

Influencia de las atribuciones causales del profesor sobre el rendimiento de los alumnos

Carmelo de la Torre Ramírez y Antonio Godoy Ávila
Universidad de Málaga

El presente estudio se encuadra dentro del contexto de la teoría de Weiner sobre la motivación y la emoción. El objetivo propuesto ha sido analizar en el medio natural las repercusiones que una modificación de las atribuciones causales de los profesores puede tener sobre éstos y sus alumnos. La muestra ha estado integrada por 200 sujetos de ambos sexos, 50 profesores y 150 alumnos. El nivel educativo al que pertenecían era 4º, 5º y 6º curso de Educación Primaria, así como 1º y 2º curso de Educación Secundaria Obligatoria. Los resultados muestran que, tras la intervención, las atribuciones de los docentes experimentaron un cambio hacia un estilo atribucional más adaptativo, influyendo asimismo en una reducción de los niveles de estrés laboral. Igualmente, el cambio atribucional del docente influyó en la mejora del sistema atribucional de los alumnos, lo que a su vez, contribuyó a un incremento de sus calificaciones escolares.

Influence of teacher's causal attributions on students' academic achievement. This study is framed in the context of Weiner's attributional theory about motivation and emotion. The aim has been to analyze in a natural context the repercussions that adaptive modification of the attributional style of teachers could have on teachers themselves and on their pupils. The sample has been of 200 subjects, 50 teachers and 150 students. The educational level of students ranged from 4th grade of Primary Education to 2nd grade of Secondary Education. The results show that, after the intervention, teachers' attributions changed toward a more adaptive attributional style. This change in the teacher's attributional style contributed to a reduction in the levels of teachers' burnout, to an improvement of pupils' attributional system, and to an increase in the students' school marks.

En el contexto de las modernas teorías sobre la motivación humana cabe destacar la teoría atribucional de Weiner sobre la motivación y la emoción (Weiner, 1980, 1986). Dicha teoría se ha revelado como la más interesante aportación al estudio de la motivación y el rendimiento académico en el subsistema social que conforma el colegio y cuenta en la actualidad con una gran cantidad de evidencia empírica (v.g., Weiner, 1980, 1986; Wambach, 1993; Manassero y Vázquez, 1995).

Según Weiner, las causas a las cuales las personas atribuyen sus éxitos y fracasos tienen importantes consecuencias psicológicas, tanto a nivel emocional, como cognitivo y motivacional. Weiner sostiene que las consecuencias psicológicas de este tipo de creencias derivan de las denominadas dimensiones atribucionales: internalidad-externalidad, estabilidad-inestabilidad y controlabilidad-incontrolabilidad. De la dimensión internalidad-externalidad dependen las reacciones emocionales ante el éxito y el fracaso, de la dimensión estabilidad-inestabilidad dependen las expectativas acerca de lo que cabe esperar en el futuro y, por último, de la dimensión controlabilidad-incontrolabilidad depende la motivación.

Así, la atribución del éxito a causas internas produce emociones positivas, en tanto que la atribución del fracaso a causas internas produce emociones negativas. Por el contrario, si el éxito o el fracaso se atribuyen a causas externas, las emociones sufrirían escasos cambios. Según Weiner, cuando el sujeto atribuye el éxito o el fracaso a causas estables tenderá a generar expectativas de que en el futuro continuará experimentando éxito o fracaso. Sin embargo, si las causas se consideran inestables, tanto en caso de éxito como de fracaso, el sujeto albergará dudas sobre lo que ocurrirá en el futuro, ya que podría darse tanto éxito como fracaso. Por último, la atribución del éxito y el fracaso a causas controlables por el sujeto (v.g., el propio esfuerzo) produce motivación y persistencia, lo que contribuye a incrementar el rendimiento. No ocurrirá así en el caso de adscribir los resultados a factores incontrolables (v.g., las leyes físicas, el azar o la suerte).

La teoría reformulada de la indefensión aprendida (Abramson, Seligman y Teasdale, 1978) aporta una nueva dimensión que también ha sido contemplada en el presente trabajo: la especificidad-globalidad. Según esta última teoría, resulta adaptativo atribuir los éxitos a causas globales, así como atribuir los fracasos a causas específicas. La relevancia de la globalidad para el fracaso vendría dada por su gran poder de generalización en el desarrollo de la ansiedad y la depresión.

