

## CONSECUENCIAS DE LAS EXPLICACIONES QUE DAN LOS MAESTROS DE LAS BAJAS CALIFICACIONES DE LOS ESTUDIANTES, SEGUN LA TEORIA DE ATRIBUCION DE B. WEINER

*Roberto G. Rodríguez B.  
Nona Tollefson*

Las dos últimas décadas han sido testigos de un creciente desarrollo de los enfoques cognoscitivos de la motivación en situaciones relacionadas con el rendimiento académico (Bar-Tal, 1978). Dentro de estos enfoques, la Teoría de Atribución de B. Weiner (1979) se ocupa de las percepciones de las causas del éxito o fracaso académico y de las consecuencias de esas percepciones para el desempeño futuro. Cuatro causas percibidas han sido utilizadas más frecuentemente para explicar los logros académicos: la habilidad mental de la persona, el esfuerzo personal, la dificultad de la tarea académica y la suerte. De acuerdo con la teoría de Weiner (1979), las causas son agrupadas en una taxonomía tridimensional, cuyas dimensiones son: Estabilidad, Localización de la causa (del vocablo inglés "locus of control") y Controlabilidad (del vocablo inglés "controllability"). La primera dimensión se refiere a si la causa es percibida por la persona como interna o externa a ella; la segunda dimensión se ocupa de cuán estable (incambiable) o inestable (sujeta a cambio en el tiempo y a través de situaciones) es la causa percibida; y finalmente, controlabilidad se refiere al grado de control que la persona percibe tener sobre la causa percibida.

Así, según Weiner (1979), la habilidad mental y el esfuerzo son internos, mientras que la dificultad de la tarea y la suerte son externos. La habilidad mental y la dificultad de la tarea son estables, mientras que el esfuerzo y la suerte son inestables. La habilidad mental, la dificultad de la tarea y la suerte son incontrolables, mientras que el esfuerzo es controlable.

Las dimensiones causales tienen diferentes efectos sobre las conductas orientadas a logros académicos (Weiner, 1974, 1979, 1980). La dimensión estabilidad afecta la expectativa de éxito o fracaso futuro (Betancourt y Weiner, 1982; Cooper y Burger, 1980; Fontaine, 1974; Ostrove, 1978;

Weiner, 1974; Weiner, Neirenberg y Goldstein, 1976; Weiner y Siriad, 1975). El atribuir un logro a una causa estable, tal como la habilidad mental, aumenta la expectativa de éxito futuro, cuando el resultado obtenido fue un éxito; y disminuye la expectativa de éxito futuro, cuando el resultado obtenido fue un fracaso, comparativamente más que la atribución del logro a una causa inestable, tal como el esfuerzo o la suerte. Por consecuencia, al atribuir un logro a una causa estable, uno esperaría obtener los mismos resultados cuando enfrente una tarea similar. Sin embargo, si las condiciones son percibidas como inestables, habrá más duda de repetir el éxito o el fracaso.

La dimensión localización afecta la autoestima (Weiner, 1979). Las atribuciones del éxito a causas internas (la habilidad mental o el esfuerzo) aumentan el sentido de valor personal, en comparación con las atribuciones a causas externas; mientras que las atribuciones del fracaso a causas internas disminuyen la autoestima. El éxito atribuido a mucha habilidad mental o a mucho esfuerzo produce un mayor sentimiento de valía personal que el éxito atribuido a buena suerte. De una manera similar, el fracaso atribuido a poca habilidad mental o a falta de esfuerzo resulta en mayor vergüenza que el fracaso atribuido a mala suerte (Weiner, 1979).

La dimensión controlabilidad "...se basa en inferencias acerca de los demás y en cómo las percepciones acerca de la responsabilidad de la otra persona por su éxito o fracaso, influyen las reacciones del observador hacia ella..." (Weiner, 1979, p. 15). La dimensión controlabilidad afecta la ayuda y la tendencia a ayudar a otra persona ("helping behavior" o "helping judgements", son los conceptos usados en Inglés por Weiner), la actitud hacia la otra persona ("liking") y la evaluación de ella —tendencia a elogiarla o criticarla (Brandt, Hayden y Brophy, 1975; Brophy y Good,

1974; Cooper y Baron, 1977; Cooper y Burger, 1980; Cooper y Lowe, 1977; Ickles y Kidd, 1976; Medway, 1979; Weiner, 1979, Weiner y Kukla, 1970).

