

La perspectiva atributiva de estudiantes y profesorado sobre el fracaso: Consecuencias para la enseñanza del siglo XXI

M^a Antonia Manassero Mas

Universitat de les IllesBalears, ma.manassero@uib.es

Las atribuciones causales son una de las formas más universales de análisis de la realidad a lo largo de la historia del género humano y en las más diversas culturas. Desde la década de los 60 la teoría de la atribución causal se ha convertido en una de las perspectivas teóricas más influyentes y comprensivas de la psicología social, pues muchos fenómenos han sido estudiados desde esta perspectiva. Las contribuciones de Heider (1958), introduciendo la metáfora del atribuidor como científico ingenuo para explicar la conducta atributiva humana en base al análisis de las causas y los efectos, y Kelley (1967), aportando las variables básicas de los procesos de covariación (consenso, distintividad y consistencia), son fundamentales para comprender los procesos antecedentes de la atribución causal.

Los individuos buscan y dan atribuciones causales en los más variados temas ya que las actividades de atribución espontánea parecen lugares comunes en la vida diaria. En particular, algunos estudios informan que las situaciones de fracasos inesperados elicitán con mayor probabilidad el pensamiento causal y parece que la relación de causas potenciales disponibles en la memoria del individuo es muy grande (Weiner, 1986a). La teoría de la atribución causal sostiene que los resultados de logro académicos disparan un conjunto de cogniciones sobre la causalidad de los mismos, que se concretan en la adscripción causal del resultado. Las características de esta causalidad percibida origina toda una serie de consecuencias psicológicas (autoestima, expectativas y experiencia emocional) que determinan las acciones conductuales futuras del individuo. En particular, si las atribuciones resultan inadecuadas, las consecuencias psicológicas y conductuales son perjudiciales y dañan el logro futuro, mientras que si son adecuadas garantizan el éxito.

En situaciones de logro, aunque Weiner y sus colaboradores (Weiner, 1985) han sostenido cuatro causas principales del logro (capacidad, esfuerzo, tarea y suerte), las aportaciones de otras numerosas investigaciones (una síntesis seleccionada puede verse en Weiner, 1986a) o revisiones (Hau y Salili, 1993), evidencian la mayor complejidad y amplitud de este conjunto (profesor, exámenes, interés, humor, atención, motivación intrínseca, etc.), aunque sugieren una tendencia a obtener las mayores frecuencias de atribuciones el esfuerzo y la capacidad. No obstante, en nuestro contexto, en estudios anteriores con estudiante de bachillerato en contextos de logro académico hemos obtenido la preponderancia del esfuerzo, pero no de la capacidad, sustituida por el interés y algunos rasgos del profesorado (Manassero y Vázquez, 1991, 1995a).

Otro concepto central en teoría de la atribución es el de resultado de logro, que simplifícadamente se suele resumir como éxito o fracaso, aunque en realidad estos dos son los puntos extremos de un continuo. El resultado es una de las principales

características situacionales con influencia sobre la atribución, que produce diferencias sistemáticas y asimetrías como, por ejemplo, los sesgos autoserviciales.

El análisis lógico y los datos empíricos apoyan ampliamente los rasgos taxonómicos para clasificar las causas singulares que se denominan dimensiones causales. Inicialmente, para dar cuenta de la cuatro causas más frecuentes (esfuerzo, capacidad, suerte y dificultad de la tarea), Weiner consideró necesarias dos dimensiones, locus (interno / externo) y estabilidad (estable / inestable). Posteriormente, la consideración de otras causas nuevas condujo al desdoblamiento del locus de control entre lugar de causalidad y controlabilidad de la causa por alguien. Las dimensiones causales constituyen un conjunto de variables continuas, sobre cada una de las cuales se sitúan las causas singulares, por referencia a los dos polos de la dimensión. Como rasgos principales de la estructura de las causas existe un gran consenso en la existencia de tres dimensiones básicas, que serían las siguientes:

* Dimensión LUGAR DE CAUSALIDAD: clasifica las causas en internas (dentro de la persona) o externas (en el ambiente).

* Dimensión ESTABILIDAD: clasifica las causas en estables (constantes en el tiempo) o inestables (variables en el tiempo).

* Dimensión CONTROLABILIDAD: clasifica las causas en controlables (sujetas a control volitivo) o incontrolables (no sometidas a ningún tipo de control volitivo).

Junto con estas tres dimensiones, que concitan una gran unanimidad de los investigadores, se han propuesto otras dos dimensiones (Intencionalidad y Globalidad) cuyo estatus taxonómico es más controvertido, pero que cuentan también con apoyos importantes.

* Dimensión GLOBALIDAD: clasifica las causas en generales (originan su efecto en situaciones muy diferentes) o específicas (sólo manifiestan sus efectos en alguna situación concreta).

* Dimensión INTENCIONALIDAD: clasifica las causas en intencionales (realizadas conscientemente) o no intencionales (no realizadas conscientemente).

Desde la perspectiva atribucional, una secuencia motivacional se inicia con un resultado que la persona interpreta como éxito (meta alcanzada) o fracaso (meta no alcanzada) y lo relaciona primariamente con sentimientos de felicidad o tristeza/frustración, respectivamente. Si el resultado es inesperado, negativo o importante el sujeto busca la causa de tal resultado (Hastie, 1984), teniendo en cuenta antecedentes de información (historia personal pasada, ejecución de otros), reglas causales, la perspectiva actor/observador, los sesgos atribucionales, etc., que culmina en la decisión de atribuir el resultado a una causa singular.