En el presente trabajo se ha pretendido modificar el estilo atribucional de una muestra de profesores con la intención de hacerlo más adaptativo, ya que en investigaciones anteriores se ha encon-

trado que dicho estilo influye no sólo en el propio docente (Scherer y Kimmel, 1993; Martínez-Abascal, 1997), sino también en sus alumnos (Navas, Castejón y Sampascual, 1993; Scherer y Kimmel, 1993).

Las causas a las cuales atribuyen los docentes el resultado que obtienen sus alumnos determinan en parte la conducta que manifiestan hacia esos mismos alumnos, e influyen a su vez sobre las explicaciones que los alumnos hacen de su propio éxito o fracaso académico y, por tanto, sobre su motivación de logro (v.g., Beltrán Llera, 1986; Weiner, 1986; Valle, Cabanach, Núñez y González-Pienda, 1988; Navas et al., 1993; González-Pienda et al., 2000). Esa relación entre atribuciones causales y conducta concreta del docente se ha venido explicando mediante la función que desempeñan las expectativas del profesor, las cuales, a su vez, dependen de sus atribuciones causales (Manassero y Vázquez, 1995). El modo en que dichas expectativas afectan al alumno comenzó a estudiarse a raíz de la publicación de los trabajos de Rosenthal y Jacobson (1968). Estos autores encontraron que, cuando los docentes atribuyen el éxito de sus alumnos a causas estables, esperan que éstos continúen obteniendo buenos resultados, lo que a su vez contribuye a que el rendimiento del alumno se acerque a su potencial intelectual real. Por el contrario, cuando se atribuye el fracaso de los alumnos a causas estables, dicho rendimiento se distancia apreciablemente de sus capacidades. Este fenómeno se ha explicado por la ventaja interactiva que disfrutaron los alumnos sobre los que se depositan expectativas positivas (Harris y Rosenthal, 1985; Beltrán Llera, 1986). Los profesores transmitirían estas expectativas a sus alumnos mediante lenguaje verbal y no-verbal (Babad y Taylor, 1992; Snowman, 1996), pero en todo caso de forma indeliberada, por lo que ni docentes ni discentes serían conscientes de las consecuencias de su interacción (Rosenthal y Jacobson, 1968).

En resumen, pues, las atribuciones causales desadaptativas pueden producir efectos indeseados en todos los sujetos, y el ámbito de la enseñanza no es una excepción. Ello ha favorecido que se propongan tratamientos reatributivos destinados, como en nuestro caso, a mejorar la calidad de vida de los sujetos implicados en el sistema educativo: alumnos y profesores. En este sentido, la modificación atribucional realizada en la presente investigación posee una serie de características que la diferencian de otros estudios y que conviene señalar:

- En el campo de la investigación sobre atribuciones causales en ambientes académicos, los trabajos que se alejan del laboratorio y se implican en contextos académicos naturales son realmente escasos. Nuestro trabajo, en un intento por avanzar en esta última línea, se ha desarrollado íntegramente en el medio natural en el que se desenvuelven alumnos y profesores.

- Dentro del contexto educativo, la investigación sobre la modificación atribucional se ha realizado casi exclusivamente con alumnos. En contraste, en el presente estudio la modificación principal ha incidido sobre los profesores. Es más, hasta ahora los sistemas atribucionales de profesores y alumnos habían sido analizados de forma independiente, siendo la primera vez, que nos conste, que se estudian y se procede a intervenir en ambos sistemas de manera integrada y secuenciada partiendo de la modificación del esquema causal del docente. Cabe destacar también que en el presente estudio los profesores no han sido previamente asesorados en la dispensación de «feedback» atribucional ni en la administración de refuerzos, tampoco han sido entrenados para com-

portarse de manera específica o aplicar tipo alguno de tratamiento cognitivo con sus alumnos. Esto ha sido así porque uno de los objetivos perseguidos es comprobar si es posible producir cambios en las adscripciones de los alumnos por el mero hecho de hacer más adaptativas las atribuciones de sus docentes.

- La presente investigación no se limita a estudiar el sistema atribucional, sino que también pretende apreciar posibles repercusiones de las atribuciones sobre otras variables tales como la depresión, la ansiedad, el estrés laboral o «burnout» y el autoconcepto. En el caso de alcanzar cambios atribucionales en los alumnos, pretendíamos también conocer si la motivación de logro se veía igualmente incrementada, esperando que dicha mejora quedase reflejada en las calificaciones académicas.

