

ATRIBUCIONES CAUSALES DE ALUMNADO Y PROFESORADO SOBRE EL RENDIMIENTO ESCOLAR: CONSECUENCIAS PARA LA PRACTICA EDUCATIVA

MARIA ANTONIA MANASSERO MAS
ANGEL VAZQUEZ ALONSO

RESUMEN

Se comparan las percepciones causales del alumnado y del profesorado sobre el rendimiento escolar del alumnado. Los resultados muestran diferencias importantes entre ambos: el alumnado atribuye más a la competencia, sesgos del profesor y exámenes, mientras que en las atribuciones del profesorado predominan las atribuciones a la capacidad y al interés del alumnado; asimismo, se observan diferencias cualitativamente más radicales en el signo e intensidad de las causas percibidas. Desde el marco de la teoría de la atribución causal, se discute la conducta del profesor en el aula más apropiada para inducir unas atribuciones funcionales que aumenten las expectativas de éxito, la autoestima y la experiencia de emociones positivas respecto al aprendizaje.

ABSTRACT

The causal attributions of teachers and students on the student's academic achievement are compared. The results show significant differences among them: the students attribute comparatively more to the teacher's competence, teachers' biases and tests, while the teachers attribute to ability and interest more than the students; moreover, qualitative differences changing the sign of the perceived causes appear between teacher and student. In the framework of causal attribution theory the most appropriate teachers' behaviours in the classroom to induce more functional attributions which enhance success expectations, self-esteem and positive feelings about learning are discussed.

PALABRAS CLAVE

Atribución causal, Pensamiento del profesor, Causas del logro.

KEYWORDS

Causal attribution, Teacher thinking, Achievement causes.

1. INTRODUCCION

La teoría de la atribución causal estudia los procesos inferenciales que utilizan las personas para responderse a las preguntas de ¿porqué ...?, esto es, para obtener las causas de una conducta o un resultado, bien sean propios (autoatribución) o de otras personas actuando como observador (heteroatribución). El proceso atributivo comienza con la observación de la conducta/resultado y el análisis de los elementos de información disponibles sobre la misma y finaliza cuando el atribuidor cree haber encontrado la(s) causa(s) de la conducta/resultado. En estos procesos atributivos, el atribuidor aplica el sentido común a la combinación de algunas causas disposicionales (personales) tales como la capacidad, la dificultad de la tarea, el esfuerzo, la motivación, la intencionalidad junto con otros elementos situacionales como la suerte o la intervención de otras personas (Heider,

1958). La validación de los juicios atributivos se realiza aplicando un esquema cuasi-científico de covariación a la información de consenso, distintividad y consistencia disponible sobre el caso para centrar la atribución en el estímulo, la persona o la situación (Kelley, 1972). Por otra parte, los atribuidores utilizan atajos inferenciales denominados esquemas causales que resumen la experiencia previa del atribuidor sobre la asociación entre causas y efectos y permiten superar las lagunas de información habituales en estos procesos; estos esquemas son el de múltiples causas suficientes (cuando varias causas están presentes simultáneamente y cada una de ellas es condición suficiente para que se produzca el efecto), que se complementa con los principios de aumento (cuando concurren causas facilitadoras e inhibidoras) y descuento (la importancia de la causa es inversamente proporcional al número de causas concurrentes) y el esquema de múltiples causas necesarias (el efecto sólo se produce en la conjunción de dos o más causas).

Sin embargo, como muchos otros procesos de juicios y decisiones humanos, los procesos reales de atribución causal exhiben sistemáticamente una serie de desviaciones respecto a los principios anteriores, conocidas como sesgos atributivos, que obedecen a errores de inferencia lógica, a un inadecuado procesamiento cognitivo de la información o a la aplicación de heurísticos y prejuicios de raíces socioculturales. Entre estos sesgos, sin duda, el más importante es el denominado error atributivo fundamental, que consiste en la tendencia de las personas a dar más importancia a los factores causales disposicionales (personales) que a los situacionales (ambientales), especialmente en circunstancias de sobrecarga informativa; muy semejante a este es el sesgo egótico, que consiste en autoatribuir internamente los éxitos (a uno mismo) y los fracasos a factores externos. El sesgo a la tendencia confirmatoria consiste en dar más relevancia a las informaciones e interpretaciones que resultan favorables a las hipótesis, expectativas o profecías previas del atribuidor y que resulta útil para guiar los juicios causales en situaciones ambiguas. El sesgo egocéntrico es la tendencia a sobrevalorar la contribución individual en un logro, respecto a las demás personas que también han participado en él.

Otro aspecto relevante de los procesos de atribución causal es la diferenciación establecida entre las atribuciones realizadas por una persona (actor) sobre su propia conducta (autoatribución) y las atribuciones causales realizadas por otro (observador) sobre la conducta del actor (heteroatribución). La extensa investigación empírica realizada comparando ambas perspectivas confirma dos hechos fundamentales: las diferencias atributivas actor-observador son sistemáticas e indican que las heteroatribuciones tienden a dirigirse más hacia el actor (internas), mientras que las autoatribuciones tienden a dirigirse hacia la situación (externas). Para interpretar estas diferencias se ha recurrido a factores informativos (la información que poseen actor y observador es diferente), perceptivos (el actor considera más relevante la situación, porque se enfrenta a ella, mientras que el observador se centra en la persona y su conducta, como un aspecto más del error atributivo fundamental) y motivacionales (la atribución realizada tiene consecuencias para el actor, sobre su propio yo y su responsabilidad e imagen ante los demás, mientras que el observador está libre de estos condicionamientos al atribuir sobre el actor). Precisamente, las interpretaciones causales diferentes sobre los mismos hechos son la raíz de muchos conflictos, y aunque la dicotomía actor-observador ha perdido interés desde el punto de vista investigador, desde la perspectiva escolar esta cuestión no ha sido apenas explotada y tiene un interés práctico muy relevante para la educación. En efecto, la situación típica de enseñanza-aprendizaje en un aula tiene un alumnado (actores) que aprende bajo la dirección de un profesor o profesora, que, además de enseñar, evalúa por observación (observador) los logros de aprendizaje conseguidos por el alumnado. Las fuentes de las atribuciones del alumnado son las características individuales, tales como personalidad (necesidad de logro,

autoestima, autoeficacia, etc.), estatus sociodemográfico (raza, sexo, clase social, etc.), esquemas causales disponibles y la información recibida que proviene, principalmente, de la propia historia de ejecución, de la ejecución de los demás, la naturaleza de las tareas escolares y la información sobre causas proveniente de otras personas relevantes para el alumnado como son los padres y el profesorado. Como veremos, las atribuciones condicionan la conducta de las personas, de modo que las atribuciones causales realizadas por el alumnado respecto a sus logros de aprendizaje (autoatribuciones) condicionan su actitud y conducta respecto al aprendizaje; al mismo tiempo, las atribuciones del profesorado sobre los logros de aprendizaje del alumnado (heteroatribuciones) condicionan la conducta del profesorado respecto al alumnado, e influyen sobre su enseñanza en el aula, al mismo tiempo que influyen en la conformación de las propias atribuciones de los alumnos a través de la comunicación en el aula. La influencia de la conducta del profesorado sobre las atribuciones causales del alumnado se realiza en la interacción normal en el aula, mediante referencias directas a la causalidad, o más sutil e indirectamente, a través de las observaciones verbales, la transmisión de instrucciones, los refuerzos (ayudas, castigos, culpabilización), la realimentación verbal (alabanzas o críticas) y las reacciones emocionales (compasión o ira) y gestuales del profesor, en las que el alumnado también encuentra pistas y sugerencias causales. Por tanto, las atribuciones causales resultan un factor decisivo para la enseñanza y el aprendizaje, ya que condicionan la conducta futura del profesorado y del alumnado (intensidad, persistencia, elección y dirección). Además del sesgo ya citado de las diferencias actor-observador, recientemente Carr & Kurtz-Costes (1994) han informado que los profesores predicen con precisión la capacidad del alumnado, pero no son nada precisos en la predicción de las atribuciones causales de los mismos.