En cualquier ámbito, la lista de posibles causas singulares es enorme, y además, estas listas son diferentes de unos ámbitos a otros, de modo que las relaciones causas-emociones podrían ser altamente complejas (Manassero y Vázquez, 1993; Weiner, 1987). En contextos de logro algunas de las causas singulares más frecuentes informadas repetidamente en la literatura son capacidad, esfuerzo, tarea, suerte, etc. y en contexto de afiliación, las características físicas y de personalidad, la disponibilidad del objetivo, etc. Las causas singulares se diferencian y se parecen en determinadas

propiedades básicas subyacentes a todas ellas, denominadas dimensiones causales, que permiten compararlas y contrastarlas cuantitativamente. Las dimensiones causales facilitan y hacen más parsimoniosa la búsqueda de estas relaciones.

La dimensión Lugar de causalidad influye en la autovaloración o autoestima. Los éxitos que se atribuyen a causas internas originan una mayor autoestima (orgullo) que el éxito atribuido externamente; el fracaso atribuido a causas internas origina una más baja autoestima que el fracaso atribuido externamente.

La relación de la dimensión de Estabilidad con la génesis de las expectativas y la dirección de sus cambios ha sido analizada anteriormente, pero existen pocas evidencias empíricas respecto a las emociones dependientes de la atribución relacionadas con la Estabilidad. Parece lógico que los sentimientos asociados con la anticipación de meta que ofrecen las expectativas podrían ser las emociones relacionadas con la Estabilidad (esperanza / desesperanza, conformidad / miedo). Weiner et al. (1978) para atribuciones estables e internas del fracaso obtienen asociadas la experiencia de sentimientos como ausencia de metas, depresión, indefensión, desesperanza, resignación/conformidad, en tanto que en otro estudio posterior (Weiner y Litman-Adizes, 1980) se sugiere que el fracaso atribuido a causas estables (independientemente del Lugar) es seguido por desesperanza.

La conexión entre los sentimientos de desesperanza relacionados con la Estabilidad y los sugeridos por la investigación de la indefensión empleando la dimensión de Globalidad (depresión, desesperanza, conformidad, etc.) es un dato más en apoyo del paralelismo sugerido anteriormente entre entre ambas dimensiones Estabilidad (como consistencia temporal) y Globalidad (como consistencia situacional). Sin embargo, puesto que Intencionalidad y Globalidad no han sido consideradas como dimensiones por Weiner y sus colaboradores, las emociones más específicas de las mismas no han recibido mucha atención en la literatura, por lo que la identificación de las emociones ligadas a estas dos dimensiones resulta un tema abierto de la investigación (Manassero y Vázquez, 1995b).

En relación con la dimensión de Controlabilidad, Weiner (1986a) hipotetiza que es la responsable de elicitar un conjunto de emociones básicas como compasión, ira, gratitud, vergüenza y culpabilidad. Tomando como base el razonamiento lógico, argumentos tomados de otras áreas (sociobiología) y una gran cantidad de datos y resultados en distintos ámbitos Weiner sintetiza las conexiones de Controlabilidad así:

* La percepción de un fracaso del actor debido a causas controlables por otras personas elicita ira.

* La percepción de un fracaso de otro debido a causas incontrolables elicita compasión.

* La evaluación por otros de los resultados de logro también resulta afectada: el esfuerzo elevado es más premiado (menos castigado) cuando obtiene éxito (fracaso); la falta de esfuerzo y alta capacidad en el fracaso es particularmente castigada. La baja capacidad es premiada más (castigada menos) que la capacidad alta en el éxito (fracaso). En general, la apreciación de responsabilidad en el éxito/fracaso es particularmente premiada/castigada (baja capacidad y elevado esfuerzo/alta capacidad y falta

de esfuerzo) y el evaluador (profesor) experimente sentimientos de compasión/ira (Weiner y Graham, 1984).

Los datos empíricos que se refieren a las emociones de gratitud, culpabilidad y vergüenza no son muy abundantes; no obstante, las hipótesis sobre estas emociones son las siguientes (Weiner, 1986a):

* La gratitud (hacia otro) es elicitada si y solo si la acción del benefactor fue voluntaria e intencional.

* La culpabilidad es elicitada cuando la persona se autopercebe responsable (control intencional) de un resultado negativo (condición necesaria).

* La vergüenza es elicitada por una atribución del fracaso incontrolable e interna (aunque no es una condición suficiente).

En relación a estas emociones ligadas a la Controlabilidad se observa un alto grado de covariación, y por tanto, un alto grado de semejanza entre pares culpabilidad-ira (causas controlables, i.e. falta de esfuerzo) y vergüenza-compasión (causas incontrolables, i.e. baja capacidad). Por último, las repetidas referencias a la responsabilidad e intencionalidad en el texto de Weiner (1986a, pp. 141-153), como condición de elicitación de algunas de las emociones ligadas a la Controlabilidad, recuerda la cuestión planteada respecto a la consideración, o no, de una dimensión de Intencionalidad, diferenciada de la Controlabilidad.

Los postulados de la teoría de la atribución han sido aplicados en algunas investigaciones básicas para intentar mejorar la vida y solucionar problemas de comportamiento en diversos ámbitos, principalmente por psicólogos y educadores. Para alcanzar estos cambios positivos, los programas de terapia atribucionales intentan sustituir algunas adscripciones causales no adaptativas o disfuncionales por otras atribuciones funcionales que ayuden a afrontar situaciones o alcanzar las metas propuestas (Fösterling, 1985, 1986).