- Por último, dado que el objetivo del trabajo no está centrado en efectos momentáneos y pasajeros, se ha optado por recoger los datos del postest al final del curso escolar, es decir, a los cinco meses de haber concluido la intervención.

Resumidamente, pues, los objetivos de la presente investigación son los siguientes:

a) Modificar el estilo atribucional de los profesores mediante una intervención perfectamente ajustada y viable en el medio natural, esto es, en la escuela y en las actividades usuales de formación del profesorado. Dicha intervención no requiere ningún tipo de conocimientos previos distintos de los que ya posee el docente.

b) La intervención llevada a cabo está dirigida a mejorar el estilo atribucional del profesor. Con ello se espera un doble efecto. Por un lado, una disminución de los factores psicológicos negativos usualmente asociados al denominado «malestar docente». Por otro, que los cambios experimentados por el profesor influyan, a través de su comportamiento, en una mejora del estado cognitivo-emocional de sus alumnos y, en última instancia, en un incremento del rendimiento escolar.

c) Se pretende además que, tras el tratamiento, la influencia del profesor sobre sus alumnos se produzca de forma natural, esto es, sin que requiera tipo alguno de esfuerzo consciente para ejercerla y mantenerla.

d) Gran parte de la investigación en torno a la teoría atribucional de Weiner se ha interesado más por la validez interna que por la validez externa de los experimentos (en el sentido descrito en Campbell y Stanley, 1970). Ello es así porque se ha dedicado a demostrar que las dimensiones atribucionales efectivamente se asocian a las consecuencias emocionales, cognitivas y motivacionales que la teoría propone. Sin embargo, la finalidad del presente estudio es comprobar la validez externa y la relevancia social (Kazdin, 1977) de dicha teoría en el campo académico. Por tanto, se trata de comprobar si la aplicación de la teoría en el medio escolar produce los mismos efectos que cuando se aplica en ambientes de laboratorio.

Material y método

Sujetos

La muestra empleada en el estudio constaba inicialmente de 200 sujetos de ambos sexos. De ellos, 50 eran profesores y 150 alumnos de los cursos 4º, 5º y 6º de Educación Primaria, así como 1º y 2º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Cada grupo (experimental y control) estaba compuesto por 25 profesores y sus

correspondientes 75 alumnos. En cada uno de los grupos había 13 profesores que ejercían la docencia en colegios públicos (con sus respectivos 39 alumnos) y 12 profesores (con sus respectivos 36 alumnos) que impartían clase en colegios privados concertados.

Diseño

Se ha adoptado un diseño cuasi-experimental pretest-postest con grupo control.

Variables e instrumentos de evaluación

La variable que se ha pretendido manipular ha sido el estilo atribucional del docente. Los detalles de dicha manipulación se describen bajo el epígrafe «Procedimiento».

Las variables dependientes evaluadas en los docentes han sido: el estilo atribucional, evaluado mediante el Cuestionario ASQ (Seligman, Abramson, Semmel y Von Baeyer, 1979); las atribuciones específicas sobre el rendimiento académico de los alumnos (AEP), evaluadas mediante la Escala de Dimensionalización de las Causas de Russell (1982); la depresión, evaluada por el Inventario BDI (Beck, Ward, Mendelson, Mock y Erbaugh, 1961), en la adaptación española de Conde, Esteban y Users (1976); la ansiedad-estado, evaluada mediante el Cuestionario STAI-E (Spielberger, Gorsuch y Lushene, 1970); y el estrés laboral o «burnout», para cuya evaluación se ha empleado la Escala de Agotamiento General de Friedman (Friedman y Lotan, 1985).

Las variables dependientes evaluadas en los alumnos han sido: el estilo atribucional para el éxito y fracaso en situaciones académicas, empleando como instrumento la Escala ELC-A (Godoy et al., 1993); la depresión, medida a través de la Escala EED, subescala de Depresión (Del Barrio, Silva, Conesa-Peraleja, Martorell y Navarro, 1993); la ansiedad-estado, evaluada con el Cuestionario STAIC-E (Spielberger, Edwards, Lushene, Montuori y Platzek, 1973); el autoconcepto académico, evaluado mediante la Escala P-H, subescala Nivel Académico e Intelectual (Piers y Harris, 1969), en la adaptación española realizada por Fierro, Godoy y Cardenal (1987); y, por último, el rendimiento académico, operativizado mediante la media aritmética de las calificaciones escolares obtenidas por cada alumno al final de primer y tercer trimestre académico.

