

Diferencias Individuales en las Atribuciones Causales de los Docentes y su Influencia en el Componente Afectivo

Carmelo De La Torre¹

Antonio Godoy

Universidad De Málaga, España

Compendio

Este trabajo analiza las diferencias individuales en las atribuciones causales del profesorado. La muestra estuvo integrada por 50 docentes, de ambos sexos, correspondientes a Educación Primaria y Educación Secundaria. Los principales resultados obtenidos han sido los siguientes: 1) las profesoras consideran, en mayor grado que los profesores, que sus alumnos pueden controlar las causas del fracaso; 2) cuanto mayor experiencia tienen los docentes, menor estrés manifiestan y más estables consideran los fracasos de sus alumnos; 3) los profesores de los cursos superiores perciben el éxito de sus alumnos de forma más estable; y 4) los docentes de la enseñanza pública consideran los fracasos de sus alumnos más estables y manifiestan mayor depresión y estrés que los de la enseñanza privada.

Palabras clave: Atribución; profesores; depresión; ansiedad; estrés.

Individual Differences in the Teachers' Causal Attributions and their Influence on Affective Component

Abstract

A sample of 50 teachers of both sexes teaching in Spanish elementary and middle education was used to research on individual differences in teachers' causal attributions. The results were as follows: 1) female teachers consider students can control their failure causes in a higher degree than male teachers do; 2) the more experienced teachers are, the less stressed they feel and the more stability they find in their pupils' failure; 3) higher level teachers find more stability in their pupils' success; and 4) teachers working at state schools find more stability in their pupils' failure and show a higher degree in depression and stress than their counterparts at private school.

Keywords: Attribution; teachers; depression; anxiety; stress.

Weiner (1979) considera que las causas que los individuos perciben como responsables del resultado de su conducta, tratándose de un evento positivo o negativo, tienen importantes consecuencias psicológicas, tanto en nivel emocional como cognitivo y motivacional. Para Weiner las causas atribuidas pueden ser clasificadas de acuerdo a tres dimensiones atribucionales: dimensión internalidad versus externalidad (según la causa que provocó el resultado se sitúe en el propio sujeto o fuera de él, respectivamente), dimensión estabilidad versus inestabilidad (según la causa permanezca en el tiempo o bien ocurra de forma puntual) y dimensión controlabilidad versus incontrolabilidad (según la causa sea controlada o no por el individuo). Dentro del marco de la teoría reformulada de la indefensión aprendida (Abramson, Seligman, & Teasdale, 1978) se ha distinguido una nueva dimensión causal: globalidad versus especificidad (dependiendo de si la causa que provoca las consecuencias abarca todas las situaciones o si, por el contrario, la causa sólo es aplicable a una situación concreta).

Tanto la teoría de Weiner (1979) como la teoría de la indefensión aprendida postulan que las dimensiones atribucionales poseen importantes propiedades psicológicas. La dimensión internalidad influye en las emociones que se experimentan ante la obtención de un determinado resultado. Por tanto, si el resultado es positivo y la atribución interna, el sujeto aumentará su autoestima y experimentará otras emociones agradables. La dimensión estabilidad afecta a las expectativas. Así, si la atribución es estable el sujeto generará expectativas de que en el futuro ese resultado (positivo o negativo) se repetirá. La dimensión controlabilidad influye en la motivación. Por consiguiente, la atribución del éxito y el fracaso a causas controlables (p.e., el propio esfuerzo) produce motivación y persistencia por lograr la meta. Por último, si la causa atribuida se considera global, los efectos psicológicos (positivos o negativos) tenderán a ser generalizados.

Conocer las causas a las cuales se atribuye un determinado resultado conlleva una especial relevancia para el investigador. Ello es así, tanto si pretendemos estudiar el estilo atributivo (atribuciones que consistentemente se aplican en diferentes momentos y situaciones de la vida) como si estamos interesados en adscripciones más específicas (explicaciones atributivas que suelen darse en un

¹ Dirección: C.E.I.P. Francisco de Quevedo, Tiziano, s/n, 29590. Campanillas, Málaga, España. Teléfono/fax: 34 952625714. E-mail: 29602293.averroes@juntadeandalucia.es

contexto concreto). En definitiva, el conocimiento de las atribuciones que utiliza un individuo o un grupo social, al explicar ciertos acontecimientos, es importante para analizar la repercusión de dichas adscripciones causales, así como para aplicar cualquier tratamiento atribucional.