Se puede considerar que la situación convencional de enseñanza, tal como se desarrolla en millones de aulas en todo el mundo, se caracteriza por la convivencia entre un adulto (el profesor) y un grupo de alumnos, con el propósito de alcanzar unos objetivos de aprendizaje. Los principios de la teoría de la atribución causal ofrecen algunas pautas interesantes y productivas para mejorar el logro académico de los alumnos, y por tanto, para mejorar el aprendizaje, objetivo básico de la institución escolar, donde el papel de terapeuta atribucional debe jugarlo el profesor ofreciendo pautas y consejos atribucionales que induzcan en los estudiantes atribuciones funcionales. Este estudio presenta un análisis comparativo de las atribuciones causales del logro de los estudiantes realizado por los profesores (observadores) y por los propios estudiantes (actores), con el objetivo de analizar las discrepancias entre ambos y las implicaciones didácticas para la enseñanza.

Metodología

Los datos empíricos de este estudio fueron obtenidos en el marco de un proyecto de colaboración entre los Departamentos de Orientación de cuatro Institutos de Educación Secundaria y el Departamento de Psicología orientado a la formación del profesorado, durante el año 1996. Cada Departamento de Orientación realizó el trabajo

de campo que consistió en la aplicación y análisis de resultados de diversos instrumentos. Este estudio se refiere a los datos relativos a la atribución causal del logro escolar de profesores y alumnos.

Los participantes en este estudio son 181 estudiantes de cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria (16-17 años) y primer curso del bachillerato (17-18 años), pertenecientes a cuatro Institutos de Educación Secundaria de Mallorca y diez grupos clase diferentes. Tres de los institutos están situados en la capital (Palma de Mallorca), uno de ellos en el centro de la ciudad y los otros dos en las afueras; el cuarto instituto está situado en una población de tamaño medio.

La escala Escala de Autoatribución solicita a profesores y alumnos la calificación final (resultado de logro) obtenida en Matemáticas y la causa principal percibida de este resultado desde la perspectiva del actor (alumno) y del observador (profesor). Las causas suelen informarse en dos estados de intensidad (alta / baja) que permiten explicar su intervención en el logro, y que subrayan habitualmente dos estados, muy alto o muy bajo. Estos dos estados se indican en las tablas añadiendo un signo más (+) o menos (-) al lado de la causa para indicar una alta intensidad o presencia persistente, o bien, la ausencia o baja intensidad de la causa.

El procedimiento de este estudio consiste en comparar los resultados de ambas atribuciones realizadas sobre el mismo resultado de logro y analizar las coincidencias y discrepancias en las atribuciones causales realizadas.

Resultados

Causas del logro percibidas por los estudiantes

Las causas principales de las calificaciones informadas por los estudiantes se corresponden bastante con causas tales como la tarea, esfuerzo y capacidad con algunas particularidades importantes (tabla 5.3). Quizá la más importante de ellas es la nula referencia a la suerte como factor determinante de las calificaciones escolares; ninguno de los estudiantes atribuyó su resultado a la (buena o mala) suerte. Al mismo tiempo, aparecen algunos factores relevantes y nuevos, menos comunes, como el interés, la competencia y los sesgos del profesorado pero que para nuestra muestra tienen importancia por sus altas frecuencias. Junto a estos aparecen, inevitablemente, otros factores prácticamente irrelevantes por su escasa frecuencia como la falta de tiempo, la enfermedad, las trampas o los incentivos (regalos) y que se han agrupado bajo el epígrafe otros. Por ello, el análisis se centrará fundamentalmente en las causas más frecuentes de esta lista de causas obtenida empíricamente.

Tabla 5.3. Distribución de las causas singulares de logro atribuidas por los estudiantes, por sexo y resultado percibido y objetivo.

CAUSAS	Éxito		Fracaso		Total	
	n	%	n	%	n	%
Tarea difícil	1	1,5	4	3,5	5	2.8
Esfuerzo -	18	26,5	33	29,2	51	28.2

Esfuerzo +	15	22,1			15	8.3
Capacidad -	1	1,5	14	12,4	15	8.3
Capacidad +	1	1,5			1	.6
Interés -	3	4,4	7	6,2	10	5.5
Interés +	6	8,8			6	3.3
Compet prof -	8	11,8	31	27,4	39	21.5
Sesgos prof -	7	10,3	10	8,8	17	9.4
Exámenes	7	10,3	11	9,7	18	9.9
Incentivos			1	0,9	1	.6
Trampas	1	1,5			1	.6
Enfermar			1	0,9	1	.6
Falta de tiempo			1	0,9	1	.6

+ : indica alta intensidad de la causa o presencia de la misma.

- : indica baja intensidad de la causa o ausencia de la misma.

Los resultados muestran que las atribuciones al esfuerzo son las predominantes, pues más de un tercio del alumnado ha atribuido sus calificaciones al mucho o poco esfuerzo realizado. En segundo lugar de importancia se sitúan las atribuciones a la competencia del profesorado, causa que, curiosamente, sólo aparece en sentido negativo, porque consideran que el profesor no es competente. En tercer lugar se sitúan un grupo de atribuciones de frecuencia semejante entre sí, pero con menor frecuencia que las dos anteriores, como las atribuciones al interés en el estudio, a la propia capacidad personal del alumno, a los sesgos negativos del profesor y a los problemas con los exámenes.