Procedimiento

El grupo experimental de profesores estuvo constituido por aquéllos que de «motu proprio» se inscribieron en un curso ofertado, entre otros muchos, por el CEP de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, dentro de su programa anual de formación permanente del profesorado. El tratamiento experimental consistió en la simple asistencia a dicho curso (el contenido se describe más adelante).

El grupo de control estuvo formado por compañeros de los profesores anteriores que trabajaban en el mismo colegio y en el mismo curso que su contraparte del grupo experimental y que no participaban en el curso de formación que constituía el tratamiento experimental. No obstante, muchos de ellos asistían a otros cursos de formación igualmente ofertados por el mismo organismo oficial. Tanto el grupo experimental como el grupo de control participaron en el presente estudio de manera voluntaria. No se incluyeron profesionales que impartían sus clases en refuerzo educati-

vo ni en colegios o aulas de educación especial. De entre los alumnos de cada profesor, tanto del grupo experimental como del grupo de control, el experimentador eligió al azar tres sujetos, uno por cada una de las tres categorías que se describen a continuación: éxito, rendimiento medio, y fracaso. Los alumnos con éxito se eligieron al azar (uno por profesor) de entre aquéllos que obtuvieron una calificación media de 7 puntos al término del primer trimestre. Los alumnos de rendimiento medio se eligieron al azar (uno por profesor) de entre los que alcanzaron una puntuación media de 5. Por último, los alumnos con fracaso se eligieron, igualmente al azar y uno por profesor, de entre aquéllos que presentaban una media de 3 puntos, siempre según la evaluación del primer trimestre. Todos los alumnos del grupo experimental y control respondieron a la totalidad de las pruebas reseñadas más arriba, tanto al finalizar el primer trimestre como al finalizar el curso, del mismo modo se recogieron sus calificaciones correspondientes al tercer trimestre.

El estudio cubrió todo un curso escolar. El pretest se llevó a cabo con los datos recogidos una vez finalizado el primer trimestre (diciembre) y el postest al término del tercer trimestre (junio). La intervención sobre el grupo experimental de profesores se prolongó por espacio de 33 horas repartidas a razón de 3 horas por jornada durante 11 días, se aplicó en grupo y estuvo integrada por seis fases. En la fase A se llevó a cabo el pretest. La fase B consistió en un seminario en el que se presentó de forma persuasiva la teoría atribucional de Weiner y su aplicación al contexto escolar. En la fase C se procedió a la autoevaluación del estilo atribucional de los asistentes, analizándolo y reflexionando sobre el mismo. En la fase D se introdujeron las nuevas atribuciones adaptativas que se pretendían implantar (atribución del éxito a factores internos, estables, controlables y globales; y atribución del fracaso a factores internos, inestables, controlables y específicos). En la siguiente fase, la E, se expusieron diferentes estilos atribucionales, analizando ejemplos concretos de la vida diaria de los participantes y extrayendo las predicciones que sobre el estado emocional, el comportamiento y la motivación cabían derivar de la teoría previamente trabajada. La fase F es la última y estuvo dedicada al postest.

De cara a los participantes, la intervención experimental consistía en un seminario destinado a mejorar el estilo atribucional de los docentes. El grupo de control únicamente participó en las fases de pretest y postest. Por último, Los alumnos, tanto los que recibían clase de los profesores del grupo experimental como los que la recibían del grupo de control, participaron únicamente en las evaluaciones pretest y postest, las cuales se llevaron a cabo en sus aulas naturales.

Resultados

Los datos se han procesado mediante análisis de covarianza, utilizando las puntuaciones del pretest como covariable. Un profesor del grupo experimental y dos del grupo de control, así como seis alumnos de cada grupo, resultaron eliminados por no haber realizado el pretest o el postest. Las razones de ello son variadas, siendo las más frecuentes, en el caso de los docentes, enfermedad o sobrecarga de trabajo en la época en que se pasaron las pruebas, y no asistencia al colegio, en el caso de los alumnos. La eliminación de un profesor de la muestra no produjo la eliminación de sus alumnos. Y al contrario, la eliminación de un alumno tampoco produjo la eliminación de su profesor.

