                     | 33.98  | 34.04  | 33.91  |
| CIAL TOTAL<br>FAMIL+SOCIE           | 60.65  | 60.83  | 60.48  |
| CIAL TOTAL ESCUELA                  | 36.61  | 36.34  | 36.88  |
| CIAL LOCUS FAM+SOC                  | 38.14  | 38.18  | 38.10  |
| CIAL ESCUELA LOCUS                  | 25.04  | 24.86  | 25.23  |
| CIAL ESC LOCUS NEGAT                | 12.57  | 12.41  | 12.73  |
| CREI POSIT                          | 15.99  | 15.95  | 16.04  |
| CREI NEGAT                          | 20.87  | 20.76  | 20.98  |

La edad, como advertíamos al referirnos a las correlaciones, parece tener alguna influencia en estas diferencias entre los sexos en internalidad. También aquí las mayores diferencias en internalidad, a favor de las chicas, se observan en 6º de EGB. Son cuatro escalas del CIAL las que en

6º curso producen diferencias significativas entre el sexo masculino, concretamente, la CIAL YO LOCUS ( $T(374) = -2.42$ ,  $p < 0.016$ ) y las tres relacionadas con la escuela: CIAL ESCUELA ( $T(377) = -3.25$ ,  $p < 0.001$ ); CIAL ESCUELA LOCUS ( $T(378) = -2.56$ ,  $p < 0.011$ ); y CIAL ESCUELA LOCUS NEGATIVO ( $T(367) = -3.58$ ,  $p < 0.000$ ). En 5º las tres escalas en las que se dan diferencias significativas entre chicos y chicas son aquellas tres en que los chicos superan a las chicas en internalidad : CIAL LOCUS NEGATIVO ( $T(350) = 2.02$ ,  $p < 0.044$ ); CIAL OTRO ( $T(350) = 2.12$ ,  $p < 0.035$ ) y CIAL LOCUS FAM+SOCIE ( $T(350) = 1.97$ ,  $p < 0.050$ ).

La consideración del nivel socioeconómico, mediante el análisis de la diferencia de medias con la  $t$  de Student confirma, en general, lo encontrado en el análisis correlacional. Ninguna de las diferencias entre las medias de las escalas resulta significativa en el nivel socioeconómico bajo, existiendo algunas -entre ellas CREI TOTAL, en menor grado el CIAL TOTAL- en las que la internalidad de los chicos es ligeramente superior a la de las chicas.

En el nivel socioeconómico medio, la tendencia a puntuaciones más altas en internalidad por parte de las chicas, se va haciendo más general. En este nivel, en CIAL YO LOCUS ( $T(784) = -2.38$ ), CIAL TOTAL ESCUELA ( $T(824) = -2.24$ ), CIAL ESCUELA LOCUS ( $T(788) = -2.33$ ) y CIAL ESCUELA LOCUS NEGAT ( $T(824) = -2.83$ ) resultan ya significativas de acuerdo



con el límite (0.05) que nos hemos propuesto para esta hipótesis a diversos niveles (0.018, 0.025, 0.020 y 0.005, respectivamente).

Pero es en el nivel socioeconómico alto donde en todas las puntuaciones, salvo CIAL ATRIBUCION, donde las chicas superan a los chicos. Esta diferencia absoluta se confirma con la T de Student, según la cual, las diferencias son significativas -a diversos niveles, por encima del 0.05- en las escalas siguientes: CIAL TOTAL ( $T(251) = -2.22$ ,  $p < 0.27$ ); CREI TOTAL ( $T(251) = -3.21$ ,  $p < 0.001$ ); CIAL LOCUS ( $T(251) = -2.55$ ,  $p < 0.011$ ); CIAL LOCUS POSIT ( $T(251) = -2.48$ ,  $p < 0.014$ ); CIAL YO ( $T(251) = -2.61$ ,  $p < 0.009$ ); CIAL YO LOCUS ( $T(251) = -2.87$ ,  $p < 0.004$ ); CIAL ESCUELA ( $T(251) = -3.19$ ,  $p < 0.002$ ); CIAL ESCUELA LOCUS ( $T(226) = -3.35$ ,  $p < 0.001$ ); CIAL ESCUELA LOCUS NEGAT ( $T(241) = -3.69$ ,  $p < 0.000$ ) y CREI NEGAT ( $T(227) = -3.33$ ,  $p < 0.001$ ).

#### 7.2.6. Conclusión

No se confirma la hipótesis que predice diferencias significativas en internalidad a favor de los chicos. Por el contrario, las correlaciones y diferencias de medias significativas que aparecen, muestran la existencia de alguna superioridad en internalidad de las chicas respecto a los chicos. Esta superioridad se hace patente en 6º de EGB y en

el nivel socioeconómico alto, pero no en el total de la muestra.

Se confirma sólo la primera parte de la hipótesis que se refiere a la existencia de diferencias en internalidad, a partir del hecho de que algunas escalas muestran diferencias.

#### 7.2.7. Comentario

Según nuestros resultados, no se puede hablar de unas diferencias claras en internalidad según el sexo, si tenemos en cuenta únicamente la muestra total y no controlamos ninguna otra variable. Si la atención al curso nos muestra, particularmente en las escalas escolares del CIAL, una mayor internalidad de las niñas, es el control del nivel socioeconómico el que ofrece resultados más interesantes.

Podemos observar con bastante claridad que es en el nivel socioeconómico alto donde aparecen de un modo consistente las diferencias entre ambos sexos, resultando claramente a favor de las chicas.

El que en revisiones o estudios como los de Deaux (1976), Strickland y Harley (1980), Cooper, Burger y Good (1981) o Brabander y Boone (1990) no se haya controlado el nivel socioeconómico, nos impide realizar comparaciones con tales estudios sobre este punto y nos obliga a movernos entre

especulaciones. Podríamos, en primer lugar, reafirmar el origen claramente psicosocial de las diferencias en internalidad, simplemente por el hecho de que es el nivel socioeconómico el que marca en mayor grado esas diferencias, seguido del curso académico. La tendencia general que puede haber por parte de las chicas a mayores puntuaciones en internalidad se manifiesta con toda claridad en el nivel socioeconómico más alto. Este dato apunta a que si, en un principio, puede ser la superioridad madurativa de las chicas respecto a los chicos la que inicie esta tendencia, resulta ser el medio socioeconómico alto el que las potencia todavía más. Posiblemente, por el hecho de que en este nivel sociocultural se refuerza diferencialmente -a favor de las mujeres- el uso de explicaciones y expectativas internas o porque, dentro de las creencias y conductas de los estereotipos sexuales son las mujeres, precisamente, las que mejor aceptan los refuerzos por este tipo de explicaciones o expectativas internas.

En todo caso, los presentes resultados tampoco se sitúan lejos de la línea de los que no han encontrado diferencias importantes entre los sexos. Más cerca están, aunque no con toda claridad, de los que defienden la mayor internalidad de las mujeres, como Oleron y Soubitez (1982). Esta mayor internalidad de las chicas, refiriéndonos a la muestra total y a las agrupaciones consideradas, aparece especialmente en las subescalas del dominio escolar. En consecuencia, se podría hablar de una mayor percepción de internalidad de las

niñas en el dominio escolar. El que el CREI y sus subescalas no lo confirmen con correlaciones o diferencias significativas, induce a establecer una diferencia, en este caso, entre el CREI y las escalas escolares del CIAL. CREI se refiere, más concretamente, a la eficacia intelectual y CIAL, más en general, a las conductas y refuerzos en la escuela.

### 7.3. Comprobación de la hipótesis referente a la relación entre internalidad y nivel socioeconómico

#### 7.3.1. Formulación de la hipótesis

La puntuación en internalidad aumenta a medida que aumenta el nivel socioeconómico familiar.

#### 7.3.2. Justificación

Aunque cuantitativamente no son muchos los estudios provenientes del locus y de la atribución que se ocupan de esta relación, la tendencia iniciada por Beauvois (1984) en la consideración de la norma de internalidad insiste, precisamante en esta relación (Beauvois y Le Poultier, 1986).

Si esta relación parece lógica, precisa de comprobación empírica, por lo que parece oportuno plantearla dentro de esta investigación.

### 7.3.3. Explicación

Se trata de verificar la asociación de las variables nivel socioeconómico familiar e internalidad de los sujetos.

Esta asociación se puede comprobar, tanto correlacionando las dos variables como verificando las diferencias que aparecen en internalidad según los distintos niveles socioeconómicos considerados.

Examinaremos esta relación considerando, en primer lugar, la muestra total, pero también controlando la edad y el sexo de los sujetos.

Para dar por probada la hipótesis deberá existir correlación significativa ( $p < 0.001$ ) entre el nivel socioeconómico y, por lo menos, las puntuaciones totales de las escalas CIAL y CREI. Además, tendrá que haber diferencias significativas ( $p < 0.05$ ) entre, al menos, dos de los niveles socioeconómicos en las dos puntuaciones principales de internalidad o en más de dos si se trata de las subescalas.

### 7.3.4. Procedimiento para la comprobación

En primer lugar, mediante la correlación de Pearson, comprobaremos el grado de afinidad lineal de las dos variables. En esta correlación, a nivel de la muestra total, se

han considerado tanto el nivel socioeconómico total (nivel) como la profesión del padre (ocup) y el lugar de residencia (resid).

En base a los tres niveles socioeconómicos que establecimos en el capítulo 5, se presentarán las medias en las escalas y subescalas de internalidad.

De acuerdo también con estos tres niveles, se aplicará el análisis de la varianza (oneway) para apreciar la significación de la influencia de los tres niveles socioeconómicos sobre la internalidad. La prueba de Scheffé nos expresa, finalmente, entre qué niveles son significativas estadísticamente ( $p < 0.05$ ) esas diferencias.

#### 7.3.5. Resultados

Las correlaciones de las puntuaciones de internalidad con el nivel socioeconómico para el total de la muestra son las que figuran en la tabla 19.

El índice elegido como principal indicativo del nivel socioeconómico para la investigación no es, precisamente, como puede observarse, con el que se dan las correlaciones más altas con la internalidad. A pesar de todo, lo mantendremos y utilizaremos en los restantes análisis de la comproba-

ción de esta hipótesis y en los de otras hipótesis en que controlemos el nivel socioeconómico. La posibilidad de alternativas, como la presente, para medir el nivel socioeconómico convendrá que la tengamos en cuenta a la hora de discutir los resultados.

Por lo demás, destaca la baja correlación con CIAL ATRIBUCION y con CIAL LOCUS NEGAT, así como con CIAL OTRO, CIAL FAM+SOCI T y CIAL FAM+SOC LOCUS.

Tabla 19

CORRELACIONES DE INTERNALIDAD CON  
NIVEL SOCIOECONOMICO. TODOS

| <u>Escala de internalidad</u> | <u>Criterio</u> |       |       |
|-------------------------------|-----------------|-------|-------|
|                               | Nivel           | Ocup  | Resid |
| CIAL TOTAL .....              | .11**           | .12** | .14** |
| CREI TOTAL .....              | .14**           | .14** | .14** |
| CIAL ATRIBUCION .....         | .06             | .06   | .10** |
| CIAL LOCUS .....              | .12**           | .13** | .13** |
| CIAL LOCUS POSIT .....        | .13**           | .15** | .14** |
| CIAL LOCUS NEGAT .....        | .07*            | .07*  | .07*  |
| CIAL YO .....                 | .13**           | .14** | .15** |
| CIAL OTRO .....               | .08*            | .10** | .11** |
| CIAL YO LOCUS .....           | .14**           | .15** | .13** |
| CIAL OTRO LOCUS .....         | .08*            | .09** | .10** |
| CIAL TOTAL FAMIL+SOCIE ..     | .07*            | .09** | .09** |
| CIAL TOTAL ESCUELA .....      | .12**           | .13** | .15** |
| CIAL LOCUS FAM+SOC .....      | .07*            | .08*  | .08*  |
| CIAL ESCUELA LOCUS .....      | .13**           | .15** | .15** |
| CIAL ESC LOCUS NEGAT ....     | .10**           | .11** | .12** |
| CREI POSIT .....              | .14**           | .14** | .12** |
| CREI NEGAT .....              | .10**           | .10** | .12** |

N = 1362      Nivel de signif.: \* - .01      \*\* - .001

El sexo parece influir en la magnitud de las correlaciones (tabla 20), siendo las del sexo femenino claramente más altas que las del masculino. Efectivamente, con un número de sujetos aproximadamente igual, en el caso del sexo femenino todas las correlaciones menos una son significativas, y de estas que son significativas, todas menos una lo son al nivel de confianza de 1 por 1000 o por encima de este nivel. En el sexo masculino solamente tres son significativas al nivel de confianza de 1 %. Tanto entre los chicos como entre las chicas -como en el grupo general- el CIAL ATRIBUCION tiene las correlaciones más bajas.

Tabla 20

CORRELACIONES DE INTERNALIDAD CON NIVEL SOCIOECONOMICO

| <u>Escala de internalidad</u> | <u>Chicos</u> | <u>Chicas</u> |
|-------------------------------|---------------|---------------|
| CIAL TOTAL .....              | .07           | .16**         |
| CREI TOTAL .....              | .07           | .23**         |
| CIAL ATRIBUCION .....         | .06           | .06           |
| CIAL LOCUS .....              | .07           | .19**         |
| CIAL LOCUS POSIT .....        | .06           | .21**         |
| CIAL LOCUS NEGAT .....        | .03           | .10*          |
| CIAL YO .....                 | .09           | .19**         |
| CIAL OTRO .....               | .04           | .12**         |
| CIAL YO LOCUS .....           | .11*          | .19**         |
| CIAL OTRO LOCUS .....         | .02           | .15**         |
| CIAL TOTAL FAMIL+SOCIE ..     | .03           | .11*          |
| CIAL TOTAL ESCUELA .....      | .08           | .18**         |
| CIAL LOCUS FAM+SOC .....      | .02           | .13**         |
| CIAL ESCUELA LOCUS .....      | .09*          | .21**         |
| CIAL ESC LOCUS NEGAT ....     | .06           | .17**         |
| CREI POSIT .....              | .11*          | .19**         |
| CREI NEGAT .....              | .03           | .19**         |

N Chicos = 684      N Chicas = 678

Nivel de signif.: \* - .01      \*\* - .001



Con el curso (tabla 21) se observa una variación irregular de las correlaciones, siendo las más elevadas en 3º de EGB, experimentando un descenso en 4º, recuperación en 5º y nuevo descenso en 6º. Ante la falta de regularidad en estos resultados tentamos la posibilidad de encontrar una explicación utilizando la edad cronológica en lugar de utilizar el curso. De este modo, aparecen las correlaciones más importantes a los 8 años, descienden a los 9, vuelven a aumentar a los 10, descienden a los 11, ascienden a los 12 (N = 73), aunque solamente tres lleguen a ser significativas. A los 13 ó más (N = 14), sin que ninguna de ellas sea significativa estadísticamente, aparecen las más altas (con CREI POSIT llega a .43) y más de la mitad adquieren el signo negativo.

Tabla 21

CORRELACIONES DE INTERNALIDAD CON NIVEL SOCIOECONOMICO

| <u>Escala de internalidad</u> | <u>3ºEGB</u> | <u>4ºEGB</u> | <u>5ºEGB</u> | <u>6ºEGB</u> |
|-------------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| CIAL TOTAL .....              | .19**        | .08          | .11          | .13*         |
| CREI TOTAL .....              | .21**        | .13*         | .27**        | .06          |
| CIAL ATRIBUCION .....         | .03          | .04          | .03          | .15*         |
| CIAL LOCUS .....              | .22**        | .09          | .15*         | .10          |
| CIAL LOCUS POSIT .....        | .16**        | .15*         | .12          | .14*         |
| CIAL LOCUS NEGAT .....        | .19**        | .01          | .10          | .01          |
| CIAL YO .....                 | .21**        | .10          | .15*         | .13*         |
| CIAL OTRO .....               | .14*         | .06          | .06          | .12*         |
| CIAL YO LOCUS .....           | .22**        | .14*         | .20**        | .08          |
| CIAL OTRO LOCUS .....         | .18**        | .04          | .07          | .09          |
| CIAL TOTAL FAMIL+SOCIE ..     | .11          | .05          | .08          | .11          |
| CIAL TOTAL ESCUELA .....      | .21**        | .10          | .11          | .12          |
| CIAL LOCUS FAM+SOC .....      | .15*         | .02          | .10          | .06          |
| CIAL ESCUELA LOCUS .....      | .22**        | .13*         | .15*         | .11          |
| CIAL ESC LOCUS NEGAT ....     | .16*         | .10          | .14*         | .06          |
| CREI POSIT .....              | .20**        | .12          | .24**        | .08          |
| CREI NEGAT .....              | .16*         | .10          | .22**        | .02          |

N 3º = 296

N 4º = 326

N 5º = 352

N 6º = 388

Las diferencias entre las medias de internalidad en el total de la muestra (tabla 22) resultan, al menos a primera vista, dignas de ser tenidas en cuenta, pues en la mayoría de las escalas superan a la unidad y en un número importante llegan a las dos unidades. Sin embargo, en las escala CIAL ATRIBUCION estas diferencia resultan de menor magnitud.

Tabla 22

MEDIAS DE INTERNALIDAD POR NIVEL SOCIOECONOMICO. TODOS

|                           | TOTAL  | NIVEL SOCIOECONOMICO FAMILIAR |        |        |
|---------------------------|--------|-------------------------------|--------|--------|
|                           |        | Bajo                          | Medio  | Alto   |
| CIAL TOTAL                | 100.06 | 98.60                         | 100.24 | 101.09 |
| CREI TOTAL                | 36.86  | 35.86                         | 37.03  | 37.42  |
| CIAL ATRIBUCION           | 29.81  | 29.51                         | 29.86  | 30.01  |
| CIAL LOCUS                | 63.31  | 62.11                         | 63.48  | 64.09  |
| CIAL LOCUS POSIT          | 35.42  | 34.75                         | 35.46  | 36.07  |
| CIAL LOCUS NEGAT          | 34.82  | 34.34                         | 34.93  | 35.01  |
| CIAL YO                   | 49.18  | 48.23                         | 49.31  | 49.78  |
| CIAL OTRO                 | 49.19  | 48.63                         | 49.22  | 49.69  |
| CIAL YO LOCUS             | 29.33  | 28.58                         | 29.45  | 29.79  |
| CIAL OTRO LOCUS           | 33.98  | 33.52                         | 34.03  | 34.30  |
| CIAL TOTAL<br>FAMIL+SOCIE | 60.65  | 60.10                         | 60.67  | 61.23  |
| CIAL TOTAL ESCUELA        | 36.61  | 35.77                         | 36.77  | 37.02  |
| CIAL LOCUS FAM+SOC        | 38.14  | 37.70                         | 38.19  | 38.46  |
| CIAL ESCUELA LOCUS        | 25.04  | 24.34                         | 25.17  | 25.42  |
| CIAL ESC LOCUS NEGAT      | 12.57  | 12.23                         | 12.64  | 12.74  |
| CREI POSIT                | 15.99  | 15.50                         | 16.08  | 16.27  |
| CREI NEGAT                | 20.87  | 20.36                         | 20.96  | 21.14  |

También puede observarse en esta tabla 22 que, por lo general, son menores las diferencias entre la medias de internalidad del nivel socioeconómico medio y superior que las que existen entre el nivel inferior y el medio.

Con el análisis de varianza se pudo constatar la significación estadística del efecto de los niveles socioeconómicos sobre todas las escalas de internalidad, excepto en la CIAL ATRIBUCION, pues, en esta escala,  $F(2,1359) = 2.2746$   $p < 0.1032$ . Los resultados de la prueba de Scheffé mostraron que los niveles socioeconómicos bajo y alto se diferenciaban en todas las escalas de internalidad ( $p < 0.05$ ), excepto, claro está, en CIAL ATRIBUCION. También eran igualmente significativas las diferencias entre los niveles bajo y medio en todas las escalas, salvo en CIAL OTRO, CIAL OTRO LOCUS, CIAL FAM+SOC TOTAL y CIAL FAM+SOCI LOCUS. Solamente en la escala CIAL LOCUS POSIT, aparecía, además, como significativa la diferencia entre los niveles socioeconómicos alto y medio.

En 3º, el análisis de varianza muestra la significación estadística (la menos significativa de todas es la CIAL OTRO,  $F(2,293) = 3.21$ ,  $p < 0.0417$ ) del efecto de los niveles socioeconómicos en todas las escalas de internalidad, menos en CIAL ATRIBUCION. Con la prueba de Scheffé se pudo constar que los niveles socioeconómico alto y bajo se diferenciaban en todas las escalas de internalidad, que mostraron efectos significativos en el análisis de varianza. CREI TOTAL y CIAL

ESCUELA mostraban también efectos significativos entre los niveles socioeconómico bajo y medio. CIAL LOCUS, CIAL LOCUS POSIT, CIAL OTRO LOCUS y CIAL ESCUELA LOCUS eran también sensibles a las diferencias entre el nivel medio y alto.

En 4º curso la prueba de Scheffé solamente mostró diferencias entre los niveles bajo y alto en CIAL LOCUS POSIT y CIAL YO LOCUS. CIAL LOCUS POSIT se mostró también sensible a la relación entre los niveles bajo y medio.

En 5º son ocho las escalas en las que se considera significativo el efecto de los niveles socioeconómicos: CREI TOTAL ( $F(2,349) = 13.73, p < 0.0000$ ); CIAL LOCUS ( $F(2,349) = 3.89, p < 0.0213$ ); CIAL YO ( $F(2,349) = 3.91, p < 0.0209$ ); CIAL YO LOCUS ( $F(2,349) = 6.94, p < 0.0011$ ); CIAL ESCUELA LOCUS ( $F(2,349) = 4.27, p < 0.0147$ ); CIAL ESCUELA LOCUS NEGAT ( $F(2,349) = 3.53, p < 0.0303$ ); CREI POSIT ( $F(2,349) = 11.72, p < 0.0000$ ); y CREI NEGAT ( $F(2,349) = 9.18, p < 0.0001$ ). La prueba de Scheffé indica que los niveles socioeconómicos bajo y alto se diferencian en esas ocho escalas ( $p < 0.05$ ). Entre el bajo y el medio los efectos son significativos en CIAL YO LOCUS, CIAL ESCUELA LOCUS, CREI POSIT y CREI NEGAT. La diferencia entre los niveles medio y alto se constata, también con la prueba de Scheffé, en CREI TOTAL y CREI NEGAT.

En 6º la prueba de Scheffé resulta significativa para los niveles CIAL TOTAL, CIAL ATRIBUCION y CIAL LOCUS POSIT.

También resulta significativa entre el nivel bajo y medio para CIAL ESCUELA LOCUS.

Por lo que se refiere a las diferencias en sexo, todas las escalas, menos CIAL ATRIBUCION, muestran efectos significativos (más de la mitad a  $p < 0.0000$ ) de los niveles socioeconómicos en las chicas. En cambio, en los chicos, este efecto de los niveles se constata en CIAL YO ( $F(2,681) = 3.71$ ,  $p < 0.0249$ ); CIAL YO LOCUS ( $F(2,681) = 4.55$ ,  $p < 0.0108$ ); CIAL ESCUELA ( $F(2,681) = 3.59$ ,  $p < 0.0281$ ) y CREI POSIT ( $F(2,681) = 5.06$ ,  $p < 0.0066$ ) solamente.

#### 7.3.6. Conclusión

Se confirma la hipótesis, que predice asociación positiva entre internalidad y nivel socioeconómico familiar. Estas diferencias, por lo general, son mayores entre la clase socioeconómica baja y la media, que entre esta última y la alta. El curso y el sexo representan un importante papel mediador en la magnitud de esta relación.

#### 7.3.7. Comentario

La relación entre internalidad y nivel socioeconómico parece tener suficiente apoyo como para dar por confirmada la hipótesis. Ahora bien, si la consideración de lo que ocurre en la muestra general apoya suficientemente las diferencias

en internalidad, según el nivel socioeconómico, algunas peculiaridades que observamos, tanto a ese nivel como en los diferentes cursos o entre los chicos y chicas, exige algún comentario.

En primer lugar, si se podía esperar la prevalencia de las diferencias en las medias de internalidad entre los dos niveles extremos, llama más la atención, sin embargo, el hecho de que aparezcan más diferentes en cuanto a internalidad entre el nivel bajo y el medio que entre éste y el alto. Esto puede ser debido tanto al índice de nivel socioeconómico que hemos utilizado, a las características de la muestra, aunque también a la distribución actual de la población en el ámbitos en que hemos realizado la investigación.

Siguiendo a Dyal (1984) en su comentario referente al locus of control, estas diferencias evidencian que el locus of control se ve afectado por todas las contingencias del mundo real y, en este contexto, no extraña que los sujetos de nivel socioeconómico más bajo se perciban más externamente controlados que los de los de nivel alto. Por otra parte, el recurrir a explicaciones internas, con preferencia respecto a las externas, sería más reforzado en el nivel socioeconómico alto que en los otros, siempre en la línea de una mayor tendencia a apelar a la responsabilidad personal. Pero, también, al menor percepción de contingencia entre las acciones y los resultados que se da en la clase baja.

El hecho de las más bajas correlaciones con CIAL ATRIBUCION es indicativo de que la asociación decrece cuando, en lugar de los refuerzos, se tienen en cuenta las conductas y sentimientos no equivalentes a refuerzos. Este resultado, si bien sigue confirmando una cierta asociación generalizada entre internalidad y nivel socioeconómico, no confirma el que esta relación sea totalmente incondicional.

Por otra parte, merece destacarse el hecho de que estas diferencias en internalidad según el nivel socioeconómico, quedan más patentes todavía cuando se tiene en cuenta el sexo. A este respecto, resulta claramente constatable que es entre las chicas donde esta relación resulta más importante, tanto considerando las correlaciones o viendo las diferencias en los estadísticos de los tres niveles, como por los mismos resultados del análisis de varianza. Que el sexo podía mediar en la relación entre locus of control y nivel socioeconómico ya lo había confirmado Dyal (1984) y Guagnano et al. (1986), aunque, como afirman estos últimos autores, pocos estudios se han realizado para aclarar esta relación. Por otra parte, los resultados de la hipótesis anterior ya adelantaban, de alguna manera, los que encontramos aquí. La explicación más sencilla de todo esto se referiría a la mayor impregnación de la chica, al menos en estas edades, de las actitudes y valores propios del ambiente social familiar, especialmente de los que se refieren al nivel socioeconómico alto. De este modo,

tendería a explicaciones causales y expectativas de control más internas que las de los niños.

La existencia de estas diferencias, aunque moderadas o bajas, resulta importante. Primero, como ya hemos indicado, por el hecho de que aparezcan ya en los niños y, segundo, porque no se han encontrado en todos los estudios. Magsud (1983), concretamente, que no encontró relación entre locus of control y nivel socioeconómico, afirma que, cuando se da esta relación, puede estar mediada por la naturaleza de la sociedad y la lucha de clases que haya en ella. Sin embargo, no pensamos que el grado de correlación de ambas variables se haya de tomar solamente como un índice de la conflictividad social -explícita o latente- que existe en ese grupo. Aunque sí puede revelar distintos modos de percibir la realidad y, más concretamente, la responsabilidad en las relaciones interpersonales familiares, escolares y de amistad, propios de cada uno de los niveles.

#### 7.4. Comprobación de la hipótesis relativa a la relación entre la internalidad y el número de hermanos

##### 7.4.1. Formulación de la hipótesis

La estructura familiar, concretamente el número de hermanos, está asociado negativamente a la internalidad.



#### 7.4.2. Justificación

Surge esta hipótesis, por una parte, de la comparación con las relaciones comprobadas entre otros constructos - inteligencia y rendimiento escolar- y el número de hermanos, en las que se manifiesta la tendencia que la hipótesis aplica a la internalidad.

Pero también, dentro de los estudios sobre internalidad, entre otros, Crandall et al. (1965) y Valecha (1972), se han ocupado expresamente de la relación entre locus of control interno y número de hijos, afirmando que guardan entre sí relación negativa.

#### 7.4.3. Explicación

En esta hipótesis pretendemos probar, en primer lugar, si existe alguna relación entre la internalidad y el tamaño de la familia y, caso de que exista relación, de qué tipo y magnitud es.

Posteriormente se examinará la posibilidad de que las categorías que establezcamos de familias por el número de hijos tenga algún efecto en la internalidad.

Estos análisis los realizaremos controlando la influencia del curso, el sexo y el nivel socioeconómico.

Consideraremos probada la hipótesis, por un lado, si en más de la mitad de las escalas de internalidad se da esta correlación negativa y siempre que más de dos resulten significativas estadísticamente ( $p < 0.05$ ). Del mismo modo, quedará también probada si en el total de la muestra alguna de las escalas de internalidad implica diferencias significativas en internalidad entre los dos tamaños de familia.

#### 7.4.4. Procedimiento para la comprobación

En primer lugar, realizaremos una correlación entre las variables de internalidad y el número de hermanos.

A este mismo nivel correlacional, controlaremos la influencia del curso, del sexo y del nivel socioeconómico.

La tabla de medias será el primer paso para el análisis de las diferencias de las medias en la muestra total y en los distintos agrupamientos que realicemos, siguiendo el mismo criterio que en el análisis correlacional.

Con vistas a afinar más el análisis, resulta necesario establecer categorías de tamaño de familia. Optamos por distinguir dos grupos: El primero, con un número de casos igual a 911, comprende las familias con 1 y 2 hijos; el segundo grupo, que comprende 481 sujetos, incluye a las familias con 3 ó más hijos.

Finalmente, comprobaremos mediante la *t* de Student hasta qué punto las diferencias existentes en internalidad, entre estos dos grupos, son significativas.

#### 7.4.5. Resultados

Las correlaciones (Tabla 23), aunque algunas de ellas significativas, son bajas, particularmente la de CIAL ATRIBUCION. Sin embargo, a pesar de su reducida magnitud, el hecho de que todas ellas, salvo la de atribución, sean negativas, resulta, en principio, confirmatorio de la hipótesis que predecía relación negativa entre las dos variables. En general, las correlaciones aumentan cuando la internalidad-externalidad se refiere a refuerzos, mereciendo destacarse, de momento, la diferencia en la magnitud de la correlación entre CIAL YO LOCUS y CIAL OTRO LOCUS.

Tabla 23

CORRELACIONES ENTRE INTERNALIDAD Y  
NUMERO DE HERMANOS. TODOS

Escala de internalidad

|                           |        |
|---------------------------|--------|
| CIAL TOTAL .....          | -.06   |
| CREI TOTAL .....          | -.05   |
| CIAL ATRIBUCION .....     | .01    |
| CIAL LOCUS .....          | -.09** |
| CIAL LOCUS POSIT .....    | -.07*  |
| CIAL LOCUS NEGAT .....    | -.08*  |
| CIAL YO .....             | -.06   |
| CIAL OTRO .....           | -.06   |
| CIAL YO LOCUS .....       | -.07*  |
| CIAL OTRO LOCUS .....     | -.10** |
| CIAL TOTAL FAMIL+SOCIE .. | -.04   |
| CIAL TOTAL ESCUELA .....  | -.07*  |
| CIAL LOCUS FAM+SOC .....  | -.06   |
| CIAL ESCUELA LOCUS .....  | -.08*  |
| CIAL ESC LOCUS NEGAT .... | -.05   |
| CREI POSIT .....          | -.10** |
| CREI NEGAT .....          | -.01   |

N = 1362

Comparando estas mismas correlaciones en el sexo masculino y femenino, aparece una diferencia manifiesta en su magnitud, siendo más altas en el sexo femenino que en el masculino. De hecho, si en los chicos CIAL ATRIBUCION presenta una ligera correlación negativa con internalidad, no ocurre así en las chicas, donde la correlación, aunque baja, sigue la dirección de la del total de la muestra. Resulta más llamativo, con todo, que entre las chicas algunas de las correlaciones llegan a -0.10, lo que no ocurre en el total de la muestra ni tampoco en los chicos.