Desde una perspectiva racional, cabría esperar que las atribuciones a causas negativas aparecieran en el caso de fracaso, mientras las atribuciones a causas positivas fueran propias de resultados de éxito. Sin embargo, la situación real de la distribución de las causas entre los grupos de éxito y fracaso es un poco más complicada. Las causas positivas no se atribuyen en ningún caso del fracaso objetivo, de modo que se pueden considerar exclusivas del éxito, pero no se puede decir lo mismo de las causas negativas, que por supuesto, son propias del fracaso porque todas las situaciones de fracaso se atribuyen a causas negativas, pero no son exclusivas de él, pues también aparecen significativamente en el éxito. En suma, las causas singulares positivas sólo aparecen en el caso del éxito, mientras que las causas negativas, propias del fracaso, también aparecen significativamente en el caso del éxito; en otras palabras, el fracaso se atribuye exclusivamente a causas negativas, mientras el éxito se atribuye tanto a causas positivas como negativas.

La interpretación de las atribuciones cruzadas de un éxito objetivo a una causa negativa mediante la percepción del resultado puede ser simple. Una situación de éxito objetivo (p.e. aprobado en una asignatura) puede ser valorado internamente como un fracaso por el actor, porque esperaba una calificación más alta o porque considera que el profesor lo juzga muy severamente, y en consecuencia, se percibe como fracaso personal, y parece incluso coherente que deba ser atribuido a una causa negativa (por

ejemplo, falta de esfuerzo personal o sesgo del profesor). Esta interpretación puramente racional y lógica no choca tampoco con otras razones más profundas de las personas como puede ser una valoración de la situación extremadamente exacta y precisa; así, una persona puede percibir un resultado como éxito pero al mismo tiempo reconocer, sinceramente, que se ha esforzado poco o que ha puesto poco interés para obtenerlo.

Esta aparente contradicción para un éxito objetivo de ser atribuido a causas negativas y hacer experimentar emociones negativas fue detectado ya hace unos años y etiquetado como patrón de fracaso atributivo emocional (Manassero y Vázquez, 1991). La disminución o casi desaparición de este patrón observado en estos datos, cuando en lugar del éxito objetivo se considera el éxito percibido, revela hasta qué punto la interpretación de los procesos atribucionales está ligada a los procesos cognitivos profundos de la persona a través de las expectativas y de la propia identidad personal, y no tanto a las valoraciones puramente externas de los resultados de logro. Esta afirmación nos trasporta directamente a toda la problemática de las raíces profundamente personales de la motivación, ya que el valor motivacional de cualquier estímulo depende de la valoración que cada sujeto realice de él, en la cual interviene toda su identidad personal.

Por otro lado, los resultados de las atribuciones causales singulares de los estudiantes pueden emplearse para confirmar la presencia de los sesgos auto-serviciales (o de auto-complacencia), que tienden a hacer las atribuciones del éxito propio más internas y las atribuciones del fracaso propio más externas. Partiendo de una clasificación racional de la causas singulares como internas o externas y comparando el éxito y el fracaso se observa que los estudiantes atribuyen el fracaso a causas internas 48%, de modo que resulta una atribución solo ligeramente más externa, mientras que atribuyen el éxito en una proporción de 65% a las causas internas, que resulta una atribución más interna. Estos datos confirman que el resultado de éxito sesga las atribuciones en la dirección marcada por el sesgo autoservicial (más internas), pero no se puede considerar significativo este sesgo en el caso del fracaso, pues las atribuciones no son significativamente más externas (aproximadamente se reparte mitad y mitad entre causas externas e internas).

Causas del logro percibidas por el profesorado

Los profesores de los grupos de alumnos, desde su perspectiva profesional (como observadores), asignaron a cada alumno (actor) la causa principal que consideraban la más determinante para obtener su calificación escolar (tabla 5.4). Como se observa en la tabla, la percepción del profesorado (observadores) respecto a las causas del logro del alumnado posee características diferenciales respecto a la atribución causal de los actores. En primer lugar, la lista de causas atribuidas por el profesorado es más restringida, pues en ella, las causas atribuidas por el alumnado que dependen directamente del profesorado (competencia y sesgos del profesor y exámenes) están ausentes. Esta ausencia parece lógica como sesgo autoservicial, pues seguramente ningún profesor estaría dispuesto a reconocer muy frecuentemente su incompetencia, o a caer en la pedantería de atribuir los buenos resultados del alumnado a sus buenas dotes como profesor o que sus exámenes sean la causa del

logro, bueno o malo, de sus estudiantes. Todas estas causas tienen frecuencias casi nulas en las atribuciones del profesorado.

En segundo lugar, como consecuencia de lo anterior, al faltar algunas causas, la distribución global de las causas restantes atribuidas por el profesorado es forzosamente mayor que entre los estudiantes. Como tendencia general aparece un crecimiento de la proporción de las atribuciones a las causas principales (esfuerzo, capacidad e interés) que son las dominantes (94%), quedando las demás reducidas a casos singulares. Aunque la causa más atribuida por el profesorado, en términos absolutos, sigue siendo el esfuerzo (44%), la causa que aumenta relativamente más su proporción entre el profesorado, respecto a la distribución del alumnado, es la capacidad (31%). Casi la tercera parte de las atribuciones del profesorado se refieren a la baja o alta capacidad de su alumnado, los cuales también reconocían esta causa respecto a sí mismos, pero en mucha menor proporción.

Tabla 5.4. Distribución de las causas singulares atribuidas por el profesorado respecto al logro de sus estudiantes, por sexo y resultado percibido y objetivo de los estudiantes.

CAUSAS	Éxito		Fracaso		Total	
	n	%	n	%	n	%
Tarea difícil			6	5,4	6	3.4
Esfuerzo -	8	11,8	52	46,4	59	33.0
Esfuerzo+	18	26,5	1	0,9	19	10.6
Capacidad -	5	7,4	28	25	33	18.4
Capacidad+	20	29,4	3	2,7	23	12.8
Interés -	3	4,4	15	13,4	18	10.1
Interés +	13	19,1	4	3,6	17	9.5
Competen. profesor			2	1,8	2	1.1
Sesgos profesor -			1	0,9	1	.6
Exámenes	1	1,5			1	.6

+ : indica alta intensidad de la causa o presencia de la misma.