Tras la intervención, esperábamos que los docentes del grupo experimental atribuyesen el éxito de forma más interna, estable, controlable y global y, por otra parte, que atribuyesen el fracaso de forma más interna, inestable, controlable y específica. En definitiva, se ha considerado que atribuir el éxito al esfuerzo típico y el fracaso al esfuerzo inmediato constituye un estilo atribucional adaptativo para los profesores.

Como puede observarse en la Tabla 1 el estilo atribucional de los profesores del grupo experimental, en comparación con los del grupo control y tal como esperábamos, es más interno y más controlable, tanto para el éxito como para el fracaso. No obstante, la internalidad para los resultados negativos o fracaso (ASQ.INT.-) no alcanza la significación estadística. La manipulación de las dimensiones de estabilidad y globalidad, sin embargo, no parece haber resultado eficaz, arrojando en todos los casos diferencias estadísticamente no significativas. En cualquier caso, parece poder afirmarse que se ha producido un incremento en la atribución al factor esfuerzo, tanto para acontecimientos positivos como negativos.

Dado que se ha producido, para el éxito, un aumento de las atribuciones a causas internas, cabe esperar que consecuentemente, tal como prevé la teoría de Weiner, se haya producido también una mejora del estado emocional de los docentes. De la misma manera, y siempre según la teoría, al aumentar la controlabilidad tanto para el éxito como para el fracaso se ha debido producir un

mayor nivel de motivación de logro y de ejecución. En este sentido, según podemos ver en la Tabla 1, la intervención efectivamente parece haber reducido el nivel de estrés laboral o «burnout» (Friedman), aunque no el de depresión (BDI) ni el de ansiedad (STAI-E).

La manipulación experimental también pretendía cambiar las atribuciones específicas que los profesores del grupo experimental emplean para explicar las causas del éxito y fracaso de sus alumnos. En tal sentido, consideramos adaptativo atribuir los acontecimientos positivos a causas internas, estables y controlables, esto es, la adscripción atribucional al esfuerzo típico. Igualmente, en el polo del fracaso, contemplamos como adaptativas las atribuciones internas, inestables y controlables, atribuyendo la causa a la pérdida de esfuerzo inmediato. Como puede observarse en la Tabla 1 (AEP), las atribuciones que, sobre sus alumnos, presentan los docentes del grupo experimental resultan más adaptativas en lo referente a atribuir los éxitos académicos de aquéllos a causas internas y, fundamentalmente, a adscribir los fracasos a causas inestables. Aunque sólo en un caso se alcanza la significación estadística, los resultados se orientan sistemáticamente en la dirección predicha: los sujetos del grupo experimental, en relación a los del grupo control, realizan atribuciones específicas sobre el rendimiento de sus alumnos más internas, más estables y más controlables para el éxito; así como atribuciones más internas, menos estables y más controlables para el fracaso. Parece, pues, poder concluirse que en general las atribuciones específicas de los profesores del grupo experimental tienden a ser más adaptativas que las del grupo control.

Como se ha comentado previamente, la finalidad principal del presente trabajo es comprobar si la modificación de las atribuciones causales de los profesores ejerce algún tipo de influencia beneficiosa sobre los alumnos que tienen a su cargo. En este sentido, cabe esperar que unas atribuciones positivas del profesor influyan en su estado de ánimo, en sus expectativas acerca del rendimiento de los alumnos, en su motivación y en general en su comportamiento en el aula, el cual finalmente repercutiría en sus alumnos. Dado que las atribuciones de los profesores del grupo experimental han mejorado y el estrés laboral se ha visto reducido, cabe esperar que dicha mejoría se manifieste también en sus alumnos.

Como puede observarse en la Tabla 2 (ELC-A) los alumnos que estudian con profesores del grupo experimental atribuyen el éxito académico a causas más controlables que los alumnos que estudian con profesores del grupo control. De la misma forma, sus atribuciones del fracaso académico resultan más internas. Las diferencias en el resto de variables atribucionales no resultan estadísticamente significativas.

Por último, se esperaba que si se producían ciertos cambios adaptativos en el sistema atribucional del profesorado y, como consecuencia, en el de sus alumnos, sería probable que ello se viese traducido en un mayor rendimiento académico. Como puede observarse en la Tabla 2 (Calificación), los alumnos que estudian con profesores del grupo experimental efectivamente han obtenido unas calificaciones académicas superiores a los que estudian con los profesores del grupo control. De acuerdo a la teoría atribucional de Weiner, este resultado cabe imputarse a que, al atribuir el éxito académico a causas controlables, estos alumnos han aumentado su motivación y esfuerzo por mejorar dicho rendimiento.