Tabla 24

CORRELACIONES ENTRE INTERNALIDAD Y NUMERO DE HERMANOS

| <u>Escala de internalidad</u> | <u>chicos</u> | <u>chicas</u> |
|-------------------------------|---------------|---------------|
| CIAL TOTAL .....              | -.05          | -.08          |
| CREI TOTAL .....              | -.07          | -.05          |
| CIAL ATRIBUCION .....         | -.01          | .02           |
| CIAL LOCUS .....              | -.05          | -.13**        |
| CIAL LOCUS POSIT .....        | -.03          | -.11*         |
| CIAL LOCUS NEGAT .....        | -.06          | -.09*         |
| CIAL YO .....                 | -.05          | -.08          |
| CIAL OTRO .....               | -.05          | -.07          |
| CIAL YO LOCUS .....           | -.04          | -.10*         |
| CIAL OTRO LOCUS .....         | -.05          | -.13**        |
| CIAL TOTAL FAMIL+SOCIE ..     | -.04          | -.04          |
| CIAL TOTAL ESCUELA .....      | -.04          | -.10*         |
| CIAL LOCUS FAM+SOC .....      | -.04          | -.08          |
| CIAL ESCUELA LOCUS .....      | -.05          | -.12**        |
| CIAL ESC LOCUS NEGAT ....     | -.05          | -.06          |
| CREI POSIT .....              | -.12*         | -.07          |
| CREI NEGAT .....              | -.01          | -.02          |

N: Chicos = 674 Chicas = 669

Niveles de signif.: \* - .01      \*\* - .001

Por lo que al curso se refiere, esta asociación entre internalidad y tamaño de la familia resulta más importante y significativa en 6º de EGB. Podríamos hablar de un aumento de la correlación con el curso, si no fuera por lo llamativamente bajas que resultan las correlaciones en 5º de EGB.

Tabla 25

## CORRELACIONES ENTRE INTERNALIDAD Y NUMERO DE HERMANOS

| Escala de internalidad    | Curso EGB |      |      |        |
|---------------------------|-----------|------|------|--------|
|                           | 3º        | 4º   | 5º   | 6º     |
| CIAL TOTAL .....          | -.07      | -.12 | .01  | -.14*  |
| CREI TOTAL .....          | -.10      | -.07 | -.01 | -.13*  |
| CIAL ATRIBUCION .....     | .04       | -.06 | .07  | -.04   |
| CIAL LOCUS .....          | -.11      | -.12 | -.03 | -.17** |
| CIAL LCCUS POSIT .....    | -.03      | -.07 | -.04 | -.17** |
| CIAL LOCUS NEGAT .....    | -.13      | -.13 | -.01 | -.10   |
| CIAL YO .....             | -.07      | -.12 | .06  | -.15*  |
| CIAL OTRO .....           | -.05      | -.10 | -.05 | -.12   |
| CIAL YO LOCUS .....       | -.11      | -.11 | .02  | -.13*  |
| CIAL OTRO LOCUS .....     | -.09      | -.10 | -.07 | -.16** |
| CIAL TOTAL FAMIL+SOCIE .. | -.05      | -.11 | .01  | -.10   |
| CIAL TOTAL ESCUELA .....  | -.07      | -.09 | .02  | -.16** |
| CIAL LOCUS FAM+SOC .....  | -.10      | -.09 | -.02 | -.11   |
| CIAL ESCUELA LOCUS .....  | -.10      | -.10 | .00  | -.18** |
| CIAL ESC LOCUS NEGAT .... | -.12      | -.07 | .07  | -.10   |
| CREI POSIT .....          | -.12      | -.07 | -.05 | -.18** |
| CREI NEGAT .....          | -.06      | -.06 | .02  | -.07   |

N de 3º = 293   N de 4º = 324   N de 5º = 349   N de 6º = 377  
 Niveles de signif.: \* -.01   \*\* -.001

El nivel socioeconómico también parece representar algún papel en estas correlaciones. Es en el nivel socioeconómico bajo en el que producen correlaciones más altas, y en el único en el que algunas de las correlaciones resultan significativas estadísticamente. Con todo, entre el nivel medio y el alto, es este último en el que aparecen las correlaciones más altas con internalidad.

Tabla 26

CORRELACION DE INTERNALIDAD CON NUMERO DE HERMANOS

| <u>Escala de internalidad</u> | <u>Nivel socioeconómico</u> |       |      |
|-------------------------------|-----------------------------|-------|------|
|                               | Bajo                        | Medio | Alto |
| CIAL TOTAL .....              | -.15*                       | -.02  | .04  |
| CREI TOTAL .....              | -.10                        | .04   | -.13 |
| CIAL ATRIBUCION .....         | -.05                        | .02   | .13  |
| CIAL LOCUS .....              | -.18*                       | -.03  | -.01 |
| CIAL LOCUS POSIT .....        | -.14*                       | -.03  | .02  |
| CIAL LOCUS NEGAT .....        | -.12                        | -.03  | -.05 |
| CIAL YO .....                 | -.10                        | .00   | -.02 |
| CIAL OTRO .....               | -.16*                       | -.04  | .09  |
| CIAL YO LOCUS .....           | -.12                        | .02   | -.08 |
| CIAL OTRO LOCUS .....         | -.20**                      | -.06  | .05  |
| CIAL TOTAL FAMIL+SOCIE ..     | -.13                        | -.01  | .04  |
| CIAL TOTAL ESCUELA .....      | .13                         | -.01  | .02  |
| CIAL LOCUS FAM+SOC .....      | -.13                        | -.03  | .00  |
| CIAL ESCUELA LOCUS .....      | -.16*                       | .00   | -.03 |
| CIAL ESC LOCUS NEGAT ....     | -.07                        | .02   | -.06 |
| CREI POSIT .....              | -.15*                       | .00   | -.12 |
| CREI NEGAT .....              | -.04                        | .06   | -.10 |

N n. BAJO = 271    N n. MEDIO = 819    N n. ALTO = 253  
 Niveles de signif.: \* - .01    \*\* -.001

Considerando las dos categorías de tamaño de familia -1 ó 2 hijos, por una lado, 3 ó más por otro- no se advierten diferencias significativas en internalidad en la muestra general según este tipo de agrupación, ya que la t de Student no alcanza el grado de significación delimitado en las condiciones necesarias para probar la hipótesis.

Tabla 27

## MEDIAS INTERNALIDAD POR TAMAÑO FAMILIA. TODOS

|                           | TOTAL  | NUMERO DE HERMANOS |         |
|---------------------------|--------|--------------------|---------|
|                           |        | 1 ó 2              | 3 ó más |
| CIAL TOTAL                | 100.06 | 100.22             | 99.77   |
| CREI TOTAL                | 36.86  | 36.94              | 36.71   |
| CIAL ATRIBUCION           | 29.81  | 29.78              | 29.87   |
| CIAL LOCUS                | 63.31  | 63.49              | 62.98   |
| CIAL LOCUS POSIT          | 35.42  | 35.51              | 35.26   |
| CIAL LOCUS NEGAT          | 34.82  | 34.92              | 34.65   |
| CIAL YO                   | 49.18  | 49.24              | 49.06   |
| CIAL OTRO                 | 49.19  | 49.29              | 49.01   |
| CIAL YO LOCUS             | 29.33  | 29.40              | 29.21   |
| CIAL OTRO LOCUS           | 33.98  | 34.09              | 33.77   |
| CIAL TOTAL<br>FAMIL+SOCIE | 60.65  | 60.70              | 60.56   |
| CIAL TOTAL ESCUELA        | 36.61  | 36.69              | 36.46   |
| CIAL LOCUS FAM+SOC        | 38.14  | 38.20              | 38.03   |
| CIAL ESCUELA LOCUS        | 25.04  | 25.12              | 24.90   |
| CIAL ESC LOCUS NEGAT      | 12.57  | 12.59              | 12.53   |
| CREI POSIT                | 15.99  | 16.07              | 15.86   |
| CREI NEGAT                | 20.87  | 20.88              | 20.85   |

Sin embargo, cuando prestamos atención a la posible influencia del nivel socioeconómico en esta relación, advertimos que es precisamente en el nivel socioeconómico bajo en el que únicamente se establecen diferencias, en algunas de las subescalas del CIAL, entre las dos categorías de tamaños de familia. Concretamente, en el CIAL LOCUS (62,84



en el grupo de 1-2 hermanos y 61,49 cuando son más de tres), diferencia que resulta significativa estadísticamente tras la comparación de ambas medias con la T de Student: (269 g.l.)  $= 2.10$   $p < 0.036$ . También en el CIAL OTRO (medias: 49.26 y 48.01), la diferencia es significativa:  $T(269) = 2.27$ ,  $p < 0.006$ . Y, finalmente, en el CIAL OTRO LOCUS (medias: 34,08 y 32,98), esa diferencia de medias también resulta significativa:  $T(269) = 3.08$ ,  $p < 0.002$ .

El sexo también media en esta relación entre las dos categorías de familia, pero únicamente de un modo significativo en el sexo femenino y solamente en el CIAL OTRO LOCUS y con una diferencia de menor magnitud (medias: 34,10 y 33,62), con una  $T(665) = 2.01$   $p < 0.045$ .

#### 7.5.6. Conclusión

A partir de los análisis realizados, y de las condiciones puestas para la comprobación, se puede confirmar la relación que enuncia la hipótesis, si bien esta relación no es muy fuerte y, además, está mediada por otras variables, especialmente por el nivel socioeconómico y el sexo.

#### 7.4.7. Comentario

Crandall et al. (1965) han apelado al hecho de que las familias de menor tamaño favorecen una mayor responsabilidad y control sobre los resultados de las acciones. Según estos autores, en la familia con uno o dos niños existen más posibilidades de que sean reconocidos como personas y no como uno más. Esto se reflejaría en mayores puntuaciones de internalidad.

Sin embargo, la relación que hemos encontrado, aunque suficiente para considerar comprobada la hipótesis, resulta baja. Pero, a su vez, se puede aventurar una explicación de estas bajas correlaciones, complementaria a la probable realidad de que no existe una asociación muy fuerte entre ambas variables.

En primer lugar, la menor magnitud y dispersión de la variable número de hermanos, respecto a hace un par de décadas. Es posible que ocurra también aquí el que la relación no sea totalmente lineal, tal como encontró por Valecha (1972).

Pero el hecho probado es la existencia de unas correlaciones en el sentido de lo predicho por la hipótesis. Sin embargo, estas correlaciones son particularmente débiles. Como diremos, de un modo general, respecto a otras correla-

ciones de esta investigación, una correlación, por muy débil que sea, no se la puede, sin más, pasar por alto, dada la convergencia de las mismas y la naturaleza de las variables.

Si el que la asociación entre internalidad y tamaño de la familia aumente en 6º y en el grupo de chicas, resulta consistente con los resultados encontrados en la comprobación de las hipótesis anteriores, necesita mayor explicación el hecho de que, al considerar el nivel socioeconómico, sean mayores las correlaciones en el bajo que en el medio o alto, y que, además, sea en ese nivel socioeconómico bajo en el único en que las correlaciones son significativas estadísticamente.

Ahora bien, podría ocurrir que esta mayor asociación entre número de hermanos e internalidad, dentro del nivel socioeconómico bajo, fuera debida a una asociación previa entre número de hermanos y nivel socioeconómico. El hecho de que entre estas dos variables exista una correlación de  $-0.15$  ( $p < 0.001$ ) podría constituir un argumento que apoyara tal posibilidad.

Todavía aparecen algunas diferencias que, aunque no muy grandes en el total de la muestra, invitan a alguna consideración. Nos referimos a las diferencias en internalidad entre las escalas CIAL YO-CIAL OTRO y CIAL YO LOCUS-CIAL OTRO LOCUS, siendo las referentes al OTRO las que muestran más

diferencia en internalidad a favor de las familias de 1 ó 2 hijos. La diferente dinámica de las relaciones fraternas, según los distintos tamaños de familia, pueden estar en la base de estas diferencias y llevar a la diferente percepción de la internalidad de Yo o del Otro, sin excluir tampoco la intervención de otras variables, principalmente del nivel socioeconómico.

Lo dicho sobre el número promedio de hermanos en las familias de la presente muestra sirve para ponderar los resultados encontrados y conceder una cierta importancia a correlaciones en sí mismas débiles. Pero también es necesario tener en cuenta la posibilidad, que acabamos de apuntar, de que la mayor asociación entre ambas variables en el nivel socioeconómico bajo esté originada, al menos en parte, por la asociación previa entre tamaño de familia y nivel socioeconómico, digna de tenerse en cuenta, como expusimos más arriba.

Queda clara, en cualquier caso, una asociación lineal, aunque sea débil, entre internalidad y tamaño de la familia. Subrayamos lo de lineal, pues podría ocurrir, como apuntamos más arriba, que existiese otro tipo de relación. Igualmente, cabe indicar que tampoco se han tenido en cuenta otros factores como la edad de los hermanos, el sexo, etc., que podrían introducir importantes cambios en la relación.

## 7.5. Comprobación de la hipótesis relativa a la relación entre internalidad y orden de nacimiento

### 7.5.1. Formulación de la hipótesis

El orden de nacimiento entre los hermanos está asociado negativamente a la puntuación en internalidad.

### 7.5.2. Justificación

Algunas investigaciones (Crandall et al., 1965; Valecha, 1972; Falbo, 1981; etc.) han encontrado mayores puntuaciones en internalidad de los primogénitos, lo que confirma las aportaciones de Adler, así como una creencia extendida sobre diferencias en características según el orden de nacimiento y asociación de mejor rendimiento académico, motivación de logro, etc. con el primer puesto en el orden de nacimiento.

Puede resultar importante esta comprobación con vistas al estudio de los factores que están en la base del origen del locus of control o del estilo de realizar atribuciones.

### 7.5.3. Explicación

Aunque en esta hipótesis, de un modo general, nos referimos a una asociación o relación entre orden de nacimiento e internalidad, nos centraremos, más en concreto, en las diferencias en internalidad en estas cuatro categorías de

orden de nacimiento: primogénito, intermedio, último y único.

Además de la verificación en el total de la muestra, observaremos también lo que ocurre cuando se controla el sexo, el curso y el nivel socioeconómico.

Será suficiente que encontremos correlaciones o diferencias de medias significativas ( $p < 0.05$ ) en más de dos escalas de internalidad, en el total de la muestra, para que podamos dar por probada la hipótesis. Igualmente, si en dos escalas de internalidad aparecen diferencias de medias significativas entre dos categorías de orden de nacimiento.

La justificación de este menor rigor en el criterio de verificación de la hipótesis coincide con lo dicho en el mismo apartado de la hipótesis anterior.

#### 7.5.4. Procedimiento para la comprobación

En primer lugar, la correlación de Pearson nos mostrará la asociación lineal entre ambas variables.

Las tablas de estadísticos descriptivos harán posible una observación de las diferencias de medias en internalidad, que se afinará estadísticamente con el análisis de varianza y la prueba de Scheffé, a través de las cuales podremos ver en qué puntuaciones de internalidad existen diferencias según

la categoría de orden de nacimiento: primogénito, intermedio, último e hijo único.

Con el análisis de varianza (oneway) y la prueba de Scheffé, comprobaremos si existen diferencias significativas en internalidad según estas cuatro categorías de orden de nacimiento.

#### 7.5.5. Resultados

En la tabla 28 podemos observar las correlaciones entre internalidad y orden de nacimiento.

Tabla 28

#### CORRELACIONES ENTRE INTERNALIDAD Y ORDEN DE NACIMIENTO. TODOS

|                           |        |
|---------------------------|--------|
| CIAL TOTAL .....          | -.08*  |
| CREI TOTAL .....          | -.07*  |
| CIAL ATRIBUCION .....     | .00    |
| CIAL LOCUS .....          | -.10** |
| CIAL LOCUS POSIT .....    | -.09** |
| CIAL LOCUS NEGAT .....    | -.08*  |
| CIAL YO .....             | .08*   |
| CIAL OTRO .....           | -.06   |
| CIAL YO LOCUS .....       | -.10** |
| CIAL OTRO LOCUS .....     | -.08*  |
| CIAL TOTAL FAMIL+SOCIE .. | -.05   |
| CIAL TOTAL ESCUELA .....  | -.08** |
| CIAL LOCUS FAM+SOC .....  | -.07** |
| CIAL ESCUELA LOCUS .....  | -.10** |
| CIAL ESC LOCUS NEGAT .... | -.07*  |
| CREI POSIT .....          | -.10** |
| CREI NEGAT .....          | -.03   |

N: 1343 Niveles de signif.: \* - .01 \*\* - .001

Las correlaciones entre internalidad y orden de nacimiento son bajas, aunque la mayor parte de ellas significativas estadísticamente ( $p < 0.001$  ó  $p < 0.01$ ) y algo más elevadas que las que obtuvimos al correlacionar internalidad con el número de hermanos. Sin embargo, todas ellas, salvo la de CIAL ATRIBUCION, que es igual a 0 considerando dos decimales, son negativas, indicando, por tanto, una asociación -aunque sea débil- también negativa, entre el orden de nacimiento y la internalidad. Algunas, como CIAL LOCUS, llegan ya a -0.1 y otras están próximas a esta cantidad. Aunque no es la primera vez que esto ocurre, cabe observar la diferencia que existe en las correlaciones entre las escalas CREI POSIT y CREI NEGAT a favor de la primera.

Tabla 29

CORRELACIONES ENTRE INTERNALIDAD Y ORDEN DE NACIMIENTO

| <u>Escala de internalidad</u> | <u>Chicos</u> | <u>Chicas</u> |
|-------------------------------|---------------|---------------|
| CIAL TOTAL .....              | -.05          | -.11*         |
| CREI TOTAL .....              | -.08          | -.06          |
| CIAL ATRIBUCION .....         | -.01          | .02           |
| CIAL LOCUS .....              | -.05          | -.15**        |
| CIAL LOCUS POSIT .....        | -.03          | -.15**        |
| CIAL LOCUS NEGAT .....        | -.06          | -.10*         |
| CIAL YO .....                 | -.04          | -.13**        |
| CIAL OTRO .....               | -.04          | -.07          |
| CIAL YO LOCUS .....           | -.05          | -.15**        |
| CIAL OTRO LOCUS .....         | -.04          | -.12*         |
| CIAL TOTAL FAMIL+SOCIE ..     | -.04          | -.06          |
| CIAL TOTAL ESCUELA .....      | -.03          | -.13**        |
| CIAL LOCUS FAM+SOC .....      | -.04          | -.10*         |
| CIAL ESCUELA LOCUS .....      | -.04          | -.16**        |
| CIAL ESC LOCUS NEGAT ....     | -.05          | -.10*         |
| CREI POSIT .....              | -.12          | -.09          |
| CREI NEGAT .....              | -.03          | -.03          |

N: Chicos = 674      Chicas = 669



Estas correlaciones entre internalidad y orden de nacimiento ascienden sensiblemente, por lo general, aunque su magnitud no sea todavía demasiado elevada, cuando consideramos por separado a las chicas (Tabla 29). Entre los chicos, solamente el CREI POSIT se mantiene por encima de  $-0.10$ , mientras que entre las chicas son 9 las escalas de internalidad -incluyendo a CIAL TOTAL- cuyos coeficientes de correlación con el orden de nacimiento son superiores a  $-0.10$ , aunque CIAL ATRIBUCION muestra una correlación de signo opuesto a las demás, si bien de una magnitud muy pequeña.

Tabla 30

CORRELACIONES ENTRE INTERNALIDAD Y ORDEN DE NACIMIENTO

| <u>Escala de internalidad</u> | <u>3ºEGB</u> | <u>4ºEGB</u> | <u>5ºEGB</u> | <u>6ºEGB</u> |
|-------------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| CIAL TOTAL .....              | -.11         | -.10         | -.02         | -.12         |
| CREI TOTAL .....              | -.10         | -.04         | -.09         | -.09         |
| CIAL ATRIBUCION .....         | .05          | -.07         | .05          | -.03         |
| CIAL LOCUS .....              | -.17*        | -.09         | -.06         | -.12         |
| CIAL LOCUS POSIT .....        | -.07         | -.09         | -.06         | -.16*        |
| CIAL LOCUS NEGAT .....        | -.18*        | -.06         | -.02         | -.06         |
| CIAL YO .....                 | -.11         | -.12         | -.00         | -.13         |
| CIAL OTRO .....               | -.09         | -.05         | -.04         | -.09         |
| CIAL YO LOCUS .....           | -.16*        | -.12         | -.04         | -.10         |
| CIAL OTRO LOCUS .....         | -.13         | -.05         | -.07         | -.11         |
| CIAL TOTAL FAMIL+SOCIE ..     | -.09         | -.08         | -.01         | -.07         |
| CIAL TOTAL ESCUELA .....      | -.09         | -.09         | -.02         | -.13*        |
| CIAL LOCUS FAM+SOC .....      | -.15*        | -.05         | -.04         | -.08         |
| CIAL ESCUELA LOCUS .....      | -.14         | -.11         | -.04         | -.13*        |
| CIAL ESC LOCUS NEGAT ....     | -.16*        | -.06         | .03          | -.08         |
| CREI POSIT .....              | -.10         | -.07         | -.14*        | -.10         |
| CREI NEGAT .....              | -.06         | .00          | -.03         | -.06         |

N: 3º = 293    4º = 324    5º = 349    6º = 377

Si tenemos en cuenta la mediación del curso (Tabla 30), observamos que, por lo general, las correlaciones más elevadas se encuentran en los dos extremos de los cursos de la investigación, es decir, en 3º y 6º de EGB, siendo más de la mitad de las escalas de internalidad que tienen correlaciones superiores a -0.10 en cada uno de estos cursos.

Tabla 31

CORRELACIONES ENTRE INTERNALIDAD Y ORDEN DE NACIMIENTO

| <u>Escala de internalidad</u> | <u>Nivel socioeconómico</u> |       |      |
|-------------------------------|-----------------------------|-------|------|
|                               | Bajo                        | Medio | Alto |
| CIAL TOTAL .....              | -.15*                       | -.04  | .01  |
| CREI TOTAL .....              | -.09                        | .00   | -.11 |
| CIAL ATRIBUCION .....         | -.04                        | .01   | .09  |
| CIAL LOCUS .....              | -.17*                       | -.05  | -.04 |
| CIAL LOCUS POSIT .....        | -.14                        | -.06  | .00  |
| CIAL LOCUS NEGAT .....        | -.13                        | -.03  | -.07 |
| CIAL YO .....                 | -.11                        | -.04  | -.06 |
| CIAL OTRO .....               | .15*                        | -.04  | .06  |
| CIAL YO LOCUS .....           | -.11                        | -.04  | -.12 |
| CIAL OTRO LOCUS .....         | -.19*                       | -.05  | .05  |
| CIAL TOTAL FAMIL+SOCIE ..     | -.12                        | -.02  | .01  |
| CIAL TOTAL ESCUELA .....      | -.12                        | -.03  | -.01 |
| CIAL LOCUS FAM+SOC .....      | -.13                        | -.04  | -.01 |
| CIAL ESCUELA LOCUS .....      | -.15*                       | -.03  | -.06 |
| CIAL ESC LOCUS NEGAT ....     | -.07                        | -.01  | -.11 |
| CREI POSIT .....              | -.10                        | -.05  | -.10 |
| CREI NEGAT .....              | -.05                        | .03   | -.09 |

N: n. Bajo = 271 n. Medio = 819 n. Alto = 253  
Niveles de signif.: \* - .01 \*\* - .001

Teniendo en cuenta el nivel socioeconómico (Tabla 31), las correlaciones más altas aparecen en el nivel bajo, seguido del alto, y resultando casi nulas en el nivel medio.

Es precisamente en el nivel bajo en el que la correlación entre internalidad y orden de nacimiento resulta negativa con todas las escalas de internalidad sin excepción.

Tabla 32

| MEDIAS DE INTERNALIDAD SEGUN ORDEN NACIMIENTO. TODOS |        |                               |       |       |        |
|------------------------------------------------------|--------|-------------------------------|-------|-------|--------|
|                                                      | TOTAL  | CATEGORIA ORDEN DE NACIMIENTO |       |       |        |
|                                                      |        | P                             | I     | M     | U      |
| CIAL TOTAL                                           | 100.07 | 100.64                        | 99.79 | 99.67 | 100.48 |
| CREI TOTAL                                           | 36.88  | 37.10                         | 36.87 | 36.73 | 36.93  |
| CIAL ATRIBUCION                                      | 29.82  | 29.93                         | 29.82 | 29.79 | 29.69  |
| CIAL LOCUS                                           | 63.32  | 63.80                         | 62.98 | 62.99 | 63.75  |
| CIAL LOCUS POSIT                                     | 35.43  | 35.74                         | 35.36 | 35.17 | 35.73  |
| CIAL LOCUS NEGAT                                     | 34.82  | 34.97                         | 34.61 | 34.71 | 35.06  |
| CIAL YO                                              | 49.18  | 49.52                         | 49.22 | 48.94 | 49.28  |
| CIAL OTRO                                            | 49.19  | 49.41                         | 48.88 | 49.04 | 49.53  |
| CIAL YO LOCUS                                        | 29.34  | 29.68                         | 29.23 | 29.15 | 29.40  |
| CIAL OTRO LOCUS                                      | 33.98  | 34.12                         | 33.76 | 33.83 | 34.35  |
| CIAL TOTAL<br>FAM+SOCIE                              | 60.65  | 60.90                         | 60.65 | 60.44 | 60.85  |
| CIAL TOTAL ESCUELA                                   | 36.62  | 36.91                         | 36.35 | 36.47 | 36.78  |
| CIAL LOCUS FAM+SOC                                   | 38.14  | 38.28                         | 38.19 | 37.94 | 38.43  |
| CIAL ESCUELA LOCUS                                   | 25.06  | 25.33                         | 24.77 | 24.93 | 25.15  |
| CIAL ESC LOCUS NEGAT                                 | 12.57  | 12.70                         | 12.41 | 12.52 | 12.65  |
| CREI POSIT                                           | 16.00  | 16.17                         | 15.95 | 15.88 | 16.11  |
| CREI NEGAT                                           | 20.87  | 20.93                         | 20.92 | 20.85 | 20.81  |

P: PRIMOGENITO; I: INTERMEDIO; M: MENOR; U: UNICO

En el nivel socioeconómico medio, CIAL ATRIBUCION y CREI NEGAT ofrecen, aunque muy bajas, correlaciones con orden de

nacimiento, además de resultar prácticamente 0 la correlación con CREI TOTAL. Sin embargo, en el nivel socioeconómico alto, la correlación con CREI TOTAL se recupera, llegando a -0.11, y algo parecido ocurre con las dos subescalas de CREI.

La simple inspección de las medias de internalidad (tabla 32) nos informa ya de que las diferencias entre las diversas categorías de orden de nacimiento no son muy grandes, pero casi en todas las puntuaciones a favor de primogénito. En tres de las subescalas del CIAL, sin embargo, el análisis de varianza (oneway) nos advierte de la existencia de diferencias significativas dentro del límite que establecimos de 0.05. Así, en CIAL LOCUS POSIT,  $F(3,1339) = 3.17$ ,  $p < 0.0235$ . También en el CIAL YO LOCUS,  $F(3,1339) = 2.82$ ,  $p < 0.0378$ . Y, finalmente, en CIAL ESCUELA LOCUS,  $F(3,1339) = 2.71$ ,  $p < 0.0437$ . La prueba de Scheffé indica que esas diferencias resultan estadísticamente significativas ( $p < 0.05$ ) entre los niveles correspondientes al primogénito respecto al nacido en último lugar.

En el caso de los chicos, utilizando también el análisis de varianza, no aparecen diferencias significativas entre los diversos niveles correspondientes al orden de nacimiento, ni en el CIAL ni en el CREI, así como tampoco en ninguna de sus subescalas.

Sin embargo, en el caso de las chicas, son siete las subescalas del CIAL que muestran diferencias significativas entre las categorías de nacimiento con el análisis de varianza. Así: CIAL LOCUS,  $F(3,665) = 3.65$ ,  $p < 0.0125$ ; CIAL LOCUS POSIT,  $F(3,665) = 5.40$ ,  $p < 0.0011$ ; CIAL YO,  $F(3,665) = 3.88$ ,  $p < 0.0091$ ; CIAL YO LOCUS,  $F(3,665) = 5.58$ ,  $p < 0.0009$ ; CIAL TOTAL ESCUELA,  $F(3,665) = 3.58$ ,  $p < 0.0138$ ; CIAL ESCUELA LOCUS,  $F(3,665) = 4.54$ ,  $p < .0032$ ; y, finalmente, ESCUELA LOCUS NEGAT,  $F(3,665) = 2.96$ ,  $p < 0.0317$ . Los niveles donde resultan significativas esas diferencias, según la prueba de Scheffé ( $p < 0.05$ ) son, como en el caso de la muestra total, el del primogénito con el nacido en último lugar, no existiendo diferencias entre las otras categorías.

Por lo que se refiere al curso, ni en 3º ni en 4º de EGB aparecen diferencias significativas en las puntuaciones medias de las escalas de internalidad. En 5º, con la escala CREI POSIT se producen estas diferencias significativas:  $F(3,345) = 4.14$ ,  $p < 0.0067$ . Según la prueba de Scheffé, con esta escala aparecen diferencias significativas entre el primogénito y el menor de los hermanos. En 6º son 4 las escalas en que, según el análisis de la varianza aparecen diferencias significativas entre las categorías de hermanos, siendo una de ellas también el CREI POSIT:  $F(3,373) = 2.85$ ,  $p < 0.0372$ . Además también resultan significativas las diferencias de las medias en estas escalas: CIAL LOCUS POSIT ( $F(3,373) = 3.41$ ,  $p < 0.0176$ ); CIAL ESCUELA ( $F(3,373) = 3.23$ ,

$p < 0.0225$ ) y ESCUELA LOCUS ( $F(3,373) = 2.87$ ,  $p < 0.0362$ ). Esta vez las diferencias significativas entre las categorías de hermanos, con la prueba de Scheffé, son, en el CIAL ESCUELA y el CIAL ESCUELA LOCUS, entre el primogénito y el intermedio.

La consideración del nivel socioeconómico apenas aporta datos de interés sobre la asociación de internalidad con la categoría de orden de nacimiento, pues solamente una escala de internalidad en el nivel socioeconómico bajo (CIAL ESCUELA LOCUS:  $F(3,267) = 2.94$ ,  $p < 0.0335$ ) y otra en el medio (CIAL YO LOCUS:  $F(3,815) = 2.68$ ,  $p < 0.0459$ ) ofrecen diferencias entre las categorías de orden de nacimiento.

#### 7.5.6. Conclusión

A la vista de los resultados y de las condiciones previamente establecidas, podemos considerar probada la hipótesis.

#### 7.5.7. Comentario

Estamos ante una asociación entre dos variables, la internalidad y el orden de nacimiento, que podemos calificar de débil, pero que tampoco parece conveniente pasarla por alto, dado lo consistentes que se muestran estas correlaciones. La consistencia en el sentido de las correlaciones

puede, hasta cierto punto, compensar la menor magnitud de la mayoría de ellas.