Las causas singulares atribuidas para las conductas de logro escolares, desde las cuatro básicas (capacidad, tarea, esfuerzo y suerte) propuestas por Heider (1958) es muy numerosa, tal como han puesto de manifiesto numerosos estudios posteriores (Bar-Tal, Goldberg & Knaani, 1984; Elig & Frieze, 1975; Forsyth & Mcmillan, 1982; Manassero & Vázquez, 1992; Vázquez, 1989; Weiner, 1985) que han añadido interés, atención, profesor, concentración, fatiga, ayudas de otros, estrategias de estudios, estado de ánimo, ambiente escolar, etc. Para simplificar la enorme diversidad de causas y superar los diferentes contextos atributivos, los teóricos de la atribución (Weiner, 1979) siempre han sostenido la necesidad de una estructura subyacente a las causas singulares que sirva como una metaclasificación de las propiedades generales de las causas y que se han denominado dimensiones causales. El locus de control de Rotter (1971) dividió las causas en internas-bajo el control de la persona (el esfuerzo) frente a causas externas-fuera del control personal (la suerte). Ickes y Layden (1978) han criticado la ambigüedad del locus de control, ya que resulta incompatible con la percepción de causas internas, pero incontrolables (la capacidad) o externas, pero controlables por otros (las interferencias de otras personas) y Weiner (1979) ha propuesto la diferenciación entre dos propiedades denominadas Lugar de causalidad (que clasifica las causas entre internas y externas al actor) y Controlabilidad (que clasifica las causas en controlables o incontrolables por alguien). Asimismo, una nueva propiedad general de las causas propuesta por Weiner et al. (1971) es la variabilidad con el tiempo (Estabilidad), que dividiría las causas en estables (capacidad o la dificultad de las tareas) e inestables (el esfuerzo o la suerte). Otros autores han sugerido nuevas dimensiones como la Intencionalidad (Rosenbaum, 1972) que distinguiría las causas voluntarias (intencionales) de las involuntarias o no intencionales, y la Globalidad (Abramson, Seligman & Teasdale, 1978) que diferencia entre causas específicas de una situación concreta y globales o generalizables a cualquier situación. Aunque este sistema pentadimensional de clasificación de las causas ha sido operacionalizado (Manassero & Vázquez, 1993a) en un instrumento de evaluación de las dimensiones causales, para los propósitos de este estudio se considerará el

sistema tridimensional (Lugar de causalidad, Estabilidad y Controlabilidad) propuesto por Weiner (1986) ya que ha centrado la mayor parte de los estudios sobre las consecuencias de las atribuciones para la conducta.

El modelo de Weiner (1986) de la conducta motivada articula las atribuciones causales, a través de sus características dimensionales, como la fuente de determinadas emociones y expectativas, que determinan la conducta futura. Así, la dimensión de Lugar de causalidad se relaciona con el yo (orgullo, autoestima, autoconcepto) de modo que una atribución interna del fracaso/éxito (por ejemplo, a la capacidad) disminuye/aumenta la autoestima generando sentimientos de in/competencia, in/satisfacción y des/confianza; la dimensión de Estabilidad controla los cambios de expectativas cara al futuro: atribuciones estables (tarea o capacidad) favorecen el mantenimiento de las expectativas, mientras las atribuciones inestables (suerte o esfuerzo) promueven cambios de las expectativas cara al futuro y la Controlabilidad influye en la elicitación de una serie de emociones claves para la conducta futura, como la culpabilidad e ira (fracaso atribuido a causas controlables, como esfuerzo), gratitud (éxito atribuido a causas controlables por otros, como por ejemplo, la ayuda de un profesor competente), y compasión (fracaso debido a causas incontrolables). De estas breves consideraciones se sigue que determinadas atribuciones causales son más adecuadas y funcionales que otras respecto a la conducta futura del alumnado; en particular, si las atribuciones son inadecuadas, las consecuencias psicológicas y conductuales son perjudiciales y dañan el logro futuro. Por ejemplo, la atribución de un resultado de fracaso a falta de capacidad del alumno genera sentimientos de incompetencia e insatisfacción (por ser la capacidad una causa interna), expectativas de nuevo fracaso futuro (por ser estable) y sentimientos de compasión en los demás, que, a su vez, actúan como refuerzo y confirmación de la baja capacidad (los alumnos o el profesor que compadecen al alumno menos capaz).

El objetivo de este estudio es comparar las atribuciones causales que realizan el profesorado y el alumnado sobre el logro escolar del alumnado y, a la luz de la teoría de la atribución, extraer consecuencias aplicables a la práctica educativa de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas.

2. METODO

2.1. Muestra

Los participantes son 508 estudiantes de 1º (Matemáticas) y 2º (Física y Química) cursos de bachillerato (BUP), pertenecientes a 16 grupos-clase de dos institutos de Mallorca, con una mayoría de mujeres (56%) sobre hombres (44%). Un total de 9 profesores (5 hombres y 4 mujeres) impartían la docencia de las asignaturas citadas sobre cuyas calificaciones se realizaron las atribuciones causales de profesores y alumnos.

2.2. Procedimiento

Después de la evaluación del primer trimestre y de la evaluación final del curso se pidió directamente a profesores y estudiantes, que manifestaran por escrito y en formato abierto, su percepción de la causa más importante para obtener la calificación en la asignatura correspondiente (Matemáticas para los estudiantes de primer curso y Física y