Tabla 1

Grupos comparativos de profesores con indicación del tamaño de la muestra empleada, media, desviación típica, grados de libertad, valor de F y significación estadística en referencia a cada una de las dimensiones del Cuestionario ASQ y de la Escala de Dimensionalización de las Causas de Russell (AEP). Se incluyen igualmente los valores correspondientes a los instrumentos BDI (depresión), STAI-E (ansiedad-estado) y Friedman (estrés laboral o «burnout»)

Instrumento	Profesores Experimental N= 24		Profesores Control N= 23		G.L.	F	p
	M	D.T.	M	D.T.			
ASQ. INT. +	4,53	0,95	3,57	0,95	1; 44	10,10	0,00
ASQ. EST. +	5,28	0,65	5,31	0,93	1; 44	0,01	0,45
ASQ. CON. +	4,85	1,09	3,96	1,29	1; 44	4,53	0,02
ASQ. GLO. +	5,20	0,69	5,08	0,87	1; 44	0,21	0,32
ASQ. INT. -	3,17	1,12	2,87	0,84	1; 44	1,06	0,15
ASQ. EST. -	4,04	1,26	4,10	0,81	1; 44	0,02	0,44
ASQ. CON. -	4,07	1,20	3,11	0,97	1; 44	8,28	0,00
ASQ. GLO. -	4,53	1,11	4,22	0,95	1; 44	0,99	0,16
AEP. INT. +	18,52	3,80	16,40	4,52	1; 44	2,47	0,06
AEP. EST. +	20,14	4,75	18,40	4,84	1; 44	2,11	0,13
AEP. CON. +	18,35	4,06	17,35	3,67	1; 44	0,70	0,20
AEP. INT. -	18,52	4,03	17,30	4,25	1; 44	0,83	0,18
AEP. EST. -	15,91	3,78	18,25	3,43	1; 44	3,80	0,02
AEP. CON. -	15,91	0,90	15,15	4,64	1; 44	0,33	0,28
BDI	6,48	5,50	4,17	3,14	1; 44	2,94	0,09
STAI-E	20,40	10,65	18,60	10,61	1; 44	0,65	0,42
FRIEDMAN	63,84	16,42	66,87	13,43	1; 44	4,40	0,04

INT: internalidad; EST: estabilidad; CON: controlabilidad y GLO: globalidad. El signo + hace mención a «resultados positivos» y el signo - a «resultados negativos».

Tabla 2

Grupos comparativos de alumnos con indicación del tamaño de la muestra empleada, media, desviación típica, grados de libertad, valor de F y significación estadística en referencia a cada una de las dimensiones de la Escala ELC-A. Se incluyen igualmente los valores correspondientes a los instrumentos EED (depresión), STAIC-E (ansiedad-estado) y P-H Académico (autoconcepto académico), así como los referentes a las calificaciones académicas

Instrumento	Alumnos Experimental N= 69		Alumnos Control N= 69		G.L.	F	p
	M	D.T.	M	D.T.			
ELC-A. INT. +	50,92	4,21	51,31	5,06	1; 135	0,72	0,39
ELC-A. CON. +	48,36	3,65	47,07	3,77	1; 135	4,67	0,01
ELC-A. INT. -	42,11	3,31	40,82	3,74	1; 135	5,40	0,01
ELC-A. CON. -	46,39	4,59	47,29	5,52	1; 135	0,42	0,25
EED	17,58	7,52	18,29	10,24	1; 135	0,26	0,60
STAIC-E	32,75	7,17	32,21	7,40	1; 135	0,22	0,63
P-H. ACADEM.	7,01	2,61	7,48	3,14	1; 135	3,22	0,07
CALIFICACIÓN	5,63	1,93	5,39	1,74	1; 135	2,85	0,04

ELC-A. INT.+ : internalidad para resultados positivos; ELC-A. CON.+ : controlabilidad para resultados positivos; ELC-A. INT.- : internalidad para resultados negativos; ELC-A. CON.- : controlabilidad para resultados negativos.