- : indica baja intensidad de la causa o ausencia de la misma.

La distribución de causas atribuidas por el profesorado entre el éxito y el fracaso muestra la tendencia de una asignación mayoritaria de causas positivas en el éxito y causas negativas en el fracaso, aunque también existe una sensible presencia cruzada de causas negativas en el éxito y, menos, causas positivas en el fracaso.

Las heteroatribuciones de los observadores (profesorado) no tienen porque corresponderse exactamente con las autoatribuciones de los actores (alumnado) especialmente por lo que se refiere a las dimensiones interno-externo. La investigación actor-observador está muy ligada a los procesos de sesgos atributivos, tan importantes en la atribución causal, desde el error atributivo fundamental (tendencia de los observadores a subestimar los factores situacionales, externos, frente a las disposiciones del actor) a los sesgos autoserviciales (o de autocomplacencia, que hacen las atribuciones del éxito propio más internas, mientras la atribución del fracaso es más externa). En general, la diferenciación actor-observador sostiene que las auto-atribuciones del actor (especialmente sobre el fracaso) son más externas (menos internas) que las hetero-atribuciones del observador. Comparando las distribuciones globales de causas singulares de alumnado (tabla 5.3) y profesorado (tabla 5.4) es fácil comprobar que el 94% de las atribuciones del profesorado se refieren a causas internas al actor (esfuerzo, capacidad, interés) mientras que entre el alumnado, estas atribuciones suponen solamente el 55% del total, de modo que las auto-atribuciones de los actores (estudiantes) son más externas, más referidas a factores disposicionales, que las hetero-atribuciones de los observadores (profesorado), casi exclusivamente internas a los estudiantes, como postula el error atributivo fundamental.

También las heteroatribuciones del profesorado muestran una cierta tendencia al sesgo autoservicial respecto a los estudiantes, pues atribuyen un poco más externamente en el fracaso que en el éxito. La proporción de atribuciones internas en el fracaso es 92% frente a 98% de atribuciones a causas internas en el éxito. Las diferencias en este caso son mínimas, pues tampoco es esperable la existencia de este sesgo autoservicial en este caso de hetero-atribuciones, ya que sólo afecta a las autoatribuciones.

Comparación de la atribución causal de los estudiantes y del profesorado

¿Coinciden estudiantes y profesores a la hora de diagnosticar las causas principales del logro escolar? Esta es otra cuestión que puede suscitar la comparación de las atribuciones causales del logro escolar entre estudiantes y profesorado basada en las diferencias de causas singulares atribuidas por el estudiante y su profesor, en cada caso, que puede ser muy importante por las implicaciones didácticas que pueden tener. Así, un estudiante que atribuye su fracaso a falta de esfuerzo, seguramente pensará que cuando se decida a trabajar podrá mejorar; pero si su profesor considera que la causa de su fracaso es la falta de capacidad del estudiante, tenderá a pensar que la recuperación le será muy difícil. Podría suceder, por ejemplo, que mientras el estudiante puede estar intentando esforzarse para paliar su vagancia, el profesor puede estar intentando ayudarlo proponiendo tareas más fáciles (más adaptadas a la baja capacidad percibida por el profesor) que exijan menos esfuerzo. Así pues, las diferencias en la percepción de la atribución causal pueden dar lugar a diferenciadas y divergentes estrategias de aprendizaje, que pueden llegar a comprometer la eficacia del aprendizaje en el aula.

Para contrastar más profundamente las coincidencias y diferencias de atribución entre alumnado (actores) y profesorado (observadores) se ha realizado una tabulación cruzada de las mismas para cada estudiante (tabla 5.5). El rasgo más sobresaliente de esta tabulación muestra una gran

dispersión de todas las atribuciones, es decir, las atribuciones de cada una de las partes se dispersan, en general, a lo largo de todas las causas de la otra parte, de modo que las coincidencias exactas existentes entre estudiantes y profesorado (casos donde ambos han atribuido a la misma causa) son relativamente bajas, pues solo afectan al 22% de las atribuciones totales.

Desde la perspectiva didáctica este resultado es alarmante porque revela que los análisis causales de profesorado y alumnado respecto al rendimiento escolar pueden diferir ampliamente, lo cual podría ser fuente de divergencias nocivas para el aprendizaje escolar del alumnado. No obstante, cabe considerar también que no todas las atribuciones, por el hecho de no ser coincidentes, son igualmente espurias o potencialmente peligrosas para la enseñanza y el aprendizaje, como la permuta ya comentada entre poco esfuerzo y baja capacidad. Así, por ejemplo, la atribución de un fracaso a falta de esfuerzo por el alumno y a falta de interés por parte del profesor, aunque sean causas diferentes entre sí, no presentan aparentemente consecuencias potenciales de riesgo, pues ambas causas son internas, controlables e intencionales, es decir, bastante semejantes entre sí desde la perspectiva atribucional.

Las situaciones más alarmantes pueden surgir cuando las diferencias de atribución causal corresponden a diferencias importantes entre las dos causas atribuidas. El caso más evidente de diferencias importantes serían las atribuciones referidas a causas en estado positivo, por un lado, y negativo, por otro; otros casos serían cuando las causas atribuidas tienen diferencias mutuas sustanciales. Ejemplos de uno y otro tenor están recogidos en la tabulación cruzada (tabla 5.5) y se comentan brevemente a continuación.