Por lo que se refiere a las correlaciones con las escalas concretas, cabría esperar mayor asociación con las escalas que agrupan los items referentes a la familia y, sin embargo, aparecen como de mayor magnitud en la muestra total las referentes a la escuela (CIAL ESCUELA LOCUS) o a los resultados positivos en el logro intelectual (CREI POSIT). Tal vez sean estos items escolares e intelectuales, y las experiencias a las que ellos se refieren, los lugares más adecuados donde se muestran las experiencias -expectativas y explicaciones- de internalidad, probablemente por ser mas homogéneos que los referentes a la familia. Además, desde un punto de vista dinámico, no podemos ver como diferentes ambos tipos de áreas -la familiar y la escolar-, sino que, más bien, la experiencia escolar, con todas sus experiencias relativas a los refuerzos, reproducirían y amplificarían las experiencias familiares.

Extraña menos que sea la escala CIAL YO LOCUS una de las que presente correlaciones relativamente altas, pues se trata de asociación de la perspectiva del yo en los refuerzos a los sujetos que menos ocasión tienen de adoptar la perspectiva del otro en sus experiencias más tempranas de interacción, como es el caso de los sujetos con menor número de hermanos.

Respecto a la escala CIAL ATRIBUCION, se puede observar la correlación prácticamente nula que tiene con el orden de nacimiento en el total de la muestra. Algún ligero ascenso en esta correlación, por encima de 3º de EGB, no parece que merezca ser destacado, sino es cuando llegamos al nivel socioeconómico alto, donde vemos la correlación próxima a - 0.10. Dentro del escaso grado de estas correlaciones, parece que este resultado puede explicarse a partir de la identificación de la internalidad, como aludimos más arriba, con el nivel socioeconómico alto. Por encima de todo, considerando las cosas de un modo general, destaca, particularmente, el escaso papel de esta escala en esta asociación.

Teniendo en cuenta las diferencias de las medias según la categoría de orden nacimiento, la asociación se confirma e, incluso, se potencia. Efectivamente, tanto las diferencias absolutas como la significatividad de las mismas apunta en la misma dirección. Destaca con este tipo de análisis, sin embargo, la superioridad en internalidad del primogénito, con diferencias significativas respecto al nacido en último lugar, aunque también respecto al intermedio. El perfil de internalidad del hijo único se asemeja más al del primogénito que al de los que ocupan la posición última o intermedia.

Estos resultados parece que pueden explicarse de acuerdo con otros estudios en los que se han encontrado resultados semejantes o paralelos a los que aquí presentamos. De modo



parecido a como explican Crandall et al. (1965) la relación negativa entre tamaño de la familia e internalidad, se refieren también a la presente relación apelando también a la mayor responsabilidad que es inculcada al primogénito y al hijo único, dentro de la educación familiar.

#### 7.6. Comprobación de la hipótesis relativa a la relación entre internalidad y ansiedad-rasgo

##### 7.6.1. Formulación de la hipótesis

Existe una correlación negativa, significativa estadísticamente, entre las puntuaciones de internalidad y las de ansiedad-rasgo.

##### 7.6.2. Justificación

Algunas investigaciones (Meyers y Wong, 1988) han encontrado en universitarios, con la escala de Rotter (1966), correlaciones negativas y significativas entre ansiedad-rasgo e internalidad. Con constructos, de algún modo relacionados, como el de ansiedad para los exámenes, se han encontrado todavía correlaciones más elevadas (Volkmer y Feather, 1991). Desde este punto, interesa conocer si se da esta misma relación en poblaciones de menor edad y, caso de que así sea, en qué magnitud.

### 7.6.3. Explicación

Tratamos de averiguar si existe relación negativa entre ansiedad rasgo e internalidad, es decir, si a mayor puntuación en ansiedad rasgo se da menor puntuación en internalidad.

Aunque la hipótesis está enunciada en términos de correlación, resulta conveniente también averiguar las diferencias que se establecen en internalidad según diferentes niveles -tres- de ansiedad-rasgo que podemos establecer dentro de esta variable.

Para considerar probada la hipótesis, será suficiente con que todas las puntuaciones de internalidad en el total de la muestra correlacionen negativamente con ansiedad y que 2 ó más sean significativas, por lo menos al nivel de significación de 0.05.

### 7.6.4. Procedimiento para la comprobación

Ante todo, la correlación de Pearson nos mostrará la relación entre internalidad y ansiedad, tanto en el total de la muestra como en cada uno de los cuatro cursos, chicos o chicas, así como en los tres niveles socioeconómicos.

Delimitación de tres niveles de ansiedad, tomando como puntos de partición una desviación típica por encima y por debajo de la media. Al tratarse de puntuaciones típicas, al nivel de ansiedad baja pertenecerán todas las puntuaciones inferiores a -1.00; al nivel medio de ansiedad, las comprendidas entre -1.00 y 1.00; y el nivel de ansiedad alto comprenderá todas las puntuaciones superiores a 1.00.

Teniendo en cuenta estos tres niveles de ansiedad, trataremos de comprobar su efecto en la internalidad, utilizando para ello el análisis de varianza (oneway). Caso de que se compruebe el efecto, al menos al nivel de confianza del 0.05, con la prueba de Sheffé (nivel de confianza de 0.05) veremos entre qué niveles de ansiedad existen diferencias en internalidad.

#### 7.6.5. Resultados

Como preveía la hipótesis, las correlaciones (tabla 33), aunque bajas, son de signo negativo, indicando que, en algún grado, a mayor internalidad, se da menor ansiedad.

Las cuatro escalas con correlaciones estadísticamente significativas coinciden en estar relacionadas con lo académico, sea por pertenecer a la escala CREI, o por ser los items del CIAL que se refieren a la ESCUELA.

Tabla 33

CORRELACIONES ENTRE INTERNALIDAD  
Y ANSIEDAD-RASGO. TODOS

|                           |        |
|---------------------------|--------|
| CIAL TOTAL .....          | -.06   |
| CREI TOTAL .....          | -.09** |
| CIAL ATRIBUCION .....     | -.05   |
| CIAL LOCUS .....          | -.05   |
| CIAL LOCUS POSIT .....    | -.04   |
| CIAL LOCUS NEGAT .....    | -.04   |
| CIAL YO .....             | -.05   |
| CIAL OTRO .....           | -.05   |
| CIAL YO LOCUS .....       | -.05   |
| CIAL OTRO LOCUS .....     | -.03   |
| CIAL TOTAL FAMIL+SOCIE .. | -.04   |
| CIAL TOTAL ESCUELA .....  | -.08*  |
| CIAL LOCUS FAM+SOC .....  | -.01   |
| CIAL ESCUELA LOCUS .....  | -.09** |
| CIAL ESC LOCUS NEGAT .... | -.05   |
| CREI POSIT .....          | -.15** |
| CREI NEGAT .....          | -.02   |

N = 1316

Tabla 34

CORRELACIONES ENTRE INTERNALIDAD Y ANSIEDAD-RASGO  
SEGUN EL SEXO

| <u>Escala de internalidad</u> | <u>chicos</u> | <u>chicas</u> |
|-------------------------------|---------------|---------------|
| CIAL TOTAL .....              | -.10*         | -.02          |
| CREI TOTAL .....              | -.09*         | -.10*         |
| CIAL ATRIBUCION .....         | -.11*         | -.01          |
| CIAL LOCUS .....              | -.08          | -.02          |
| CIAL LOCUS POSIT .....        | -.07          | -.01          |
| CIAL LOCUS NEGAT .....        | -.06          | -.02          |
| CIAL YO .....                 | -.10*         | -.02          |
| CIAL OTRO .....               | -.09*         | -.01          |
| CIAL YO LOCUS .....           | -.08          | -.06          |
| CIAL OTRO LOCUS .....         | -.06          | .01           |
| CIAL TOTAL FAMIL+SOCIE ..     | -.08          | .02           |
| CIAL TOTAL ESCUELA .....      | -.12*         | -.08          |
| CIAL LOCUS FAM+SOC .....      | -.04          | .03           |
| CIAL ESCUELA LOCUS .....      | -.11*         | -.09          |
| CIAL ESC LOCUS NEGAT ....     | -.07          | -.07          |
| CREI POSIT .....              | -.16**        | -.15**        |
| CREI NEGAT .....              | -.02          | -.04          |

N: Chicos = 662    Chicas = 654

Si tenemos en cuenta en estas correlaciones el sexo de los sujetos, observamos (tabla 34) que mientras en el CREI, tanto en el total como en las dos subescalas, las correlaciones son semejantes en los chicos que en las chicas, no ocurre lo mismo con la puntuación total y las de varias subescalas de CIAL. En esta escala y en sus subescalas son claramente superiores -dentro de la cuantía de las correlaciones que aquí aparecen- las de los chicos que las de las chicas.

Tabla 35

CORRELACIONES ENTRE INTERNALIDAD Y ANSIEDAD-RASGO  
SEGUN EL CURSO

| <u>Escala de internalidad</u> | <u>3º</u> | <u>4º</u> | <u>5º</u> | <u>6º</u> |
|-------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| CIAL TOTAL .....              | -.03      | -.08      | -.03      | -.10      |
| CREI TOTAL .....              | -.10      | -.15*     | -.06      | -.06      |
| CIAL ATRIBUCION .....         | -.06      | -.08      | .02       | -.09      |
| CIAL LOCUS .....              | .01       | -.07      | -.05      | -.09      |
| CIAL LOCUS POSIT .....        | -.03      | -.01      | .01       | -.11      |
| CIAL LOCUS NEGAT .....        | .01       | -.09      | -.09      | -.02      |
| CIAL YO .....                 | -.06      | -.10      | -.01      | -.05      |
| CIAL OTRO .....               | .00       | -.04      | -.03      | -.13*     |
| CIAL YO LOCUS .....           | .01       | -.13      | -.05      | -.06      |
| CIAL OTRO LOCUS .....         | .01       | .00       | -.03      | -.09      |
| CIAL TOTAL FAMIL+SOCIE ..     | -.01      | -.05      | .01       | -.10      |
| CIAL TOTAL ESCUELA .....      | -.07      | -.12      | -.08      | -.08      |
| CIAL LOCUS FAM+SOC .....      | .02       | -.02      | .01       | -.04      |
| CIAL ESCUELA LOCUS .....      | -.02      | -.12      | -.10      | -.11      |
| CIAL ESC LOCUS NEGAT ....     | -.02      | -.09      | -.09      | -.02      |
| CREI POSIT .....              | -.20**    | -.11      | -.17      | -.11      |
| CREI NEGAT .....              | .00       | -.13      | .03       | -.01      |

N: 3º = 287      4º = 315      5º = 339      6º = 375

No aparece, sin embargo, una tendencia tan clara hacia alguno de los cuatro cursos de la investigación, pues aparecen correlaciones (tabla 35) relativamente más altas en

determinadas escalas para algunos de los cursos, pero sin que podamos observar un patrón evolutivo con claridad.

La observación de la tabla de correlaciones entre ansiedad e internalidad, considerando los niveles socioeconómicos familiares (Tabla 36), muestra una mayor asociación de las dos primeras variables en el nivel socioeconómico alto que en el medio y en el bajo, aunque las de este último nivel resultan ser algo superiores a las del nivel socioeconómico medio.

Tabla 36

CORRELACIONES ENTRE INTERNALIDAD Y ANSIEDAD-RASGO  
SEGUN NIVEL SOCIOECONOMICO

| <u>Escala de internalidad</u> | <u>Bajo</u> | <u>Medio</u> | <u>Alto</u> |
|-------------------------------|-------------|--------------|-------------|
| CIAL TOTAL .....              | -.08        | -.04         | -.10        |
| CREI TOTAL .....              | -.13        | -.06         | -.14        |
| CIAL ATRIBUCION .....         | -.07        | -.05         | -.06        |
| CIAL LOCUS .....              | -.08        | -.02         | -.10        |
| CIAL LOCUS POSIT .....        | -.08        | -.01         | -.06        |
| CIAL LOCUS NEGAT .....        | -.03        | -.03         | -.11        |
| CIAL YO .....                 | -.10        | -.01         | -.13        |
| CIAL OTRO .....               | -.04        | -.05         | -.07        |
| CIAL YO LOCUS .....           | -.10        | -.01         | -.14        |
| CIAL OTRO LOCUS .....         | -.03        | -.02         | -.05        |
| CIAL TOTAL FAMIL+SOCIE ..     | -.01        | -.02         | -.09        |
| CIAL TOTAL ESCUELA .....      | -.16*       | -.05         | -.11        |
| CIAL LOCUS FAM+SOC .....      | -.01        | .01          | -.06        |
| CIAL ESCUELA LOCUS .....      | -.13        | -.05         | -.15*       |
| CIAL ESC LOCUS NEGAT ....     | -.06        | -.02         | -.14        |
| CREI POSIT .....              | -.20**      | -.12         | -.18*       |
| CREI NEGAT .....              | -.03        | .00          | -.07        |

N: Bajo = 267      Medio = 802      Alto = 247

Las diferencias en las medias de las puntuaciones para los tres niveles de ansiedad no resultan en toda la muestra (tabla 37), aparentemente, importantes, pues solamente en CIAL TOTAL alcanzan a ser de un punto. De todos modos, tanto en los totales de las dos escalas, como en sus subescalas - salvo en CIAL LOCUS FAM+SOC-, siempre aparece la mayor internalidad de los que puntúan menos en ansiedad.

Tabla 37

MEDIAS DE INTERNALIDAD SEGUN ANSIEDAD-RASGO. TODOS

|                           | TOTAL  | NIVELES DE ANSIEDAD<br>RASGO |       |       |
|---------------------------|--------|------------------------------|-------|-------|
|                           |        | Bajo                         | Medio | Alto  |
| CIAL TOTAL                | 100.11 | 101.01                       | 99.89 | 99.98 |
| CREI TOTAL                | 36.88  | 37.07                        | 36.97 | 36.35 |
| CIAL ATRIBUCION           | 29.81  | 30.31                        | 29.68 | 29.79 |
| CIAL LOCUS                | 63.37  | 63.54                        | 63.36 | 63.20 |
| CIAL LOCUS POSIT          | 35.46  | 35.74                        | 35.39 | 35.45 |
| CIAL LOCUS NEGAT          | 34.84  | 34.96                        | 34.83 | 34.74 |
| CIAL YO                   | 49.20  | 49.59                        | 49.12 | 49.11 |
| CIAL OTRO                 | 49.21  | 49.70                        | 49.08 | 49.18 |
| CIAL YO LOCUS             | 29.36  | 29.33                        | 29.42 | 29.16 |
| CIAL OTRO LOCUS           | 34.01  | 34.21                        | 33.94 | 34.04 |
| CIAL TOTAL<br>FAMIL+SOCIE | 60.69  | 61.21                        | 60.50 | 60.84 |
| CIAL TOTAL ESCUELA        | 36.62  | 36.94                        | 36.62 | 36.29 |
| CIAL LOCUS FAM+SOC        | 38.18  | 38.20                        | 38.15 | 38.27 |
| CIAL ESCUELA LOCUS        | 25.06  | 25.24                        | 25.07 | 24.81 |
| CIAL ESC LOCUS NEGAT      | 12.57  | 12.61                        | 12.58 | 12.47 |
| CREI POSIT                | 16.00  | 16.25                        | 16.04 | 15.60 |
| CREI NEGAT                | 20.88  | 20.82                        | 20.92 | 20.75 |

Los resultados del análisis de varianza muestran la significación estadística del efecto de los niveles de ansiedad en la puntuación de internalidad solamente para CREI TOTAL ( $F(2,1313) = 3.09, p < 0.0460$ ); CREI POSIT ( $F(2,1313) = 9.09, p < 0.0001$ ) y CIAL ATRIBUCION ( $F(2,1313) = 4.56, p < 0.0106$ ). Concretamente, las diferencias significativas entre los niveles según la prueba de Scheffé son para CIAL ATRIBUCION, entre el nivel de ansiedad bajo y el medio, así como para CREI POSIT entre el bajo y el alto y el medio y el alto.

La consideración del sexo, curso y nivel socioeconómico no introduce grandes cambios en la asociación respecto a lo que aparece en el total de la muestra.

#### 7.6.6. Conclusión

Podemos considerar probada la hipótesis, dado que queda cumplida la condición que figura en la misma. Con todo, es preciso señalar que la relación entre ambas variables, aunque significativa, es débil.

#### 7.6.7. Comentario

Nunn (1988), en alumnos de 5º a 8º grado y con el mismo cuestionario de ansiedad (STAIC) que el utilizado en la presente investigación, ha encontrado, con la escala de Nowicki-Strickland, una correlación de 0.31 ( $p < 0.0001$ ),



teniendo en cuenta que la escala de locus of control utiliza-  
da puntúa en la dirección de la externalidad.

En los resultados de la presente investigación parece existir convergencia en cuanto a la existencia de menores correlaciones entre internalidad y ansiedad-rasgo. Ninguna de las dos escalas -una general y otra específica de rendimiento- ni sus subescalas llegan a coeficientes tan altos. El más elevado en toda la muestra es de  $-0.15$ . Controlando el sexo, el curso y el nivel socioeconómico no se observa un aumento muy importante de las correlaciones. La escala CREI POSIT es la que llega coeficientes de correlación más elevados, y son de  $-0.20$  en 3º, y de  $-0.20$  en el nivel socioeconómico bajo. Más importante resulta señalar el que no se aprecia un patrón evolutivo claro en la variación de las magnitudes de estas correlaciones. De hecho, aunque las correlaciones en 6º son más elevadas que en 5º, no lo son en comparación con las de 4º.

Ahora bien, tal vez sea interesante tener en cuenta los resultados obtenidos por Styves, Dompierre, Freeston, Jacques y Malo (1989) en una investigación realizada con niños de familias de padres separados o divorciados y de familias enteras. Mientras que en las familias enteras la correlación entre la escala de internalidad y la ansiedad-rasgo del STAIC es de  $-0.24$ , en las familias de divorciados la correlación era de  $0.04$ . Los autores explican esta diferencia en las

correlaciones indicando que en las familias de divorciados puede existir en los que puntúan alto en internalidad alta ansiedad, consecuencia de las experiencias negativas de la situación familiar. Estos resultados sugieren la posibilidad de que haya ocurrido aquí algo parecido.

A la vista de las escasas diferencias que aparecían teniendo en cuenta 3 niveles de ansiedad, optamos por probar con 5 niveles, con el fin de ver si, de ese modo, se podían establecer diferencias más matizadas. Los resultados con el análisis de varianza fueron semejantes a los que se producen cuando se tienen en cuenta tres grupos. Con la prueba de Scheffé se observan en la escala CREI TOTAL diferencias significativas entre el nivel cinco de ansiedad y el nivel dos, pero no entre el cinco y el uno, dado que la media de internalidad del nivel uno (37.07) es levemente inferior a la del dos (37.33). Esta misma relación entre la internalidad del nivel uno (MEDIA = 16.21) y dos (MEDIA = 16.36) de ansiedad se observa en el CREI POSIT. Es decir, que la relación entre ansiedad e internalidad no es totalmente lineal.

De hecho, si excluimos de la correlación los casos cuyo nivel de ansiedad está situado entre  $-1$  y  $+1$  desviación típica respecto a la media, así como los que tienen las mismas puntuaciones en el CREI POSIT -por seleccionar la escala que mayor correlación da en el total de la muestra- la

correlación del CREI POSIT con ANSIEDAD, en los 190 casos que reúnen esta condición sube a  $-0.30$  ( $p < 0.001$ ).

Estos datos, unidos a los resultados de Styves, Dompierre, Freeston, Jacques y Malo (1989), nos hacen pensar en que la relación que existe entre las variables ansiedad-rasgo e internalidad es más compleja que la lineal. La mayor heterogeneidad de la muestra de nuestra investigación tal vez sea la causas de que los coeficientes de correlación de nuestros resultados sean inferiores a los de las otras investigaciones a que hemos hecho referencia, en las que el número de sujetos, más homogéneo y de mayor edad, no paso de 400.

Si comenzábamos este apartado haciendo alusión a la afinidad conceptual entre ambas variables, hemos de terminarlo afirmando que, aunque la relación fuera mayor que lo que las correlaciones nos muestra, no encontramos justificación para hablar de identidad o casi identidad de ambos constructos. En realidad, el concepto de ansiedad-rasgo no contradice el hecho de que alguien se sienta implicado y causa de las cosas que no le salen bien a uno bien y de esa experiencia de desagrado y de inquietud.

### 7.7. Comprobación de la hipótesis relativa a la relación entre internalidad y autoconcepto

#### 7.7.1. Formulación de la hipótesis

Existe una asociación positiva y significativa estadísticamente entre las puntuaciones de internalidad y autoconcepto.

#### 7.7.2. Justificación

Se han encontrado correlaciones positivas entre variables de internalidad -tanto desde el locus of control como desde la atribución- y autoconcepto.

Otros (por ejemplo, Eberhart y Keith, 1989) han insistido en la semejanza de las teorías que están en la base de ambos constructos.

Por la misma razón de proximidad conceptual hemos de esperar que existirá mayor relación entre autoconcepto académico y puntuaciones del CREI (ambos referentes al área académica-intelectual) que entre autoconcepto académico y CIAL (puntuación general de internalidad).

### 7.7.3. Explicación

Se trata de comprobar, en primer lugar, la existencia de una correlación positiva y significativa entre las puntuaciones totales de las escalas CIAL y CREI y cualquiera de las tres puntuaciones principales de autoconcepto: no académico, académico y general.

Consideraremos probada la hipótesis si existe correlación positiva y significativa (0.05) entre las puntuaciones totales de las dos escalas de internalidad y las de autoconcepto general, así como si el análisis de varianza muestra un efecto significativo de los niveles de autoconcepto sobre las puntuaciones de internalidad en las dos escalas principales.

### 7.7.4. Procedimiento

Aunque hemos obtenido puntuaciones de áreas muy específicas de autoconcepto -habilidad física, relación con los padres, compañeros, matemáticas, lengua, etc.-, utilizaremos en los análisis únicamente las tres más generales: el autoconcepto no académico, el autoconcepto académico y el autoconcepto general.

Mediante la correlación de Pearson concretaremos el grado de afinidad de la internalidad con estos factores de segundo y tercer grado del autoconcepto. También nos servire-

mos de la tabla de medias según los dos niveles -por encima y por debajo de la media- en que habremos dividido las puntuaciones de autoconcepto.

Con la t de Student comprobaremos si las diferencias de medias son significativas estadísticamente.

#### 7.7.5. Resultados

Se puede apreciar un claro contraste entre las correlaciones del autoconcepto con internalidad, si se considera el autoconcepto no académico o, por el contrario, el académico y el general (Tabla 38). Mientras que en el primer caso las correlaciones son muy bajas, algunas de ellas próximas a 0, con los dos últimos las correlaciones son más elevadas, especialmente con el autoconcepto académico. Y no parece influir en esta relación demasiado el tipo de escala de internalidad -CIAL o CREI- utilizada. Pero sí, dentro de cualquiera de estas escalas, el que se refiera a resultados positivos o negativos. Entre las escalas de internalidad que menos correlacionan con el autoconcepto, están, precisamente, las dos de locus negativo (CIAL LOCUS NEGAT y CREI NEGAT).

Tabla 38

CORRELACIONES ENTRE INTERNALIDAD Y AUTOCONCEPTO  
EN TODA LA MUESTRA

| <u>Escala de internalidad</u> | <u>noac</u> | <u>acade</u> | <u>gen</u> |
|-------------------------------|-------------|--------------|------------|
| CIAL TOTAL .....              | .01         | .17**        | .11**      |
| CREI TOTAL .....              | .02         | .19**        | .13**      |
| CIAL ATRIBUCION .....         | .07         | .15**        | .10**      |
| CIAL LOCUS .....              | .00         | .14**        | .09**      |
| CIAL LOCUS POSIT .....        | .03         | .18**        | .13**      |
| CIAL LOCUS NEGAT .....        | -.01        | .06          | .03        |
| CIAL YO .....                 | .02         | .17**        | .11**      |
| CIAL OTRO .....               | .00         | .12**        | .08*       |
| CIAL YO LOCUS .....           | .00         | .14**        | .09**      |
| CIAL OTRO LOCUS .....         | .00         | .11**        | .07*       |
| CIAL TOTAL FAMIL+SOCIE ..     | -.01        | .10**        | .05        |
| CIAL TOTAL ESCUELA .....      | .04         | .23**        | .16**      |
| CIAL LOCUS FAM+SOC .....      | -.01        | .07*         | .03        |
| CIAL ESCUELA LOCUS .....      | .03         | .19**        | .13**      |
| CIAL ESC LOCUS NEGAT .....    | -.01        | .12**        | .07*       |
| CREI POSIT .....              | .07*        | .26**        | .20**      |
| CREI NEGAT .....              | -.02        | .10**        | .04        |

N = 1315

No varían mucho estas correlaciones si se tiene en cuenta al sexo masculino o femenino (tablas 39 y 40). Con todo, prestando atención a las correlaciones del CREI, aparece una ligera superioridad de las correlaciones en las chicas respecto a los chicos, que compensa la igualmente leve diferencia de los chicos respecto a las chicas en la escala CIAL y sus subescalas.

También parece producirse un cierto cambio en la magnitud de las correlaciones cuando se tiene en cuenta el curso del sujeto (tablas 41, 42, 43). Observando el conjunto de las correlaciones parece que existe alguna tendencia a que aumenten con el curso, aunque no de una forma regular. Donde

este progreso parece más constante es en las correlaciones del CIAL TOTAL con el autoconcepto no académico.

Tabla 39

CORRELACIONES DE INTERNALIDAD CON AUTOCONCEPTO  
EN LOS CHICOS

| <u>Escala de internalidad</u> | <u>noac</u> | <u>acade</u> | <u>gen</u> |
|-------------------------------|-------------|--------------|------------|
| CIAL TOTAL .....              | .04         | .18**        | .13**      |
| CREI TOTAL .....              | -.02        | .17**        | .10*       |
| CIAL ATRIBUCION .....         | .04         | .15**        | .12*       |
| CIAL LOCUS .....              | .08         | .15**        | .10*       |
| CIAL LOCUS POSIT .....        | .08         | .18**        | .15**      |
| CIAL LOCUS NEGAT .....        | -.03        | .08          | .03        |
| CIAL YO .....                 | .04         | .18**        | .13**      |
| CIAL OTRO .....               | .03         | .13**        | .10*       |
| CIAL YO LOCUS .....           | .01         | .16**        | .11*       |
| CIAL OTRO LOCUS .....         | .01         | .11*         | .08        |
| CIAL TOTAL FAMIL+SOCIE ..     | .01         | .10*         | .07        |
| CIAL TOTAL ESCUELA .....      | .06         | .23**        | .18**      |
| CIAL LOCUS FAM+SOC .....      | .00         | .08          | .05        |
| CIAL ESCUELA LOCUS .....      | .04         | .20**        | .15**      |
| CIAL ESC LOCUS NEGAT ....     | -.02        | .12*         | .06        |
| CREI POSIT .....              | .03         | .24          | .17**      |
| CREI NEGAT .....              | -.05        | .07          | .02        |

N = 659

Tabla 40

CORRELACIONES DE INTERNALIDAD CON AUTOCONCEPTO  
EN LAS CHICAS

| <u>Escala de internalidad</u> | <u>noac</u> | <u>acade</u> | <u>gen</u> |
|-------------------------------|-------------|--------------|------------|
| CIAL TOTAL .....              | -.01        | .16**        | .09        |
| CREI TOTAL .....              | .07         | .21**        | .17**      |
| CIAL ATRIBUCION .....         | -.02        | .14**        | .07        |
| CIAL LOCUS .....              | .00         | .13**        | .08        |
| CIAL LOCUS POSIT .....        | .00         | .18**        | .10*       |
| CIAL LOCUS NEGAT .....        | .00         | .03          | .02        |
| CIAL YO .....                 | .01         | .16**        | .10*       |
| CIAL OTRO .....               | -.03        | .12**        | .05        |
| CIAL YO LOCUS .....           | .01         | .12*         | .08        |
| CIAL OTRO LOCUS .....         | -.01        | .10*         | .05        |
| CIAL TOTAL FAMIL+SOCIE ..     | -.04        | .10*         | .03        |
| CIAL TOTAL ESCUELA .....      | .05         | .22**        | .16**      |
| CIAL LOCUS FAM+SOC .....      | -.02        | .06          | .02        |
| CIAL ESCUELA LOCUS .....      | .04         | .18**        | .13**      |
| CIAL ESC LOCUS NEGAT ....     | .02         | .13**        | .09        |
| CREI POSIT .....              | .10*        | .27**        | .23**      |
| CREI NEGAT .....              | .03         | .12*         | .09        |

N = 656



Mucho más clara resulta la mediación de las correlaciones que comentamos por el nivel socioeconómico (Tablas 45, 46 y 47). Las mayores correlaciones con las puntuaciones totales de las dos escalas de internalidad, para cada uno de los tres tipos de autoconcepto se producen en el nivel socioeconómico familiar alto. Si seguimos prestando atención únicamente a CIAL TOTAL y CREI TOTAL, se advierte que el verdadero cambio en la magnitud de las correlaciones se produce entre el nivel socioeconómico medio y el alto, siendo relativamente semejantes las del nivel socioeconómico bajo con las del medio. También puede observarse la evolución de las correlaciones de CIAL TOTAL y casi todas las subescalas CIAL, que pasan de ser ligeramente negativas en el nivel socioeconómico bajo y en el medio a ser de mayor magnitud y positivas en el alto. Algo semejante ocurre con el CREI NEGAT.