Discusión y conclusiones

La finalidad principal del presente trabajo es comprobar si la teoría atribucional de Weiner resulta aplicable con éxito a las condiciones naturales del medio escolar. El motivo por el que se ha elegido el modelo atribucional de Weiner es doble. En primer lugar, es una de las teorías sobre la motivación de logro de más amplia aceptación y más completa, ya que posee implicaciones sobre los aspectos emocionales, cognitivos, motivacionales y de ejecución en tareas de rendimiento (Weiner, 1980, 1986). En segundo lugar, la base de datos empíricos reunidos en torno a la teoría es, pues, muy importante (v.g., Weiner, 1986; Wambach, 1993; Manassero y Vázquez, 1995). Que las atribuciones causales influyen ampliamente sobre el comportamiento de las personas ha sido comprobado empíricamente y de forma repetida en otros estudios (v.g., Abramson et al., 1978; Navas et al., 1993; Scherer y Kimmel, 1993; Martínez-Abascal, 1997). Sin embargo, los estudios empíricos publicados acerca de la modificación de las atribuciones en contextos escolares naturales son casi inexistentes.

Parecía oportuno, pues, comprobar empíricamente si dicha teoría resulta de utilidad en la práctica docente cotidiana. Por ello, el interés primordial del presente estudio se centra en la validez externa (Campbell y Stanley, 1970), y en su potencial de generalizabilidad (Cronbach, Gleser, Nanda y Rajaratnam, 1972). Es decir, en la posibilidad de generalizar los hallazgos de laboratorio, obtenidos con tareas específicas, al medio natural en unas condiciones viables para la práctica escolar. Sin embargo, crear un diseño que permitiera trasladar los resultados del laboratorio a una situación natural, en la forma anteriormente descrita, implicaba perder validez interna. Creemos, no obstante, que las ganancias en validez externa y en generalizabilidad de los resultados compensan dicha pérdida.

Más concretamente, pretendíamos comprobar, ya que no tenemos constancia de que se haya intentado previamente, si es posible modificar la adscripción causal de los alumnos mediante el cambio atribucional previo del docente y ello sin aplicar tipo alguno de estrategia o técnica de intervención adicional. No obstante, trasladar los resultados del laboratorio a una situación natural implica enfrentarse a los problemas que se derivan de un contexto con un diseño curricular normalizado, en diferentes tipos de colegios y con niños de diversas habilidades intelectuales y sociales.

El principal hallazgo de la presente investigación es que en situaciones naturales, al menos en las condiciones utilizadas en la misma, y actuando en la práctica de acuerdo a lo que la teoría de Weiner propugna (Weiner, 1980, 1986) resulta posible la modificación atribucional de los docentes. Así pues, nuestros resultados permiten poder afirmar que la modificación, en un sentido más adaptativo y optimista, del estilo atribucional de los profesores y de las atribuciones específicas que éstos mantienen sobre el rendimiento de sus alumnos termina influyendo en las adscripciones de dichos alumnos, las cuales se tornan más adaptativas. En último extremo, las positivas adscripciones de los alumnos inciden a su vez en una mejora del rendimiento académico final, manteniéndose tal efecto al menos transcurridos cinco meses desde la finalización de la intervención, tal como ha quedado reflejado en las correspondientes calificaciones de dichos alumnos.

Los datos disponibles son también importantes en otro sentido, el presente estudio ha puesto de manifiesto que cambiar las atribuciones del docente hacia un estilo más positivo no es una tarea especialmente ardua, y por tanto puede hacerse a través de mecanismos usuales como es la formación permanente del profesorado.

Finalmente, pensamos que los resultados presentados son interesantes tanto porque muestran la aplicabilidad de la teoría de Weiner al proceso de enseñanza-aprendizaje, como por la relevancia personal y social que presentan para los sujetos implicados en dicho proceso.

Referencias

- Abramson, L.Y., Seligman, M.E.P. y Teasdale, J.D. (1978). Learned helplessness in human: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.
- Babad, E. y Taylor, P. (1992). Transparency of teacher expectancies across language, cultural boundaries. *Journal of Educational Research*, 86(2), 120-125.
- Beck, A.T., Ward, C.H., Mendelson, M., Mock, J. y Erbaugh, J. A. (1961). An inventory for measuring depression. *Archives of General Psychiatry*, 4, 53-63.
- Beltrán Llera, J. (1986). La interacción educativa: expectativas, actitudes y rendimiento. *Revista Española de Pedagogía*, 44(172), 159-192.
- Campbell, D. y Stanley, J. (1970). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu (Orig. 1966).
- Conde, L., Esteban, C. y Useros, S. (1976). Revisión crítica de la adaptación castellana del cuestionario de Beck. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 31(140), 469-497.