Mucho	3	6	41		23	2	13		2			90	
Interés	3.3	6.7	45.6		25.6	2.2	14.4		2.2			100.0	
+	18.8	3.5	21.9		13.9	1.5	11.3		13.3			8.9	
Poca	2	14	5	12	2	17	3		1	1	1	58	
ComProf	3.4	24.1	8.6	20.7	3.4	29.3	5.2		1.7	1.7	1.7	100.0	
-	5.9	8.1	2.7	10.2	1.2	12.8	2.6		6.7	2.6	8.3	5.7	
Mucha		2	8		5	4	4					23	
ComProf		8.7	34.8		21.7	17.4	17.4					100.0	
+		1.2	4.3		3.0	3.0	3.5					2.3	
		10		4	6	7	2			1		30	
SesgoProf		33.3		13.3	20.0	23.3	6.7			3.3		100.0	
-		5.8		3.4	3.6	5.3	1.7			2.6		3.0	
					1	1						2	
SesgoProf					50.0	50.0						100.0	
+					.6	.8						.2	
Mala		1	1					2		1		5	
Suerte		20.0	20.0					40.0		0.0		100.0	
-		.6	.5					25.0		2.6		.5	
Buena		1	3		6				1	1		12	
Suerte		8.3	25.0		50.0				8.3	8.3		100.0	
+		.6	1.6		3.6				6.7	2.6		1.2	
	10	2	25	29	30	13	18	22	3	2	12	3	169
Examen	5.9	1.2	14.8	17.2	17.8	7.7	10.7	13.0	1.8	1.2	17.1	1.8	100.0
	29.4	12.5	14.5	15.5	25.4	7.8	13.5	19.1	37.5	13.3	0.8	25.0	16.6
	1		1		1								3
Otras	33.3		33.3		33.3								100.0
	2.9		.6		.8								.3
Total	34	16	173	187	118	166	133	115	8	15	39	12	1016
Column	3.3	1.6	17.0	18.4	11.6	16.3	13.1	11.3	.8	1.5	3.8	1.2	100.0

Para cada celda de la tabla se indican tres números que representan (de arriba abajo) la frecuencia de la celda (número de casos válidos), el porcentaje que esta frecuencia representa respecto al total de la fila (porcentaje por fila) y el porcentaje que esta frecuencia representa respecto al total de la columna a la que también pertenece (porcentaje por columna). Por tanto, los porcentajes de una misma fila son la distribución de las atribuciones del profesorado para la atribución fija del alumnado que representa la fila elegida; análogamente, los porcentajes de una misma columna son la distribución de las atribuciones del alumnado para la atribución fija del profesorado que representa la columna elegida.

Se puede realizar una primera aproximación a las atribuciones emitidas por alumnado y profesorado analizando las distribuciones totales de uno y otro colectivo, que, como se ha dicho, se corresponden con los porcentajes contenidos en la última fila de la tabla (Total filas) y la última columna (Total columnas), respectivamente. Para facilitar este análisis se han representado gráficamente juntas ambas distribuciones (Figura 1) la cual nos permite resaltar cuantitativamente los principales rasgos cualitativos que caracterizan las distribuciones de alumnado y profesorado y los rasgos que diferencian las atribuciones de uno y otro colectivo.

Centrándonos en la atribución del alumnado se observa que las atribuciones más frecuentes se refieren a la causa esfuerzo (- y +), con un poco más del 20% en cada estado, seguidas por las atribuciones a los problemas en los exámenes (16.6%); las atribuciones menos frecuentes del alumnado son las referidas a la suerte (menos de un 2% entre ambas) y al cajón de sastre denominado "otras" (sin relevancia causal ni significación muestral por su

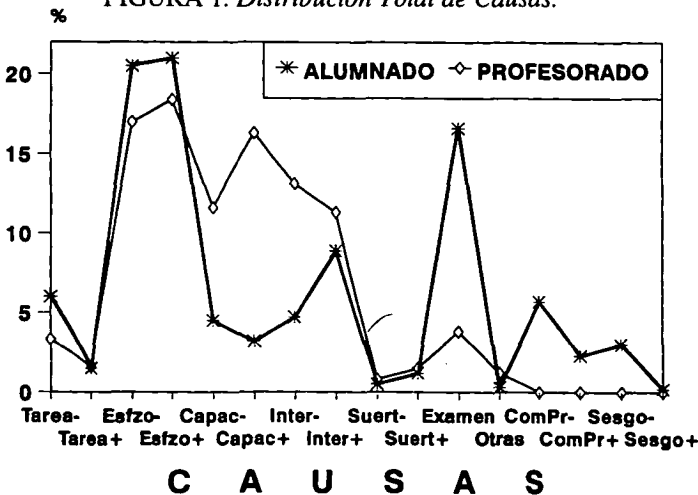
escaso número), que se refiere a causas aisladas e incidentales como una enfermedad, las dificultades de adaptación a la lengua vernácula y los incentivos externos (regalos).

La distribución de causas atribuidas por los profesores tiene frecuencias más altas al esfuerzo, la capacidad y el interés, aproximadamente con un 35%, 28% y 24%, respectivamente, sumando los dos estados de cada causa; como en el caso del alumnado, las atribuciones menos frecuentes se refieren a la suerte y el capítulo de "otras", donde los profesores han citado las mismas causas incidentales que el alumnado, pero a diferencia de la distribución del alumnado, el profesorado no realiza ninguna atribución relacionada con ellos como la competencia profesional o los posibles sesgos de evaluación respecto al alumnado.

Cuantitativamente, las diferencias más notables entre las atribuciones de profesorado y alumnado que se pueden apreciar en la figura corresponden a los problemas en los exámenes (poco citada por el profesorado -3.8%- y mucho por el alumnado -16.6%-), y en sentido contrario, las atribuciones a la capacidad y al interés (más citadas por el profesorado que por el alumnado). Aunque las diferencias cuantitativas no son importantes, también cabe notar que el profesorado no piensa en ningún caso que su competencia profesional o sus sesgos de valoración puedan condicionar los resultados obtenidos por el alumnado, mientras que el alumnado sí que atribuye a estas causas relacionadas con el profesorado (en total, un 12.2%).

Los datos resumidos en la tabla permiten comprobar también la principal diferencia encontrada en la investigación empírica al comparar las atribuciones de actores y observadores, a saber, la tendencia de los observadores (en este caso el profesorado) a atribuir más internamente respecto al actor y la tendencia de los actores (el alumnado) a hacer atribuciones más externas. En efecto, si se consideran atribuciones internas las referidas a causas que tienen su origen en el alumnado, tales como esfuerzo, capacidad e interés, y por el contrario, se consideran atribuciones externas las referidas a la tarea, el profesor y los exámenes, basta sumar las proporciones de las causas internas y externas para profesorado y alumnado y compararlas para contrastar la hipótesis. Así, se obtiene que el profesorado atribuye un 88% a causas internas y un 12% a causas externas, mientras que el alumnado atribuye un 63% a causas internas y un 37% a causas externas. Este resultado confirma significativamente la hipótesis citada, de una mayor externalidad de las atribuciones del alumnado, o complementariamente, una mayor internalidad de las atribuciones del profesorado.

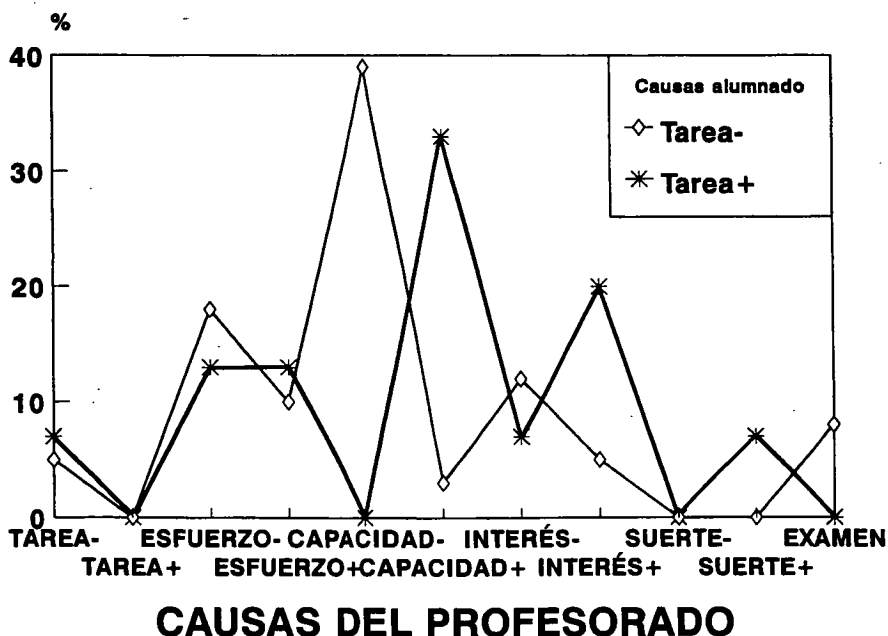
FIGURA 1. Distribución Total de Causas.