Las atribuciones de los logros varían de un individuo a otro y de una cultura a otra. Fry y Ghosh (1980) compararon las atribuciones de muestras apareadas de 50 niños asiáticos con 50 niños anglosajones, de edades entre 8 y 10 años. Esos autores encontraron una tendencia de los niños anglosajones a aceptar responsabilidad por el éxito y a negar responsabilidad por el fracaso, mientras que los niños asiáticos aceptaban responsabilidad por el éxito y el fracaso. Los niños asiáticos valoraron la suerte como más importante para explicar el éxito que para explicar el fracaso; lo opuesto fue hallado para los niños anglosajones.

Barling y Finchman (1978), compararon 24 niños Indúes con 24 niños anglosajones, de educación primaria, con respecto a la Dimensión Localización y encontraron que los niños indúes estaban más internamente orientados en sus atribuciones que los niños anglosajones. Reimanis (1977) investigó también la dimensión localización en 96 estudiantes universitarios nigerianos y 96 estudiantes universitarios estadounidenses, habiendo encontrado que los últimos utilizaban causas internas con mayor frecuencia que los jóvenes nigerianos.

Chandler, Shama, Wolf, y Planchard (1981) estudiaron el patrón de atribuciones de 684 estudiantes universitarios de Japón, India, Sur Africa, Estados Unidos y Yugoslavia. Estos autores hallaron que los japoneses eran más internos en sus atribuciones del fracaso y menos internos en sus atribuciones del éxito. Los indúes y los estadounidenses creían que el esfuerzo era más importante para explicar el éxito que la falta de esfuerzo para explicar el fracaso. En general, todos los estudiantes atribuyeron sus logros más a factores internos que externos y más a factores estables que inestables.

Algunos investigadores han estudiado las propiedades dimensionales de las atribuciones, en diferentes culturas. Munro (1979), a partir del estudio de las atribuciones de estudiantes universitarios negros y blancos de Africa, confirmó la orientación interna de la dimensión localización, pero no obtuvo evidencia clara de la orientación externa de esa dimensión. Betancourt y Weiner (1982) compararon las atribuciones de estudiantes universitarios de Chile y de los Estados Unidos

y encontraron que los estudiantes chilenos percibían las causas externas como más externas, las estables como más estables y las controlables como menos controlables que los estudiantes estadounidenses. Asimismo, esos autores corroboraron las relaciones entre las diferentes dimensiones y sus respectivas consecuencias, tanto para la cultura chilena como para la estadounidense.

Por el efecto que tiene la Dimensión Estabilidad sobre la expectativa de éxito futuro (Weiner, 1979), se puede esperar que la expectativa que el maestro se forma acerca del éxito futuro de un estudiante sería más baja si atribuyera el fracaso a un factor estable, como es la falta de habilidad mental, que si lo atribuyera a una causa inestable (falta de esfuerzo). Por otra parte, por el efecto que tiene la Dimensión Controlabilidad sobre la ayuda y la tendencia a ayudar a otra persona, sobre la actitud hacia ella y sobre la tendencia a elogiarla o criticarla (Weiner, 1979), se puede esperar que el maestro al atribuir las calificaciones bajas de un estudiante a una causa incontrolable, como es la poca habilidad mental, sienta un deseo más fuerte de ayudarlo, una actitud más positiva hacia él y una tendencia más fuerte a elogiarlo que si atribuyera las calificaciones bajas a esfuerzo insuficiente.

Si se cumplen estos enunciados del modelo teórico de Weiner (1979), el maestro desearía ayudar a un estudiante (efecto de la Dimensión Controlabilidad) de quien tiene la expectativa que fracasará de nuevo (efecto de la Dimensión Estabilidad), algo que parece contradictorio, al ser el mismo factor estable e incontrolable (falta de habilidad mental) percibido como la causa de sus bajas calificaciones. Estos efectos aparentemente contradictorios, justifican la escogencia de las dimensiones Estabilidad y Controlabilidad para ser investigadas en el presente estudio.