**Tabla 41**

**CORRELACIONES DE INTERNALIDAD CON AUTOCONCEPTO**  
**EN 3º EGB**

| <u>Escala de internalidad</u> | <u>noac</u> | <u>acade</u> | <u>gen</u> |
|-------------------------------|-------------|--------------|------------|
| CIAL TOTAL .....              | .02         | .15*         | .10        |
| CREI TOTAL .....              | .01         | .21**        | .14        |
| CIAL ATRIBUCION .....         | .00         | .12          | .08        |
| CIAL LOCUS .....              | .00         | .12          | .08        |
| CIAL LOCUS POSIT .....        | -.01        | .13          | .12        |
| CIAL LOCUS NEGAT .....        | -.02        | .08          | .04        |
| CIAL YO .....                 | .02         | .12          | .09        |
| CIAL OTRO .....               | .00         | .14*         | .09        |
| CIAL YO LOCUS .....           | -.02        | .06          | .03        |
| CIAL OTRO LOCUS .....         | .02         | .15*         | .10        |
| CIAL TOTAL FAMIL+SOCIE ..     | -.04        | .05          | .01        |
| CIAL TOTAL ESCUELA .....      | .07         | .13**        | .18**      |
| CIAL LOCUS FAM+SOC .....      | -.02        | .05          | .02        |
| CIAL ESCUELA LOCUS .....      | .03         | .17*         | .13        |
| CIAL ESC LOCUS NEGAT ....     | .01         | .13          | .09        |
| CREI POSIT .....              | .03         | .28**        | .20**      |
| CREI NEGAT .....              | -.02        | .10          | .05        |

N = 285

Tabla 42

CORRELACIONES DE INTERNALIDAD CON AUTOCONCEPTO  
EN 4º EGB

| <u>Escala de internalidad</u> | <u>noac</u> | <u>acade</u> | <u>gen</u> |
|-------------------------------|-------------|--------------|------------|
| CIAL TOTAL .....              | .02         | .16*         | .10        |
| CREI TOTAL .....              | .01         | .14*         | .08        |
| CIAL ATRIBUCION .....         | .02         | .17*         | .11        |
| CIAL LOCUS .....              | .02         | .12          | .08        |
| CIAL LOCUS POSIT .....        | .04         | .16*         | .11        |
| CIAL LOCUS NEGAT .....        | -.01        | .03          | .01        |
| CIAL YO .....                 | .05         | .19**        | .14*       |
| CIAL OTRO .....               | .00         | .09          | .05        |
| CIAL YO LOCUS .....           | .05         | .16*         | .12        |
| CIAL OTRO LOCUS .....         | -.02        | .06          | .02        |
| CIAL TOTAL FAMIL+SOCIE ..     | .00         | .11          | .07        |
| CIAL TOTAL ESCUELA .....      | .07         | .20**        | .15*       |
| CIAL LOCUS FAM+SOC .....      | .00         | .09          | .05        |
| CIAL ESCUELA LOCUS .....      | .06         | .15*         | .12        |
| CIAL ESC LOCUS NEGAT ....     | .02         | .09          | .06        |
| CREI POSIT .....              | .10         | .25**        | .21**      |
| CREI NEGAT .....              | -.07        | .01          | -.03       |

N = 315

tabla 43

CORRELACIONES DE INTERNALIDAD CON AUTOCONCEPTO  
EN 5º EGB

| <u>Escala de internalidad</u> | <u>noac</u> | <u>acade</u> | <u>gen</u> |
|-------------------------------|-------------|--------------|------------|
| CIAL TOTAL .....              | -.05        | .17**        | .08        |
| CREI TOTAL .....              | .05         | .26**        | .19**      |
| CIAL ATRIBUCION .....         | -.06        | .08          | .01        |
| CIAL LOCUS .....              | -.04        | .20**        | .10        |
| CIAL LOCUS POSIT .....        | -.07        | .16*         | .05        |
| CIAL LOCUS NEGAT .....        | .02         | .15*         | .10        |
| CIAL YO .....                 | -.06        | .16*         | .06        |
| CIAL OTRO .....               | -.03        | .15*         | .08        |
| CIAL YO LOCUS .....           | -.06        | .18**        | .08        |
| CIAL OTRO LOCUS .....         | -.01        | .17*         | .10        |
| CIAL TOTAL FAMIL+SOCIE ..     | -.06        | .11          | .04        |
| CIAL TOTAL ESCUELA .....      | -.02        | .22**        | .12        |
| CIAL LOCUS FAM+SOC .....      | -.02        | .12          | .06        |
| CIAL ESCUELA LOCUS .....      | -.04        | .22**        | .11        |
| CIAL ESC LOCUS NEGAT ....     | -.03        | .18**        | .09        |
| CREI POSIT .....              | .02         | .28**        | .18**      |
| CREI NEGAT .....              | .07         | .19**        | .16*       |

N = 338

Tabla 44

CORRELACIONES ENTRE INTERNALIDAD Y AUTOCONCEPTO  
EN 6ª EGB

| <u>Escala de internalidad</u> | <u>noac</u> | <u>acade</u> | <u>gen</u> |
|-------------------------------|-------------|--------------|------------|
| CIAL TOTAL .....              | .06         | .21**        | .16*       |
| CREI TOTAL .....              | .02         | .19**        | .13*       |
| CIAL ATRIBUCION .....         | .05         | .22**        | .17**      |
| CIAL LOCUS .....              | .02         | .15*         | .10        |
| CIAL LOCUS POSIT .....        | .10         | .26**        | .22**      |
| CIAL LOCUS NEGAT .....        | -.03        | -.01         | -.02       |
| CIAL YO .....                 | .06         | .22**        | .17**      |
| CIAL OTRO .....               | .04         | .14*         | .11        |
| CIAL YO LOCUS .....           | .03         | .19**        | .13**      |
| CIAL OTRO LOCUS .....         | .02         | .07          | .05        |
| CIAL TOTAL FAMIL+SOCIE ..     | .04         | .12*         | .09        |
| CIAL TOTAL ESCUELA .....      | .06         | .28**        | .21**      |
| CIAL LOCUS FAM+SOC .....      | .00         | .05          | .02        |
| CIAL ESCUELA LOCUS .....      | .07         | .25**        | .19**      |
| CIAL ESC LOCUS NEGAT .....    | -.06        | .10          | .03        |
| CREI POSIT .....              | .12         | .26**        | .23**      |
| CREI NEGAT .....              | -.06        | .09          | .02        |

N = 377

Tabla 45

CORRELACIONES ENTRE INTERNALIDAD Y AUTOCONCEPTO  
NIVEL SOCIOECONOMICO BAJO

| <u>Escala de internalidad</u> | <u>noac</u> | <u>acade</u> | <u>gen</u> |
|-------------------------------|-------------|--------------|------------|
| CIAL TOTAL .....              | -.06        | .14          | .05        |
| CREI TOTAL .....              | .00         | .16*         | .10        |
| CIAL ATRIBUCION .....         | -.04        | .11          | .05        |
| CIAL LOCUS .....              | -.06        | .15*         | .05        |
| CIAL LOCUS POSIT .....        | -.05        | .14          | .05        |
| CIAL LOCUS NEGAT .....        | -.05        | .07          | .01        |
| CIAL YO .....                 | -.02        | .12          | .06        |
| CIAL OTRO .....               | -.01        | .11          | .01        |
| CIAL YO LOCUS .....           | -.02        | .11          | .06        |
| CIAL OTRO LOCUS .....         | -.08        | .14*         | .04        |
| CIAL TOTAL FAMIL+SOCIE ..     | -.11        | .01          | -.06       |
| CIAL TOTAL ESCUELA .....      | .03         | .26**        | .18*       |
| CIAL LOCUS FAM+SOC .....      | -.06        | .05          | -.01       |
| CIAL ESCUELA LOCUS .....      | -.02        | .21**        | .12        |
| CIAL ESC LOCUS NEGAT .....    | -.08        | .08          | .00        |
| CREI POSIT .....              | .04         | .26**        | .19**      |
| CREI NEGAT .....              | -.03        | .04          | .01        |

N = 266

Tabla 46

CORRELACIONES ENTRE INTERNALIDAD Y AUTOCONCEPTO  
NIVEL SOCIOECONOMICO MEDIO

| <u>Escala de internalidad</u> | <u>noac</u> | <u>acade</u> | <u>gen</u> |
|-------------------------------|-------------|--------------|------------|
| CIAL TOTAL .....              | -.01        | .14**        | .08        |
| CREI TOTAL .....              | .00         | .15**        | .09*       |
| CIAL ATRIBUCION .....         | -.02        | .13**        | .07        |
| CIAL LOCUS .....              | -.02        | .10*         | .05        |
| CIAL LOCUS POSIT .....        | .03         | .16**        | .12**      |
| CIAL LOCUS NEGAT .....        | -.04        | .03          | .00        |
| CIAL YO .....                 | -.01        | .14**        | .08        |
| CIAL OTRO .....               | -.01        | .11*         | .06        |
| CIAL YO LOCUS .....           | -.04        | .10*         | .04        |
| CIAL OTRO LOCUS .....         | -.01        | .08*         | .05        |
| CIAL TOTAL FAMIL+SOCIE ..     | -.02        | .09          | .04        |
| CIAL TOTAL ESCUELA .....      | .00         | .17**        | .11*       |
| CIAL LOCUS FAM+SOC .....      | -.03        | .06          | .02        |
| CIAL ESCUELA LOCUS .....      | .00         | .14**        | .09*       |
| CIAL ESC LOCUS NEGAT .....    | -.03        | .09*         | .04        |
| CREI POSIT .....              | .06         | .23**        | .17**      |
| CREI NEGAT .....              | -.05        | .06          | .01        |

N = 805

Tabla 47

CORRELACIONES ENTRE INTERNALIDAD Y AUTOCONCEPTO  
NIVEL SOCIOECONOMICO ALTO

| <u>Escala de internalidad</u> | <u>noac</u> | <u>acade</u> | <u>gen</u> |
|-------------------------------|-------------|--------------|------------|
| CIAL TOTAL .....              | .16*        | .23**        | .23**      |
| CREI TOTAL .....              | .10         | .30**        | .23**      |
| CIAL ATRIBUCION .....         | .13         | .21**        | .20*       |
| CIAL LOCUS .....              | .14         | .20*         | .19*       |
| CIAL LOCUS POSIT .....        | .11         | .21**        | .17*       |
| CIAL LOCUS NEGAT .....        | .12         | .11          | .14        |
| CIAL YO .....                 | .15         | .26**        | .24**      |
| CIAL OTRO .....               | .15         | .17*         | .18*       |
| CIAL YO LOCUS .....           | .14         | .25**        | .23**      |
| CIAL OTRO LOCUS .....         | .11         | .10          | .12        |
| CIAL TOTAL FAMIL+SOCIE ..     | .12         | .16*         | .16*       |
| CIAL TOTAL ESCUELA .....      | .17*        | .31**        | .28**      |
| CIAL LOCUS FAM+SOC .....      | .12         | .12          | .14        |
| CIAL ESCUELA LOCUS .....      | .15*        | .28**        | .25**      |
| CIAL ESC LOCUS NEGAT .....    | .09         | .22**        | .18*       |
| CREI POSIT .....              | .09         | .30**        | .22**      |
| CREI NEGAT .....              | .08         | .22**        | .17*       |

N = 244

Tabla 48

## MEDIAS DE INTERNALIDAD SEGUN NIVEL AUTOCONCEPTO NO ACADEMICO

|                           | TOTAL | AUTOCONCEPTO<br>NO<br>ACADEMICO |       |
|---------------------------|-------|---------------------------------|-------|
|                           |       | B                               | A     |
| CIAL TOTAL                | 100.1 | 100.2                           | 100.1 |
| CREI TOTAL                | 36.9  | 36.9                            | 36.8  |
| CIAL ATRIBUCION           | 29.8  | 29.9                            | 29.8  |
| CIAL LOCUS                | 63.4  | 63.5                            | 63.3  |
| CIAL LOCUS POSIT          | 35.5  | 35.4                            | 35.5  |
| CIAL LOCUS NEGAT          | 34.8  | 34.9                            | 34.8  |
| CIAL YO                   | 49.2  | 49.2                            | 49.2  |
| CIAL OTRO                 | 49.2  | 49.3                            | 49.2  |
| CIAL YO LOCUS             | 29.4  | 29.4                            | 29.3  |
| CIAL OTRO LOCUS           | 34.0  | 34.1                            | 34.0  |
| CIAL TOTAL<br>FAMIL+SOCIE | 60.7  | 60.8                            | 60.6  |
| CIAL TOTAL ESCUELA        | 36.6  | 36.6                            | 36.6  |
| CIAL LOCUS FAM+SOC        | 38.2  | 38.3                            | 38.1  |
| CIAL ESCUELA LOCUS        | 25.1  | 25.1                            | 25.0  |
| CIAL ESC LOCUS NEGAT      | 12.6  | 12.6                            | 12.5  |
| CREI POSIT                | 16.0  | 15.9                            | 16.1  |
| CREI NEGAT                | 20.9  | 21.0                            | 20.8  |

NIVEL DE AUTOCONCEPTO: A = Alto; B = Bajo

Tabla 49

MEDIAS DE INTERNALIDAD SEGUN NIVEL AUTOCONCEPTO. TODA LA MUESTRA

|                           | TOTAL | AUTOCONCEPTO<br>ACADEMICO |       |
|---------------------------|-------|---------------------------|-------|
|                           |       | B                         | A     |
| CIAL TOTAL                | 100.1 | 99.3                      | 100.9 |
| CREI TOTAL                | 36.9  | 36.4                      | 37.3  |
| CIAL ATRIBUCION           | 29.8  | 29.5                      | 30.1  |
| CIAL LOCUS                | 63.4  | 62.9                      | 63.8  |
| CIAL LOCUS POSIT          | 35.5  | 35.0                      | 35.8  |
| CIAL LOCUS NEGAT          | 34.8  | 34.8                      | 34.9  |
| CIAL YO                   | 49.2  | 48.8                      | 49.6  |
| CIAL OTRO                 | 49.2  | 48.8                      | 49.6  |
| CIAL YO LOCUS             | 29.4  | 29.1                      | 29.6  |
| CIAL OTRO LOCUS           | 34.0  | 33.8                      | 34.2  |
| CIAL TOTAL<br>FAMIL+SOCIE | 60.7  | 60.4                      | 61.0  |
| CIAL TOTAL ESCUELA        | 36.6  | 36.1                      | 37.1  |
| CIAL LOCUS FAM+SOC        | 38.2  | 38.0                      | 38.3  |
| CIAL ESCUELA LOCUS        | 25.1  | 24.7                      | 25.3  |
| CIAL ESC LOCUS NEGAT      | 12.6  | 12.5                      | 12.7  |
| CREI POSIT                | 16.0  | 15.7                      | 16.3  |
| CREI NEGAT                | 20.9  | 20.7                      | 21.0  |

NIVEL DE AUTOCONCEPTO: A = Alto; B = Bajo

Tabla 50

## MEDIAS DE INTERNALIDAD SEGUN NIVEL AUTOCONCEPTO GENERAL

|                           |       | AUTOCONCEPTO GENERAL |       |
|---------------------------|-------|----------------------|-------|
|                           |       | B                    | A     |
| CIAL TOTAL                | 100.1 | 99.5                 | 100.7 |
| CREI TOTAL                | 36.9  | 36.6                 | 37.2  |
| CIAL ATRIBUCION           | 29.8  | 29.5                 | 30.1  |
| CIAL LOCUS                | 63.4  | 63.1                 | 63.7  |
| CIAL LOCUS POSIT          | 35.5  | 35.1                 | 35.8  |
| CIAL LOCUS NEGAT          | 34.8  | 34.8                 | 34.9  |
| CIAL YO                   | 49.2  | 48.9                 | 49.5  |
| CIAL OTRO                 | 49.2  | 49.0                 | 49.5  |
| CIAL YO LOCUS             | 29.4  | 29.2                 | 29.5  |
| CIAL OTRO LOCUS           | 34.0  | 33.9                 | 34.2  |
| CIAL TOTAL<br>FAMIL+SOCIE | 60.7  | 60.5                 | 60.9  |
| CIAL TOTAL ESCUELA        | 36.6  | 36.2                 | 37.0  |
| CIAL LOCUS FAM+SOC        | 38.2  | 38.1                 | 38.2  |
| CIAL ESCUELA LOCUS        | 25.1  | 24.8                 | 25.3  |
| CIAL ESC LOCUS NEGAT      | 12.6  | 12.5                 | 12.6  |
| CREI POSIT                | 16.0  | 15.7                 | 16.3  |
| CREI NEGAT                | 20.9  | 20.8                 | 20.9  |

NIVEL DE AUTOCONCEPTO: A = Alto; B = Bajo

Lo que observamos en las tablas de estadísticos confirma, en términos generales lo que descubrimos en las tablas de correlaciones. En relación con aquellos resultados, aquí, o no aparecen diferencias en internalidad entre el nivel bajo

y alto de autoconcepto no académico o, caso de que existan no son de gran magnitud. De hecho, en el total de la muestra en ninguna de las escalas de internalidad aparecen diferencias significativas, según la *t* de Student. En 4º de EGB, en CREI NEGAT existen diferencias significativas ( $t(313) = 2.20$ ,  $p < 0.028$ ) entre el grupo de autoconcepto bajo que tiene de media 21.00 y el grupo alto que tiene de media 20.44. En 6º de EGB aparecen significativas las diferencias en CIAL LOCUS POSIT ( $t(375) = -2.07$ ,  $p < 0.039$ ) y CREI POSIT ( $t(375) = -1.98$ ,  $p < .049$ ).

Si este mismo análisis lo realizamos por separado en los chicos y en las chicas, en ninguno de estos dos grupos aparecen diferencias significativas en las medias de internalidad entre los niveles alto y bajo de autoconcepto.

Considerando el nivel socioeconómico, solamente en el CIAL ESCUELA NEGAT ( $t(803) = 2.00$ ,  $p < 0.045$ ) y en el CREI NEGAT ( $t(803) = 2.16$ ,  $p < 0.031$ ) se establecen diferencias significativas estadísticamente entre los dos niveles de autoconcepto.

Como se puede esperar, aparecen mayores y más significativas diferencias en el autoconcepto académico. Ante todo, los totales de las dos escalas, CIAL y CREI, resultan significativas:  $t(1313) = -4.17$ ,  $p = 0.000$  y  $t(1313) = -4.60$ ,  $p = 0.000$ , respectivamente. En el resto de las escalas también son significativas a diversos niveles ( $p < 0.05$ ) las



diferencias de internalidad entre los de alto y bajo autoconcepto, excepto entre CIAL LOCUS NEGAT ( $T(1313) = -0.81$ ,  $p < 0.451$ ) y CIAL LOCUS FAM+SOC ( $T(1313) = -1.85$ ,  $p < 0.064$ ).

Si seguimos comparando los niveles alto y bajo de autoconcepto académico, esta vez entre chicos y chicas, observamos diferencias comparables en ambos sexos, aunque algo mayores en las chicas. En los chicos CIAL TOTAL ( $T(657) = -2.92$ ,  $p < 0.004$ ) y CREI ( $T(657) = -2.86$ ,  $p < 0.000$ ). En las demás escalas también son significativas las diferencias de las medias de las puntuaciones de los de autoconcepto alto y bajo ( $p < 0.05$ ), excepto CIAL LOCUS NEGAT, CIAL OTRO LOCUS, CIAL TOTAL FAM+SOC, CIAL LOCUS FAM+SOC, CIAL LOCUS ESCUELA NEGAT y CREI NEGAT. En las chicas CIAL TOTAL ( $T(654) = -2.97$ ,  $p < .003$ ) y CREI TOTAL ( $T(654) = -3.66$ ,  $p < 0.000$ ). Todas las demás escalas muestran, igualmente, diferencias significativas en este grupo de chicas, excepto CIAL YO LOCUS, CIAL TOTAL FAM+SOC y CIAL LOCUS FAM+SOC.

Respecto al curso académico, en 3º de EGB son significativas las diferencias en internalidad entre los de bajo y alto autoconcepto académico en CREI TOTAL ( $t(283) = -2.43$ ,  $p < 0.016$ ) y CIAL ESCUELA ( $t(283) = -2.68$ ,  $p < 0.008$ ) y CREI POSIT ( $t(283) = -3.24$ ,  $p < 0.001$ ). En 4º: CIAL ESCUELA ( $T(313) = -2.22$ ,  $p < 0.027$ ) y CREI POSIT ( $t(309) = -2.56$ ,  $p < 0.011$ ). En 5º de EGB, son significativas las diferencias en las dos escalas principales, CIAL TOTAL ( $t(336) = -2.70$ ,  $p <$

0.007) y CREI TOTAL ( $t(336) = -3.49$ ,  $p < 0.001$ ), excepto en CIAL ATRIBUCION, CIAL LOCUS POSIT, CIAL TOTAL FAM+SOC y CIAL LOCUS FAM+SOC. En 6º también en CIAL TOTAL ( $t(375) = -3.11$ ,  $p < 0.002$ ) y CREI TOTAL ( $T(324) = -2.94$ ,  $p < 0.002$ ) aparecen diferencias significativas, pero entre las subescalas son más que en 5º (CIAL LOCUS, CIAL LOCUS NEGAT, CIAL OTRO, CIAL OTRO LOCUS, CIAL TOTAL FAM+SOC, CIAL LOCUS FAM+SOC, CIAL ESCUELA LOCUS NEGAT, CREI NEGAT) las que no muestran diferencias significativas.

Continuando con el mismo autoconcepto académico, considerando el nivel socioeconómico, las mayores diferencias significativas aparecen en el nivel alto y las menores en el nivel bajo. En el nivel bajo, en ninguna de las dos escalas principales, CIAL y CREI, resultan significativas las diferencias entre el autoconcepto alto y bajo ( $p < 0.231$  y  $0.089$ , respectivamente). En el nivel medio son ya significativas CIAL TOTAL y CREI TOTAL, pero también CIAL ATRIBUCION, CIAL LOCUS POSIT, CIAL OTRO, CIAL TOTAL ESCUELA, CIAL LOCUS ESCUELA y CREI POSIT. En el nivel alto, son significativas ( $p < 0.05$ ), todas las escalas, excepto CIAL LOCUS NEGAT, CIAL OTRO LOCUS, CIAL LOCUS FAM+SOCI y CIAL ESCUELA LOCUS NEGAT.

#### 7.7.6. Conclusión

Se confirma la relación positiva y significativa entre autoconcepto e internalidad, siempre que tengamos en cuenta el autoconcepto académico o el general.

#### 7.7.7. Comentario

Al justificar la formulación de esta hipótesis nos referimos a la proximidad conceptual de ambos constructos, por lo que cabía esperar importantes correlaciones entre las puntuaciones de ambos.

Sorprende, sin embargo, las casi nulas o muy bajas correlaciones que tienen las escalas de internalidad con el autoconcepto no académico. Con el autoconcepto general - resultado de promediar el no académico y el académico- las correlaciones son mayores, pero inferiores a las que se dan con el autoconcepto académico. Wallace, Cunningham y Del Monte (1984), recordando una investigación anterior de Cunningham y Berberian (1976), nos hablan de correlaciones mayores (entre 0.38 y 0.55) entre el I+ del IARQ y el Inventario de Autoestima de Coopersmith, aunque aparecen diferencias entre chicos y chicas. En nuestra investigación, además, de no producirse estas diferencias entre chicos y chicas, las correlaciones son más bajas, pues solamente la del CREI TOTAL y CREI POSIT llega a 0.30, o sobrepasa

ligeramente esta puntuación en el caso del CIAL ESCUELA, y esto dentro del nivel socioeconómico alto.

Es más, incluso observamos algunas correlaciones negativas, aunque no muy elevadas, entre internalidad y autoconcepto no académico en los tres cursos del Ciclo Medio, sobre todo en 5º.

Las mayores correlaciones del autoconcepto académico con CREI TOTAL y CREI POSIT, así como con CIAL ESCUELA, no nos sorprenden si tenemos en cuenta la afinidad de ambos tipos de escala, dado que, por parte de la internalidad, se refieren al logro intelectual o, en general, al ajuste escolar. Podría resultar más extraño la correlación, casi semejante, que tienen con el autoconcepto los totales de las dos escalas de internalidad. Cabría esperar diferencias más importantes dado que CIAL es una escala general, mientras que CREI es una escala específica. Sin embargo, hemos de pensar también en que los items de autoconcepto referentes a las relaciones con los padres se computan, de 4º en adelante, como resultado del análisis factorial de segundo orden realizado con estas escalas, dentro del autoconcepto académico. Este hecho podría explicar, pues, algunas de las diferencias que se observan.

Del significado positivo que implica el autoconcepto en la percepción de uno mismo cabe esperar mayores correlaciones con las escalas positivas de internalidad que con las

negativas. En efecto, vemos que así ocurre y cómo existe una diferencia importante entre ambos tipos de correlaciones. Este hecho resulta importante tenerlo en cuenta por la variación que implica en la relación entre autoconcepto e internalidad según, sean positivos o negativos los ítems de la escala que se utilice. Supone, a la vez, una observación importante al tipo de relación que se da entre autoconcepto e internalidad, indicando que la relación, propiamente, es entre las expectativas o explicaciones referente a los resultados positivos y, en mucho menor grado, respecto a los negativos. Una de nuestras escalas de internalidad, el CIAL, incluye la mitad aproximadamente de ítems positivos y negativos, y la otra, el CREI, cuenta con más ítems negativos que positivos. Este hecho, es necesario tener en cuenta al interpretar las correlaciones.

Se advierte que esta asociación entre autoconcepto e internalidad se va estableciendo, progresivamente, durante los cuatro cursos escolares considerados. Por otra parte, parece que existe un paso importante entre 4º y 5º -momento que podríamos considerar de madurez en la experiencia escolar del Ciclo Medio- en el incremento de esta asociación. Este crecimiento puede interpretarse como resultado de las experiencias acumulativas de la percepción del yo a lo largo de la escolaridad, convergentes hacer depender los resultados positivos y la concepción de sí mismo de la propia responsabilidad, es decir, del control interno.

En esta relación o desarrollo convergente de internalidad y autoconcepto ocupan un lugar preminente las experiencias escolares y, en general, de eficacia académico, que es donde la asociación se estrecha, o se hace patente cuando todavía no se produce. Siempre teniendo en cuenta que se centra o selecciona las percepciones de internalidad positivas, pues vemos que cuando se trata de las escalas negativas la magnitud de la correlación desciende sensiblemente.

Por lo que se refiere a las diferencias en el grado de asociación entre internalidad y autoconcepto merece destacarse el hecho de que también crece a medida que aumenta el nivel socioeconómico. Por ser claramente más numeroso el grupo de nivel socioeconómico medio respecto a los otros dos, se producen en aquél más diferencias significativas según la T de Student, en comparación con el nivel socioeconómico bajo. Sin embargo, el examen de la tabla de correlaciones nos indica que las diferencias, aunque existen, no son tan importantes entre estos dos niveles. Es en la comparación del nivel socioeconómico alto con el bajo donde se capta bien esta diferencia, que incluye el paso de correlaciones negativas (internalidad con autoconcepto no académico) a positivas y, algunas, significativas.

Merece consideración la presencia de correlaciones negativas en algunas correlaciones entre autoconcepto no académico e internalidad, aunque nunca llegan a ser estadís-

ticamente significativas. Pensamos que puede provenir de las escalas de apariencia física y habilidad física del autoconcepto no académico que, en la forma de ser respondidos en determinados grupos, guarda una relación inversa con el control interno y explicaciones internas. Una observación, no cuantificada durante el comentario que hicimos a cada profesor de los resultados del cuestionario de autoconcepto tal vez guarde relación con este hecho. Los profesores se referían a sujetos que mostraban según la prueba un autoconcepto no académico de signo opuesto al que ellos consideraban que era el del sujeto. Pensamos que los items del cuestionario de autoconcepto son más transparentes y tienen mayor deseabilidad social que los de las escalas de internalidad. Es, posiblemente, en los que no se refieren a lo académico, donde el sujeto piensa que puede modificar más sus respuestas que en los que se refieren a lo académico, que puede el profesor comprobar con más facilidad.

Varias investigaciones se han ocupado de la dirección de la influencia entre internalidad y autoconcepto. Eberhart y Keith (1989) han tenido en cuenta los resultados de una investigación longitudinal realizada con alumnos de secundaria. Los mismos autores advierten que, dadas las limitaciones del estudio, deben tomarse con cautela los resultados. La dirección de la influencia varía, según la edad de los estudiantes, pareciendo recíproca en los más jóvenes y del autoconcepto al locus en los más mayores.

El diseño para el análisis de datos utilizado en la presente investigación no permite, sin embargo, inclinarnos por un tipo de dirección de la influencia o por otro.

### 7.8. Comprobación de la hipótesis relativa a las diferencias en internalidad según el sujeto responda como actor o como observador

#### 7.8.1. Formulación de la hipótesis

Es mayor la puntuación de internalidad cuando el sujeto se refiere a otros (OTRO U OBSERVADOR) que cuando se refiere a sí mismo (YO o ACTOR).

#### 7.8.2. Justificación

Se trata del llamado sesgo actor-observador -o Yo-Otro- constatado en la literatura que hemos revisado en el capítulo tercero. En ese lugar aludimos a la complejidad del sesgo y a la posibilidad de su no aparición e, incluso, de su inversión en algunas investigaciones.

#### 7.8.3. Explicación

A partir de las investigaciones sobre las diferencias YO-OTRO en internalidad, cabe esperar que ocurra aquí lo mismo. Sin embargo, no solamente importa probar lo que predice exactamente la hipótesis, sino que resulta importan-



te, sobre todo, la presencia de diferencias YO-OTRO, cualquiera que sea el signo.

A pesar de esto último, para considerar probada la hipótesis deberá existir una diferencia significativa ( $p < 0.05$ ) entre cualquiera de los dos pares de escalas paralelas (CIAL YO-CIAL OTRO; CIAL YO LOCUS-CIAL OTRO LOCUS).

Comprobaremos que influencia ejercen en esta relación el sexo, la edad y el nivel socioeconómico.

#### 7.8.4. Procedimiento para la comprobación

Para probar esta hipótesis nos tenemos que limitar a cuatro de las escalas del CIAL: CIAL YO, CIAL OTRO, CIAL YO LOCUS y CIAL OTRO LOCUS. En realidad, las dos últimas están comprendidas dentro de las dos primeras.

Al tener estas escalas distinto número de items, resulta necesario ponderar las puntuaciones que cada sujeto obtiene en estas escalas, dividiendo esa puntuación por el número de items de la escala.

La comparación la realizaremos entre las dos simétricas que se refieren a la distinción YO-OTRO, es decir entre las CIAL YO y CIAL OTRO por un lado, y las CIAL YO LOCUS y CIAL OTRO LOCUS por otro. Esta comparación la realizaremos, en

primer lugar observando las medias y desviaciones típicas de las puntuaciones en ambas escalas.

En el caso de observar algunas diferencias y ver su sentido, comprobaremos si son significativas estadísticamente mediante la *t* de Student, aplicada a grupos iguales (T-TEST PAIRS).

#### 7.8.5. Resultados

Las medias de las puntuaciones ponderadas y desviaciones típicas de las dos primeras escalas en toda la muestra (N = 1362) son las siguientes.

Tabla 51

| <u>Escala</u> | <u>Media</u> | <u>Des típ</u> |
|---------------|--------------|----------------|
| CIAL YO       | 1.6392       | 0.128          |
| CIAL OTRO     | 1.5867       | 0.130          |

A la diferencia entre ambas medias, 0.0523 corresponde una  $t(1361) = 17.20$ , significativa estadísticamente ( $p = .000$ ).

El mismo grado de significación en la diferencia de las medias ocurre con los chicos ( $t(683) = 10.15$ ) y las chicas ( $t(677) = 14.25$ ), aunque la diferencia sea algo mayor en el

caso de las chicas (0.0614) que en el de los chicos (0.0436), con una desviación típica exactamente igual.

También en los cuatro cursos de la investigación se da ese mismo grado de significación de .000 en las diferencias de las medias según la prueba t-TEST PAIRS, aunque la diferencia en 3º (0.0488,  $t(295) = 7.55$ ) sea algo menor que en 4º (0.0543,  $t(325) = 8.46$ ) y ésta menor que la de 5º (0.0651,  $t(351) = 11.38$ ), para descender en 6º (0.0423,  $t(387) = 7.26$ ).

Los tres niveles socioeconómicos no difieren de los grupos anteriores en cuanto al nivel de significación, aunque en el nivel socioeconómico bajo la diferencia sea de 0.0389 ( $t(282) = 5.61$ ), en el medio de 0.0559 ( $t(825) = 14.29$ ) y en el alto de 0.0566 ( $t(252) = 8.32$ ).

Las medias y desviaciones típicas de la segunda pareja de escalas -la CIAL YO LOCUS y la CIAL OTRO LOCUS- en toda la muestra ( $N = 1362$ ) son las siguientes:

Tabla 52

| <u>Escala</u>   | <u>Media</u> | <u>Des Típ</u> |
|-----------------|--------------|----------------|
| CIAL YO LOCUS   | 1.7254       | 0.166          |
| CIAL OTRO LOCUS | 1.6180       | 0.145          |

La diferencia entre ambas medias es de 0.1047 ( $t(1361) = 26.89$ ,  $p = 0.000$ ). El mismo nivel de significación es el de las medias de estas dos escalas en el sexo masculino (0.0525,  $t(683) = 12.94$ ), femenino (0.1237,  $t(677) = 22.44$ ), en los cuatro cursos (3º: 0.0821,  $t(295) = 8.94$ ; 4º: 0.1095,  $T(325) = 13.95$ ; 5º: 0.1342,  $t(351) = 17.61$ ; 6º: 0.1006,  $T(387) = 13.75$ ) de la investigación y en los tres niveles socioeconómicos (Bajo: 0.0849,  $t(282) = 9.71$ ; Medio: 0.1116,  $T(825) = 21.49$ ; Alto: 0.1194,  $t(252) = 13.54$ ). Como puede observarse, las diferencias entre las medias, aunque siempre a favor del CIAL YO LOCUS, son, como puede observarse, de distinta magnitud en estos grupos que acabamos de mencionar.