Estas diferencias, aunque globales, son muy significativas y sugieren ya diferencias importantes en la percepción de las causas de los resultados escolares entre profesorado y alumnado. Sin embargo, estas diferencias podrían resultar parcialmente amortiguadas si al comparar la atribución estudiante por estudiante, las coincidencias fueran apreciables. Para poder estudiar este aspecto se ha calculado la tabulación cruzada de las atribuciones realizadas a cada causa por profesorado y alumnado, y cuyo análisis se realizará a continuación para las causas principales (se excluyen aquellas atribuciones a la suerte y "otras", que por su escaso número de casos carecen de representatividad y significación).

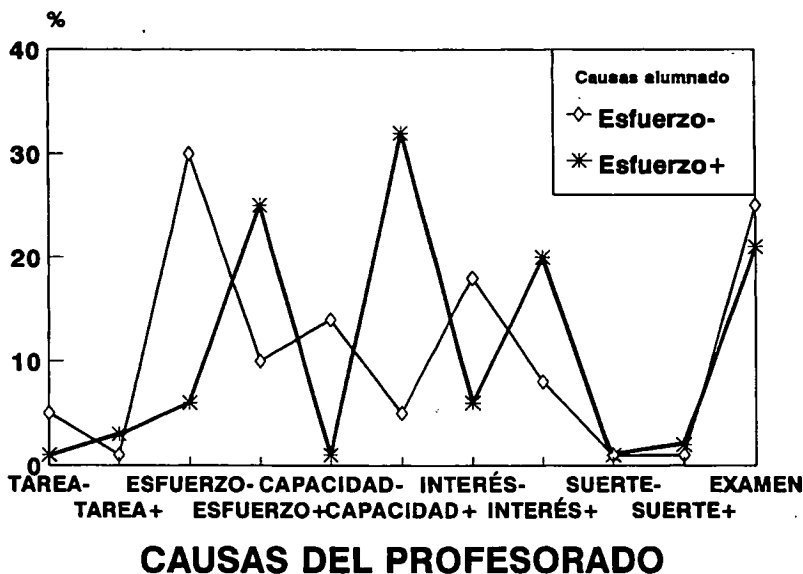
Las atribuciones del alumnado a la tarea (difícil o fácil) están representadas frente a las atribuciones realizadas por el profesorado en estos casos (Figura 2); el número de casos de atribuciones a la facilidad de la tarea (Tarea +) son muy escasas (15) para considerar representativa la tabulación cruzada, por lo que el análisis se centrará en la distribución de las atribuciones del profesorado para la atribución del alumnado a la dificultad de la tarea. Las atribuciones del profesorado coincidentes con el alumnado son una proporción muy baja (4.9%), mientras que las atribuciones dominantes del profesorado, en este caso, se refieren a la falta de capacidad (casi un 40%) y en menor grado a falta de esfuerzo (18%). Estas diferencias, aunque significativas, no resultan sorprendentes, puesto que las atribuciones conservan el mismo signo en profesores y alumnos; así, la dificultad de la tarea atribuida por el alumnado se reinterpreta por el profesorado como falta de capacidad o falta de esfuerzo del alumnado, lo cual tiene una cierta lógica, desde la diferente perspectiva de ambos. Lo que ya no tiene tanta lógica, es que además de diferir en la causa elegida, el profesorado atribuya a causas que tienen un signo radicalmente diferente a la atribución del alumnado; en este caso, se observa que el profesorado ha atribuido en algunos casos a mucho esfuerzo (9.8%), buena capacidad (3.3%) y mucho interés (4.9%), lo que da un total aproximado de 18% de atribuciones del profesorado que difieren en el signo de la atribución realizada por el alumnado (además, obviamente de diferir en la causa elegida).

FIGURA 2. Causas del profesorado para atribución del alumnado a la tarea.



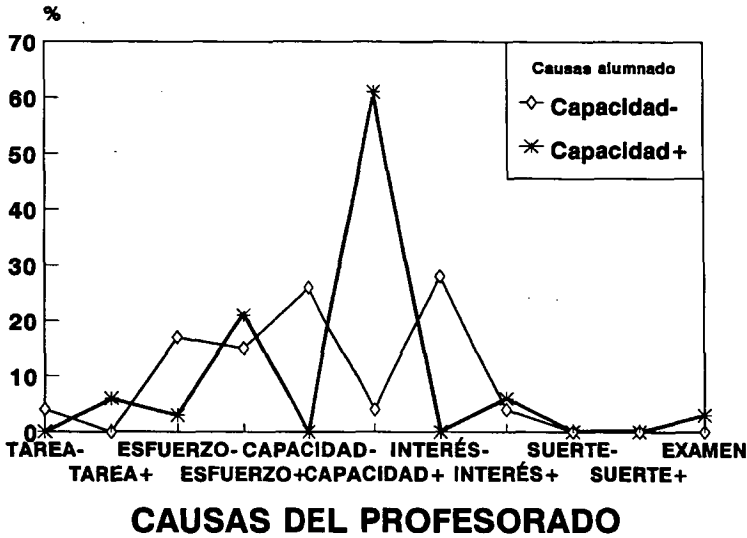
Como ya se ha dicho las atribuciones del alumnado referidas al esfuerzo, tanto mucho (+) como poco (-), son muy numerosas, de modo que los análisis derivados de las mismas tienen una gran significación y generalizabilidad (Figura 3). La atribución del alumnado a falta de esfuerzo es respaldada en un 30% por las atribuciones del profesorado, aunque también es desviada a atribuciones a problemas en los exámenes (25.3%), falta de capacidad y falta de interés. Es destacable, sin embargo, la elevada proporción de atribuciones del profesorado que cambian el signo de la causa, siendo lo más sobresaliente la apreciable cantidad de atribuciones del profesorado a mucho esfuerzo (10.1%) y mucho interés (7.7%) totalmente opuestas al alumnado. Las atribuciones del alumnado a mucho esfuerzo sólo son respaldadas en un 25% por el profesorado, siendo mayoritaria la desviación de la atribución a mucha capacidad (31.9%), mucho interés (20%) y problemas en los exámenes (21.4%); las atribuciones del profesorado de signo contrario son apreciables en el caso de las atribuciones opuestas a falta de esfuerzo (6.1%) y también a falta de interés (6.1%).