### Propósito

El propósito de este estudio fue investigar las dimensiones Estabilidad y Controlabilidad y sus consecuencias, según Weiner (1979), en la cultura costarricense. Este estudio pretendió dar respuesta al siguiente problema: ¿En qué grado los efectos que predice la teoría de atribución de Weiner para las dimensiones Estabilidad y Controlabilidad ocurren en la cultura costarricense? El propósito específico de este experimento fue probar la validez del componente de las conse-

cuencias, según el modelo teórico de Weiner (1979).

### Muestra

Diecisiete escuelas fueron seleccionadas aleatoriamente de una lista de 48 escuelas primarias localizadas en el área metropolitana de San José, Costa Rica. Posteriormente, se tomó una muestra de ciento cincuenta y cinco maestros, seleccionados aleatoriamente del total de 331 maestros que trabajaban en las 17 escuelas, durante el primer semestre de 1985. Los directores de las escuelas seleccionadas dieron su consentimiento para participar en el estudio.

### Instrumentos

Para recolectar los datos sobre las consecuencias de las atribuciones, se diseñaron dos instrumentos que describían dos estudiantes ficticios. El primer caso decía: "Sergio es un estudiante de bajas calificaciones porque tiene poca habilidad mental". El segundo caso especificaba: "Eduardo es un estudiante de bajas calificaciones porque no se esfuerza".

Los maestros indicaron sus respuestas independientemente para cada una de las cuatro consecuencias de las atribuciones (i. e., expectativa de éxito, deseo de ayudar, actitud y evaluación), en una escala de 5 posiciones. Se asignó un 5 si tenían muchas expectativas de éxito, si ayudarían al estudiante, si tendrían una actitud positiva hacia él y si lo elogiarían. Cada protocolo presentó en la primera página la explicación del propósito de la investigación y las instrucciones para contestar las preguntas; en la segunda página aparecía la descripción del estudiante ficticio y los 4 ítemes de las consecuencias. A continuación se presentan los ítemes, usando el caso de Sergio como ejemplo:

1. ¿Qué expectativas de éxito tendría usted con respecto al rendimiento futuro de Sergio?

Pocas expectativas de éxito

Muchas expectativas de éxito

2. ¿En qué grado ayudaría usted a Sergio?

Definitivamente no lo ayudaría

Definitivamente lo ayudaría

3. ¿Qué actitud tendría usted hacia Sergio?

Muy negativa

Muy positiva

4. ¿Cómo reaccionaría usted ante Sergio?

Con mucha crítica

Con mucho elogio

Los ítemes fueron originados a partir de los enunciados teóricos del modelo teórico de Weiner (1979). Se partió de los efectos de las dimensiones Estabilidad y Controlabilidad que ese modelo teórico propone. El ítem 1, se refiere al efecto de la Dimensión Estabilidad sobre la expectativa de éxito futuro mientras que los restantes ítemes se relacionan con los efectos de la Dimensión Controlabilidad sobre la tendencia a ayudar, sobre la actitud y sobre la tendencia a criticar o elogiar.

Una primera versión de los ítemes fue revisada por tres docentes con experiencia en enseñanza primaria, con el propósito de juzgar la redacción de los mismos.

No fue necesario obtener información sobre confiabilidad y validez de los puntajes obtenidos con los instrumentos, en vista de que en ningún momento se intenta calcular un puntaje total derivado de la suma de los puntajes de cada ítem, como expresión de un constructo medido por el instrumento. Más bien, cada variable dependiente de interés en el estudio es medida por un ítem. Así, cada ítem es un indicador de la posición en que el individuo se ubica a sí mismo, en el continuo a que se refiere el ítem. De ahí que se haga un análisis estadístico por separado de la información obtenida con cada ítem.

### Procedimiento

Los instrumentos fueron aleatoriamente asignados a los maestros. Cada maestro, después de leer un solo caso ficticio, contestó las preguntas sobre las variables dependientes. Los instrumentos fueron administrados en grupos de 5 a 10 participantes, durante un día regular de lecciones, por dos asistentes con experiencia y previa-

mente entrenados para ese propósito. Del total de instrumentos administrados, 31 que describían a Sergio fueron descartados para el análisis siguiente, debido a que no fueron contestados como se indicó. Esto explica la diferencia en el número de casos, entre una y otra condición experimental.