Desde la década de los ochenta las atribuciones causales se han venido asociando con muy diferentes campos. Centrándonos en el contexto educativo, disponemos de diversos trabajos que subrayan la influencia que ejerce el esquema atribucional del docente sobre la propia salud psíquica (Bibou-Nakou, Stogiannidou, & Kiosseoglou, 1999; Greenwood, Olejnik, & Parkay, 1990; Han & Han, 2003; Hipps & Halpin, 1992; Martínez-Abascal, 1997; Martínez-Abascal & Bornas, 1992), sobre su auto eficacia profesional (Martínez-Abascal, 1997; Scherer & Kimmel, 1993), sobre las adscripciones causales de sus alumnos (Brownell & Pajares, 1996; De la Torre & Godoy, 2002; McLeod, 1995; Navas, Castejón & Sampascual, 1993) y sobre el consecuente nivel de ejecución académica de dichos alumnos (De la Torre & Godoy, 2002; Navas et al., 1993; Navas, Sampascual, & Castejón, 1991, 1992; Ziegler & Heller, 1998).

Al igual que se vienen analizando algunas diferencias individuales en lo que al esquema atribucional del alumnado se refiere (De la Torre & Godoy, en prensa), en los últimos años han surgido estudios que cuestionan la idea de que todos los docentes muestran un esquema atribucional común y que responden a los conflictos de forma unísona. Por tanto, parece recomendable atender a ciertos factores que en la literatura vienen relacionándose con el origen de algunas diferencias individuales. No obstante, antes de entrar de lleno en los objetivos del presente trabajo, no debemos olvidar que las adscripciones causales mantienen relación con la depresión (Furnham, 1995; Han & Han, 2003; Martínez-Abascal, 1997), la ansiedad (Rand, Lens, & Decock, 1991; Rivas, Vázquez & Pérez, 1995) y el estrés (Bibou-Nakou et al., 1999; Hipps & Halpin, 1992; Martínez-Abascal, 1997). Por ello, resulta de indudable interés estudiar conjuntamente las atribuciones causales y estas variables emocionales.

Las atribuciones causales de los profesores han sido estudiadas casi exclusivamente en función de la experiencia y el género. Las variables asociadas a las atribuciones han sido analizadas atendiendo en unos casos únicamente al género (como ha ocurrido con la ansiedad), en otros respecto al sexo y el ciclo académico (como en el caso del estrés) y en otros haciendo lo propio respecto al género, experiencia, ciclo académico y tipo de institución académica (como ha sucedido con la depresión). Sin embargo, que nos conste, no disponemos de ningún estudio que de manera integrada haya abordado las atribuciones y

las variables afectivas de los docentes desde el punto de vista de todos aquellos aspectos que más se vienen trabajando en la bibliografía sobre el tema. Por ello, el propósito del presente trabajo es estudiar tanto las diferentes dimensiones atribucionales de los profesores (en su doble vertiente de estilo atributivo y atribuciones específicas) como las variables asociadas en función de los siguientes aspectos: género del docente, grado de experiencia docente, nivel (curso) donde se imparte la docencia y titularidad de la institución académica en la que desempeña su labor el profesor.

Hemos optado por analizar la variable experiencia docente en lugar de la variable edad. El motivo es que aunque normalmente una mayor edad suele implicar un mayor grado de experiencia, esta última se muestra, por motivos obvios, más sensible a la naturaleza atribucional y a las variables afectivas asociadas. No obstante, en trabajos que han comparado las atribuciones de los docentes en función de diversos grupos de edad no se han observado diferencias estadísticamente significativas en lo referente al alumnado, tareas docentes y administración educativa (Knoop, 1989; Martínez-Abascal & Bornas, 1992).

Método

Hipótesis Planteadas

1) Respecto al género de los docentes, no se encontrarán diferencias en el estilo atributivo ni en las variables asociadas contempladas (depresión, ansiedad y estrés laboral o *burnout*). Atendiendo a las atribuciones específicas que elicitán los profesores para el rendimiento de sus alumnos, sí cabe esperar algunas diferencias en lo que respecta a la mayor confianza que depositan las profesoras, en comparación con los profesores, en el rendimiento de sus alumnos.

2) Hasta el momento, la controlabilidad ha sido la única dimensión analizada en función de la experiencia docente. En consonancia con lo encontrado en estudios previos, se espera que la controlabilidad específica, correspondiente a las atribuciones que realiza el profesorado para el rendimiento académico de sus alumnos, no se verá afectada por la variable experiencia docente. Sí se espera, sin embargo, que la experiencia del profesor correlacione negativamente con el estrés laboral o *burnout*.

3) No parece previsible que el índice de depresión del docente correlacione con el curso en el cual imparte sus clases. Lo mismo se postula para el estrés laboral o *burnout*.