FIGURA 3. Causas del profesorado para atribución del alumnado a esfuerzo.



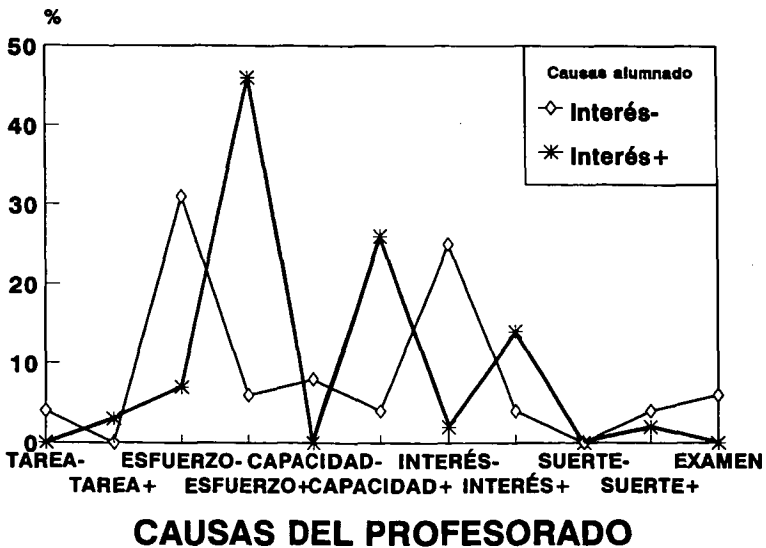
Las atribuciones del alumnado a la capacidad, mucha (+) o poca (-), tienen patrones bien diferentes en las atribuciones realizadas por el profesorado (Figura 4). Así, en tanto que las atribuciones del alumnado a la buena capacidad son altamente coincidentes con las atribuciones del profesorado a la misma causa (60%), en lo que resulta la más elevada coincidencia entre las atribuciones de profesores y alumnos, las atribuciones del alumnado a falta de capacidad tiene un perfil diferente en las atribuciones del profesorado, donde la proporción de coincidencia es más baja (13.5%), y en consecuencia, está distribuida significativamente por otras causas, como falta de esfuerzo y falta de interés. Otra importante diferencia en el perfil de las atribuciones del profesorado entre la atribución del alumnado a mucha o poca capacidad son las atribuciones del profesorado que implican un cambio de signo: en el caso de buena capacidad son nulas prácticamente, mientras que en el caso de las atribuciones a falta de capacidad, el profesorado atribuye significativamente a mucho esfuerzo (17.4%), que resulta una atribución lógicamente complementaria, ya que si se tiene poca capacidad se necesita compensar con un mayor esfuerzo.

FIGURA 4. Causas del profesorado para atribución del alumnado a la capacidad.



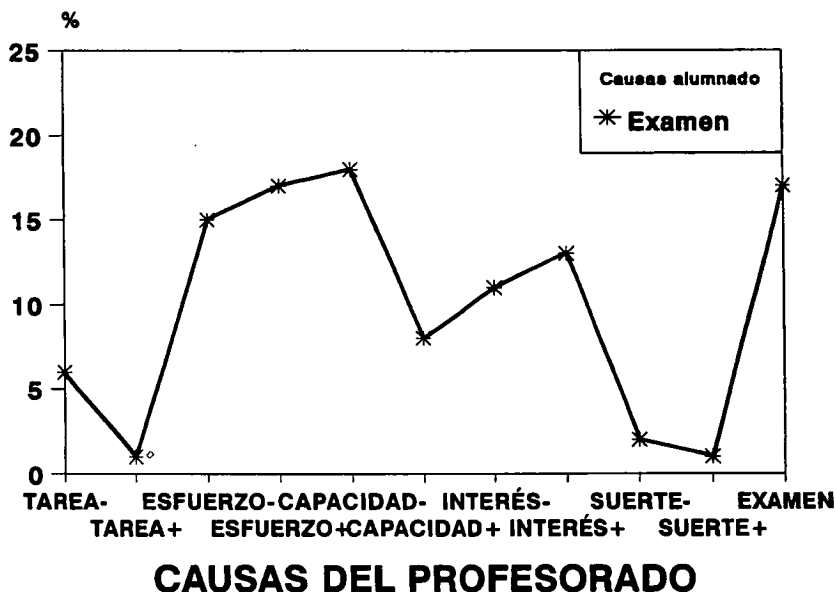
Las atribuciones del alumnado al interés (Figura 5) evidencian un traslado significativo por los profesores a atribuciones al esfuerzo; tanto en el caso de las atribuciones a mucho como a falta de esfuerzo, la atribución del profesorado mayoritaria es la correspondiente del mismo signo referida al esfuerzo (45 y 31%, respectivamente). La atribución del profesorado coincidente con el alumnado es especialmente baja en el caso de alto interés (sólo 14.4%), donde es también alta la atribución a buena capacidad, pero es mayor en el caso de falta de interés (25%). Las atribuciones con cambio de signo en el caso de interés no son muy notables en el caso de mucho interés, pero aunque pequeñas individualmente, en el caso de falta de interés son apreciables las atribuciones a mucho esfuerzo, capacidad e interés (en total aproximadamente un 15%).

FIGURA 5. Causas del profesorado para atribución del alumnado al interés.



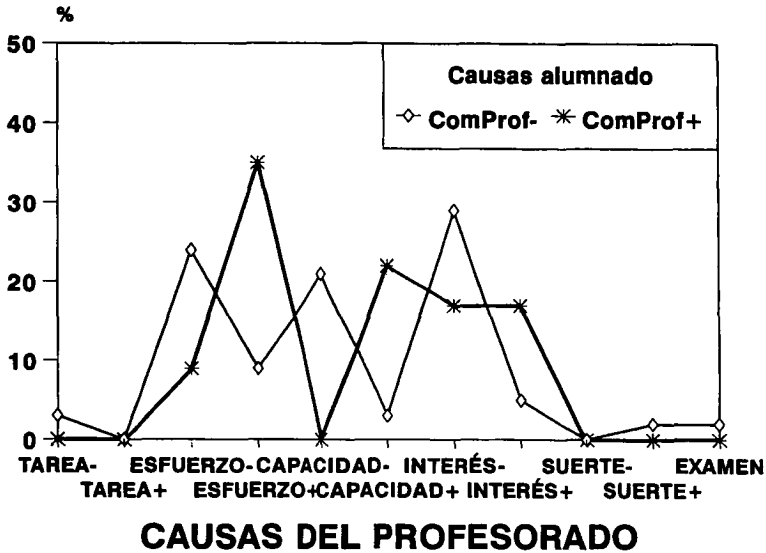
Las atribuciones del alumnado a problemas en los exámenes (Figura 6) es correspondida con la misma causa por el profesorado en un 17%, estando el resto muy dispersa entre las atribuciones a esfuerzo, interés y capacidad, tanto alto como bajo.

FIGURA 6. Causas del profesorado para atribución del alumnado a los exámenes.