Tabla 5.5. Tabulación cruzada de las causas singulares de logro del alumnado y del profesorado.

ALUMNADO	PROFESORADO											
	Tarea difícil	Esfuerzo -	Esfuerzo +	Capacidad -	Capacidad +	Interés -	Interés +	Compet profe	Sesgos profe	Exámenes	Otros	Total
Tarea difícil		2		2			1					2,8
Esfuerzo -	2	23	2	7	7	6	4					28,2
Esfuerzo +		1	7	1	4		1				1	8,3
Capacidad -		6		4		3	2					8,3
Capacidad +					1							0,6
Interés -	1	1	2	4		2						5,5
Interés +			2		2		2					3,3
Compet profe -		19	1	5	3	6	3					21,5
Sesgos profe -	1	2	4	3	1		3		2		1	9,4
Exámenes	2	3	1	6	5	1						9,9
Otros		2		1			1					2,4
Total profesorado	6	60	19	33	23	18	17		2		2	100
%	3,3	33,3	10,6	18,3	12,8	10	9,4		1,1		1,1	99,9

- + : indica alta intensidad de la causa o presencia de la misma.
- : indica baja intensidad de la causa o ausencia de la misma.

Entre las atribuciones de los estudiantes a falta de esfuerzo, dos de ellas son atribuidas por el profesor justo a todo lo contrario, es decir, a mucho esfuerzo del estudiante; análogamente, de todas las atribuciones de los estudiantes a mucho de esfuerzo, una de ellas es atribuida por el profesor a lo contrario, es decir, a falta de esfuerzo del estudiante. Aunque sean pocos los casos implicados, la discrepancia es notoria e importante, pues no debe olvidarse que la educación pretende educar a todas las personas; sea debida a la mala evaluación o percepción de la situación por una u otra parte, o por ambas, es fácil inferir que, en los casos afectados, estas diferencias tan radicales puede tener consecuencias trascendentales para el proceso de aprendizaje del alumno.

Las atribuciones de los estudiantes a falta de competencia profesional del profesor son numerosas (21%) y puede resultar interesante observar como son interpretadas desde la heteroatribución del profesor. La mayoría de ellas son atribuidas por el profesor a causas negativas internas del alumnado, siendo la falta de esfuerzo la más numerosa, lo cual nos revela una cuestión básica para la enseñanza entre alumnado y profesorado que sugiere una de las tantas disyuntivas cargadas de tensión e incógnitas en la educación ¿no se esfuerzan los estudiantes porque el profesor no es competente, o la presunta incompetencia es sólo el resultado del juicio sesgado de los alumnos que no se esfuerzan? Sea cual sea la respuesta a esta trascendental cuestión, que afecta directamente a la enseñanza, resultaría también muy aleccionador para ellos saber que siete estudiantes, que suscitan en el profesor atribuciones positivas (mucho esfuerzo, interés o alta capacidad), no sólo consideran incompetente a su profesor, sino que este rasgo es, además, la causa principal percibida de su resultado de logro. Divergencias como esta podrían ser una temática interesante para desarrollar una buena y real dinámica de grupos en las clases y una mayor profundización en el conocimiento entre estudiantes y profesorado, que debería ser especialmente productivo para la enseñanza.

Análogamente, aplicando el mismo análisis, pero desde la perspectiva de las atribuciones realizadas por el profesorado se pueden observar también casos de divergencias importantes. Las atribuciones del profesorado a falta de esfuerzo contienen un caso donde el estudiante valora justo lo contrario, que se ha esforzado mucho, (¿percepción sesgada del estudiante o del profesor?). A la inversa, las atribuciones del profesorado a mucho esfuerzo contienen dos atribuciones de los estudiantes a falta de esfuerzo (¿quien engaña a quien?) y otras dos atribuciones que consideran que les falta interés. Entre las muchas atribuciones del profesorado a estudiantes que consideran de mucha capacidad, tres de ellos consideran que su profesor le falta competencia profesional, y análogamente entre los estudiantes con mucho interés, otros tres cuestionan la competencia del profesor. En la misma línea, cabría resaltar el conjunto de estudiantes valorados positivamente en alguna causa por el profesorado que confiesa que no se esfuerzan.

En suma, las comparaciones de las atribuciones causales entre actores (alumnado) y observadores (profesorado) muestran todo un conjunto de

resultados y conclusiones, llamativamente divergentes, cuyas consecuencias plantean reflexiones e interrogantes y suponen todo un reto para la acción docente en el aula y que nos remiten las perspectivas diferenciales entre actores y observadores y a los sesgos ligados a las mismas.

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos en este estudio tienen consecuencias directas para la enseñanza, de modo que las actividades educativas del aula se conviertan en incentivos para la motivación del alumnado hacia el éxito en el aprendizaje. El modelo atribucional de Weiner (1986a) aspira a convertirse en un modelo de motivación de la conducta de logro, cuyos aspectos básicos son la atribución causal y la experiencia afectiva concomitante. Las atribuciones causales tienen un valor motivacional que viene determinado por su capacidad para mantener el éxito o evitar el fracaso en el futuro a través de las emociones que desencadena la atribución. La teoría de la atribución considera algunas atribuciones funcionales (favorecen el logro futuro) y otras disfuncionales (se oponen al logro), y el valor de su funcionalidad depende del resultado de logro obtenido (éxito y fracaso).