4) Aunque no se dispone de datos concluyentes en lo que concierne a la titularidad de la institución docente en la que ejerce el profesor, se entiende que puedan encontrarse diferencias significativas en razón de impartir la docencia en un colegio público o en uno privado. Estas diferencias se manifestarían en las atribuciones del profesorado y en las variables asociadas.

Participantes

La muestra sobre la que se ha realizado el estudio ha estado integrada por 50 profesores españoles de raza blanca y de ambos sexos (21 varones y 29 mujeres). Los niveles educativos en los que impartían clase eran Educación Primaria (cuarto, quinto o sexto curso) y Educación Secundaria Obligatoria (primero o segundo curso). Del total, 25 profesores pertenecían a centros educativos públicos y otros 25 a centros privados concertados. El rango de edad de los participantes iba desde los 24 a los 64 años ($M=40.51$; $SD=9.23$). El tiempo de experiencia docente osciló entre 0.5 y 41 años ($M=16.30$; $SD=9.06$).

Variables Evaluadas e Instrumentos de Evaluación

Para evaluar las variables se han empleado los instrumentos de uso más frecuente en España. Así, el estilo atribucional se ha evaluado mediante el Cuestionario ASQ (Seligman, Abramson, Semmel & Von Baeyer, 1979); las atribuciones específicas sobre el rendimiento académico de los alumnos (AEP), mediante la Escala de Dimensionalización de las Causas de Russell (1982); la depresión, con el Inventario BDI (Beck, Ward, Mendelson, Mock, & Erbaugh, 1961, en la adaptación española de Conde, Esteban & Useros, 1976); la ansiedad-estado, con el Cuestionario STAI-E (Spielberger, Gorsuch & Lushene, 1970); y el estrés laboral o *burnout*, mediante la Escala de Agotamiento General de Friedman (Friedman & Lotan, 1985). Los respectivos manuales de aplicación de todas estas pruebas recogen niveles de fiabilidad y validez adecuados.

Procedimientos

Todos los docentes participaron en el presente estudio de manera voluntaria y en el contexto de un curso de actualización ofertado por la Consejería de Educación del Gobierno Regional de Andalucía (España). No se incluyeron profesionales que impartían sus clases en refuerzo educativo ni en colegios o aulas de educación especial. Se utilizó un sistema codificado para garantizar el anonimato de los participantes, así como la total confidencialidad en la gestión de los datos recogidos. Se informó a los docentes que se estaba realizando un estudio educativo y por ello era necesario conocer lo que ellos pensaban sobre una serie de cuestiones que les serían planteadas, algunas de las cuales se referían a la ejecución escolar de sus alumnos. En todo momento se respetaron las condiciones generales, tanto éticas como metodológicas, que deben presidir toda situación de evaluación (recogida de documentación relativa al consentimiento informado, interés por la realización, espacio, tiempo y condiciones físicas adecuadas, etc.). Igualmente, todos los participantes recibieron las instrucciones generales usuales para este tipo de situaciones y las espe-

cíficas sobre cada test concreto, haciendo hincapié en la manera de contestar a cada prueba y acentuando la importancia de la sinceridad. Tres profesores resultaron eliminados por no haber realizado algunos de los tests. Las razones de ello son enfermedad o sobrecarga de trabajo en la época en que se pasaron las pruebas.

Una vez recogidos los datos correspondientes mediante los respectivos instrumentos de evaluación, en lo que respecta al género (masculino o femenino) y al tipo de centro educativo (público o privado), se pasó a comprobar mediante integrados y sucesivos análisis de covarianza la existencia o no de posibles diferencias estadísticamente significativas entre los mencionados grupos, no obstante, por motivos de claridad expositiva, se informa de las variables por separado. Para analizar las posibles relaciones existentes entre la experiencia docente y las variables contempladas o entre el curso donde se imparte clase y las aludidas variables se ha empleado la correlación momento-producto de Pearson.

Resultados

Los resultados obtenidos muestran que, en términos generales, no aparecen efectos en razón de la variable género. Como se puede observar las diferencias en razón del sexo son escasas (Tabla 1) y todas van en la dirección de lo pronosticado.

Tal y como se postuló no aparecen diferencias estadísticamente significativas en lo que al estilo atributivo se refiere (ASQ). Lo mismo ocurre para las variables afectivas. Continuando con el estilo atributivo, únicamente reseñar que se refleja una tendencia no estadísticamente significativa a manifestar por parte de las profesoras una mayor estabilidad para el fracaso ante ciertos acontecimientos de sus vidas ($F=2.46$; $p=0.12$).