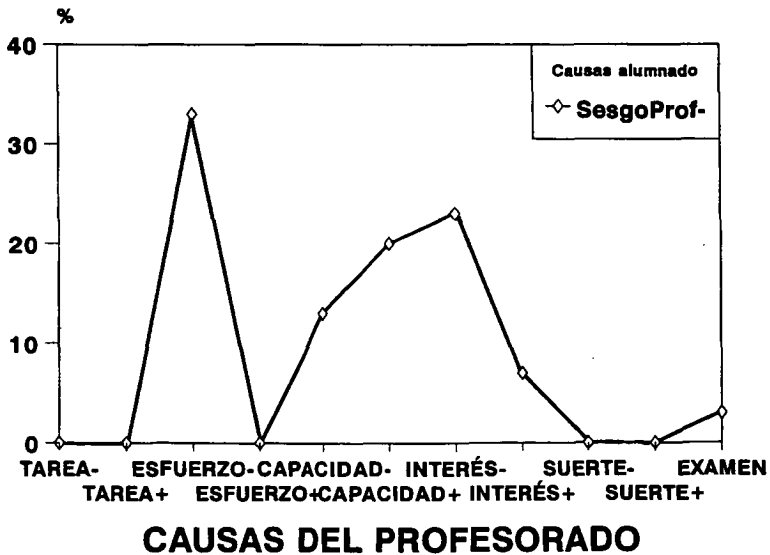
Las atribuciones del alumnado a la responsabilidad del profesorado, bien sea a su competencia profesional percibida o a los posibles sesgos de sus decisiones escolares, no tiene correlato en el caso de las atribuciones a estas mismas causas por el profesorado, de modo que el interés se centra en ver el desplazamiento hacia otras causas que sugieren las atribuciones de los profesores. En el caso de la atribución del alumnado a falta de competencia del profesorado (Figura 7), el profesorado atribuye mayoritariamente a falta de interés (30%), y en menor escala a falta de esfuerzo y poca capacidad del alumnado; como atribución de signo contrario, el profesorado atribuye un apreciable 10% a mucho esfuerzo del alumnado. En el caso de la atribución del alumnado a buena competencia del profesorado (Figura 7), el profesorado atribuye mayoritariamente a mucho esfuerzo (35%), y en menor escala a mucho interés y buena capacidad; la atribución de signo contrario del profesorado atribuye un significativo 17% a falta de interés y de esfuerzo (9%) del alumnado. Parece como si en el caso de una opinión negativa de la competencia del profesorado hubiera una correspondencia mutua entre profesorado y alumnado, ya que el profesorado atribuye en el mismo sentido negativo mayoritariamente, pero en el caso de una percepción positiva de la competencia del profesorado por los alumnos, la correspondencia del profesorado no es tan elevada, con un 26% de atribuciones negativas para los alumnos.

FIGURA 7. Causas del profesorado para atribución del alumnado a la competencia del profesorado.



Por último, las escasas atribuciones del alumnado a los sesgos perjudiciales (negativos) del profesorado son atribuidas preferentemente de una forma negativa por el profesorado, con atribuciones a falta de esfuerzo (33%), de interés (23%) y de capacidad (13%), aunque destacan también una buena proporción de atribuciones a buena capacidad (20%), lo cual puede sugerir que alumnos considerados inteligentes por los profesores son especialmente críticos respecto a ellos.

FIGURA 8. Causas del profesorado para atribuciones del alumnado a sesgos negativos del profesorado.



3. DISCUSION Y CONCLUSIONES

La comparación de las atribuciones causales de profesorado y alumnado, respecto a los resultados del logro escolar del alumnado (calificaciones), ha confirmado los dos rasgos distintivos de las diferencias entre la atribución de actores y observadores encontradas en la investigación sobre atribución causal. En primer lugar, las atribuciones de ambos son diferentes, en tanto en cuanto la distribución de las causas singulares elicidadas por alumnado y profesorado difieren significativa y claramente; en segundo lugar, la dirección de estas diferencias, en lo que se refiere a la relación interno/externo de las mismas, confirma también que los observadores (profesorado) realizan atribuciones orientadas más internamente que los actores (alumnado), o equivalentemente, que el alumnado atribuye sobre las calificaciones con una orientación más externa que el profesorado.

Estas diferencias globales entre alumnado y profesorado se concretan en sensibles diferencias en el porcentaje de determinadas causas singulares: el alumnado atribuye significativamente más que el profesorado a la competencia y sesgos del profesor y a los exámenes, mientras que en las atribuciones del profesorado resultan predominantes las atribuciones a la capacidad y al interés del alumnado. Este resultado sugiere la existencia de un sesgo atributivo del profesorado, que evidencia una especial sensibilidad y tendencia para valorar la capacidad y el interés que aprecian en el alumnado, por encima de las otras causas posibles, y en lo que podría considerarse un aspecto del sesgo hedónico, olvidar las causas que se refieren a ellos mismos (competencia, sesgos y exámenes).

Por otro lado, el análisis realizado de la distribución de las atribuciones del profesorado para cada causa del alumnado revela que las coincidencias entre ambos son bajas, oscilando desde un 4.9% en las atribuciones a la dificultad de la tarea hasta las atribuciones a la buena capacidad de los alumnos donde el porcentaje de acuerdo es el más alto (60%), lo cual confirma la mejor precisión del profesorado evaluando la capacidad (Carr & Kurtz-Costes, 1994) y la tendencia hacia la atribución a la capacidad de los alumnos, y en este caso, su buen nivel de acuerdo con los alumnos que realizan esta misma atribución, que evidentemente, deben ser los buenos alumnos de cada clase. Podría interpretarse que el profesorado llega a un mejor conocimiento de los alumnos más capaces, y por ello el grado más alto de acuerdo, basado en dedicar una atención selectiva y más intensa hacia el grupo de los alumnos más capaces en la clase, hecho que han encontrado numerosos estudios del ambiente y la interacción en el aula (Brophy & Good, 1970).

Las divergencias entre las atribuciones causales de actores y observadores son un resultado sistemático obtenido en todos los estudios sobre atribución, y que se debe a las diferencias entre ambos en información, percepción y motivación, de modo que desde esta perspectiva general, las diferencias entre las atribuciones de profesorado y alumnado se deben considerar normales. Sin embargo, alumnado y profesorado, cuando atribuyen sobre resultados académicos no son individuos radicalmente independientes, sino que comparten durante mucho tiempo e interactivamente una parcela de la realidad escolar sobre la que atribuyen, y en la que los profesores tienen la obligación profesional concreta de conocer a sus alumnos, con lo cual sería esperable una mayor coincidencia entre ambos que en otros casos. No existen elementos para determinar cual sería el grado de mayor aproximación en sus atribuciones que deberían exhibir profesores y alumnos, pero parece obvio que no deberían obtenerse las divergencias observadas en el signo de las causas atribuidas por unos y por otros, resultado repetido en casi todas las causas singulares atribuidas, por su manifiesta incompatibilidad con la idea de una mayor convergencia entre ambos. Desde el punto de vista educativo, resulta altamente disonante que un alumno considere que no se

esfuerzo y el profesor crea que es un alumno muy trabajador, o viceversa. En general, no es aceptable que el alumno atribuya a una causa en sentido negativo, y el profesor atribuya a una causa positiva, resultado que llega a alcanzar entre 10 y 20% en cada causa analizada, no sólo porque revela una falta de conocimiento del profesor respecto a sus alumnos que no debería producirse, sino porque desde el punto de vista atributivo, las expectativas causales erróneas del profesor pueden llevarle a una conducta inadecuada con los alumnos que puede resultar lesiva para la orientación del alumno. Así, por ejemplo, si un alumno cree que se esfuerza mucho en estudiar y demanda una ayuda al profesor, pero éste cree que es un alumno capaz que no se esfuerza suficiente, puede que le niegue la ayuda, o se la dé recortada, con el propósito bienintencionado de estimular su trabajo y esfuerzo; pero posiblemente esta conducta del profesor, no esperada por el alumno por disonante con su propia atribución, desanimará y desilusionará al alumno, lo cual es un efecto educativo no deseable y negativo. Por tanto, las diferencias de atribución causal respecto a los resultados escolares entre profesores y alumnos que implican un cambio de signo de la causalidad percibida pueden generar problemas importantes, puesto que el profesor, tan involuntaria como equivocadamente puede adoptar conductas indecuadas y disfuncionales para el alumnado.