Cuando se obtiene un resultado de fracaso, las atribuciones a falta de esfuerzo e incluso a la falta de suerte resultan más funcionales y adecuadas que las atribuciones a falta de capacidad o dificultad de la tarea (porque aquellas permiten expectativas futuras de éxito, mientras estas no); cuando se obtiene éxito, las atribuciones a la capacidad del alumno son más funcionales, y las atribuciones a facilidad de la tarea y a la suerte son disfuncionales, porque aquellas mantienen las expectativas futuras de éxito, mientras estas no. Si se quiere expresar esta misma relación sobre la funcionalidad de las atribuciones, según la dimensionalidad de las causas, para el fracaso, resultan más funcionales las atribuciones externas (preservan la autoestima), inestables y específicas (disminuyen/no aumentan las expectativas de un nuevo fracaso), y controlables e intencionales (el alumno puede actuar sobre ellas). Para el caso del éxito, las atribuciones más funcionales son internas (aumentan la autoestima), estables y globales (aumentan las expectativas de repetir el éxito), y también controlables e intencionales, dependiendo del tipo de emoción producida.

Desde la perspectiva atribucional, la atribución de resultados al esfuerzo es la atribución causal más motivadora y más terapéutica respecto al éxito futuro, por ser inestable, interna y controlable. Por tanto, en primera instancia, el profesorado debería incentivar las atribuciones al esfuerzo (a veces denominado constancia, dedicación, perseverancia, trabajo, etc.) entre su alumnado, pues en el caso especialmente de un fracaso resulta más adaptativa para superar el fracaso y por tanto, también, está promoviendo la motivación hacia el aprendizaje.

Las atribuciones a la tarea y a la capacidad, por el contrario, son dos causas incontrolables por el estudiante, y es el profesor quien debe decidir su uso motivacional en el aula con precaución. Sin embargo, la acción del profesorado respecto a ellas es muy diferente, pues en tanto que el profesorado puede actuar directamente sobre el diseño y la planificación de las tareas en el aula, como una de sus principales competencias profesionales, esto no es posible en el caso de la capacidad del estudiante. Las atribuciones a

baja capacidad son un obstáculo muy serio para el aprendizaje, ya que al ser una atribución estable provoca una perpetuación de las expectativas de fracaso, pudiendo generar estados de desamparo, indefensión o depresión. Además, por ser la capacidad una causa interna, sus atribuciones negativas tienen consecuencias de deterioro para el sí mismo (autoconcepto, autoeficacia, autoestima, etc) que favorecen la baja motivación o incluso, la inhibición.

El interés de la atribución causal, desde la perspectiva de la educación, reside en la posibilidad de modificar las cogniciones causales disfuncionales (fundamentalmente las características dimensionales de la causa percibida del logro) para mejorar la conducta de logro, promoviendo el éxito y evitando el fracaso. Estas prescripciones tienen aplicaciones motivacionales inmediatas e importantes para el estudiante y para el profesor. Para el estudiante, la consecuencia es que el análisis de sus atribuciones causales personales permite concluir si son adecuadas, o no, para mantener la motivación hacia el logro; en el caso que no lo sean, los programas de modificación de la atribución disfuncional y desmotivacional percibida (reentrenamiento atribucional) constituyen una estrategia de orientación educativa que pretende modificar la atribución individual para promover una mejor motivación según las reglas anteriores (Manassero y Vázquez, 1995c).

Desde su autoridad profesional y personal, el profesorado como adulto responsable de un aula, actúa como un observador privilegiado que está evaluando continuamente las actividades de los estudiantes en el aula; sus observaciones verbales desempeñan un papel de suministrador continuado de pistas atribucionales que contribuyen decisivamente a conformar las cogniciones atributivas. Para ello, el profesor debería conocer los principios que rigen el valor motivacional de la atribución causal y actuar en consecuencia, como entrenador atribucional, esto es, dispensando pistas atribucionales personalizadas hacia los estudiantes, en función de su resultado y su atribución causal, de modo que resulten funcionales para mantener y aumentar la motivación y el éxito. El profesorado comunica información a los alumnos de forma directa e intencional unas veces, pero otras adquiere dimensiones más sutiles e indirectas. Por tanto, el papel del profesor resulta trascendental en la influencia funcional sobre las atribuciones causales de sus alumnos respecto a sus resultados escolares.

El principio básico recomienda al profesor no dar información que implícita, y mucho menos explícitamente, puedan inducir en los estudiantes atribuciones no adaptativas (Graham , 1990, 1991). Desde el punto de vista de esta psicología positiva atribucional, un buen profesor se debería caracterizar por comunicar a sus alumnos información directa e intencional que sirva para reforzar aquellas atribuciones causales que sean funcionales para mejorar los resultados del alumno, es decir, la autoestima, las expectativas y la experiencia de emociones estimulantes. Así, por ejemplo, un profesor debería comunicar a los estudiantes fracasados que no se han esforzado bastante, porque la falta de esfuerzo es una atribución funcional para el fracaso, en lugar de decirles que tienen una baja capacidad, que es disfuncional. Por tanto, la primera y más general sugerencia que se deduce de la teoría de la atribución causal para la interacción docente en las aulas resulta obvia: comunicar información causal del logro que sea funcional personalizadamente para cada estudiante.

Los resultados mostrados en este estudio demuestran que la percepción del profesorado sobre las atribuciones causales de los estudiantes respecto de sus calificaciones escolares difieren ampliamente de estos en la identificación de las causas singulares. Estas divergencias pueden tener consecuencias nefastas para la motivación de los estudiantes, pues el riesgo de que la información atributiva que el profesor pueda dar al estudiante sea equivocada, y por tanto, disfuncional y desmotivadora, es alto.