- Cronbach, L.J., Gleser, G.C., Nanda, H. y Rajaratnam, N. (1972). *The dependability of behavioral measurements: Theory of generalizability for scores and profiles*. New York: Wiley.
- Del Barrio, M.V., Silva, F., Conesa-Peraleja, M.D., Martorell, M.C. y Navarro, A.M. (1993). Escala de Evaluación de la Depresión (EED). En F. Silva y C. Martorell (dirs.), *EPIJ: Evaluación de la personalidad infantil y juvenil* (pp. 57-82). Madrid: MEPSA.
- Fierro, A., Godoy, A. y Cardenal, V. (1987). Análisis de ítems, fiabilidad y validez factorial de la Escala de Autoconcepto para Niños de Piers y Harris. *Presentado en el II Congreso de Evaluación Psicológica*. Madrid.
- Friedman, I. y Lotan, I. (1985). *Teacher stress and burnout in Israel*. Jerusalem, Israel: The National Institute for Research in the Behavioral Science.
- Godoy, A., Gavino, A., Blanco, J.M., Martorell, M.C., Navarro, A.M. y Silva, F. (1993). Escalas de Lugar de Control en Situaciones Académicas (ELC-A). En F. Silva y C. Martorell (dirs.), *EPIJ: Evaluación de la personalidad infantil y juvenil* (pp. 37-79). Madrid: MEPSA.
- González-Pienda, J.A., Núñez, J.C., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Roces, C., García, M., González, P., Cabanach, R.G. y Valle, A. (2000). Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 12, 548-556.
- Harris, M.J. y Rosenthal, R. (1985). Mediation and interpersonal expectancy effects: 31 meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 97, 363-386.
- Kazdin, A.E. (1977). Assessing the clinical or applied importance of behavior change through social validation. *Behavior Modification*, 1, 427-452.
- Manassero, M.A. y Vázquez, A. (1995). La atribución causal como determinante de las expectativas. *Psicothema*, 7(2), 361-376.
- Martínez-Abascal, M.A. (1997). Influencia de los factores cognitivos en el malestar docente. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 50(1), 137-144.
- Navas, L., Castejón, J.L. y Sampascual, G. (1993). ¿Son las atribuciones causales determinantes del rendimiento académico? El papel de las atribuciones y las expectativas. *Psicologemas*, 7(14), 253-277.
- Piers, E.V. y Harris, D. (1969). *Manual for the Piers-Harris Children's Self-concept Scale*. Nashville, Tennessee: Counselor Recording and Tests.
- Rosenthal, R. y Jacobson, R. A. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Russell, D. (1982). The causal dimension scale: A measure of how individual perceive causes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 1137-1145.
- Scherer, M. y Kimmel, E. (1993). Modifying teachers' attributions: An education-consultation approach. *Presentado en el Annual Meeting of the Southeastern Psychological Association*. Boston, Massachusetts. April, 17-20.
- Seligman, M.E.P., Abramson, L.Y., Semmel, A. y Von Baeyer, C. (1979). Depressive attributional style. *Journal of Abnormal Psychology*, 88, 242-247.
- Snowman, J. (1996). Research in action: Becoming a better teacher. *Mid-Western Educational Researcher*, 9(2), 28-31.
- Spielberger, C.D., Edwards, C.D., Lushene, R.E., Montuori, J. y Platzek, D. (1973). *STAIC, State-trait Anxiety Inventory for Children*. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press, Inc. Adaptación Española de TEA. Madrid, 1990.
- Spielberger, C.D., Gorsuch, R.L. y Lushene, R.E. (1970). *STAI, Manual for the State-trait Anxiety Inventory; Self Evaluation Questionnaire*. California: Consulting Psychologists Press, Inc. Adaptación Española de TEA. Madrid, 1978.
- Valle, A., Cabanach, R.G., Núñez, J.C., González-Pienda, J.S. (1988). Variables cognitivo-motivacionales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico. *Psicothema*, 10, 393-412.
- Wambach, C. (1993). Motivational themes and academic success of at-risk freshmen. *Journal of Developmental Education*, 16(3), 8-10.
- Weiner, B. (1980). *Human motivation*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer Verlag.