### Análisis de datos

Los datos fueron analizados utilizando análisis multivariado ("MANOVA") y univariado ("ANOVA") de variancia. La hipótesis sometida a prueba fue que las atribuciones de las calificaciones bajas del estudiante a falta de habilidad mental, produciría un promedio más bajo de expectativa de éxito futuro, un promedio más alto de deseo de ayudar, un promedio más alto de actitud (positiva) y un promedio más alto de evaluación (elogio).

La variable independiente investigada fue atribución causal; es decir, la causa a la que se atribuyen las bajas calificaciones del estudiante. Esa variable tuvo dos niveles: falta de habilidad mental y falta de esfuerzo. Cuando la variable bajo análisis fue expectativa de éxito futuro, la variable independiente representó la dimensión Estabilidad, con dos niveles: estable (falta de habilidad mental) e inestable (falta de esfuerzo). Cuando las variables bajo análisis fueron deseo de ayudar, actitud y evaluación, la variable dependiente representó la dimensión Controlabilidad, con dos niveles: incontrolable (falta de habilidad mental) y controlable (falta de esfuerzo).

Las variables dependientes estudiadas fueron expectativa de éxito futuro, deseo de ayudar, actitud y evaluación. Expectativa de éxito futuro fue definida como la expectativa que el maestro tiene acerca del futuro éxito académico del estudiante, basada en información acerca de rendimiento académico en el presente. Deseo de ayudar fue definida como el grado en el cual el maestro ayudaría al estudiante, que presumiblemente lo necesitaría, como es el caso de un estudiante de bajo rendimiento. Actitud fue definida como el grado en el que el maestro tendría una actitud negativa o positiva hacia el estudiante. Finalmente, evaluación fue definida como la tendencia del maestro a alabar o a criticar al estudiante.

### Resultados

El análisis multivariado de variancia ("MANOVA") reveló un efecto significativo de la variable atribución causal (falta de esfuerzo vs. falta de habilidad) para todas las variables dependientes, tomadas simultáneamente (Wilks's Lambda = 0,75,  $F [4,150] = 12,83$ ,  $p < 0,01$ ). Subsecuentes análisis univariados de variancia ("ANOVA") mostraron efectos significativos de la atribución causal sobre la expectativa de éxito futuro ( $F [1,153] = 22,61$ ,  $p < 0,01$ ), deseo de ayudar ( $F [1,153] = 35,99$ ,  $p < 0,01$ ), actitud ( $F [1,153] = 30,85$ ,  $p < 0,01$ ) y evaluación ( $F [1,153] = 29,97$ ,  $p < 0,01$ ). El cuadro 1 muestra los resultados de este análisis.

CUADRO 1

Resultados del Análisis de Variancia para las Cuatro Variables Dependientes

Variable	Suma de Cuadrados		Promedio de Cuadrados		F
	Entre	dentro	Entre	Dentro	
Expectativa de éxito	23,23	157,24	23,23	1,03	22,61**
Deseo de ayudar	29,63	125,95	29,63	0,82	35,99**
Actitud	29,16	129,74	26,16	0,84	30,85**
Evaluación	29,63	151,24	29,63	0,98	29,97**

\*\* $p < 0,01$ , g.l. = 1,153

El promedio de expectativa de éxito futuro fue más alto en el caso de falta de esfuerzo que en el caso de falta de habilidad mental ( $\bar{M} = 3,77$  vs.  $\bar{M} = 2,98$ ), como se esperaba según la teoría de Weiner (1979). Sin embargo, contrariamente a los esperado, el promedio de deseo de ayudar, de actitud y de evaluación fueron también más altos en el caso de falta de esfuerzo que en el caso de falta de habilidad mental ( $\bar{M} = 4,50$  vs.  $\bar{M} = 3,61$  para deseo de ayudar;  $\bar{M} = 4,42$  vs.  $\bar{M} = 3,58$  para actitud; y  $\bar{M} = 4,21$  vs.  $\bar{M} = 3,32$  para evaluación). El cuadro 2 presenta los promedios y desviaciones estándar para cada una de las variables dependientes bajo las dos situaciones experimentales: falta de esfuerzo y falta de habilidad mental.