No obstante, no todas las diferencias de signo en la atribución de alumnado y profesorado conducen a incongruencias y disfunciones, pues en algunos casos, las causas implicadas tienen una relación compensatoria inversa, que las hace complementarias y no opuestas. Este sería el caso, por ejemplo, de la capacidad y el esfuerzo, ya que una buena capacidad requiere realizar un esfuerzo menor, y a la inversa, poca capacidad requiere un mayor esfuerzo, de modo que son compatibles una atribución del profesor, por ejemplo, a buena capacidad, y del alumno a poco esfuerzo, puesto que en este caso ambas atribuciones resultan complementarias. Sin embargo, salvo casos como éste, las atribuciones que implican un cambio de signo de la causa, normalmente suponen una divergencia profunda entre profesorado y alumnado y pueden conducir a conductas y decisiones perjudiciales.

Las consideraciones anteriores conducen a la necesidad de minimizar las manifiestas diferencias entre las percepciones causales de profesores y alumnos sobre el logro escolar, y que parecen inevitables; para ello, se hace necesario un conocimiento más intenso de los alumnos por los profesores y conseguir una aproximación más realista y verosímil a sus percepciones causales, evitando las graves divergencias que lleven a decisiones y conductas del profesor negativas y perjudiciales para el aprendizaje.

Además, desde la perspectiva de la aplicación práctica para la educación también sería muy útil para el profesorado tener un conocimiento suficiente de las distintas decisiones y conductas del profesorado que se deducen de sus atribuciones causales y de las informaciones atribucionales que los alumnos pueden extraer de ellas, así como las consecuencias psicológicas y motivacionales para los alumnos. Un buen profesor debe ofrecer una orientación educativa al alumnado sobre sus logros y posibilidades que debe ser funcional, esto es, favorecer el logro del alumnado, reforzando, incentivando y mejorando las condiciones y cualidades que requieren los aprendizajes escolares, como son los relacionados con el yo (autoestima, autoconcepto académico, competencia y autoeficacia), la motivación, las expectativas de éxito, la constancia en la tarea, y contribuyendo a facilitar las decisiones de elección de itinerarios y opciones escolares.

La teoría de la atribución causal considera que algunas atribuciones son funcionales (porque favorecen el logro), mientras que otras son disfuncionales (se oponen al logro), aunque el valor de la funcionalidad dependen de si el resultado a que se refieren sea éxito o

fracaso. En términos dimensionales, para el fracaso, resultan más funcionales las atribuciones externas (no dañan el yo), inestables y específicas (generan expectativas de cambio hacia el éxito) y controlables e intencionales (el alumno puede actuar sobre ellas deliberadamente), aunque la dimensión de controlabilidad tiene también consecuencias emocionales importantes para la evaluación por otros (en este caso, y muy importante, para la evaluación por el profesor); para un resultado de éxito, son funcionales las atribuciones internas (aumentan el sentido de competencia y refuerzan el yo), estables y globales (mantienen las expectativas de repetir éxito en el futuro) y controlables (el alumno controla las causas). En términos de causas singulares, para el fracaso serían causas funcionales las atribuciones a falta de esfuerzo o suerte, exámenes, sesgos del profesor (externas, inestables), siendo mejor la primera por ser controlable, y serían causas no funcionales las atribuciones a falta de capacidad o dificultad de la tarea (estables, incontrolables), siendo menos funcional la primera, por ser interna (daña el yo); para el éxito serían funcionales las atribuciones a la capacidad y no funcionales las atribuciones a la suerte o facilidad de la tarea.

La conclusión inmediata para la práctica docente es que el profesor debería evitar comunicar a los alumnos información atribucional que induzca en ellos una atribución no funcional. Por ejemplo, un alumno que fracasa se hundiría todavía más si atribuye su fracaso a falta de capacidad ya que se disminuye su autoestima, por ser interna, mantiene las expectativas de un nuevo fracaso, por ser estable, y anula las posibilidades de actuar sobre la causa por ser incontrolable; pero si atribuye a falta de esfuerzo su autoestima no es afectada, se aumentan las expectativas de éxito ("si me esfuerzo más lo lograré") y la causa se puede controlar. En los casos en que la atribución del alumno es disfuncional, el papel del profesorado debería ser desviar o cambiar la atribución disfuncional hacia otra más funcional; por ejemplo, convencer al alumno que atribuye sus fracasos a falta de capacidad, de que no se ha esforzado suficiente, y lo que debería hacer es esforzarse un poco más, reforzando este cambio atributivo. Esto es lo que se denominan técnicas de entrenamiento reatribucional y cuya eficacia para mejorar el rendimiento académico, la autoeficacia y la motivación han sido demostradas en otro lugar (Manassero & Vázquez, 1993b).

A veces el profesor comunica involuntaria y/o implícitamente a los alumnos información que sugieren atribuciones indeseadas, a través de su conducta o de sus reacciones emocionales en el aula que, aparentemente, no tienen carga atribucional disfuncional. Así, las conductas de compasión ante el fracaso de un alumno, elogio tras un éxito y la ayuda no solicitada por el alumno, son consideradas positivas y dignas de formar parte del repertorio habitual de todo buen profesor, mientras que las conductas antagónicas a las anteriores, como enfadarse ante un fracaso, culpabilizar al alumno y denegar ayuda, seguramente serían rechazadas casi universalmente. Sin embargo, el análisis atribucional demuestra que, en la práctica, estas conductas funcionan como pistas informativas muy potentes hacia atribuciones disfuncionales, invirtiendo el aparente valor intuitivo, positivo o negativo, asociado a estas conductas del profesor (Graham, 1990).

En efecto, el binomio emocional compasión/ira(enfado) está relacionado con una atribución implícita a causas incontrolables/controlables; así, el profesor se compadece del fracaso de un alumno poco capacitado, pero se enfada con el estudiante brillante que no completa sus tareas, de modo que compasión e ira ante el fracaso inducen, respectivamente, la atribución a falta de capacidad (disfuncional) y falta de esfuerzo (funcional). En consecuencia, la reacción emocional de compasión, aparentemente positiva y paternalista, está comunicando implícitamente a un alumno poco dotado una atribución a falta de capacidad, cuyas consecuencias resultarán más demoledoras para su logro posterior (deteriora

el yo, expectativas de nuevo fracaso y lleva al abandono); por el contrario, el profesor airado o enfadado ante el fracaso, estaría sugiriendo que todavía espera más del alumno, e indirectamente invitándole a esforzarse más, que sería una atribución más funcional. En consecuencia, la paternal compasión resulta atributivamente disfuncional, mientras que el enfado del profesor es atributivamente más funcional.