#### 7.8.6. Conclusión

Se dan diferencias significativas entre las escalas cuyos items están redactados en primera persona y aquellas cuyos items están redactados en tercera persona. Sin embargo, en contra de lo anunciado por la hipótesis y del sesgo actor observador, son mayores las puntuaciones en internalidad cuando el sujeto se refiere a sí mismo (YO, ACTOR), que cuando se refiere a otros (OTRO, OBSERVADOR).

#### 7.8.7. Comentario

Skinner, Schindler y Tschechne (1990), en la misma línea de Rotenberg (1982) y a Stipek y Hoffman (1980), no han

encontrado diferencias yo-otro antes de los 10 años en las explicaciones causales sobre el rendimiento académico, amistad y resultados en general. En la comprobación de la hipótesis que nos ocupa hemos podido apreciar, sin embargo, que estas diferencias comienzan ya en los alumnos de 3º de EGB (8 años, por lo general), aunque aumentan con la edad.

Skinner et al. (1990) terminan reconociendo la complejidad del fenómeno y la posibilidad de que ni siquiera se lleguen a producir e, incluso, informan de que, en todas las edades, los items de "yo" y de "otro" cargan en los mismos factores. El contexto y las características de la muestra pueden llegar a invertir la dirección del efecto, tal como ellos informan de lo ocurrido con una muestra de alumnos bien dotados.

Con la confirmación parcial de la hipótesis -existen diferencias Yo-Otro- y esta referencia a otros estudios podemos disminuir el grado de sorpresa que producen los resultados obtenidos, pero siguen necesitando explicación.

En la formulación original del sesgo (Jones y Nisbett, 1971), se referían a la tendencia del actor a apelar a causas ambientales, mientras que por parte del observador se acudía a causas personales estables. La difusión del sesgo llevó a su generalización y a la posibilidad de interpretarlo como tendencia del actor a causas externas y del observador a

internas. La opción interna de los items que sirven de base a los presentes resultados, tanto se refiere a características estables como inestables, lo que podría explicar, de alguna manera, el que no se produjera el efecto en la forma prevista. Por otra parte, si bien existen abundantes estudios sobre los sesgos atributivos, está menos estudiado el aspecto de articulación de unos sesgos con otros, pues sus predicciones pueden llegar a ser opuestas. Pensamos que los presentes resultados hay que entenderlos a partir de la prevalencia del llamado "error fundamental" o tendencia a tener menos en cuenta las causas ambientales en favor de las personales o internas.

No es que neguemos la posibilidad de producción del efecto actor-observador, pero, juntamente con las conclusiones de la revisión realizada en el capítulo cuarto, parece necesario reconocer la posibilidad de excepciones y la exigencia de condiciones para que se produzca.

Si el sesgo actor-observador está más estudiado en situaciones experimentales de laboratorio, el presente cuestionario puede ser la causa de que no se produzca y de la prevalencia, por tanto, del "error fundamental". El tipo de deseabilidad del refuerzo, el sexo del personaje de los items "otro", así como la no equivalencia de interno y cualidad personal estable, han podido influir en la prevalencia de la internalidad en actor.

Como algunos (Miller y Aloise, 1989), han destacado la importancia del de que el sesgo ocurra desde el punto de vista de la diferenciación de yo respecto a los otros, con los datos presentes podemos confirmar esta diferencia incluso en 3º de EGB y su ascenso progresivo hasta 5º. El leve descenso de 5º a 6º no pensamos que se deba a un proceso involutivo en la diferenciación yo-otro, sino que se puede interpretar como consecuencia de la culminación de un proceso de experiencia social en el que se acaba viendo que las propias acciones y resultados pueden obedecer al mismo tipo de causas que las de los demás. Pero también se puede mantener -seguramente con más razón- que la explicación de este leve descenso coincida con la que dimos al descenso de la internalidad cuando, en lugar de tener en cuenta la edad cronológica teníamos en cuenta el curso, debido esto a la mayor externalidad de los alumnos con retraso escolar, incluidos en 5º y 6º.

Comparando los resultados de los dos pares de escalas - CIAL YO y CIAL OTRO; CIAL YO LOCUS y CIAL OTRO LOCUS- observamos que, siendo que los items del segundo par de escalas están incluidos en los de la primera, son menores las diferencias de las medias entre las escalas del primer par que entre las del segundo. La explicación de este hecho no parece complicada si tenemos en cuenta que en CIAL YO y CIAL OTRO están también incluidos los items de ATRIBUCION. Parece, pues, que los items de ATRIBUCION son menos sensibles a estas

diferencias yo-otro y que la elección de su opción interna o externa no resulta tan consistente en cuanto a la diferencia que estamos considerando.

En cualquier caso, hemos encontrado diferencias significativas en la puntuaciones de internalidad, según se adopte la perspectiva Yo o la perspectiva Otro. Diferencia que se advierte también, de otro modo, observando en algunas de las correlaciones de las hipótesis anteriores el distinto grado de correlación según se considere la escala Yo o la escala Otro. Todo ello supone un complemento importante al estudio de la internalidad, perspectiva desde la que consideramos la cuestión.

#### 7.9. Comprobación de la hipótesis relativa a las diferencias de internalidad cuando se refieren a resultados positivos o negativos

##### 7.9.1. Formulación de la hipótesis

Las puntuaciones de internalidad son mayores cuando se refieren a resultados positivos que cuando se trata de negativos.

##### 7.9.2. Justificación

Resulta lógico esperar el que, por lo general, el sujeto tratará de acudir con más frecuencia a explicaciones internas



cuando el resultado es positivo, es decir, deseable, que cuando no lo es.

Por otra parte, los resultados de varias investigaciones confirman esta diferencial manera de realizar atribuciones internas o externas. En el capítulo cuarto, al hablar del sesgo favorable al yo, hemos presentado resumidamente una selección de esa literatura.

Sin embargo, si bien este sesgo ha sido considerado en situaciones experimentales, no lo ha sido tanto en respuesta a cuestionarios, y menos todavía con los presentes instrumentos de medición de la internalidad.

#### 7.9.3. Explicación

Se trata del sesgo atributivo, denominado sesgo favorable al yo o sesgo autocomplaciente. Interesa, dado el estado de la cuestión, comprobar si se produce o no y, en caso afirmativo, ver qué influencia tienen en su presencia y magnitud el área de la realidad -general o académica-, así como la edad, el sexo, nivel socioeconómico, autoconcepto general y categoría en el orden de nacimiento.

Para dar por probada la hipótesis deberá existir diferencia significativa ( $p < 0.001$ ), en el total de la

muestra, entre las puntuaciones medias de las escalas CREI POSIT-CREI NEGAT.

#### 7.9.4. Procedimiento para la comprobación

Para comprobar esta hipótesis debemos limitarnos a las escalas paralelas en cuanto a resultados o refuerzos positivos y negativos. Concretamente, a las escalas CREI POSIT y CREI NEGAT.

Como las escalas a comparar, tras la selección realizada, no tienen el mismo número de items, utilizaremos las puntuaciones ponderadas de cada escala, dividiendo para ello en cada caso la puntuación directa de la escala por el número de items que tiene.

La comparación entre cada par de puntuaciones la realizaremos comparando sus medias por medio de la *t* de Student para grupos relacionados (*t*-TEST PAIRS).

#### 7.9.5. Resultados

Las diferencias en las medias de las escalas simétricas son muy reducidas (0.0380 entre las escalas CREI POSIT y CREI NEGAT, aunque en los dos casos significativas según la *T* de Student para grupos relacionados ( $T(1361) = 6.66$ ,  $p = 0.000$ ,

en la comparación de CREI POSIT con CREI NEGAT;  $T(1361) = -9.87$ ,  $p = 0.000$ ).

Ahora bien, el curso, nivel socioeconómico y autoconcepto alto-bajo parece que modulan estas diferencias en el caso de las dos escalas del CREI. Efectivamente, la consideración del curso nos muestra que si las diferencias son significativas ( $p < 0.000$ ) en 3ª (dif. medias = 0.0809,  $t(295) = 5.83$ ) y 4ª (dif. medias = 0.0541,  $t(325) = 4.64$ ), en 5ª no lo es al nivel tomado como criterio (dif. medias = 0.0215,  $t(351) = 2.10$ ,  $p < 0.037$ ), y tampoco llega a ser significativa en 6ª (dif. medias = 0.0068,  $t(387) = 0.68$ ,  $p < 0.499$ ). Teniendo en cuenta el nivel socioeconómico, solamente son significativas las diferencias de las medias en el nivel medio (0.0399,  $t(825) = 5.59$ ,  $p = 0.000$ ) y alto (0.0466,  $t(252) = 3.50$ ,  $p < 0.001$ ), pues en el nivel bajo la diferencia entre las medias del CREI POSIT y CREI NEGAT es de 0.0250 ( $t(282) = 1.86$ ,  $p < 0.063$ ). El nivel de autoconcepto nos muestra que, mientras en los de autoconcepto bajo las diferencias de medias (0.0096) no resultan significativas ( $t(620) = 1.12$ ,  $p < 0.265$ ), en el grupo de autoconcepto alto sí lo son (dif. medias = 0.0661,  $t(693) = 8.56$ ,  $p < 0.001$ ). También la categoría en el orden de nacimiento parece influir en las diferencias de puntuaciones: no son significativas las diferencias en el nacido en último lugar (0.0283,  $t(165) = 1.66$ ,  $p < 0.100$ ) y sí los son, aunque en distinto grado en primogénito (0.0525,  $t(363) =$

4.79,  $p < 0.000$ ), intermedio (0.0275,  $t(603) = 3.18$ ,  $p < 0.002$ ) e hijo único (0.0563,  $t(208) = 4.13$ ,  $p < 0.000$ ).

En cambio, estas diferencias entre las puntuaciones positivas y negativas resultan, tanto en el sexo masculino (0.0421,  $t(683) = 5.14$ ) como en el femenino (0.0339,  $t(677) = 4.27$ ) son igualmente significativas ( $p = 0.000$ ).

#### 7.9.6. Conclusión

Se da por probada la hipótesis ya que las diferencias entre la escala positiva y negativa del CREI son significativas, incluso más allá del nivel propuesto como criterio.

#### 7.9.7. Comentario

El hecho de que aparezcan como significativas las diferencias de las medias confirma la existencia de diferencias entre la internalidad cuando se refiere a resultados positivos o negativos. El que estas diferencias sean a favor de la escala positiva confirma la hipótesis.

Ante todo, debemos justificar la selección que hemos hecho de la escalas para comprobar la hipótesis. A primera vista parece que se podía haber elegido, igualmente, CIAL LOCUS POSIT y CIAL LOCUS NEGAT. Pero no son comparables ambos pares de escalas, sin alguna aclaración importante. En

efecto, ambos pares difieren, en primer lugar, por el hecho de que uno -las dos del CREI- está centrado en la eficacia académica, mientras que el otro -CIAL- abarca también el área familiar y social.

Pero, en segundo lugar, las dos escalas tienen otra diferencia que es la forma en que están redactados los items. En la CIAL LOCUS POSIT y CIAL LOCUS NEGAT, aproximadamente a partes iguales, unos se refieren al sujeto que responde al cuestionario y otros a otro personaje. En relación con esto, hemos podido comprobar en la hipótesis anterior, la existencia de diferencias significativas entre los items de Yo y los de Otro. Sin embargo, en las dos subescalas del CREI todos los items se refieren, aunque redactados en segunda persona, al propio sujeto que responde al cuestionario.

Este segundo hecho, sobre todo, dificulta una comparación entre ambas, ya que tenemos el resultado de la hipótesis anterior, como prueba de la existencia de diferencias en cuanto a la internalidad de los items según se refieran al sujeto o a otro.

El sentido del sesgo -favorable al yo-, por otra parte, aunque no existe unanimidad en el modo de proceder de las diferentes investigaciones que aparecen en la literatura sobre la cuestión, parece que debe centrarse en escalas o

subescalas cuyos items se refieran exclusivamente al sujeto que responde.

Caso de que su consistencia hubiese resultado suficiente para trabajar en esta investigación, tendríamos que haber utilizados las dos escalas CIAL YO LOCUS POSIT y CIAL YO LOCUS NEGAT. Este hecho, unido a que, como se ha dicho, la cuestión del tipo de items no está clara en la práctica y a que el presente incluye items de ambos tipos, nos llevo a mantenerla aunque, como se ha advertido en el apartado de procedimiento y se ha visto en de la conclusión, de un modo secundario.

Por lo demás, refiriéndonos a las diferencias entre las medias de la escala CREI -diferencias que van en la dirección del sesgo-, observamos una tendencia evolutiva a disminuir el tamaño del sesgo con el curso. Por otro lado, queda clara la diferencia que la categoría de autoconcepto general señala, en el sentido de darse el sesgo solamente entre los de autoconcepto alto. Estas dos conclusiones parecen coincidir con los resultados obtenidos por Marsh (1986), aunque en su caso se trataba de mayor o menor magnitud del efecto y, en el caso del autoconcepto, se refería al académico. Marsh considera la relación del efecto favorable al yo como perfectamente predecible y "ofrece apoyo a la validez de constructo, tanto del autoconcepto como de la autoatribución". (p. 199), a la vez que implica a la motivación en la

explicación del sesgo, aunque el hecho de que el nivel de aptitudes establezca diferencias, le hace al mismo Marsh apelar también a la explicación cognitiva.

#### 7.10. Comentario general

En general, las correlaciones de la internalidad con otras variables son bajas consideradas en sí mismas, salvo la que mantiene con la edad y con el autoconcepto académico, que tampoco alcanzan el nivel de 0.4.

Sin embargo, como ya observamos en los comentarios a las hipótesis precedentes, pensamos que debe ser diferente la actitud correcta ante tal tipo de asociación objetivamente baja. Por varias razones no consideramos que se las deba pasar por alto o considerarlas despreciables. En primer lugar, se limitan a expresar la correlación lineal entre la internalidad y la variable a considerar. Podría existir otro tipo de asociación no lineal, como hemos visto ocurre en el caso de la ansiedad.

Observábamos también que a la hora de juzgar la magnitud de las correlaciones hemos de tener en cuenta entre qué variables se da esa correlación. En este sentido, la relación de la internalidad con la variables número de hermanos u orden de nacimiento, sobre todo esta última, resulta intere-

sante y menos esperada que otras relaciones que muestran entre sí las variables psicológicas.

Ocurre también que encontramos confirmación o información complementaria a algunas hipótesis en el análisis de los resultados de otras, concretamente de las que hemos utilizado para controlar la edad, además de los resultados cuando analizamos directamente esta variables, encontramos también su efecto en las correlaciones de otras variables con la internalidad. Algo parecido ocurre con el sexo, nivel socioeconómico, que, junto con la edad, actúan de mediadores en la relación de la internalidad con otras variables.

Teniendo en cuenta estas observaciones, es como pensamos que se deben interpretar las correlaciones encontradas en los resultados correspondientes a cada una de las hipótesis.

Comenzaremos destacando la importancia relativa de la asociación entre internalidad y edad, respecto al resto de las variables de las que nos hemos ocupado en este capítulo. Interesante resulta comprobar, como ya indicamos al comentar la conclusión de la hipótesis correspondiente, el hecho de la variación de la citada correlación y de las diferencias interanuales, si se incluyen o no a los alumnos con retraso académico o, lo que es lo mismo, si se considera el curso o la edad.



Respecto a las diferencias en internalidad entre chico y chica, no hemos visto confirmada la previsión referente a mayor internalidad de los chicos. Por el contrario, las correlaciones significativas encontradas entre internalidad y sexo, apuntan a una mayor internalidad de las chicas. 6º curso y el nivel socioeconómico alto es donde alcanzan valores más altos estas correlaciones.

El nivel socioeconómico familiar se constituye también en una variable que ofrece correlaciones significativas con la internalidad, especialmente en el caso de las chicas y entre los que cursan 3º de EGB.

La estructura familiar, concretamente el número de hermanos, ofrece las correlaciones más bajas con internalidad en comparación con las otras variables utilizadas en las hipótesis de este capítulo. Sin embargo, la consistencia de estas bajas correlaciones, a través de las distintas escalas y grupos justifica que podamos relacionar estas dos variables.

Mayores son las correlaciones que aparecen en el caso del orden de nacimiento, a lo que se añade las diferencias significativas entre, por lo menos, algunas categorías de orden de nacimiento.

Hemos visto que la relación entre internalidad y ansiedad no es tan alta como esperábamos, aunque pensamos que puede existir otro tipo de relación no lineal entre las dos.

Como variantes en el estudio de internalidad hemos tratado de comprobar el sesgo Yo-Otro y el sesgo favorable al yo. Por lo que se refiere al primero, aunque con distinto signo respecto a lo esperado, hemos podido comprobar, al menos, la existencia de diferencias cuando las explicaciones se refieren a uno mismo o a otro. No nos llama esto último excesivamente la atención si pensamos en que ya aparecían diferencias en la relación de la internalidad con las otras variables, según se utilizase la perspectiva actor u observador.

Al comprobar el sesgo favorable al yo hemos confirmado el la función diferencial de las escalas referentes a resultados positivos o negativos que ya habíamos visto sugerida en las diferentes magnitudes de las correlaciones con las variables, según se tratase de una u otra escala.

En conjunto, hemos podido apreciar que la internalidad mantiene relaciones con otras variables en tal grado que, si certifica esa relación, queda patente que no se identifica con esa variable.

Resulta una limitación de la presente investigación el que, dada las características de los grupos que constituyen las diversas variables, no podamos utilizar el análisis factorial de la varianza para comparar la relación, en conjunto, de todas estas variables con la internalidad. En su defecto, tenemos que guiarnos únicamente por las correlaciones y los análisis de significación de las diferencias de medias para ver el distinto grado de relación de las diversas variables con la internalidad.

Aunque las seleccionadas para esta investigación no son todas igualmente relevantes, nos falta una, el rendimiento académico, que vamos a estudiar en el capítulo próximo.

## CAPITULO 8

### INTERNALIDAD Y RENDIMIENTO ACADEMICO

#### Introducción

El rendimiento académico, como una de las variables más relevantes y que más interés suscitan en la edad a la que van dirigidas nuestras escalas, resulta digna de consideración, en sí mismo, en su relación con la internalidad. Pero, a este interés teórico se une también el práctico, de conseguir, a través de la confirmación de esta relación, afinar la ecuación de predicción del rendimiento académico, como punto de partida para su mejora. En la edad de los sujetos de nuestra muestra, por otra parte, se configura el rendimiento académico como una de las conductas más importantes a ser tenidas en cuenta en cualquier investigación.

Las hipótesis que vamos a comprobar en el presente capítulo se pueden resumir en la primera parte de la primera, donde se predice una relación significativa entre internalidad y rendimiento académico. Las demás, se fijan en aspectos particulares de esta relación, completando y enriqueciendo lo que aquí se afirma de un modo esencial y general. El tratarlas por separado se justifica, no precisamente por querer aumentar gratuitamente el número de hipótesis, sino por

asignar la importancia que les corresponde a los aspectos particulares que en cada una de ellas se pone a prueba. A través de todas ellas iremos configurando la importante cuestión de las relaciones de la internalidad con el rendimiento académico.

De este modo, intentamos conceder la debida importancia a las diferencias en el grado de asociación entre internalidad y rendimiento académico, según el grupo considerado - sexo, edad, nivel socioeconómico, etc-, la escala de internalidad y el criterio de rendimiento que tenemos en cuenta.

Por lo que se refiere a la inteligencia, hemos preferido incluirla en este capítulo a ocuparnos de ella como una variable más de las estudiadas en el capítulo anterior. En primer lugar, por el hecho de ser considerada por algunos como medida de rendimiento, pero, en todo caso, porque su aportación a la clarificación de la relación entre internalidad y rendimiento resulta interesante.

También hemos querido ocuparnos del caso del rendimiento académico extremo -los que se señalan por arriba y por abajo- aunque, por razones de precisión en su delimitación, nos hemos centrado en los de rendimiento inferior.

Por lo demás, a la hora de probar cada una de las hipótesis, seguiremos el mismo esquema que en el capítulo

anterior, si bien, en este caso, alguna de las tablas de resultados serán comunes para más de una hipótesis.

8.1. Comprobación de la hipótesis que relaciona la internalidad con el rendimiento, teniendo en cuenta también los diferentes grupos (sexo, curso, nivel socioeconómico, nivel de inteligencia) que se pueden considerar en la muestra.

8.1.1. Formulación de la hipótesis

La internalidad y el rendimiento académico están asociados positiva y significativamente, variando el grado de esta relación con el sexo, curso, nivel socioeconómico y nivel intelectual.

8.1.2. Justificación

La revisión de investigaciones que hemos realizado, sobre todo respecto al locus of control, muestra que un número importante de estos estudios apoyan la existencia de esta asociación positiva y significativa.

El hecho de que en algunas de las investigaciones, sin embargo, no se haya confirmado esta relación -sea porque encuentran correlaciones nulas o porque llegan a una relación negativa-, así como la existencia de importantes diferencias en la magnitud de la misma, según las características de los

sujetos y otras variables, justifican la investigación de lo formulado en la hipótesis.

El uso en esta investigación de instrumentos para la medición de la internalidad de los que todavía no existen adaptaciones en nuestro país para este tipo de investigaciones, apoya también la relevancia de esta hipótesis.

#### 8.1.3. Explicación

Nos limitamos en esta hipótesis a probar la existencia de relación significativa entre internalidad y rendimiento académico, sea por la correlación entre ambas variables o porque entre los diferentes niveles de internalidad se dan diferencias significativas en rendimiento.

Para considerar probada la hipótesis, esta asociación con el rendimiento se deberá dar, por lo menos, entre las puntuaciones totales de las dos escalas de internalidad con la puntuación global de rendimiento, y a un nivel de significación de 0.001.

Requisito semejante de atención a las dos escalas principales exigiremos para probar las diferencias por razón de la pertenencia a algunos de los grupos de sexo, edad, nivel socioeconómico, etc. Será suficiente, con todo, para confirmar lo enunciado en la segunda parte la hipótesis, la

existencia de estas diferencias en dos de estas divisiones que hacemos de la muestra.

#### 8.1.4. Procedimiento para la comprobación

Nuestro método de analizar los datos será, en primer lugar, correlacional, dado que éste ha sido el procedimiento con más frecuencia utilizado en las investigaciones realizadas para relacionar el rendimiento académico con la internalidad. En un primer momento, por razones de claridad, correlacionaremos las escalas de internalidad con los tres criterios principales de rendimiento -pruebas estandarizadas, valoración global del profesor y calificaciones en los cursos 5º y 6º-, así como con el promedio de las puntuaciones de esos tres -dos en 3º y 4º- criterios, aunque aquí prestaremos especial atención a este último.

Las puntuaciones directas de las pruebas estandarizadas se han transformado, para cada curso, en puntuaciones típicas, dada la diferencia cualitativa o cuantitativa de esas pruebas en cada uno de los cuatro cursos. Se hizo lo mismo, pero esta vez en cada una de las 56 clases que participaron en la investigación, con la valoración del tutor y, en los cursos donde existen, también para las calificaciones de fin de curso.



Realizaremos una clasificación de los sujetos, según las puntuaciones obtenidas en rendimiento global, en los tres niveles que se forman considerando el intermedio entre una desviación típica por encima y por debajo de la media y los otros más allá, por encima y por debajo respectivamente, de una desviación típica de la media.

Mostraremos las medias en internalidad, según estos tres niveles de rendimiento, a través de cuya observación podremos comprobar, de un modo aproximado, si existen o no diferencias entre ellos. Con el análisis de varianza (oneway) comprobaremos si esos tres niveles de rendimiento producen o no diferencias significativas en internalidad. Este análisis se completará con la prueba de Scheffé, mediante la cual podremos saber entre cuáles de esos niveles se producen las diferencias.

#### 8.1.5. Resultados

Las correlaciones de las escalas de internalidad con los criterios de rendimiento son, para toda la muestra, las que aparecen en la tabla 53.

En primer lugar, observamos que todas ellas son significativas estadísticamente al nivel de confianza de 1 por 1000. Su magnitud oscila entre 0.13 y 0.35.

Tabla 53

CORRELACIONES ENTRE INTERNALIDAD Y RENDIMIENTO ACADEMICO  
TODA LA MUESTRA

| <u>Escala de internalidad</u> | <u>total</u> | <u>prueb</u> | <u>tutor</u> | <u>calif</u> |
|-------------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| CIAL TOTAL .....              | .25**        | .25**        | .20**        | .22**        |
| CREI TOTAL .....              | .32**        | .30**        | .13**        | .26**        |
| CIAL ATRIBUCION .....         | .16**        | .16**        | .13**        | .15**        |
| CIAL LOCUS .....              | .28**        | .26**        | .23**        | .24**        |
| CIAL LOCUS POSIT .....        | .22**        | .23**        | .17**        | .19**        |
| CIAL LOCUS NEGAT .....        | .19**        | .18**        | .15**        | .15**        |
| CIAL YO .....                 | .23**        | .24**        | .18**        | .20**        |
| CIAL OTRO .....               | .22**        | .21**        | .19**        | .19**        |
| CIAL YO LOCUS .....           | .28**        | .27**        | .23**        | .26**        |
| CIAL OTRO LOCUS .....         | .21**        | .18**        | .18**        | .17**        |
| CIAL TOTAL FAMIL+SOCIE ..     | .19**        | .19**        | .15**        | .17**        |
| CIAL TOTAL ESCUELA .....      | .29**        | .27**        | .25**        | .25**        |
| CIAL LOCUS FAM+SOC .....      | .18**        | .17**        | .14**        | .14**        |
| CIAL ESCUELA LOCUS .....      | .32**        | .29**        | .27**        | .28**        |
| CIAL ESC LOCUS NEGAT ....     | .26**        | .24**        | .22**        | .20**        |
| CREI POSIT .....              | .35**        | .31**        | .31**        | .28**        |
| CREI NEGAT .....              | .22**        | .21**        | .19**        | .19**        |

N = 1310 (N de calif = 737)

Niveles de signif: \* - .01 \*\* - .001

Tabla 54

CORRELACIONES ENTRE INTERNALIDAD Y RENDIMIENTO ACADEMICO  
CHICOS

| <u>Escala de internalidad</u> | <u>total</u> | <u>prueb</u> | <u>tutor</u> | <u>calif</u> |
|-------------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| CIAL TOTAL .....              | .19**        | .21**        | .12**        | .13*         |
| CREI TOTAL .....              | .29**        | .27**        | .26**        | .25**        |
| CIAL ATRIBUCION .....         | .11*         | .16**        | .06          | .09          |
| CIAL LOCUS .....              | .23**        | .22**        | .18**        | .17**        |
| CIAL LOCUS POSIT .....        | .15**        | .17**        | .11*         | .10          |
| CIAL LOCUS NEGAT .....        | .15**        | .15**        | .11*         | .10          |
| CIAL YO .....                 | .19**        | .22**        | .12**        | .15*         |
| CIAL OTRO .....               | .16**        | .17**        | .11*         | .10          |
| CIAL YO LOCUS .....           | .25**        | .25**        | .11*         | .20**        |
| CIAL OTRO LOCUS .....         | .16**        | .15**        | .12**        | .09          |
| CIAL TOTAL FAMIL+SOCIE ..     | .13**        | .15**        | .07          | .10          |
| CIAL TOTAL ESCUELA .....      | .24**        | .25**        | .19**        | .15*         |
| CIAL LOCUS FAM+SOC .....      | .12**        | .13**        | .07          | .08          |
| CIAL ESCUELA LOCUS .....      | .28**        | .26**        | .24**        | .20**        |
| CIAL ESC LOCUS NEGAT ....     | .21**        | .21**        | .18**        | .12          |
| CREI POSIT .....              | .36**        | .33**        | .32**        | .27**        |
| CREI NEGAT .....              | .17**        | .16**        | .15**        | .18**        |

N = 664 (N de calif = 363)

Niveles de signif.: \* - .01 \*\* - .001

Tabla 55

CORRELACIONES ENTRE INTERNALIDAD Y RENDIMIENTO ACADEMICO  
CHICAS

| <u>Escala de internalidad</u> | <u>total</u> | <u>prueb</u> | <u>tutor</u> | <u>calif</u> |
|-------------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| CIAL TOTAL .....              | .32**        | .29**        | .29**        | .32**        |
| CREI TOTAL .....              | .36**        | .33**        | .30**        | .28**        |
| CIAL ATRIBUCION .....         | .20**        | .16**        | .21**        | .21**        |
| CIAL LOCUS .....              | .34**        | .31**        | .29**        | .33**        |
| CIAL LOCUS POSIT .....        | .28**        | .29**        | .24**        | .29**        |
| CIAL LOCUS NEGAT .....        | .24**        | .20**        | .21**        | .23**        |
| CIAL YO .....                 | .28**        | .27**        | .24**        | .26**        |
| CIAL OTRO .....               | .30**        | .26**        | .28**        | .31**        |
| CIAL YO LOCUS .....           | .32**        | .30**        | .26**        | .32**        |
| CIAL OTRO LOCUS .....         | .28**        | .25**        | .25**        | .27**        |
| CIAL TOTAL FAMIL+SOCIE ..     | .25**        | .23**        | .23**        | .24**        |
| CIAL TOTAL ESCUELA .....      | .35**        | .30**        | .31**        | .35**        |
| CIAL LOCUS FAM+SOC .....      | .23**        | .22**        | .20**        | .36**        |
| CIAL ESCUELA LOCUS .....      | .36**        | .33**        | .30**        | .29**        |
| CIAL ESC LOCUS NEGAT ....     | .31**        | .29**        | .26**        | .29**        |
| CREI POSIT .....              | .34**        | .27**        | .22**        | .29**        |
| CREI NEGAT .....              | .28**        | .27**        | .22**        | .20**        |

N = 646 (N de calif = 374)

Nivel de signif: \* - .01    \*\* - .001

Aunque, según aparece en las tablas 54 y 55, tanto las puntuaciones de internalidad del sexo masculino como las del femenino tienen correlaciones significativas con el rendimiento académico, en el grupo de chicas las correlaciones son de mayor magnitud. Como puede observarse, todas las puntuaciones de internalidad en el sexo femenino correlacionan significativamente ( $p < 0.001$ ) con los cuatro criterios de rendimiento considerados, mientras que en el masculino no todas las escalas de internalidad tienen correlaciones significativas y algunas solamente lo son al nivel 0.01. Si observamos los coeficientes de correlación de las puntuaciones totales de las dos escalas de internalidad con la puntuación de rendimiento global las diferencias también son

claras: la correlación CIAL TOTAL con RENDIMIENTO TOTAL es de 0.19 en el sexo masculino, mientras que llega a 0.32 en el femenino; del mismo modo, la correlación CREI TOTAL con rendimiento total es de 0.29 entre los chicos, pero sube a 0.36 entre las chicas.

Si tenemos en cuenta el curso (tablas 56-59), observamos un descenso importante en las correlaciones al llegar a 6º de EGB, descenso que no responde a una disminución gradual, pues en 5º aparecen, en conjunto, unas correlaciones parecidas a las de 3º, curso en el que se dan las más elevadas.