CUADRO 2

Promedios y Desviaciones Estándar para cada Variable Dependiente. Bajo las Dos Condiciones Experimentales

Variable	Condición			
	a		b	
	Falta de Esfuerzo		Falta de Habilidad Mental	
	M	DS	M	DS
Expectativa de éxito	3,77	1,02	2,98	1,0
Deseo de Ayudar	4,50	0,71	3,61	1,13
Actitud	4,42	0,80	3,58	1,07
Evaluación	4,21	0,87	3,32	1,15

<sup>a</sup>n = 93<sup>b</sup>n = 62

### Conclusiones

Este estudio investigó las consecuencias de las dimensiones Estabilidad y Controlabilidad, según lo establece Weiner (1979), en la cultura costarricense. De acuerdo con Weiner (1979), la dimensión Estabilidad afecta la expectativa de éxito futuro mientras que la dimensión Controlabilidad afecta el deseo de ayudar, la actitud y la evaluación. Los resultados de esta investigación apoyaron la relación propuesta entre estabilidad y expectativa de éxito. Dada una atribución de las bajas calificaciones de un estudiante a su falta de esfuerzo, los maestros esperan que el estudiante mejore su rendimiento académico en el futuro. Si las calificaciones bajas del estudiante son atribuidas a falta de habilidad mental, entonces se espera que repita su fracaso. Este hallazgo confirma lo encontrado por Betancourt y Weiner (1982) con estudiantes chilenos. En una situación en que se hacen atribuciones para explicar los resultados obtenidos por otros, individuos de las culturas costarricenses y chilena tienden a reaccionar de una manera similar. Este hallazgo también confirma resultados previos con culturas anglosajonas (Fontaine, 1974; Meyer & Mulhrein, 1980; Ostrove, 1978; Weiner, 1979; Weiner, Heckhausen, Meyer, & Cook, 1972; Weiner, Neirensberg, & Goldstein, 1972; Weiner & Siriad, 1975).

De acuerdo con la teoría de atribución de Weiner (1979), en una situación en que se hacen atribuciones para explicar los resultados obtenidos por los demás, como es el caso en que los maestros hacen atribuciones para explicar el éxito o fracaso de sus estudiantes, un maestro tenderá a ayudar, tendrá una actitud positiva y elogiará al estudiante cuyas calificaciones bajas atribuye a falta de habilidad mental, porque el fracaso académico es causado por un factor incontrolable (falta de habilidad mental). En este estudio, maestros costarricenses indicaron que ellos estarían más deseosos de ayudar, tendrían una actitud más positiva y elogiarán más a un estudiante cuyas bajas calificaciones fueran causadas por falta de esfuerzo que si éstas fueran causadas por falta de habilidad mental. Este hallazgo contradice lo encontrado previamente por Betancourt y Weiner (1982), Cooper y Baron (1977), Cooper y Burger (1980), Brandt, Hayden y Brophy (1975), Medway (1979), Weiner (1979) y Weiner y Kukla (1970). En la cultura costarricense, un estudiante de bajo rendimiento, cuyas bajas calificaciones sean explicadas por el hecho de que le falta esforzarse, tiene más posibilidades de recibir ayuda del maestro, de que este último tenga una actitud más positiva hacia él, y de que lo elogie más que un estudiante cuyas bajas calificaciones sean explicadas por la falta de habilidad mental. Aparentemente, el maestro tenderá a ayudar, elogiará y tendrá una actitud más positiva hacia el estudiante, cuando cree que puede mejorar sus calificaciones.