El elogio y la culpabilización se consideran instrumentos tradicionales de refuerzo positivo y negativo, respectivamente, para el logro en el aula; el elogio se dedica a los alumnos que realizan mucho esfuerzo, mientras que la culpabilización se dedica a los alumnos que se esfuerzan poco. Atributivamente estas apreciaciones sobre la cantidad de esfuerzo invertido funcionan como pistas sobre la capacidad del alumno según una regla compensatoria inversa con el esfuerzo: cuando se elogia por mucho esfuerzo, se transmite la percepción de una baja capacidad, y viceversa, cuando se culpabiliza por hacer poco esfuerzo, se está sugiriendo, indirectamente, que se posee una alta capacidad. En consecuencia, desde la perspectiva atribucional, el deseado elogio en el aula puede actuar negativamente, puesto que induce una atribución (disfuncional) a falta de capacidad; mientras que la denostada culpabilización está sugiriendo una atribución funcional a buena capacidad.

Por último, las conductas de ayuda del profesorado hacia el alumnado se dispensan según la percepción de la controlabilidad de las causas del logro en cada alumno: cuando la necesidad de ayuda se atribuye a factores incontrolables por el alumno (por ejemplo, falta de capacidad) los profesores tienden a ayudar más que cuando se atribuye a causas controlables por el alumno (falta de esfuerzo). Por tanto, los alumnos que reciben una mayor cantidad de ayuda del profesor están siendo inducidos con una pista de atribución a falta de capacidad (disfuncional), frente a los que no la reciben (bajos en esfuerzo). Evidentemente, de aquí no debe concluirse que los profesores no deben ayudar a los alumnos, sino que la ayuda dispensada por iniciativa del profesor no debe ser nunca gratuita, ni extraordinaria, sino apropiada e instrumental, de modo que no resulte perjudicial para la autopercepción de la propia capacidad.

Estas críticas a conductas del profesor como el elogio, la compasión o la ayuda no solicitada, consideradas habitualmente como refuerzos positivos en la enseñanza, de ninguna manera significan que deban proscribirse de las aulas, pero suponen una llamada de atención importante para un uso racional y adecuado para cada situación y alumno, de modo que se consigan los beneficios posibles y se eviten los riesgos atributivos señalados. Alternativamente, el enfado y la culpabilización, manejados correctamente, pueden servir para cambiar e inducir atribuciones funcionales en el alumnado.

En resumen, la teoría de la atribución causal sugiere como principio básico que las atribuciones de causalidad respecto al logro escolar influyen, condicionan y determinan la conducta de logro futuro del alumnado; el profesor puede tener una influencia decisiva en la comunicación a los alumnos de información atributiva, y por ello, su conducta en el aula debería ajustarse a pautas que favorezcan en los alumnos atribuciones funcionales para la mejora del aprendizaje. Este estudio demuestra las divergencias más importantes entre alumnado y profesorado en la valoración de las causas de logro, y permite discutir y poner de manifiesto el valor funcional o disfuncional de distintas causas y conductas del profesor, tanto respecto a los alumnos más capaces como a los más problemáticos. La conclusión más directa del mismo sería ajustar la intervención de los profesores en el aula a los principios que se deducen de la teoría de la atribución causal, de modo que promuevan en los alumnos atribuciones causales más funcionales y favorecedoras del éxito escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ABRAMSON, L.Y., SELIGMAN, M.E.P. & TEASDALE, J. (1978): "Learned helplessness in humans: Critique and reformulation". *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.
- BAR-TAL, D., GOLDBERG, M. & KNAANI, A. (1984): "Causes of success and failure and their dimensions as a function of SES and gender. A phenomenological analysis". *British Journal of Educational Psychology*, 54, 41-61.
- BROPHY, J.E. & GOOD, T.L. (1970): "Teachers' communication of differential expectations for children's classroom performance: some behavioral data". *Journal of Educational Psychology*, 61, 365-374.
- CARR, M. & KURTZ-COSTES, B.E. (1994): "Is being smart everything? The influence of student achievement on teachers' perceptions". *British Journal of Educational Psychology*, 64, 263-276.
- ELIG, T.W. & FRIEZE, I.H. (1975): "A multidimensional coding scheme for coding and interpreting perceived causality for success and failure events". *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 5, 313.
- FORSYTH, D.R. & MCMILLAN, J.H. (1982): "The attribution cube and reactions to educational outcomes". *Journal of Educational Psychology*, 73, 632-641.
- GRAHAM, S. (1990): "Communicating low ability in the classroom: bad things good teachers sometimes do". En S. GRAHAM & V.S. FOLKES (Eds.): *Attribution theory: Applications to achievement, mental health, and interpersonal conflict*, 17-35. Hillsdale, N.J., L. E.A.
- HEIDER, F. (1958): *The psychology of interpersonal relations*. New York, Wiley.
- ICKES, W. & LAYDEN, M.A. (1978): "Attributional styles". En J.H. HARVEY, W.I. ICKES & R.F. KIDD (Eds.): *New Directions in Attribution Research*, vol. 2. Hillsdale, N.J., L.E.A.
- KELLEY, H.H. (1967): "Attribution theory in social psychology". En D. LEVINE (Ed.): *Nebraska symposium on motivation*. Lincoln, University of Nebraska Press.
- MANASSERO, M.A. & VAZQUEZ, A. (1992): *Dimensionalidad de las causas percibidas en situaciones de éxito y fracaso escolar*. Manuscrito enviado para publicación.
- MANASSERO, M.A. & VAZQUEZ, A. (1993a, en prensa): "Desarrollo y validación de una escala de autoatribución con cinco dimensiones causales". *Revista Portuguesa de Educação*.
- MANASSERO, M.A. & VAZQUEZ, A. (1993b): *Mejora del rendimiento escolar en Matemáticas y Física y Química mediante orientación personal (técnicas de cambio atribucional) para alumnos noveles en enseñanza secundaria*. Madrid, CIDE, Ministerio de Educación.
- ROSENBAUM, R.M. (1972): *A dimensional analysis of the perceived causes of success and failure*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de California, Los Angeles.
- ROTTER, J.B. (1971): "External Control and Internal Control". *Psychology Today*, 5, 37-42, 58-59.
- VAZQUEZ, A. (1989): *Rendimiento en bachillerato: aptitudes y atribución causal*. Tesis doctoral, Universidad de las Islas Baleares.
- WEINER, B. (1979): "A theory of motivation for some classroom experiences". *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.
- WEINER, B. (1985): "An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion". *Psychological Review*, 92, 548-573.
- WEINER, B. (1986): *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. New York, Springer-Verlag.
- WEINER, B., FRIEZE, I., KUKLA, A., REED, L., REST, S. & ROSEMBAUM, R.M. (1971): *Perceiving the causes of success and failure*. Morristown, N.J., General Learning Press.