Tabla 56

CORRELACIONES ENTRE INTERNALIDAD Y RENDIMIENTO ACADEMICO  
TERCERO DE EGB

| <u>Escala de internalidad</u> | <u>total</u> | <u>prueb</u> | <u>tutor</u> |
|-------------------------------|--------------|--------------|--------------|
| CIAL TOTAL .....              | .26**        | .32**        | .16*         |
| CREI TOTAL .....              | .34**        | .39**        | .24**        |
| CIAL ATRIBUCION .....         | .10          | .13          | .06          |
| CIAL LOCUS .....              | .31**        | .37**        | .19**        |
| CIAL LOCUS POSIT .....        | .22**        | .26**        | .14          |
| CIAL LOCUS NEGAT .....        | .23**        | .28**        | .13          |
| CIAL YO .....                 | .24**        | .30**        | .14          |
| CIAL OTRO .....               | .23**        | .27**        | .15*         |
| CIAL YO LOCUS .....           | .27**        | .34**        | .16*         |
| CIAL OTRO LOCUS .....         | .27**        | .31*         | .18*         |
| CIAL TOTAL FAMIL+SOCIE ..     | .17*         | .21**        | .10          |
| CIAL TOTAL ESCUELA .....      | .33**        | .39**        | .21**        |
| CIAL LOCUS FAM+SOC .....      | .20**        | .25**        | .12          |
| CIAL ESCUELA LOCUS .....      | .35**        | .41**        | .23**        |
| CIAL ESC LOCUS NEGAT ....     | .30**        | .34**        | .20**        |
| CREI POSIT .....              | .37**        | .39**        | .28**        |
| CREI NEGAT .....              | .22**        | .28**        | .13          |

N = 282

Nivel de signif: \* - .01 \*\* - .001

Tabla 57

CORRELACIONES ENTRE INTERNALIDAD Y RENDIMIENTO ACADEMICO  
CUARTO DE EGB

| <u>Escala de internalidad</u> | <u>total</u> | <u>prueb</u> | <u>tutor</u> |
|-------------------------------|--------------|--------------|--------------|
| CIAL TOTAL .....              | .22**        | .22**        | .19**        |
| CREI TOTAL .....              | .40**        | .36**        | .36**        |
| CIAL ATRIBUCION .....         | .09          | .10          | .07          |
| CIAL LOCUS .....              | .29**        | .27**        | .26**        |
| CIAL LOCUS POSIT .....        | .16*         | .16*         | .14*         |
| CIAL LOCUS NEGAT .....        | .24**        | .23**        | .21**        |
| CIAL YO .....                 | .20**        | .21**        | .16*         |
| CIAL OTRO .....               | .20**        | .18**        | .18**        |
| CIAL YO LOCUS .....           | .30**        | .30**        | .25**        |
| CIAL OTRO LOCUS .....         | .21**        | .18**        | .21**        |
| CIAL TOTAL FAMIL+SOCIE ..     | .15*         | .14*         | .13*         |
| CIAL TOTAL ESCUELA .....      | .28**        | .28**        | .24**        |
| CIAL LOCUS FAM+SOC .....      | .18**        | .16*         | .17*         |
| CIAL ESCUELA LOCUS .....      | .32**        | .31**        | .28**        |
| CIAL ESC LOCUS NEGAT ....     | .30**        | .29**        | .26**        |
| CREI POSIT .....              | .39**        | .33**        | .38**        |
| CREI NEGAT .....              | .29**        | .28**        | .24**        |

N = 319 Nivel de signif: \* - .01 \*\* - .001

Tabla 58

CORRELACIONES ENTRE INTERNALIDAD Y RENDIMIENTO ACADEMICO  
QUINTO EGB

| <u>Escala de internalidad</u> | <u>tutor</u> | <u>prueb</u> | <u>tutor</u> | <u>calif</u> |
|-------------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| CIAL TOTAL .....              | .35**        | .31**        | .31**        | .31**        |
| CREI TOTAL .....              | .42**        | .37**        | .40**        | .36**        |
| CIAL ATRIBUCION .....         | .27**        | .22**        | .32**        | .34**        |
| CIAL LOCUS .....              | .36**        | .32**        | .32**        | .34**        |
| CIAL LOCUS POSIT .....        | .23**        | .24**        | .20**        | .18**        |
| CIAL LOCUS NEGAT .....        | .28**        | .24**        | .23**        | .28**        |
| CIAL YO .....                 | .33**        | .34**        | .27**        | .28**        |
| CIAL OTRO .....               | .30**        | .24**        | .29**        | .28**        |
| CIAL YO LOCUS .....           | .39**        | .38**        | .34**        | .35**        |
| CIAL OTRO LOCUS .....         | .24**        | .20**        | .22**        | .24**        |
| CIAL TOTAL FAMIL+SOCIE ..     | .28**        | .26**        | .24**        | .24**        |
| CIAL TOTAL ESCUELA .....      | .35**        | .29**        | .34**        | .32**        |
| CIAL LOCUS FAM+SOC .....      | .20**        | .20**        | .16*         | .18**        |
| CIAL ESCUELA LOCUS .....      | .40**        | .34**        | .38**        | .37**        |
| CIAL ESC LOCUS NEGAT ....     | .35**        | .32**        | .31**        | .33**        |
| CREI POSIT .....              | .44**        | .37**        | .43**        | .39**        |
| CREI NEGAT .....              | .31**        | .28**        | .29**        | .25**        |

N = 340 Nivel de signif: \* - .01 \*\* - .001

Tabla 59

CORRELACIONES ENTRE INTERNALIDAD Y RENDIMIENTO ACADEMICO  
SEXTO DE EGB

| <u>Escala de internalidad</u> | <u>total</u> | <u>prueb</u> | <u>tutor</u> | <u>calif</u> |
|-------------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| CIAL TOTAL .....              | .21**        | .20**        | .18**        | .17**        |
| CREI TOTAL .....              | .19**        | .18**        | .17**        | .19**        |
| CIAL ATRIBUCION .....         | .15*         | .17**        | .14*         | .09          |
| CIAL LOCUS .....              | .20**        | .15*         | .18**        | .19**        |
| CIAL LOCUS POSIT .....        | .26**        | .27**        | .21**        | .22**        |
| CIAL LOCUS NEGAT .....        | .06          | .01          | .07          | .08          |
| CIAL YO .....                 | .19**        | .17**        | .17**        | .16*         |
| CIAL OTRO .....               | .19**        | .19**        | .16**        | .15*         |
| CIAL YO LOCUS .....           | .20**        | .13*         | .20**        | .20**        |
| CIAL OTRO LOCUS .....         | .15*         | .13*         | .13*         | .14*         |
| CIAL TOTAL FAMIL+SOCIE ..     | .17**        | .18**        | .14*         | .13*         |
| CIAL TOTAL ESCUELA .....      | .24**        | .17**        | .23**        | .21**        |
| CIAL LOCUS FAM+SOC .....      | .14*         | .12          | .11          | .14*         |
| CIAL ESCUELA LOCUS .....      | .24**        | .16*         | .24**        | .22**        |
| CIAL ESC LOCUS NEGAT ....     | .12          | .06          | .13*         | .11          |
| CREI POSIT .....              | .23**        | .20**        | .20**        | .23**        |
| CREI NEGAT .....              | .11          | .07          | .12*         | .11          |

N = 369    Nivel de signif:    \* - .01    \*\* - .001

Por lo general, las correlaciones descienden cuando asciende el nivel socioeconómico (tablas 60-62), aunque no ocurra lo mismo con el número de escalas significativas estadísticas, debido al diferente número de sujetos. En cualquier caso queda claro que en el nivel socioeconómico bajo es en el que están más asociados la internalidad -según la escala CIAL- y el rendimiento académico. Es en este nivel donde alguna de las correlaciones llega hasta 0.40 (CREI POSIT con el promedio del rendimiento) y una buena parte de ellas están por encima de 0.25.

Tabla 60

CORRELACIONES ENTRE INTERNALIDAD Y RENDIMIENTO ACADEMICO  
NIVEL SOCIOECONOMICO BAJO

| <u>Escala de internalidad</u> | <u>total</u> | <u>prueb</u> | <u>tutor</u> | <u>calif</u> |
|-------------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| CIAL TOTAL .....              | .28**        | .25**        | .25**        | .19          |
| CREI TOTAL .....              | .29**        | .29**        | .22**        | .27**        |
| CIAL ATRIBUCION .....         | .20**        | .18*         | .17*         | .12          |
| CIAL LOCUS .....              | .31**        | .26**        | .29**        | .25*         |
| CIAL LOCUS POSIT .....        | .26**        | .25**        | .21**        | .20*         |
| CIAL LOCUS NEGAT .....        | .18*         | .13          | .17*         | .11          |
| CIAL YO .....                 | .24**        | .22**        | .21**        | .16          |
| CIAL OTRO .....               | .25**        | .21**        | .22**        | .16          |
| CIAL YO LOCUS .....           | .29**        | .23**        | .27**        | .29**        |
| CIAL OTRO LOCUS .....         | .27**        | .23**        | .24**        | .17          |
| CIAL TOTAL FAMIL+SOCIE ..     | .19**        | .20**        | .16*         | .05          |
| CIAL TOTAL ESCUELA .....      | .34**        | .25**        | .32**        | .33**        |
| CIAL LOCUS FAM+SOC .....      | .19**        | .17*         | .17*         | .07          |
| CIAL ESCUELA LOCUS .....      | .35**        | .27**        | .33**        | .36**        |
| CIAL ESC LOCUS NEGAT ....     | .20**        | .14          | .19**        | .22*         |
| CREI POSIT .....              | .42**        | .39**        | .37**        | .31**        |
| CREI NEGAT .....              | .11          | .13          | .04          | .14          |

N : 270 (N calif = 155) Nivel de signif: \* - .01 \*\* - .001

Tabla 61

CORRELACIONES ENTRE INTERNALIDAD Y RENDIMIENTO ACADEMICO  
NIVEL SOCIOECONOMICO MEDIO

| <u>Escala de internalidad</u> | <u>total</u> | <u>prueb</u> | <u>tutor</u> | <u>calif</u> |
|-------------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| CIAL TOTAL .....              | .26**        | .25**        | .21**        | .23**        |
| CREI TOTAL .....              | .31**        | .27**        | .28**        | .24**        |
| CIAL ATRIBUCION .....         | .17**        | .16**        | .15**        | .18**        |
| CIAL LOCUS .....              | .28**        | .27**        | .22**        | .24**        |
| CIAL LOCUS POSIT .....        | .20**        | .21**        | .17**        | .18**        |
| CIAL LOCUS NEGAT .....        | .21**        | .21**        | .16**        | .17**        |
| CIAL YO .....                 | .23**        | .25**        | .18**        | .22**        |
| CIAL OTRO .....               | .24**        | .22**        | .21**        | .21**        |
| CIAL YO LOCUS .....           | .27**        | .28**        | .21**        | .24**        |
| CIAL OTRO LOCUS .....         | .22**        | .20**        | .19**        | .18**        |
| CIAL TOTAL FAMIL+SOCIE ..     | .20**        | .20**        | .17**        | .20**        |
| CIAL TOTAL ESCUELA .....      | .29**        | .28**        | .23**        | .23**        |
| CIAL LOCUS FAM+SOC .....      | .19**        | .19**        | .14**        | .16**        |
| CIAL ESCUELA LOCUS .....      | .30**        | .30**        | .25**        | .25**        |
| CIAL ESC LOCUS NEGAT ....     | .29**        | .29**        | .23**        | .21**        |
| CREI POSIT .....              | .29**        | .25**        | .27**        | .25**        |
| CREI NEGAT .....              | .25**        | .23**        | .22**        | .18**        |

N = 795 (N calif = 462) Nivel de signif: \* - .01 \*\* - .001

Tabla 62

CORRELACIONES ENTRE INTERNALIDAD Y RENDIMIENTO ACADEMICO  
NIVEL SOCIOECONOMICO ALTO

| <u>Escala de internalidad</u> | <u>total</u> | <u>prueb</u> | <u>tutor</u> | <u>calif</u> |
|-------------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| CIAL TOTAL .....              | .08          | .09          | .06          | .10          |
| CREI TOTAL .....              | .30**        | .23**        | .29**        | .27*         |
| CIAL ATRIBUCION .....         | .02          | .05          | .01          | -.03         |
| CIAL LOCUS .....              | .12          | .09          | .11          | .17          |
| CIAL LOCUS POSIT .....        | .07          | .08          | .06          | .10          |
| CIAL LOCUS NEGAT .....        | .09          | .07          | .07          | .13          |
| CIAL YO .....                 | .08          | .08          | .06          | .09          |
| CIAL OTRO .....               | .08          | .08          | .06          | .10          |
| CIAL YO LOCUS .....           | .17*         | .11          | .17*         | .22*         |
| CIAL OTRO LOCUS .....         | .06          | .05          | .04          | .09          |
| CIAL TOTAL FAMIL+SOCIE ..     | .05          | .08          | .03          | .09          |
| CIAL TOTAL ESCUELA .....      | .16*         | .10          | .16*         | .13          |
| CIAL LOCUS FAM+SOC .....      | .04          | .04          | .03          | .11          |
| CIAL ESCUELA LOCUS .....      | .22**        | .13          | .20**        | .20          |
| CIAL ESC LOCUS NEGAT ....     | .16*         | .11          | .17*         | .09          |
| CREI POSIT .....              | .34**        | .28**        | .32**        | .27*         |
| CREI NEGAT .....              | .19*         | .14          | .19*         | .19          |

N = 245 (N calif = 120) Nivel de signif: \* - .01 \*\* - .001

Tabla 63

CORRELACIONES ENTRE INTERNALIDAD Y RENDIMIENTO ACADEMICO  
INTELIGENCIA POR ENCIMA DE LA MEDIA

| <u>Escala de internalidad</u> | <u>total</u> | <u>prueb</u> | <u>tutor</u> | <u>calif</u> |
|-------------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| CIAL TOTAL .....              | .10*         | .11*         | .08          | .14*         |
| CREI TOTAL .....              | .20**        | .14*         | .19**        | .22**        |
| CIAL ATRIBUCION .....         | .08          | .08          | .08          | .10          |
| CIAL LOCUS .....              | .10*         | .09          | .08          | .14*         |
| CIAL LOCUS POSIT .....        | .12**        | .14          | .07          | .14*         |
| CIAL LOCUS NEGAT .....        | .03          | .01          | .03          | .07          |
| CIAL YO .....                 | .09          | .11*         | .05          | .12*         |
| CIAL OTRO .....               | .10*         | .09          | .09          | .13*         |
| CIAL YO LOCUS .....           | .11*         | .09          | .09          | .18**        |
| CIAL OTRO LOCUS .....         | .08          | .07          | .05          | .08          |
| CIAL TOTAL FAMIL+SOCIE ..     | .08          | .07          | .06          | .12*         |
| CIAL TOTAL ESCUELA .....      | .13**        | .12**        | .10*         | .15*         |
| CIAL LOCUS FAM+SOC .....      | .06          | .05          | .04          | .09          |
| CIAL ESCUELA LOCUS .....      | .13**        | .11*         | .11*         | .15*         |
| CIAL ESC LOCUS NEGAT ....     | .11*         | .10          | .10*         | .11          |
| CREI POSIT .....              | .22**        | .15**        | .21**        | .22**        |
| CREI NEGAT .....              | .14**        | .11*         | .14**        | .18**        |

N = 667 (N calif = 379) Niveles signif: \* - .01 \*\* - .001



Tabla 64

CORRELACIONES ENTRE INTERNALIDAD Y RENDIMIENTO ACADEMICO  
INTELIGENCIA POR DEBAJO DE LA MEDIA

| <u>Escala de internalidad</u> | <u>total</u> | <u>prueb</u> | <u>tutor</u> | <u>calif</u> |
|-------------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| CIAL TOTAL .....              | .27**        | .26**        | .22**        | .19**        |
| CREI TOTAL .....              | .26**        | .25**        | .20**        | .19**        |
| CIAL ATRIBUCION .....         | .14**        | .14**        | .11*         | .12          |
| CIAL LOCUS .....              | .33**        | .29**        | .27**        | .24**        |
| CIAL LOCUS POSIT .....        | .19**        | .19**        | .16**        | .12          |
| CIAL LOCUS NEGAT .....        | .28**        | .24**        | .22**        | .19**        |
| CIAL YO .....                 | .25**        | .25**        | .20**        | .19**        |
| CIAL OTRO .....               | .22**        | .20**        | .19**        | .14**        |
| CIAL YO LOCUS .....           | .32**        | .30**        | .24**        | .24**        |
| CIAL OTRO LOCUS .....         | .26**        | .21**        | .23**        | .18**        |
| CIAL TOTAL FAMIL+SOCIE ..     | .17**        | .18**        | .14**        | .09          |
| CIAL TOTAL ESCUELA .....      | .34**        | .30**        | .30**        | .29**        |
| CIAL LOCUS FAM+SOC .....      | .22**        | .21**        | .17**        | .12          |
| CIAL ESCUELA LOCUS .....      | .35**        | .30**        | .30**        | .29**        |
| CIAL ESC LOCUS NEGAT ....     | .31**        | .27**        | .25**        | .22**        |
| CREI POSIT .....              | .31**        | .27**        | .26**        | .21**        |
| CREI NEGAT .....              | .15**        | .16**        | .10*         | .11          |

N = 598 (N de calif = 329)

Niveles de signif: \* - .01 \*\* - .001

Resulta interesante comprobar que las correlaciones son de mayor magnitud y en mayor número significativas dentro del grupo de los que tienen un nivel de inteligencia general inferior a la media (Tabla 64) que en el grupo formado por lo que superan ese nivel medio de inteligencia (tabla 63).

Con la observación de las medias en internalidad dividiendo a los sujetos en tres grupos según el rendimiento global, advertimos la existencia de diferencias absolutas en las puntuaciones de internalidad para toda la muestra (tabla R-13), en el sentido de que, cuanto menor es el rendimiento

promedio del grupo, menor es la puntuación de internalidad de ese grupo.

Tabla 65

MEDIAS DE INTERNALIDAD SEGUN RENDIMIENTO ACAD. GLOBAL. TODOS

|                           | TOTAL  | NIVEL DE RENDIMIENTO |        |        |
|---------------------------|--------|----------------------|--------|--------|
|                           |        | BAJO                 | MEDIO  | ALTO   |
| CIAL TOTAL                | 100.11 | 96.60                | 100.32 | 102.48 |
| CREI TOTAL                | 36.87  | 34.77                | 36.92  | 38.75  |
| CIAL ATRIBUCION           | 29.83  | 28.97                | 29.84  | 30.63  |
| CIAL LOCUS                | 63.35  | 60.36                | 63.60  | 64.90  |
| CIAL LOCUS POSIT          | 35.46  | 34.35                | 35.45  | 36.67  |
| CIAL LOCUS NEGAT          | 34.82  | 33.28                | 35.03  | 35.19  |
| CIAL YO                   | 49.21  | 47.28                | 49.33  | 50.49  |
| CIAL OTRO                 | 49.21  | 47.68                | 49.28  | 50.37  |
| CIAL YO LOCUS             | 29.35  | 27.67                | 29.50  | 30.17  |
| CIAL OTRO LOCUS           | 33.99  | 32.69                | 34.10  | 34.74  |
| CIAL TOTAL<br>FAMIL+SOCIE | 60.70  | 59.15                | 60.77  | 61.85  |
| CIAL TOTAL ESCUELA        | 36.61  | 34.52                | 36.75  | 37.94  |
| CIAL LOCUS FAM+SOC        | 38.17  | 37.01                | 38.28  | 38.69  |
| CIAL ESCUELA LOCUS        | 25.05  | 23.34                | 25.17  | 26.08  |
| CIAL ESC LOCUS NEGAT      | 12.56  | 11.65                | 12.64  | 13.05  |
| CREI POSIT                | 16.01  | 14.76                | 16.08  | 16.86  |
| CREI NEGAT                | 20.87  | 20.01                | 20.85  | 21.89  |

El análisis de varianza nos confirma estas diferencias a un nivel de significación de 0.0000 para todas las escalas de internalidad. En CIAL TOTAL, concretamente:  $F(2,1307) = 30.50$ . Así como en CREI TOTAL:  $F(2,1307) = 50.93$ ). Con la prueba de Scheffé encontramos que entre el grupo de rendi-

miento bajo y el alto, así como entre el bajo y el medio, las diferencias en internalidad resultan significativas ( $p < 0.05$ ) en todas las escalas. Pero también entre el grupo de rendimiento global alto y el medio existen diferencias en internalidad en todas las escalas, menos en CIAL LOCUS NEGAT y CIAL FAM+SOCI LOCUS.

Teniendo en cuenta la pertenencia al sexo masculino o femenino también se observa distinto grado de diferencias en las medias de internalidad entre los tres niveles de rendimiento general. En la misma línea de lo observado en las correlaciones, es entre las chicas donde más aparecen estas diferencias. El análisis de varianza para averiguar el efecto de los tres niveles de rendimiento global sobre las medias de internalidad, en el grupo de chicos, resultan para la escala CIAL TOTAL:  $F(2,661) = 12.05$ ,  $p = 0.0000$ ; y para CREI TOTAL:  $F(2,661) = 22.18$ ,  $p = 0.0000$ . En el caso de las chicas, CIAL TOTAL:  $F(2,643) = 20.45$ ,  $p = 0.0000$ ; y para CREI TOTAL:  $F(2,643) = 32.64$ ,  $p = 0.0000$ . Observamos en los resultados de la prueba de Scheffé que mientras en las puntuaciones de CIAL TOTAL de las chicas resultan significativamente diferentes ( $p < 0.05$ ) entre sí los tres niveles de rendimiento global, cuando nos referimos a los chicos no aparecen diferencias entre el nivel alto y el medio de rendimiento. Esta diferencia tiene su prolongación en las escalas que dependen de CIAL. Las puntuaciones totales del CREI son diferenciadas por los tres niveles de rendimiento global, tanto en el caso de

los chicos como en el de las chicas, resultado análogo al que se produce con el CREI POSIT, pero no con el CREI NEGAT. En esta última escala aparecen diferencias entre cada uno de los tres niveles de rendimiento global y los restantes en el caso de las chicas, mientras que en el caso de los chicos no aparecen diferencias entre el nivel bajo y medio de rendimiento global.

Si tenemos en cuenta el curso de EGB, 5º es en el que aparecen las diferencias de medias en internalidad entre los tres niveles de rendimiento, mientras que 6º ofrece las diferencias más bajas. Tanto los resultados del análisis de varianza como los de la prueba de Scheffé confirman lo que se puede inferir de la comparación de unas diferencias de medias con otras. Por lo que se refiere al análisis de varianza

Por lo que se refiere al nivel socioeconómico, es en el nivel socioeconómico medio donde, según la prueba de Scheffé, resultan más diferencias entre las medias de internalidad de los tres intervalos de rendimiento global. En este mismo nivel socioeconómico medio, el análisis de varianza tiene como resultado para CIAL TOTAL:  $F(2,792) = 19.82$ ,  $p = 0.0000$ ; y para CREI TOTAL:  $F(2,792) = 30.08$ ,  $p = 0.0000$ . Existe diferencia en los resultados de este mismo análisis cuando consideramos el nivel socioeconómico alto o el bajo. En el alto, en CIAL TOTAL,  $F(2,242) = 0.56$ ,  $p < 0.5703$ , y en CREI TOTAL,  $F(2,242) = 7.86$ ,  $p < 0.0005$ . Mientras que en el bajo,

en CIAL TOTAL,  $F(2,267) = 8.86$ ,  $p < 0.002$ , y en CREI TOTAL,  $F(2,267) = 8.56$ ,  $p < 0.0003$ .

La consideración de las medias y desviaciones típicas, completado con el análisis de varianza (oneway) y la prueba de Scheffé, confirma en la consideración de la muestra según el nivel intelectual lo que ya se pudo apreciar al examinar las correlaciones. Es entre los de inteligencia por debajo de la media entre los que se establecen más diferencias en las puntuaciones de internalidad según los tres niveles de rendimiento. Mientras que en el grupo de los de inteligencia por encima de la media aparecen diferencias significativas en CIAL TOTAL entre cada uno de los tres niveles de rendimiento con los demás, en el nivel de inteligencia por encima de la media con el CIAL TOTAL no aparecen diferencias en internalidad entre ninguno de los tres niveles de rendimiento académico.

#### 8.1.6. Conclusión

Consideramos probada la hipótesis que establece una relación significativa entre internalidad y rendimiento académico, así como su variación en función de estos grupos: sexo, edad, nivel socioeconómico e inteligencia alta o baja.

#### 8.1.7. Comentario

Los presentes resultados suscitan algún comentario, dado que ofrecen una información relevante sobre las relaciones entre internalidad y rendimiento académico.

En primer lugar, cabe destacar el que todas las correlaciones de las distintas escalas de internalidad con los distintos criterios de rendimiento sean positivas y significativas por encima del nivel de confianza de 0.001. Estos resultados se orientan, por consiguiente, en la misma línea de esa mayoría de investigaciones. Las correlaciones, en su conjunto, son semejantes o superiores a las encontradas en otras investigaciones, tanto de locus como de atribución. Concretamente, Crandall et al. (1965), utilizando la versión original del IARQ encontraron correlaciones mayores a las que aquí presentamos -entre 0.40 y 0.50 para la escala CREI POSIT-, aunque también aparecía la mediación del sexo y del curso, así como del tipo de escala -positiva o negativa- que tuviésemos. Sin embargo, los resultados de Ryckman y Rallo (1986), con niños de edades semejantes a los de nuestra muestra, presentan coeficientes de correlación equivalentes, o incluso inferiores, a los que nosotros hemos encontrado. También aquí aparece una tendencia semejante, en cuanto a la magnitud de las correlaciones, al comparar las de los chicos con las de las chicas.

Por lo demás, si comparamos estas correlaciones con las que hemos encontrado en el capítulo anterior entre internalidad y otras variables, tenemos que afirmar que las que aparecen aquí resultan ser, en conjunto, las más elevadas. Ahora bien, podríamos ponerlas en relación con las que el rendimiento tiene con la motivación, pues se puede pensar que, de alguna manera, las expectativas y explicaciones causales internas-externas están emparentadas -si no son lo mismo visto desde otra perspectiva- con la motivación.

Las correlaciones que hemos encontrado se sitúan claramente, si consideramos las de las dos puntuaciones totales en las dos escalas de internalidad con la global de rendimiento, por encima de 0.18, que es el promedio que encontraron Findley y Cooper (1983) en su metaanálisis sobre la relación entre locus of control y rendimiento académico. Estos resultados aportados por Findley y Cooper hacen pensar que las correlaciones encontradas por Crandall et al. (1965), o son resultado de algún sesgo, o son excepcionalmente altos en relación al promedio de los de las investigaciones recogidas por Findley y Cooper (1983).

Merece destacarse también la existencia de diferencias claras y significativas en internalidad entre los tres grupos de rendimiento global que se han establecido. No solamente destaca el nivel de significación con el que el análisis de varianza revela la existencia de diferencias entre los

niveles, sino que los resultados de la prueba de Scheffé confirman la existencia de diferencias significativas entre casi cada uno de los niveles de internalidad con los restantes, salvo en CIAL LOCUS NEGAT y CIAL FAM+SOCI LOCUS, en los que no existen diferencias significativas en internalidad entre los niveles alto y medio de rendimiento. Estos resultados no son menos importantes que los que puedan arrojar las correlaciones, y pensamos que sirven para indicar que la relación de afinidad existente entre ambas variables es potencialmente, por lo menos, -seguramente más alta- que la que reflejan dichos coeficientes.

Ahora bien, tras llamar la atención sobre la importancia de esta asociación entre internalidad y rendimiento, hemos de advertir también la función moduladora que ejercen en esta relación otras variables. Resumiendo, podríamos decir que la asociación es mayor en el grupo de chicas, en el Ciclo Medio, en el nivel socioeconómico bajo y en los que están debajo de la media en inteligencia general.

Nuestro resultado referente a que en las chicas la asociación es mayor, está en la dirección contraria a los resultados del metaanálisis de Findlay y Cooper (1983), que hemos resumido en el capítulo cuarto. Efectivamente, sobre la base de 45 resultados de investigaciones, la media del coeficiente de correlación en el caso de varones es de 0.20, mientras que en las mujeres es de 0.11. En nuestra investiga-



ción, aunque algunas de las correlaciones de los chicos están por encima de 0.20, las de las chicas son claramente superiores, como indicamos al mostrar los resultados. También aquí podríamos aludir a una posible mayor identificación de las chicas con los valores y actitudes que representa la internalidad, explicación que no debería excluir la referencia a una más temprana maduración intelectual y de la responsabilidad, de las chicas respecto a los chicos. Ahora bien, también podría guardar relación esta diferencias en la distinta distribución de las medias de las puntuaciones de rendimiento académico en los chicos que en las chicas. De hecho, en la presente investigación, teniendo en cuenta únicamente las medias, las de las chicas -aunque no por mucha diferencia-, son superiores a las de los chicos en los tres criterios de rendimiento académico aquí considerados. Lo más probable es que sea un conjunto de factores, entre los que podríamos incluir estos tres que acabamos de apuntar aquí, la causa de tales diferencias en las correlaciones.

Rotter (1975), pensaba que el locus of control, como expectativa generalizada, era utilizado por el sujeto en defecto de expectativas más concretas, es decir, en situaciones nuevas. Desde esta supuesto sería previsible que existiera mayores correlaciones entre rendimiento e internalidad en 3º que en 4º o que en 5º, dada, en términos generales, la mayor novedad que supone para los sujetos el comienzo del Ciclo Medio -nuevo profesor, por referirnos a una situación

relevante diferente para el sujeto- que la continuación con el mismo en 4º y 5º. Bien es verdad, que en uno de los centros de la muestra, con un peso cuantitativo importante respecto al total, el profesor no acompaña a los alumnos durante los tres años del Ciclo Medio, sino que es nuevo para los sujetos en cada uno de los cursos del Ciclo Medio. Sería también congruente con la previsión de Rotter, el que en 6º - comienzo del Ciclo Superior y paso de un único profesor a varios profesores- volviesen a subir. Sólo parcialmente ocurren las cosas así en la presente investigación, ya que en 6º las correlaciones presentan su magnitud más baja, mientras que en 5º ascienden respecto a 4º. Claro está que aquí las predicciones no las podemos hacer únicamente partiendo de la consideración de la internalidad como expectativas, pues también, en realidad, son explicaciones causales. Desde esta última perspectiva, 6º podría ser el curso en que el alumno encuentra menos relación -por la mayor dificultad del curso y la pluralidad de profesores- entre su esfuerzo y/o capacidad y sus resultados académicos. En cualquier caso, esta variación de las correlaciones de un curso a otro no resultan de fácil explicación. Pero también podría deberse este descenso de las correlaciones en 6º a la mayor dispersión e incluso aleatoriedad de algunas de las puntuaciones que integran la medida de rendimiento, concretamente de las calificaciones y de la valoración del tutor. Nos referimos, especialmente, a la valoración del tutor, ya que en este curso -a diferencia de lo que ocurre en el Ciclo Medio- no

coincide la figura del tutor con la del profesor de todas las materias, por lo que su valoración puede ser menos convergente con las calificaciones que en 5º. Algo parecido ocurrirá con la nota media de la calificaciones de 6º, que podría ser menos coherente con la valoración del tutor que en otros cursos. Esto podría conducir a que el alumno percibiese menos relación de contingencia entre lo que él hace y sus resultados académico. Si esto fuera una explicación satisfactoria, todavía quedaría sin explicar el descenso de las correlaciones en 4º para volver a ascender en 5º. Algunas características del último curso del Ciclo Medio, con un sistema de evaluación diferente y más exigente, podría estar en el fondo de estas diferencias. Es posible que, dada la importancia que tienen para el alumno las calificaciones, sea la mayor exigencia de 5º la que hace de este curso una situación para el sujeto más nueva que la de 6º. No habría que excluir, en modo alguno, la influencia que pueda tener la inclusión de los alumnos con retraso escolar -concentrados con preferencia en los dos últimos cursos de la investigación- que, como ya comprobamos en la primera hipótesis del capítulo anterior ofrecen peculiaridades en su patrón de internalidad respecto a los que no repiten.