Los datos reportados aquí apoyan la relación estabilidad-expectativa de éxito, pero no confirman las relaciones controlabilidad-deseo de ayudar, controlabilidad-actitud y controlabilidad-evaluación, postuladas por la teoría de atribución (Weiner, 1979). De igual manera que la investigación realizada por Weiner, este estudio ofrece mayor apoyo a la relación causal estabilidad-expectativa de éxito futuro. Este hallazgo parece confirmar lo concluido por Betancourt y Weiner (1982) de que el deseo de ayudar, la actitud y la evaluación, son posiblemente afectados por situaciones de culturas particulares; mientras que la relación estabilidad-expectativa de éxito se basa más en una percepción generalizada transculturalmente de relaciones causa-efecto, y consecuentemente, tiene menos posibilidades de ser influida por factores culturales.

**BIBLIOGRAFIA**

- Barling, J., & Fincham, F. (1978). Locus of control beliefs in male and female Indian and white school children in South Africa. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 9*, 227-235.
- Bar-tal, D. (1978). Attributional analysis of achievement related behavior. *Review of Educational Research, 48*, 259-272.
- Betancourt, H., & Weiner, B. (1982). Attributions for achievement-related events, expectancy, and sentiments. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 13*, 362-374.
- Brandt, L. J., Hayden, M. E., & Brophy, J. E. (1975). Teachers' attitudes and ascriptions of causation. *Journal of Educational Psychology, 67*, 677-682.
- Brophy, J., & Good, T. (1974). *Teacher-student relationships: Causes and Consequences*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Chandler, T. A., Shama, d. D., Wolf, F. M., & Planchard, S.K. (1981). Multiattribitional causality: A five cross-national sample study. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 2*, 207-221.
- Cooper, H. M., & Baron, R. M. (1977). Academic expectations and attributed responsibility as predictors of professional teachers' reinforcement behavior. *Journal of Educational Psychology, 69*, 409-418.
- Cooper, H. M., & Burger, J. M. (1980). How teachers explain students' academic performance: A categorization of free response academic attributions. *American Educational Research Journal, 17*, 95-109.
- Cooper, H. M., & Lowe, C. A. (1977). Task information and attributions for academic performance by professional teachers and role players. *Journal of Personality, 45*, 469-483.
- Fontaine, G. (1974). Social comparison and some determinants of expected personal control and expected performance in a novel task situation. *Journal of Personality and Social Psychology, 29*, 487-496.
- Fry, P. S., & Ghosh, R. (1980). Attributions of Success and Failure. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 11*, 343-363.
- Ickles, W. J., & Kidd, R. F. (1976). An attributional analysis of helping behavior. En J. H. Harvey, W. J. Ickles, & R. F. Kidd (Eds.), *New directions in attribution research* (Vol. 1). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Medway, F. J. (1979). Causal attributions for school-related problems: Teacher perceptions and teacher feedback. *Journal of Educational Psychology, 71*, 809-818.
- Meyer, J. P., & Mulhrein, A. (1980). From attribution to helping: An analysis of the mediating effects of affect and expectancy. *Journal of Personality and Social Psychology, 39*, 2, 201-210.
- Munro, D. (1979). Locus-of-control attribution: Factors among blacks and whites in Africa. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 10*, 157-172.
- Ostrove, M. (1978). Expectations for success of effort-determined tasks as a function of incentive and performance feedback. *Journal of Personality and Social Psychology, 36*, 909-916.
- Reimanis, G. (1977). Locus of control in American and northeastern Nigerian students. *Journal of Social Psychology, 103*, 309-310.
- Weiner, B. (1974). An attributional interpretation of expectancy-value theory. In B. Weiner (Ed.), *Cognitive views of human motivation*. New York: Academic Press, Inc.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology, 71*, 3-25.
- Weiner, B. (1980). *Human motivation*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Weiner, B., Heckhausen, H., Meyer, W. U., & Cook, R. E. (1972). Causal ascriptions and achievement motivation: A conceptual analysis of effort and reanalysis of locus of control. *Journal*

*of Personality and Social Psychology*, 21, 239-248.

Weiner, B., & Kukla, A. (1970). An attributional analysis of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 15, 1-20.

Weiner, B., Neirenberg, R., & Goldstein, M. (1976). Social learning (locus of control) ver-

sus attributional (causal stability) interpretations of expectancy of success. *Journal of Personality*, 44, 52-68.

Weiner, B., & Siriad, J. (1975). Misattributions for failure and the enhancement of achievement strivings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 415-421-