Si el profesorado no realiza un trabajo de indagación profunda sobre el alumnado, para conocer su pensamiento atributivo, y sólo se fía de su propio criterio para realizar sus atribuciones, los resultados de este estudio demuestran que el profesorado se desviará del alumnado en una gran proporción. Por tanto, difícilmente podrá motivarlo si parte de un error inicial, desde el cual que no acierta a establecer atribuciones realistas y creíbles para el alumnado. En consecuencia, para superar estos inconvenientes, el profesorado no sólo necesita tener información y conocimientos básicos sobre atribución causal, sino que debe asumir conscientemente que sus atribuciones no coincidirán con las del alumnado, y esta divergencia, si no se conoce y remedia profesionalmente, probablemente hará vanos muchos de los esfuerzos motivadores del profesorado. Todo esto, suponiendo que no se llega al caso extremo de que estos esfuerzos, puedan llegar a ser contraproducentes o negativos.

Una primera consecuencia de este resultado es que el profesorado debería conocer el valor atribucional de sus valoraciones para poder actuar racionalmente en consecuencia en el aula, de modo que sus orientaciones tuvieran un valor realmente motivador y promotor del éxito en su alumnado. Con todo, aunque conocer los principios atribucionales básicos es fundamental y necesario, no es suficiente para tomar decisiones positivas para los estudiantes. Es necesario un paso más para poder corregir las divergencias observada en este estudio entre la percepción de la atribución de los estudiantes y el profesorado, lo cual requerirá un trabajo en equipo específico para confrontar las atribuciones y poder llegar a prescribir personalmente el reentrenamiento atribucional que necesita cada estudiante. Este trabajo pasaría por diagnosticar las atribuciones de los estudiantes, analizarlas y estudiarlas coordinadamente por el equipo de profesorado del grupo, como una importante actividad de orientación tutorial, y tomar las decisiones adecuadas para transmitir las atribuciones más funcionales para cada estudiante, de modo que se promueva la motivación hacia el éxito y se evite el fracaso.

En suma, el mensaje de la teoría de la atribución causal para la enseñanza del siglo XXI tiene una noticia mala y otra buena. La mala es que resulta una desconocida para el profesorado a pesar de que continuamente la están utilizando implícita y, a veces, equivocadamente. La buena es que el potencial motivador basado en la atribución causal es posible encauzarlo a través de las técnicas de reentrenamiento atribucional para favorecer el éxito escolar, a través de los espacios escolares de tutoría y orientación escolar (Manassero y Vázquez, 1994, 1995c).

Referencias

- Försterling, F. (1985). Attributional Retraining: A Review. *Psychological Bulletin*, 98(39), 495-512.
- Försterling, F. (1986). Attributional Conceptions in Clinical Psychology. *American Psychologist*, 41(3), 275-285.
- Graham, S. (1990). Communicating low ability in the classroom: bad things good teachers sometimes do. En S. Graham y V. S. Folkes (Eds.), *Attribution theory: Applications to achievement, mental health, and interpersonal conflict*, (pp. 17-35), Hillsdale, N. J., L. E. A.
- Graham, S. (1991). A review of attribution theory in achievement contexts. *Educational Psychology Review*, 3(1), 5-39.
- Hastie, R. (1984). Causes and Effects of Causal Attribution. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(1), 44-56.
- Hau, K. y Salili, F. (1993). Measurement of achievement attribution: a review of instigation methods, question contents, and measurement formats. *Educational Psychological Review*, 5, 377-422.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. Nueva York: Wiley.
- Kelley, H.H. y Michela, J.L. (1980). Attribution theory and research. En M.R. Rosenzweig y L.W.Porter (Eds.), *Annual Review of Psychology*, 31, (pp. 457-501), Palo Alto, CA, Annual Reviews Inc.
- Manassero, M. A. y Vázquez, A. (1991). Una aproximación atribucional al éxito y fracaso académicos: Patrón de fracaso atributivo/emocional. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 1(2-3), 29-53.
- Manassero, M.A. y Vázquez, A. (1993). Emociones y atribución causal en el éxito y fracaso académicos. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 3(3), 43-66.
- Manassero, M.A. y Vázquez, A. (1994). Orientación personal mediante técnicas de cambio atribucional aplicadas para la mejora del rendimiento escolar. *Revista de Ciencias de la Educación*, 160, 493-515.
- Manassero M.A. y Vázquez, A. (1995a). Dimensionalidad de las causas percibidas en situación de éxito y fracaso escolar. *Revista de Psicología Social* 10(2), 235-255.
- Manassero-Mas, M.A. y Vázquez-Alonso, A. (1995b). La atribución causal como determinante de las expectativas. *Psicothema*, 7(2), 361-376.
- Manassero, M.A. y Vázquez, A. (1995c). Atribución causal aplicada a la orientación escolar. Madrid: M.E.C.-C.I.D.E.
- Weiner, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Weiner, B. (1986a). *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Weiner, B. (1987). The role of emotions in a theory of motivation. En F. Halish y J. Kuhl, *Motivation, Intention and Volition*, (pp. 21-30), Berlin: Springer-Verlag.
- Weiner, B. y Graham, S. (1984). *An attributional approach to emotional development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weiner, B. y Litman-Adizes, T. (1980). An attributional, expectancie-value analysis of learned helplessness and depression. En J. Garber y M. E. P. Seligman (Eds.), *Human helplessness*, (pp. 35-58), Nueva York, Academic Press.
- Weiner, B., Russell, D. y Lerman, D. (1978). Affective consequences of causal ascriptions. En J. H. Harvey, W. Ickes y R. F. Kidd (eds.), *New directions in attribution research*, vol. 2, (pp. 59-90), Hillsdale NJ, Erlbaum.