De todos modos, aunque resulten muy importantes y sean bastante comunes dentro de cada curso las experiencias escolares-académicas, los sujetos de estas edades también participan de otras experiencias que, de hecho, influyen en

sus expectativas y tipo de explicaciones causales que puedan expresar. Es decir, que no parece que todo se pueda reducir a las experiencias escolares al explicar estas diferencias, aunque sería necesario seguir subrayando la importancia de las experiencias escolares comunes.

Las mayores correlaciones entre rendimiento académico y grupo de nivel intelectual por debajo de la media sorprenden por su clara diferencia respecto a las que aparecen en el grupo de inteligencia por encima de la media. A primera vista se podría predecir, precisamente, lo contrario, y hablar de que serán los de mayor inteligencia los que percibirán más contingencia entre lo que ellos hacen o son y su rendimiento académico. Sin embargo, cabe pensar también que sea precisamente dentro de este grupo donde más asociación exista entre la motivación que promueve la internalidad y los resultados académicos, pues en el otro grupo la base intelectual se constituye en el mayor determinante de los resultados, por encima de los factores motivacionales.

Una cuestión que surge al explicar las relaciones de internalidad con rendimiento académico es la dirección de una posible influencia entre ambas variables. Con los datos que aquí tenemos poco o nada se puede avanzar en este sentido, por lo que será conveniente posponer este planteamiento a las hipótesis siguientes.

## 8.2. Comprobación de la hipótesis referente a diferencias en la asociación rendimiento académico internalidad según la escala de internalidad

### 8.2.1. Formulación de la hipótesis

La asociación entre internalidad y rendimiento académico depende del tipo de escala de internalidad utilizada, siendo mayor la correlación con la escala CREI que con la CIAL.

### 8.2.2. Justificación

En la revisión de las investigaciones sobre la relación entre internalidad y rendimiento académico, tanto desde el locus of control como desde la atribución, hemos podido comprobar diferencias en las correlaciones que, en parte, guardaban relación con el carácter general (CIAL) o específico (CREI) de la escala.

Es de esperar que una escala de internalidad específica tenga más relación que el rendimiento que una general. El cumplimiento de este supuesto, sin embargo, afectaría a la consideración del constructo como expectativa o explicación causal general. Si ocurriera completamente de este último modo, no existirían diferencias mayores en las correlaciones con una u otra escala.

### 8.2.3. Explicación

Se trata, en realidad, de una hipótesis complementaria de la anterior, que la destacamos dándole un tratamiento separado por la importancia que puede tener para clarificar la relación entre internalidad y rendimiento académico.

La hipótesis, en realidad, se refiere a la mediación de los instrumentos utilizados para medir la internalidad y el rendimiento académico en la asociación que exista entre ambas variables. Se presenta como doble, pues presta atención a las variaciones en la relación entre internalidad y rendimiento, en primer lugar, según la escala de internalidad y, en segundo lugar, según el criterio de rendimiento que se tenga en cuenta.

Quedará probada la hipótesis si, en el total de la muestra, el coeficiente de correlación de la puntuación global de rendimiento con el CREI TOTAL es superior que con el CIAL TOTAL.

### 8.2.4. Procedimiento para la comprobación

Partiremos de las matrices de correlaciones expuestas en los resultados de la hipótesis anterior. Examinaremos preferentemente las puntuaciones totales del CIAL TOTAL y del CREI TOTAL, aunque también, con una función complementaria las escalas dependientes de las anteriores, CIAL LOCUS, CIAL

ATRIBUCION, CIAL LOCUS POSIT, CIAL LOCUS NEGAT, CIAL FAM+SOCI LOCUS, CIAL ESCUELA LOCUS, así como CREI POSIT y CREI NEGAT.

Compararemos las correlaciones de internalidad con las puntuaciones principales de rendimiento: global, pruebas estandarizadas, valoración del profesor y calificaciones.

#### 8.2.5. Resultados

En la tabla 53 se puede comprobar que es mayor el coeficiente de correlación del promedio de rendimiento con la el CREI TOTAL (0.3201) que con CIAL TOTAL (0.2512). Pero también son superiores las correlaciones del CREI TOTAL con el resto de los criterios de rendimiento. Esta diferencia a favor de las correlaciones con el CREI se mantiene en todos los cursos hasta 6º, curso donde la diferencia cambia de signo. Ocurre lo mismo en el sexo femenino (con CREI TOTAL = 0.3553; con CIAL TOTAL = 0.3207), aunque aquí las diferencias no son tan manifiestas. También son superiores los coeficientes de correlación en el sexo femenino con cada uno de los restantes criterios de rendimiento. Se da esta misma superioridad de las correlaciones del CREI TOTAL en los niveles socioeconómicos bajo y medio, pero no así en el alto, que sigue la tendencia de la muestra general.

En la presentación de resultados de la hipótesis nos referimos a la mayor magnitud de la F en el caso de que el

análisis de varianza se realizase con la escala CREI TOTAL que si lo realizábamos con el CIAL TOTAL. Si esto aparece así en el total de la muestra, queda más patente la diferencia si consideramos el grupo de chicos, los distintos cursos de EGB, y, de un modo especial, los niveles socioeconómicos. Tanto por el análisis de varianza como por la prueba de Scheffé, aparece la escala CREI TOTAL como más asociada al rendimiento que la escala CIAL TOTAL.

#### 8.2.6. Conclusión

Queda probada la hipótesis si se constatan diferencias en las correlaciones entre internalidad y rendimiento académico según el tipo de instrumento que utilicemos para medir la internalidad.

Como se había hipotetizado, el cuestionario específico de logro intelectual mantiene una correlación mayor con el rendimiento académico. En las chicas la diferencia en las correlaciones, según se utilice una u otra escala, parece que no es tan importante.

#### 8.2.7. Comentario

Si en la hipótesis anterior nos centrábamos en la mediación de los distintos grupos que se pueden formar en la muestra en la correlación de internalidad con rendimiento



académico, aquí prestamos particular atención a la influencia que pueden ofrecer en la mediación el instrumento de medida que tengamos en cuenta para evaluar la internalidad.

En este sentido, las predicciones se referían a la mayor correlación del rendimiento con la escala -CREI- centrada en el logro intelectual. Con todo, podemos destacar la relativamente elevada correlación que tiene CIAL ESCUELA LOCUS con el rendimiento (0.3172), muy cercana a la que tiene con el CREI TOTAL. Todavía podemos destacar la mayor correlación del rendimiento con el CREI POSIT (0.3482), a pesar de tener menor número de items y manifestar menos consistencia interna que el CREI NEGAT, cuya correlación rendimiento académico es de 0.2217.

Aunque inferiores a las que dan estas escalas específicas, también las que no pertenecen al dominio de la escuela y de lo intelectual ofrecen correlaciones significativas y dignas de ser tenidas en cuenta dentro del conjunto. Así, con CIAL FAM+SOCI TOTAL la correlación es de 0.19 y con CIAL FAM+SOCI LOCUS de 0.18. Todo esto evidencia que lo relacionado con el rendimiento y con la escuela resuena más allá del este ámbito escolar y repercute en la familia y en las relaciones sociales; y viceversa. En esta línea, sorprende -a la vez que supone un argumento a favor del supuesto de la norma de internalidad- la existencia de correlaciones entre rendimiento y los items del CIAL que no se refieren a

resultados, es decir, los del CIAL ATRIBUCION. Es cierto, sin embargo, que esta escala de atribución ofrece, en general, correlaciones más bajas y menos generalizables a todos los subgrupos de la muestra que otras escalas.

Por otra parte, las diferencias en las correlaciones entre ambas escalas se igualan cuando consideramos la CIAL ESCUELA LOCUS, lo que confirma la predicción relativa a la mayor correlación del rendimiento académico a partir de las escalas específicas de internalidad. No nos extraña esto, pues, resulta congruente con lo que ocurre con otros constructos en su relación con el rendimiento académico, como es la motivación (Pelechano, 1977) y el autoconcepto (Elexpuru, 1989).

Sería de desear, para afinar la comparación, contar con escalas de internalidad independientes referentes a la familia y a las relaciones sociales. La baja consistencia de las que aparecen en el plan factorial de CIAL, nos ha impedido poder contar con ellas. Sin embargo, contamos con dos escalas que se pueden contraponer a las dos del dominio escuela y que globalizan los items referentes a la familia con los items referentes a las relaciones sociales. En dicha comparación constatamos, que aunque son mayores las correlaciones de rendimiento con CIAL TOTAL ESCUELA, también resultan significativas estadísticamente y no son bajas en comparación con las que mantiene la internalidad con otras variables.

Ahora bien, podría ocurrir que existiese una afinidad, como vimos al referirnos al modelo de autoconcepto que seguimos en esta investigación, entre los items referentes al logro intelectual y los referentes a los padres. La estructura interna de la escala CREI mostraba también esta afinidad. En este caso, la correlación las escalas no escolares procedería más de la afinidad con la escolar que de la internalidad en sí misma considerada.

Carecemos de argumentos, a falta de la autonomía psicométrica de cada una de las dos escalas no escolares, para afirmar si es la internalidad en cuanto dimensión general o no la responsable de la asociación. En cualquier caso, podemos afirmar que la correlación de la internalidad con el rendimiento académico resulta significativa, incluso cuando el área de internalidad no se refiere directamente a la escuela ni al logro intelectual.

Por lo menos en parte, el explicar los resultados que a uno le ocurren apelando a la responsabilidad interna del sujeto, tiene alguna relación con el rendimiento académico. Esto puede revelar una disposición de mayor responsabilidad personal sobre las acciones y resultados conseguidos. Pensamos que esta actitud puede ser ampliamente general y concretarse tanto en las relaciones sociales y familiares como en las conductas escolares y del ámbito del trabajo intelectual.

### 8.3. Comprobación de la hipótesis que predice mayor asociación entre la internalidad y el rendimiento académico cuando para la medida de éste se toma como criterio la valoración del tutor o las pruebas estandarizadas

#### 8.3.1. Formulación de la hipótesis

La relación entre internalidad y rendimiento académico varía según el criterio del rendimiento que se utilice, siendo mayor la asociación de la internalidad con la puntuación de la valoración del profesor que con la de las pruebas estandarizadas.

#### 8.3.2. Justificación

El interés de esta hipótesis es doble. En primer lugar, confirmar o no las variaciones que se han observado en las correlaciones de las investigaciones entre internalidad y rendimiento académico según utilizemos uno u otro criterio de rendimiento empleado.

Respecto a la variación por el tipo de criterio de rendimiento, se puede pensar que será mayor la correlación cuando se trata de puntuaciones procedentes del profesor, dado que éste tendrá más en cuenta los factores motivacionales y actitudinales, integrantes de la internalidad, que lo que pueden quedar reflejadas en las puntuaciones de las pruebas estandarizadas.

### 8.3.3. Explicación

De alguna manera continuamos con la comprobación iniciada en la hipótesis anterior, prestando ahora atención a las diferencias en las correlaciones según el criterio de rendimiento empleado.

Partiendo de los resultados obtenidos la comprobar las hipótesis anteriores, verificaremos la influencia del criterio de rendimiento en las relaciones internalidad-rendimiento.

El criterio para dar por probada la hipótesis será que, en el total de la muestra, las correlaciones de los totales de las dos escalas de internalidad con los distintos criterios de rendimiento, difieran de acuerdo con el enunciado de la hipótesis.

### 8.3.4. Procedimiento para la comprobación

De modo semejante a como procedimos para comprobar la hipótesis anterior, nos fijaremos también aquí, en primer lugar, en las diferencias absolutas en las correlaciones, tal como las presentamos en los resultados de la primera hipótesis de este capítulo.

Igualmente, utilizaremos el análisis de varianza (oneway) y la prueba de Scheffé para averiguar si resultan más significativas las diferencias en internalidad entre los tres grupos que se forman de rendimiento si se utiliza un criterio u otro.

#### 8.3.5. Resultados

Si prestamos atención a la tabla 53, encontramos mayores correlaciones cuando se toma como criterio el resultado de las pruebas estandarizadas que cuando se considera la valoración del tutor. Las calificaciones escolares -en 5º y 6º de EGB- se sitúan entre ambas. En las escalas dependientes de CIAL y CREI ocurre algo parecido, con alguna importante excepción como es CREI POSIT, en que las correlaciones con las pruebas estandarizadas y con la valoración del profesor resultan idénticos.

Algo parecido se puede decir cuando tratamos de comparar estas correlaciones en los chicos y en las chicas, pese a su mayor valor en las chicas (Tablas 54 y 55).

El curso (tablas 56-59) nos ofrece una variante cuando llegamos a 5º, curso en el que, para algunas de las escalas de internalidad, el sentido expuesto hasta aquí parece que se invierte. Los coeficiente de correlación de rendimiento según pruebas estandarizadas y valoración del profesor en CIAL

TOTAL aparecen igualados, mientras que cuando nos fijamos en el CREI, son las correlaciones con la valoración del tutor las que resultan superiores respecto a las de las pruebas estandarizadas. En 6º se produce también esa misma inversión respecto a lo que ocurre en el total de la muestra, pero solamente en las escalas negativas.

También en el nivel socioeconómico alto (Tabla 62) las correlaciones con la valoración del tutor como criterio de rendimiento resultan más altas que cuando se tiene en cuenta las pruebas estandarizadas.

La consideración de las medias de internalidad, según los niveles de rendimiento, resulta convergente con lo que acabamos de ver ocurre en las correlaciones. Esto queda confirmado con los resultados del análisis de varianza y con la prueba de Scheffé.

#### 8.3.6. Conclusión

No se puede dar por probada la hipótesis, toda vez que las correlaciones de internalidad con los resultados de las pruebas objetivas son más elevadas que las que se dan con la valoración del profesor o calificaciones escolares. Este resultado de lo que ocurre en el total de la muestra tiene excepciones, especialmente en 5º de EGB y en el nivel socioeconómico alto.

### 8.3.7. Comentario

El que no se cumplan las expectativas relativas a la mayor correlación de la internalidad con la valoración del tutor o calificaciones que con las pruebas estandarizadas de rendimiento dificulta la viabilidad de una de las explicaciones más accesibles que podría darse de la relación entre internalidad y rendimiento académico. Suponiendo que la internalidad influyera en el rendimiento, cabría esperar que esta influencia se ejerciera por un aumento de la motivación hacia las tareas escolares. En este caso, la valoración del tutor y las calificaciones guardarían más relación con estos criterios de rendimiento que con las pruebas estandarizadas. El que, por lo general, no ocurra así, invita a pensar, en principio, en otra explicación alternativa o complementaria.

Pero, de este hecho de que no podamos probar lo que predice la hipótesis tampoco podemos concluir, sin más, lo contrario, es decir, la dirección de la influencia en sentido contrario.

Cabe una explicación de este no cumplimiento de lo hipotetizado que se referiría a la inestabilidad del criterio, concretamente a la valoración del profesor. No resulta del todo arriesgado apelar a esta explicación, pues, ya nos referimos a esta posibilidad en el capítulo cuarto, hablando del criterio de rendimiento, al presentar la investigación de



Pelechano et al. (1981). Estos autores se refieren al hecho de que puede ser el criterio de rendimiento más que la variable que se correlaciona con él el responsable de las bajas correlaciones que puedan aparecer en algunas investigaciones. Podríamos pensar que fuera menos exacto el criterio del tutor en los cursos 3º y 4º, donde no tiene que calificar a los alumnos, a diferencia de 5º, curso en el que se utilizan calificaciones. El no tener que realizar esta tarea de calificación, o la inminencia de tenerla que hacer, podría afectar a la exactitud de las valoraciones. En 6º, al ser el tutor solamente profesor de una materia tendría más dificultades para precisar en la valoración del rendimiento académico global del alumnos, que tuvo que realizar, sobre todo si la materia de la que era profesor no pertenecía al bloque de las que pesan más en el índice del rendimiento académico. Habría que pensar también en la diferente relación de las pruebas objetivas en comparación con la valoración del profesor, a lo largo de los cuatro cursos, para considerarlas como más o menos convergentes con las otras medidas del rendimiento académico.

Respecto al cambio de sentido de esas correlaciones en el nivel socioeconómico alto, se podría mencionar que este nivel está compuesto, fundamentalmente, por alumnos de dos de los siete centros que intervinieron en la investigación. No debería descartarse la posibilidad de que en estos centros - como sospechamos tras el contacto mantenido con todos ellos-

el conocimiento de los alumnos y el mismo sistema de evaluación fuese más exacto que en los otros.

En todo caso, conviene advertir, cómo asciende la correlación de la internalidad con el rendimiento académico cuando adoptamos como criterio de rendimiento el promedio de los tres criterios básicos (pruebas estandarizadas, valoración del tutor y calificaciones) en lugar de considerar por separado cada uno de ellos. Este hecho tiene cierta importancia por cuanto es práctica bastante generalizada en este tipo de investigaciones el considerar un único criterio o, en el caso de que sea más de uno, no combinarlos para llegar a una puntuación global.

#### 8.4. Comprobación de la hipótesis que compara las correlaciones de internalidad con rendimiento académico y con inteligencia

##### 8.4.1. Formulación de la hipótesis

Es mayor la correlación de las puntuaciones de internalidad con las de rendimiento académico que con las de inteligencia.

#### 8.4.2. Justificación

En el proceso de validación del constructo locus of control hubo interés de mostrar la validez discriminante con inteligencia (Rotter, 1966).

Por otra parte, si no fuesen inferiores las correlaciones de internalidad con rendimiento, podríamos dudar de la independencia de la internalidad respecto a la inteligencia y cabría explicarla únicamente como parte de proceso intelectual, en relación con la explicación de lo que ocurre en el mundo.

#### 8.4.3. Explicación

Se trata de una hipótesis orientada a comparar las correlaciones de internalidad con las variables intelectuales, por un lado, y con las de rendimiento por otro. En definitiva, nos estamos planteando la independencia del rendimiento académico respecto a la inteligencia en su correlación con la internalidad.

Para considerar probada la hipótesis será suficiente con que existan diferencias absolutas entre las correlaciones de internalidad con rendimiento global y con inteligencia general, a favor de las primeras. Pero también será indicativo de esta independencia el hecho de que sean mayores las

correlaciones de internalidad con la inteligencia verbal que con la no verbal, dada la mayor independencia de esta última respecto al aprendizaje escolar.

#### 8.4.4. Procedimiento para la comprobación

En consecuencia con las condiciones mencionadas, compararemos, en primer lugar, las correlaciones de internalidad y rendimiento global con las que tiene la internalidad con la inteligencia general, así como la inteligencia verbal y no verbal.

Posteriormente, observaremos también si existen diferencias absolutas entre las correlaciones de internalidad con inteligencia verbal y las de internalidad con la inteligencia no verbal, a favor de las primeras.

#### 8.4.5. Resultados

En la tabla 66 aparecen los resultados de las correlaciones de internalidad con inteligencia general, así como con inteligencia verbal e inteligencia no verbal.

Tabla 66

CORRELACIONES ENTRE INTERNALIDAD E INTELIGENCIA  
TODA LA MUESTRA

| <u>Escala de internalidad</u> | <u>Gener</u> | <u>Verb</u> | <u>No ver</u> |
|-------------------------------|--------------|-------------|---------------|
| CIAL TOTAL .....              | .25**        | .23**       | .21**         |
| CREI TOTAL .....              | .30**        | .30**       | .24**         |
| CIAL ATRIBUCION .....         | .16**        | .16**       | .13**         |
| CIAL LOCUS .....              | .26**        | .24**       | .23**         |
| CIAL LOCUS POSIT .....        | .24**        | .21**       | .22**         |
| CIAL LOCUS NEGAT .....        | .16**        | .16**       | .13**         |
| CIAL YO .....                 | .24**        | .22**       | .20**         |
| CIAL OTRO .....               | .22**        | .21**       | .19**         |
| CIAL YO LOCUS .....           | .26**        | .24**       | .23**         |
| CIAL OTRO LOCUS .....         | .19**        | .18**       | .17**         |
| CIAL TOTAL FAMIL+SOCIE ..     | .20**        | .19**       | .17**         |
| CIAL TOTAL ESCUELA .....      | .25**        | .23**       | .22**         |
| CIAL LOCUS FAM+SOC .....      | .18**        | .15**       | .15**         |
| CIAL ESCUELA LOCUS .....      | .28**        | .26**       | .25**         |
| CIAL ESC LOCUS NEGAT ....     | .22**        | .21**       | .18**         |
| CREI POSIT .....              | .30**        | .30**       | .24**         |
| CREI NEGAT .....              | .23**        | .22**       | .18**         |

N = 1310

Comparando cada una de las escalas, observamos que todas las correlaciones de internalidad con rendimiento global son superiores, aunque no con una diferencia muy grande (0.0024 en CIAL y 0.0185 en CREI), a las que tiene la internalidad con la inteligencia general.

Siguiendo el plan propuesto, tenemos que comparar también entre sí las correlaciones de internalidad e inteligencia verbal con las de internalidad e inteligencia no verbal. Salvo la ligera diferencia (-0.0027) a favor de la inteligencia no verbal que se da en las correlaciones con CIAL LOCUS POSIT, todas las demás diferencias son a favor de

las correlaciones de internalidad con inteligencia verbal. Considerando las dos escalas principales de internalidad, esas diferencias son de 0.0210 para la CIAL y de 0.0583 para CREI, diferencia esta última que no es superada en ninguna de las escalas.

#### 8.4.6. Conclusión

Podemos considerar probada la hipótesis, a pesar de que las diferencias entre las dos series de correlaciones no sea muy grande.

#### 8.4.7. Comentario

La inteligencia es considerada por algunos (por ejemplo, Alvaro et al., 1990) como una de las medidas del rendimiento académico. También Findley y Cooper (1983) incluyen a la inteligencia, en su metaanálisis sobre la relación entre locus of control y rendimiento, como medida de rendimiento. En este sentido, los resultados de las correlaciones entre internalidad y rendimiento académico podríamos considerarlos comparables con los que encontramos con otras medidas de rendimiento.

Pero, en congruencia con el modelo que trata de relacionar la internalidad con la motivación intrínseca, parece que deberían ser sensiblemente mayores las correlaciones de

internalidad con rendimiento que con inteligencia. La causa de esta diferencia estaría en la mayor influencia que cabe suponer reciben las puntuaciones de rendimiento, tal como lo entendemos aquí, en comparación con la que pueden recibir las puntuaciones en inteligencia. En este sentido, se producen esas diferencias entre ambas series de correlaciones, pero su magnitud es muy reducida. Esa diferencia aumenta, sin embargo, si nos fijamos en las correlaciones de internalidad con la inteligencia no verbal. No se trata de una modificación arbitraria del punto de referencia en la comparación, sino de una consecuencia lógica en la consideración que estamos haciendo de la relación, mediata o inmediata, de la internalidad con los distintos aspectos o tipos del rendimiento y de la inteligencia. Como ya indicamos anteriormente, el fundamento de esta nueva comparación es la consideración respecto a la mayor o menor influencia de las experiencias escolares en los dos tipos de inteligencia. Sin ponernos, ni mucho menos, en la postura radical que defiende la total o casi total independencia de la inteligencia no verbal respecto al aprendizaje escolar, podemos aceptar su mayor independencia en comparación con la verbal.

El incremento de la diferencia, considerando las correlaciones con la inteligencia no verbal y la constancia en las diferencias, es el mayor apoyo que tenemos para comprobar este supuesto.

El que, a pesar de haberse confirmado la hipótesis, no hayamos encontrado la magnitud en las diferencias que parece se podía esperar, puede tener, según nuestra opinión, dos interpretaciones. En primer lugar, ser consecuencia de la existencia de una asociación previa de la internalidad con la inteligencia, a través de la cual surgiría la relación entre rendimiento académico e internalidad. Pero también deberse a la profunda semejanza interna existente entre la inteligencia que medimos con los tests y la medición que hacemos del rendimiento. Quiere esto decir que en la valoración que se suele hacer del rendimiento -sea mediante pruebas estandarizadas, valoración del profesor o calificaciones- se mediría, en definitiva, la comprensión verbal y la capacidad de abstracción.

La confirmación de la primera posibilidad pondría en cuestión las conclusiones que se pueden sacar de las restantes hipótesis comprobadas en este capítulo. Efectivamente, aunque no nos hemos planteado exactamente esto, parece que se supone la existencia de una relación directa entre internalidad y rendimiento académico a través de la motivación y consiguiente movilización de esfuerzo -traducible en conductas académicas más eficaces- que implica la percepción de la existencia de control o las explicaciones causales internas. De hecho, aunque nos pongamos en un punto de vista ambientalista, hemos de reconocer cierta estabilidad a través del tiempo en las medidas de inteligencia y podemos considerar



lenta su modificación a través de las experiencias escolares y personales. En cambio, los resultados académicos, sobre todo la valoración del profesor y las calificaciones, no es incorrecto pensar que acusan las influencias ambientales y motivacionales más rápidamente.

Las diferencias entre las correlaciones de internalidad-rendimiento y de internalidad-inteligencia, sobre todo de inteligencia no verbal, apoyaría también, de algún modo, la precedencia temporal de la influencia de la internalidad respecto al rendimiento y la posibilidad de una influencia más inmediata.

La aplicación de una metodología longitudinal y el posterior análisis causal resulta necesario para iluminar más esta importante cuestión. Watkins y Astilla (1986) resumen que los escasos estudios longitudinales existentes (Stipek y Weisz, 1981), más podría influir la internalidad sobre el rendimiento que al revés. Al margen de estos estudios longitudinales, se refieren Watkins y Astilla a consideraciones teóricas realizadas, según las cuales tanto se puede mantener un sentido de la influencia como otro. Es más, Covington y Omelich (1984) sugieren que esa influencia de la internalidad sobre el rendimiento académico se realiza a través de la influencia del lugar de la causalidad sobre el autoconcepto.

### 8.5. Comprobación de la hipótesis referente a la diferencia de perfiles de internalidad entre los alumnos con y sin fracaso escolar

#### 8.5.1. Formulación de la hipótesis

Las puntuaciones de internalidad de los alumnos con fracaso escolar son significativamente diferentes de las de los alumnos que no fracasan.

#### 8.5.2. Justificación

Dada la existencia de relación entre rendimiento académico e internalidad, resulta interesante comprobar si esa asociación es mayor, o en todo caso diferente, en el grupo de los alumnos con fracaso escolar.

Caso de que así fuese, confirmaríamos una relación de particular interés, pues en el tema del rendimiento interesa particularmente el rendimiento insuficiente. A la vista de los factores con los que aparece asociado el rendimiento insuficiente se pueden diseñar programas de intervención orientados a su mejora.

Resulta importante también el conocer si las correlaciones entre internalidad y rendimiento, que aparecen en toda la muestra y en los grupos considerados en la hipótesis primera, ascienden cuando se tiene en cuenta esta distinción.

### 8.5.3. Explicación

Como forma de destacar la relación entre rendimiento académico e internalidad nos fijamos ahora en la comparación de los perfiles de internalidad de los alumnos con fracaso escolar con el de los alumnos que no fracasan.

Ahora bien, el término fracaso escolar, exige ser definido y operativizado convenientemente. Aquí lo vamos a entender de tres maneras: como retraso académico, en segundo lugar como no superación del curso en junio, pero también como estar por debajo de una desviación típica de la media en la puntuación global de rendimiento.

Para considerar probada esta hipótesis deberá existir diferencias significativas ( $p < 0.001$ ) en las puntuaciones de internalidad -al menos en las puntuaciones totales de las dos escalas- entre los dos grupos de alumnos: con fracaso y sin fracaso, considerando el fracaso de acuerdo con cualquiera de los tres criterios que acabamos de mencionar.

### 8.5.4. Procedimiento para la comprobación

En primer lugar, presentaremos las correlaciones de las escalas de internalidad en el caso de los alumnos con retraso y sin retraso escolar. De su comparación veremos si la

internalidad está más asociada con el rendimiento en un grupo o en otro.

De acuerdo con el enunciado de la hipótesis nos interesa, sobre todo, la comparación de las puntuaciones en internalidad de los alumnos de fracaso escolar con el resto de los alumnos. Para ello expondremos, en primer lugar, los estadísticos de internalidad de ambos grupos de alumnos.

Seguidamente, comparemos las medias de ambos grupos por medio de la *t* de Student.

#### 8.5.5. Resultados

En primer lugar, nos referiremos a las correlaciones de internalidad con rendimiento académico en el grupo de alumnos con retraso y en el resto de los alumnos de la muestra, tal como aparecen en las tablas 67 y 68.

La comparación de ambas series de correlaciones no ofrece lugar a dudas, si se tienen en cuenta los tres primeros criterios de rendimiento académico, en cuanto a resultar más elevadas en el grupo de alumnos con retraso académico. Las diferencias son importantes, pues mientras las correlaciones de rendimiento total con internalidad son de 0.22 y 0.30, para el CIAL y CREI respectivamente, el grupo de alumnos sin retraso académico, cuando consideramos el grupo de los alumnos con retraso académico estas correlaciones ascienden a 0.40 y 0.41.

Tabla 67

CORRELACIONES ENTRE INTERNALIDAD Y RENDIMIENTO ACADEMICO  
ALUMNOS CON RETRASO ACADEMICO

| <u>Escala de internalidad</u> | <u>total</u> | <u>prueb</u> | <u>tutor</u> | <u>calif</u> |
|-------------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| CIAL TOTAL .....              | .40**        | .38**        | .29**        | .10          |
| CREI TOTAL .....              | .41**        | .43**        | .28**        | .23*         |
| CIAL ATRIBUCION .....         | .18          | .23*         | .14          | -.04         |
| CIAL LOCUS .....              | .44**        | .37**        | .34**        | .21*         |
| CIAL LOCUS POSIT .....        | .30**        | .32**        | .19          | .08          |
| CIAL LOCUS NEGAT .....        | .34**        | .26**        | .26**        | .15          |
| CIAL YO .....                 | .39**        | .39**        | .27**        | .14          |
| CIAL OTRO .....               | .28**        | .27**        | .20*         | .04          |
| CIAL YO LOCUS .....           | .43**        | .35**        | .33**        | .26*         |
| CIAL OTRO LOCUS .....         | .34**        | .30**        | .26**        | .10          |
| CIAL TOTAL FAMIL+SOCIE ..     | .25**        | .24*         | .18          | .02          |
| CIAL TOTAL ESCUELA .....      | .46**        | .40**        | .35**        | .21*         |
| CIAL LOCUS FAM+SOC .....      | .32**        | .25**        | .24*         | .10          |
| CIAL ESCUELA LOCUS .....      | .46**        | .40**        | .35**        | .27*         |
| CIAL ESC LOCUS NEGAT ....     | .41**        | .34**        | .32**        | .26*         |
| CREI POSIT .....              | .42**        | .44**        | .32**        | .19          |
| CREI NEGAT .....              | .28**        | .30**        | .17          | .20          |

N = 150 (N calif= 124) Niveles de signif: \* - .01 \*\* - .001

Tabla 68

CORRELACIONES ENTRE INTERNALIDAD Y RENDIMIENTO ACADEMICO  
ALUMNOS SIN RETRASO ACADEMICO

| <u>Escala de internalidad</u> | <u>total</u> | <u>prueb</u> | <u>tutor</u> | <u>calif</u> |
|-------------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| CIAL TOTAL .....              | .22**        | .22**        | .18**        | .18**        |
| CREI TOTAL .....              | .30**        | .26**        | .26**        | .22**        |
| CIAL ATRIBUCION .....         | .14**        | .13**        | .12**        | .13**        |
| CIAL LOCUS .....              | .24**        | .23**        | .20**        | .20**        |
| CIAL LOCUS POSIT .....        | .19**        | .20**        | .15**        | .15**        |
| CIAL LOCUS NEGAT .....        | .17**        | .15**        | .13**        | .13**        |
| CIAL YO .....                 | .20**        | .22**        | .15**        | .17**        |
| CIAL OTRO .....               | .20**        | .19**        | .17**        | .17**        |
| CIAL YO LOCUS .....           | .25**        | .25**        | .20**        | .22**        |
| CIAL OTRO LOCUS .....         | .19**        | .17**        | .15**        | .14**        |
| CIAL TOTAL FAMIL+SOCIE ..     | .17**        | .18**        | .14**        | .14**        |
| CIAL TOTAL ESCUELA .....      | .25**        | .23**        | .21**        | .21**        |
| CIAL LOCUS FAM+SOC .....      | .15**        | .16**        | .12**        | .11*         |
| CIAL ESCUELA LOCUS .....      | .28**        | .21**        | .19**        | .24**        |
| CIAL ESC LOCUS NEGAT ....     | .22**        | .27**        | .29**        | .17**        |
| CREI POSIT .....              | .31**        | .27**        | .28**        | .24**        |
| CREI NEGAT .....              | .22**        | .20**        | .19**        | .15**        |

N = 1160 (N calif= 613) Niveles de signif: \* - .01 \*\* - .001

Si consideramos dentro del fracaso escolar a los que no han superado todo el curso en la convocatoria de junio, tendremos estas correlaciones que las podremos comparar con las de los que superaron el curso en junio. Por supuesto que, por existir calificaciones oficiales exclusivamente en 5º y 6º, solamente participan en este análisis los alumnos de estos dos cursos.

Las correlaciones de los que no superan todo en junio son más elevadas que las de los que aprobaron todo, pero la diferencia entre unas y otras es menor que cuando comparamos el grupo de los que llevan un curso de retraso frente a los que no llevan ningún curso de retraso.

Por medio de la  $t$  de Student comprobamos las diferencias de las medias de internalidad entre el grupo de los alumnos con retraso y sin retraso. Solamente no alcanzan la significación que pusimos en la hipótesis como condición dos de las escalas: la CIAL FAM+SOCI LOCUS ( $t(1360) = 1.93, p < 0.053$ ) y CREI POSIT ( $t(1360) = 1.46, p < 0.135$ ). Si nos fijamos en los resultados de las dos escalas principales, los resultados de este análisis son los siguientes. Para CIAL TOTAL  $t(1360) = 3.35, p < 0.001$  y para CREI POSIT  $t(1360) = 3.23, p < 0.001$ .

Si tomamos como criterio el no haber aprobado en junio todas materias, las diferencias entre el grupo de aprobados y el de no aprobados resultan significativas al nivel

propuesto, incluso algunas a un nivel de confianza mayor. Todas aparecen como significativas al nivel de 0.000, menos las siguientes: CIAL ATRIBUCION ( $p < 0.003$ ), CIAL LOCUS NEGAT ( $p < 0.023$ ), CIAL OTRO ( $p < 0.001$ ), CIAL OTRO LOCUS ( $p < 0.003$ ), CIAL FAM+SOCI TOTAL ( $p < 0.007$ ), CIAL FAM+SOCI LOCUS ( $p < 0.026$ ) y CREI NEGAT ( $p < 0.003$ ).

Tabla 69

MEDIAS DE INTERNALIDAD SEGUN RETRASO O NO RETRASO

|                           | TOTAL  | RETRASO ACADEMICO |             |
|---------------------------|--------|-------------------|-------------|
|                           |        | SIN RETRASO       | CON RETRASO |
| CIAL TOTAL                | 100.06 | 100.30            | 98.33       |
| CREI TOTAL                | 36.86  | 36.98             | 36.02       |
| CIAL ATRIBUCION           | 29.81  | 29.89             | 29.28       |
| CIAL LOCUS                | 63.31  | 63.50             | 61.97       |
| CIAL LOCUS POSIT          | 35.42  | 35.52             | 34.73       |
| CIAL LOCUS NEGAT          | 34.82  | 34.89             | 34.33       |
| CIAL YO                   | 49.18  | 49.28             | 48.40       |
| CIAL OTRO                 | 49.19  | 49.32             | 48.24       |
| CIAL YO LOCUS             | 29.33  | 29.42             | 28.68       |
| CIAL OTRO LOCUS           | 33.98  | 34.07             | 33.30       |
| CIAL TOTAL<br>FAMIL+SOCIE | 60.65  | 60.76             | 59.87       |
| CIAL TOTAL ESCUELA        | 36.61  | 36.74             | 35.63       |
| CIAL LOCUS FAM+SOC        | 38.14  | 38.20             | 37.66       |
| CIAL ESCUELA LOCUS        | 25.04  | 25.16             | 24.25       |
| CIAL ESC LOCUS NEGAT      | 12.57  | 12.62             | 12.22       |
| CREI POSIT                | 15.99  | 16.07             | 15.42       |
| CREI NEGAT                | 20.87  | 20.91             | 20.60       |

La realización de la misma prueba de Student cuando tomamos como criterio de fracaso el separarse la puntuación global de rendimiento una desviación típica de la media, ofrece unos resultados que no contradicen los de los criterios anteriores. Es más, el grado de significación de estas diferencias resulta más confirmatorio que en los casos anteriores. Para todas las escalas de internalidad, sin excepción, aparecen diferencias con el mismo nivel de significación en la prueba de Student de diferencia de medias: 0.000.

#### 8.5.6. Conclusión

Queda confirmada la hipótesis que predice diferencias significativas entre los alumnos con fracaso escolar y el resto, aunque estas diferencias quedan más señaladas y adquieren mayor significación estadística cuando se toma como criterio el tener una puntuación en rendimiento total o global inferior a una desviación típica por debajo de la media.

#### 8.5.7. Comentario

A la vista de los resultados de los primeros análisis realizados en este capítulo, no llama la atención que aparezcan distintos perfiles de internalidad en el grupo de alumnos con fracaso y sin fracaso.



Aunque el enunciado de la hipótesis se orienta directamente a la comprobación de las diferencias de medias, hemos empezado con las correlaciones para ver también el distinto papel predictor del rendimiento académico que puede tener la internalidad en el grupo de alumnos con fracaso y en el resto. Es aquí donde llama la atención la diferencia de la magnitud de las correlaciones, particularmente entre internalidad y rendimiento global, si consideramos a los alumnos con retraso o a lo que no llevan retraso. Podemos observar que en este grupo se producen las correlaciones más altas, aunque ninguna de ellas llega a .50.

El criterio para la definición del fracaso escolar resulta poco claro y complejo (Pallarés, 1989). Sin entrar aquí en detalles relativos a esta cuestión, nos hemos decidido por dos de entre los más comúnmente utilizados y aceptados, como son el retraso respecto al curso que por edad le corresponde cursar y el no superar en junio todas las materias. Como, en la práctica o por razón de la legislación vigente, estos dos criterios se limitarían a los alumnos de 5º y 6º, hemos añadido también el que considera el hecho de tener una puntuación en el rendimiento global inferior a una desviación típica por debajo la media.

La significación de las diferencias de medias de internalidad entre los alumnos con fracaso y sin fracaso

confirma lo que hemos encontrado con el análisis correlacional.

En el grupo de alumnos con retraso la correlación es semejante tanto si tenemos en cuenta la medida global de internalidad como la específica. Sin embargo, referido al criterio utilizado para definir el fracaso escolar apreciamos que el que provoca el establecimiento de perfiles más definidos de internalidad respecto a los que no fracasan es precisamente el criterio que tiene en cuenta la puntuación global de rendimiento y lo delimita como tener una puntuación inferior a una desviación típica por debajo de la media.

Una vez confirmada la existencia de estos perfiles de internalidad, diferentes según cualquiera de los criterios de fracaso escolar que tengamos en cuenta, trataremos de dar una explicación de este hecho. En resumen, aparece con claridad la mayor puntuación en todas las escalas de internalidad de los grupos sin fracaso, a lo que, visto desde otro punto, corresponde una mayor externalidad de los alumnos con fracaso. A esto se añade el que estas diferencias en internalidad resultan más suaves en la escalas referidas a resultados negativos y sean las de resultados positivos donde aparecen las diferencias más marcadas. El que el grupo de fracaso escolar sea más externo respecto a los resultados negativos parece tener que ver -aunque los diseños de investigación no sean exactamente iguales- de las conclusio-

nes de la llamada indefensión aprendida. De acuerdo con esta teoría, existiría una tendencia de los alumnos con fracaso escolar a percibir los resultados positivos como dependiendo más de factores externos que internos. En relación a este estilo de atribuir surgirían también expectativas más externas. El que no se produzca una respuesta exactamente simétrica respecto a ésta cuando se trata de resultados negativos, pensamos que no invalidaría la explicación que hemos dado, sino que indicaría la presencia también de la norma de internalidad o preferencia por las explicaciones internas.

Dada la doble dimensión que tiene la internalidad, de ser expectativas y explicaciones, la relación que se presenta como más coherente, en defecto de una investigación con diseño causal, entre ambas variables -internalidad y fracaso escolar-, es la de interacción mutua. El bajo rendimiento induciría a explicaciones preferentemente externas respecto a los resultados positivos, lo que conduciría a expectativas externas respecto a los resultados académicos positivos en el futuro y, desde aquí, sería comprensible un descenso en la motivación y en las conductas eficaces para el buen rendimiento académico. Pero, también sería comprensible el comienzo de este ciclo a partir de unas expectativas externas respecto al rendimiento. La influencia mutua y acumulativa sería el modelo de influencia que nos parece más aceptable y coherente con otros, como, por ejemplo, el de Weiner.

#### 8.6. Comentario general

El rendimiento académico, una cuestión de constante actualidad, depende de un número muy amplio de factores, a la vez que tiene importantes consecuencias personales, familiares y sociales. Dada la diversidad de factores determinantes y consecuencias, así como de la complejidad de las interacciones, no resulta fácil clarificar la cuestión.

Sin embargo, cualquier aportación encaminada a esclarecer los determinantes y consecuencias del rendimiento académico resulta importante y los logros conseguidos, por pequeños que sean, resultan importantes y dignos de tenerse en cuenta.

Como hemos visto en el capítulo cuarto, se ha prestando atención desde hace años a los factores sociales, escolares y familiares, así como a los personales. Dentro de este último apartado, la inteligencia, los rasgos de la personalidad y la motivación son, además de los más investigados, los más conocidos y a los que más se ha recurrido por parte de profesores, familiares y de los mismos alumnos. Ahora bien, cada vez se presta más atención a los factores procesuales que conducen a una motivación adecuada y, por consiguiente, a la puesta en acto de las conductas adecuadas. Entre estos podemos referirnos tanto al autoconcepto como a las explica-

ciones causales o a las expectativas de control interno-externo.

Nos hemos referido a lo largo de este capítulo a la relación que tienen con el rendimiento estos dos últimos factores bajo la denominación común de internalidad. La asociación que tiene la internalidad con el rendimiento la podemos apreciar por medio de la correlación lineal, que es el procedimiento más frecuentemente utilizado en este tipo de investigaciones y el procedimiento al que se refieren Findley y Cooper (1983) en su metaanálisis. A la hora de valorar la magnitud de los coeficientes, que se dan entre internalidad y rendimiento académico, resulta importante volver a recordar lo que dijimos en el comentario general del capítulo anterior respecto a los criterios de esta valoración. Parece más conveniente que tengamos en cuenta, además de la significación estadística de las correlaciones, la relación conceptual entre las variables que estamos correlacionando. En este sentido, resulta valioso encontrar que explicaciones causales o expectativas de control interno -no precisamente aptitudes- mantengan correlaciones positivas y significativas en torno a 0.30, pudiendo llegar, incluso, en determinados grupos, a 0.40. Las correlaciones encontradas aquí, por otra parte, resultan comparables con las encontradas en otras investigaciones.

Esta relación no solamente aparece con las correlaciones sino que queda confirmada con otros procedimientos de análisis, como son las diferencia en las puntuaciones de internalidad según los niveles de rendimiento, que hemos visto resultan significativas estadísticamente en su mayoría.

Por medio de la ecuación de regresión múltiple quisimos averiguar el coeficiente que se le asigna a la internalidad en la predicción del rendimiento. Para ello seleccionamos las siguientes variables: nivel socioeconómico, número de hermanos, orden de nacimiento, ansiedad-rasgo, inteligencia general, autoconcepto académico, CIAL TOTAL Y CREI TOTAL. Tomamos medida de rendimiento el rendimiento global y se utilizó el procedimiento Step. La ecuación con un R cuadrado ajustado igual a 0.54991, asigna los siguientes coeficientes B a las variables anteriores.

|                              |          |
|------------------------------|----------|
| Inteligencia general .....   | .558504  |
| Autoconcepto académico ..... | .212258  |
| Autocon no académico .....   | -.093713 |
| CREI TOTAL .....             | .019558  |
| Ansiedad-rasgo .....         | -.053924 |
| Constante .....              | -.708699 |

Fuera de la ecuación: Nivel socioeconómico, Número de hermanos, Orden de nacimiento, CIAL TOTAL.

La selección de las variables no se hizo, ciertamente, en razón de esta ecuación de regresión para la predicción del rendimiento académico. No nos tiene que extrañar, por tanto,

algunos de los coeficientes reseñados o la exclusión de la ecuación de algunas de las variables.

Vimos, por otra parte, que la correlación entre internalidad y rendimiento presenta variaciones importantes según el grupo que tengamos en cuenta. Nos interesa especialmente destacar que es más fuerte en los alumnos cuyo nivel intelectual está por debajo de la media que en los que está por encima. Además, es también más fuerte en los alumnos con fracaso escolar que en los que no fracasan.

Si lo que acabamos de decir supone un estímulo para el desarrollo de programas de intervención que tiendan a aumentar la internalidad, parece que debería plantearse también la cuestión del sentido de la influencia. Apoyados más en los estudios de otros que en lo que surge de la presente investigación, parece que debería pensarse en una influencia desde la internalidad hacia el rendimiento. A falta de estudios realizados con modelo causal, podemos pensar, en todo caso, en la existencia de una interacción. Esto justificaría la intervención para mejorar la internalidad con vistas a mejorar el rendimiento.

## 9. RESUMEN Y CONCLUSIONES FINALES

A lo largo de los capítulos precedentes hemos desarrollando el tema de la internalidad, entendiendo por tal las explicaciones y expectativas internas-externas que los sujetos hacen tanto respecto a los refuerzos o resultados de sus acciones, como al resto de las conductas o sentimientos. La cuestión se plantea como particularmente compleja, dado que resulta de la convergencia de dos orientaciones: la del locus of control y la de la atribución. Esto exigió una revisión previa de las investigaciones realizadas desde ambas corrientes, orientaciones que se plantean no como divergentes, sino como convergentes e, incluso, en ocasiones, identificadas. Por eso, fue necesario plantear la cuestión de la relación de locus of control y atribución, tarea que realizamos antes de entrar en la consideración de los sesgos explicativos. De todos estos sesgos, destaca la tendencia a dar más explicaciones internas que externas, como consecuencia de la mayor valoración social de las primeras. En relación con este sesgo se plantean otros como son el de actor-observador y el sesgo favorable al yo.



Centrada la cuestión en la internalidad, un capítulo complementario pretende plantear el tema del rendimiento académico y sus determinantes, especialmente el locus of control y la atribución, es decir, la dimensión internalidad.

Enmarcada la cuestión de la internalidad con la revisión de la bibliografía que consideramos más importante, la investigación empírica se centró en examinar la estructura interna y externa de la internalidad. Es decir, con los análisis factoriales, de consistencia interna y de estabilidad, incluso con el análisis de los items de las escalas que utilizamos como medida de la internalidad, tratamos de examinar el grado de complejidad y la estructura de la internalidad. Pero, parecía necesario el complemento del examen de su estructura externa, es decir de las relación que la internalidad tiene con otros sesgo explicativos y con otras variables, especialmente con el rendimiento académico.

Llegados al final de esta tarea, resulta conveniente recapitular, a modo de conclusiones, lo que consideramos más relevante de todo nuestro trabajo. Aunque al final de cada capítulo de la revisión teórica hemos ofrecido las conclusiones más importantes de lo tratado a lo largo del mismo, al igual que al confirmar las diversas hipótesis de la parte correspondiente a la investigación empírica, trataremos de expresar de un modo general e seguido las principales conclusiones.

Dado que nuestra investigación empírica se sitúa en un amplio contexto de investigaciones y como continuación de ellas, no podemos excluir de nuestras conclusiones las obtenidas a partir de la revisión de las investigaciones y clarificaciones teóricas que preceden a la nuestra. Por lo que se refiere a la revisión de esas investigaciones, podemos llegar a las siguientes conclusiones:

1. Existe una afinidad importante entre la dimensión interno-externo de la atribución y las expectativas de control externo-interno (locus of control), de tal modo que podemos hablar de ambos, conjuntamente, bajo la denominación de internalidad. Efectivamente, existe una tradición que aproxima o identifica ambas orientaciones conceptual y operacionalmente. Además, podemos comprender con facilidad que una explicación causal genere una expectativa. La difusión de los estilos atributivos ha colaborado a esta aproximación y al reconocimiento práctico de su semejanza.

2. La aproximación de Beauvois, Dubois, Somat, Py, etc. a la distinción entre atribuciones y locus of control, no resulta aplicable a todos los casos. Es preciso reconocer que se trata de una distinción sugerente y clarificadora, por la solución pragmática que da a la relación entre ambos. Pero, en realidad, más parece que queda asumido el locus of control como una modalidad de atribución: la referente a refuerzos o resultados. Hace falta, por consiguiente, subrayar el que las

explicaciones causales pueden ser consideradas también como expectativas de control sobre los refuerzos. Resulta más discutible, sin embargo, reducir la atribución a la explicación de conductas y sentimientos que no son relativas a refuerzos, excluyendo las que se refieren a este último tipo de conducta.

3. Sin embargo, resulta conceptualmente aceptable la distinción que hacen Beauvois, Dubois, Py, Somat, etc. entre explicaciones referentes a refuerzos y la relativa a conductas que no tienen tal carácter, ambas dentro de la dimensión internalidad-externalidad. Efectivamente, esta distinción, resulta totalmente satisfactoria, conceptual y comparativamente, así como confirmada por varias investigaciones empíricas. Evidencia, por otra parte, que las orientaciones del locus of control y de la atribución están, en realidad, bastante próximas.

4. A partir de la conclusión anterior, el estudio de la dimensión internalidad exige la revisión y referencia a cada una de las dos líneas de investigación de la que es resultado: locus of control y atribuciones. Aproximación que vemos se puede realizar legítimamente. Por lo que se refiere a la teoría de la atribución de Weiner aparece, la encontramos particularmente próxima al locus of control.

5. Resulta inexacto comprender al locus of control como un rasgo estable de la personalidad, ni hacer equivalente la dimensión interno-externo a la dicotomía "bueno-malo" o deseable-indeseable. Afirmamos esto, en contra de una tendencia que, más o menos implícitamente, lo da por supuesto. Sin embargo, conviene recordar que el constructo locus of control se sitúa en el marco de la teoría del aprendizaje social de Rotter y dentro de su ecuación de predicción conductual, que es donde cobra su pleno significado. Pero, es preciso reconocer, que en buena parte de las investigaciones, interno-externo resultar equivalente de ajuste-desajuste. A pesar de esto, no resulta justificado hacer la equivalencia de un modo general.

6. No queda resuelta todavía la cuestión referente al carácter unidimensional o multidimensional del constructo locus of control. Esta afirmación se puede realizar, a pesar de que la literatura más reciente sobre la estructura interna del locus of control tiende a inclinarse por la consideración multidimensional de este constructo, en contra de la postura de Rotter. En bastantes investigaciones existe una contradicción entre la afirmación previa relativa a la multidimensionalidad del constructo y las conclusiones, donde se le considera como si fuera unidimensional. El procedimiento utilizado para estudiar la cuestión, el análisis factorial exploratorio, no parece el procedimiento más adecuado para dirimir la cuestión. Resulta necesario, en primer lugar, una

clarificación conceptual, seguida de una análisis factorial confirmatorio.

7. Existen instrumentos de medida de las expectativas del locus of control, respaldados por abundantes estudios de validez predictiva, pero que en el caso de los niños se muestran con bajos coeficientes de fiabilidad. Aunque la clarificación conceptual del constructo no está a la altura de la abundancia de instrumentos de medida, estos presentan propiedades psicométricas suficientes para ser utilizados en la investigación. Más cautela es necesario tener en el caso de las escalas destinadas a niños.

8. De todas las dimensiones que pueden ser consideradas en el estudio de las atribuciones causales la más fundamental resulta, precisamente, la de interno-externo. Este carácter vertebral de la dimensión interno-externo aparece ya en Heider. Si bien esta dimensión es susceptible de repararos críticos y ofrece algunos puntos débiles desde el punto de vista objetivo, no conviene olvidar que la hemos de considerar, en coherencia con los supuestos de la teoría de la atribución, desde el punto de vista del sujeto. Por más dificultades que en algunos casos pueda suscitar, y de hecho haya suscitado, la dimensión interno-externo queda justificada desde la perspectiva del psicólogo profano que se adopta en tales estudios. El frecuente uso que de ella se hace en las investigaciones, y las correlaciones que mantiene con

distintas variables, supone también una justificación de la relevancia de esa dimensión.

9. Existen instrumentos para la medida de la atribuciones con un respaldo psicométrico aceptable, entre los que se incluyen algunas escalas de locus of control. La influencia de los estilos atributivos ha fomentado la inquietud por la medida de los estilos o modos estables de realizar explicaciones causales, superando la tradición poco diferencialista de la teoría de la atribución. Los instrumentos propios para medir atribuciones incluyen, por supuesto, otras dimensiones, además de la de interno-externo, generalmente dentro de la orientación de Weiner y de los estilos atributivos.

10. Existe una preferencia de los sujetos al uso de explicaciones internas respecto a las externas, que se articula con otros sesgos como son el de actor-observador y el favorable al yo. Estos dos últimos sesgos matizan la afirmación de la tendencia generalizada a atribuciones internas, que corresponde al sesgo de internalidad, indicando que la perspectiva desde la que se realiza la atribución o el tipo de refuerzos a que se refiere puede disminuir la fuerza del sesgo de internalidad.

11. De las diversas tendencias existentes para explicar el sesgo de la internalidad, parece más adecuada la sociocognitiva que únicamente la cognitiva o la motivacional. La

mayor valoración social de las explicaciones y expectativas de control internas parece estar en la base, más que las otras alternativas propuestas -sin excluirlas- de la estrategias cognitivas en la preferencia por la internalidad, adoptadas por el sujeto.

12. La internalidad, tanto desde la orientación del locus of control como desde la atribución, se muestra como un importante predictor de una amplia gama de conductas. Por lo que se refiere a la relacionada con el rendimiento académico, parece que se la puede poner al nivel del autoconcepto, motivación, rasgos de personalidad, etc., aunque por debajo, como se podía esperar, de la inteligencia.

En continuidad con las investigaciones revisadas, destacaremos también algunas conclusiones de la investigación que nosotros hemos realizado:

1. No se puede llegar a una conclusión clara y rotunda sobre la cuestión relativa a la dimensionalidad de la internalidad. Con cierto apoyo psicométrico (correlaciones entre las escalas), llegamos a la conclusión de que está justificado hablar de la dimensión internalidad, aunque teniendo en cuenta que queda enriquecida por otras dimensiones que se pueden considerar dentro o en relación a ella y que también cuentan con apoyo psicométrico (análisis factorial y coeficientes de consistencia interna): referencia a

refuerzo o no, perspectiva de actor u observador, refuerzo positivo o negativo, etc.

2. El Cuestionario de Internalidad Atribución/Locus (CIAL), así como el Cuestionario de Responsabilidad en la Eficacia Intelectual (CREI), se muestran como instrumentos adecuados para medir la internalidad en las edades y modo en que se ha aplicado en esta investigación. Hay que destacar la dimensión de internalidad-externalidad de las dos escalas estudiadas, aceptándola como la medida más básica y consistente de ambas escalas: la escala CIAL como medida de internalidad general, y la CREI como específica del dominio académico-intelectual. Resulta justificado aceptar también la medida que ofrecen algunas de las subescalas del CIAL y del CREI, toda vez que su consistencia interna resulta aceptable en el contexto que trabajamos -tipo de constructo y edad de los sujetos-, además de que aportan matices importantes a los análisis que se puedan hacer con el CIAL y CREI.

3. Dentro de la escala CIAL, encuentra menos apoyo psicométrico la escala compuesta por items relativos a conductas y sentimientos que no son refuerzos, es decir, la escala de atribución -según la concepción de Beauvois, Dubois y otros-, tanto desde el punto de vista de la fiabilidad como por mantener relaciones más débiles con otras variables. Con todo, pensamos que debe conservarse, a partir de su justificación psicométrica, aunque sea limitada, así como del apoyo



que supone a la dimension internalidad, completando, de este modo, al locus of control. Es más, convendría, en futuras revisiones, que le fueran añadidos más items, has que llegue a tener un peso comparable a la escala locus.

4. Se pueden considerar también los items de locus, además de como expectativas como explicaciones. O, mejor, como expectativas latentes en unas explicaciones causales. Esto tiene un apoyo conceptual, pero también se desprende de la interpretación de algunos de los resultados de las correlaciones de la internalidad con otras variables.

5. El estudio sobre la estructura de la internalidad debe añadir a la consideración de la estructura interna lo que se desprende de la relación con otras variables. Queremos insistir aquí en la necesidad de considerar conjuntamente en el estudio de la internalidad, como en el cualquier constructo, los estudios de dimensionalidad y de fiabilidad, con el estudio detallado de las relaciones que tiene con otras variables.

6. La internalidad mantiene una relación, significativa estadísticamente, en menor o mayor grado, con las variables que intervienen en la investigación y no debe descartarse la existencia de relación por el hecho de que algunos coeficientes de correlación, considerados en sí mismos, sean bajos. La valoración de esa relación supone fijarse en la convergencia

de los coeficientes de correlación, en su ascenso cuando se controlan otras variables, así como en suponer en algún caso la existencia de una correlación no lineal. Además, resulta adecuado también tener en cuenta el efecto que tienen los diferentes niveles de la variable considerada en las medias de las puntuaciones de internalidad. Tampoco podemos olvidarnos de que, en algunos casos, se manifiesta más la correlación en unos aspectos o subescalas de la internalidad que en otros.

7. El autoconcepto mantiene con la internalidad una relación inferior a la que cabe esperar desde su afinidad conceptual. De hecho, esta asociación se establece únicamente con el autoconcepto académico y no con el autoconcepto no académico. No podemos, pues, de un modo general, hablar de afinidad importante de ambos constructos, salvo que especifiquemos que esa relación importante se da solamente con el autoconcepto académico.

8. La internalidad se muestra como una variable evolutiva, variando este carácter según la subdimensión de internalidad considerada, el intervalo de edad, así como la inclusión o no de los alumnos con retraso académico. En efecto, queda suficientemente probado el carácter evolutivo de la internalidad, si bien este carácter queda más claro cuando se tiene en cuenta el año que cuando se tiene en cuenta el curso. La edad de 10-11 años supone un estancamiento o

desaceleración en esta evolución. La influencia advertida de la edad escolar y del retraso en esta relación nos hace pensar en una explicación a través de la mayor valoración social de las explicaciones internas, sobre todo cuando se refieren a refuerzos, con lo que ello implica de mayor responsabilidad e implicación personal en la conducta y resultados.

9. Se confirma la relación de internalidad con el nivel socioeconómico, aunque esta asociación resulta más clara en las chicas y en los alumnos de 3º de EGB. Esta relación podría, tal vez, afinarse más e, incluso, elevarse utilizando un índice más complejo y exacto para medir el nivel socioeconómico.

10. Existe relación negativa de la internalidad con el número de hermanos, así como con el orden de nacimiento. Si bien las correlaciones entre estas variables son bajas -algo menos en el caso del orden de nacimiento-, hemos de tener en cuenta su consistencia a través de las diversas escalas y las diferencias en internalidad que se establecen cuando consideramos distintos niveles en ambas variables. La mayor internalidad del primogénito, que aparece comprobada en algunas escalas, converge con la explicación teórica previa que podemos dar de esa relación.

11. La ansiedad-rasgo muestra una correlación con la internalidad más baja de la que podíamos esperar de ambas variables desde la perspectiva de ajuste-desajuste. Sin embargo, esta menor relación respecto a lo esperado puede deberse a que la relación de ambas variables no es totalmente lineal.

12. Existen diferencias significativas entre las puntuaciones de las explicaciones internas que realizan los sujetos sobre sí mismos (Yo, Actor) y las que realizan respecto a otros (Otro, Observador), siendo más internas las que se realizan en primera persona. Este resultado, si bien confirma el proceso de diferenciación del yo respecto a los demás, en lo que a las atribuciones se refiere, se manifiesta en dirección opuesta a lo resultados que ofrecen la mayor parte de las investigaciones sobre el efecto actor-observador. El que el estudio de este sesgo se haya realizado en condiciones no exactamente coincidentes con la de nuestra investigación, así como el que algunos indiquen la posibilidad de que se invierta, puede ser una explicación de nuestros resultados.

13. La puntuaciones de internalidad aumentan cuando se refieren a resultados o refuerzos positivos respecto a cuando se trata de resultados negativos. Queda confirmado, por tanto, el sesgo favorable al yo, tal como se esperaba. Hay que interpretarlo, sin embargo, articulado con el sesgo de internalidad, pues no se opone a él.

14. Existen diferencias importantes en el grado de asociación de la internalidad con otras variables según el tipo de escala o subescala de internalidad que consideremos. Estas diferencias se notan, sobre todo, cuando comparamos los ítems de atribución con los de locus, los referentes a resultados positivos con los de negativos, los redactados en primera persona con los que lo están en tercera, así como los que se refieren a la escuela en comparación con los que se refieren al área social y familiar. Esto, a la vez que nos suministra información complementaria sobre las correlaciones de internalidad con diferentes variables, apoya, de algún modo, la consideración de diferentes dimensiones dentro de la dimensión fundamental internalidad-externalidad.

15. La relación encontrada entre internalidad y rendimiento académico resulta igual o superior a las que ofrecen otras investigaciones. Esta relación se hace más fuerte en el caso de los alumnos con nivel intelectual por debajo de la media y en aquellos con fracaso escolar. Estas correlaciones, en la mayoría de los casos significativas estadísticamente, nos muestran la asociación de las explicaciones y expectativas internas con el rendimiento académico, que queda confirmada por el efecto que se advierte de los distintos niveles de rendimiento sobre la puntuación de internalidad.

16. A partir de la mayor afinidad entre rendimiento académico e internalidad en el grupo de bajo rendimiento, la

internalidad aparece como una dimensión potencialmente útil para la intervención encaminada a la mejora del rendimiento en los alumnos con peores resultados. Pensando, con cierto apoyo en la escasa literatura existente, en una dirección de influencia de la internalidad al rendimiento, o en un modelo de influencia mutua entre ambas variables, consideramos que el aumento de las explicaciones internas supondrá una mejora del rendimiento, por lo que ello implica de aceptación de la responsabilidad y de poner las conductas adecuadas para una mejora de la eficacia académica.

Resumimos en el capítulo quinto en una única expresión las diferentes hipótesis comprobadas a lo largo de esta tesis doctoral. También como síntesis final de todas las conclusiones, podríamos afirmar, confirmando la existencia de la compleja dimensión internalidad, que se puede medir y que mantiene relaciones significativas, de diversa magnitud, con distintas variables y, de un modo particular, con el rendimiento académico.