Atendiendo a las atribuciones específicas que emplean los docentes para el rendimiento del alumnado (AEP) detectamos que las mujeres docentes consideran, en mayor grado que lo hacen los varones, que ante un fracaso de sus alumnos, éstos pueden ejercer un mayor control sobre las causas que lo provocaron, $F=4.70$; $p=0.03$. Siguiendo con las atribuciones específicas observamos también, aunque sin alcanzar la significación estadística, que los profesores varones tienden a mostrar una mayor estabilidad para los éxitos de los alumnos en comparación con las mujeres docentes, $F=3.77$; $p=0.06$.

Respecto a los datos provenientes del grado de experiencia docente, hay que decir que debido al número de participantes no ha sido posible desglosar la muestra en varios subgrupos en función del tiempo trabajado en la enseñanza. Ello hubiese permitido analizar el peso que las

Tabla 1
Grupos Comparativos de Profesores en Relación con el Género con Indicación del Tamaño de la Muestra Empleada

Instrumentos	Varones (n = 20)		Mujeres (n = 27)		df	F	p
	M	SD	M	SD			
ASQ. INT. +	4.21	0.85	4.34	1.02	1	0.08	0.77
ASQ. EST. +	5.26	1.03	5.31	1.13	1	0.00	0.95
ASQ. CON. +	4.63	1.27	4.44	1.02	1	0.37	0.54
ASQ. GLO. +	5.01	0.97	5.47	1.01	1	0.84	0.36
ASQ. INT. -	2.87	1.15	3.12	1.10	1	0.17	0.68
ASQ. EST. -	4.18	1.13	4.53	1.05	1	2.46	0.12
ASQ. CON. -	3.46	1.37	3.43	0.87	1	0.79	0.38
ASQ. GLO. -	4.36	1.13	4.25	1.23	1	0.01	0.89
AEP. INT. +	16.88	4.76	17.88	5.07	1	0.06	0.80
AEP. EST. +	21.88	3.77	18.92	5.11	1	3.77	0.06
AEP. CON. +	15.27	4.59	16.32	4.69	1	0.37	0.54
AEP. INT. -	16.22	5.12	18.36	6.28	1	0.90	0.35
AEP. EST. -	20.38	4.76	18.64	5.39	1	0.92	0.34
AEP. CON. -	13.55	5.34	16.64	5.06	1	4.70	0.03*
BDI	5.77	6.11	5.68	5.54	1	0.41	0.52
STAI-E	19.94	9.92	21.48	9.95	1	0.00	0.98
Friedman	68.44	17.31	62.52	18.41	1	0.48	0.49

Nota: ASQ: cuestionario de estilos atributivos; AEP: atribuciones específicas del profesorado; INT: internalidad; EST: estabilidad; CON: controlabilidad; GLO: globalidad. El signo + hace mención a "resultados positivos" y el signo - a "resultados negativos". BDI: depresión; STAI-E: ansiedad-estado; Friedman: estrés laboral o *burnout*. Nivel de significación: * $p < 0.05$.

Tabla 2
Correlaciones Halladas para la Experiencia de los Profesores y el Curso en que Imparten

Instrumentos	Experiencia profesor (n= 47)		Curso profesor (n = 47)	
	r	p	r	p
AEP. INT. +	0.06;	p = 0.35	- 0.12;	p = 0.19
AEP. EST. +	- 0.10;	p = 0.25	0.26;	p = 0.03*
AEP. CON. +	- 0.01;	p = 0.47	0.14;	p = 0.17
AEP. INT. -	- 0.06;	p = 0.34	0.14;	p = 0.16
AEP. EST. -	0.34;	p = 0.01**	0.01;	p = 0.46
AEP. CON. -	- 0.17;	p = 0.14	0.21;	p = 0.07
BDI	- 0.03;	p = 0.42	- 0.15;	p = 0.15
STAI - E	- 0.12;	p = 0.22	- 0.08;	p = 0.28
Friedman	- 0.25;	p = 0.05*	0.05;	p = 0.35

Nota 1: Docencia dichos Profesores (los datos han sido obtenidos al correlacionar las mencionadas variables con cada uno de los instrumentos).

Nota 2: AEP: atribuciones específicas del profesorado; INT: internalidad; EST: estabilidad; CON: controlabilidad; GLO: globalidad. El signo + hace mención a "resultados positivos" y el signo - a "resultados negativos". BDI: depresión; STAI-E: ansiedad-estado; Friedman: estrés laboral o *burnout*. En todos los casos se indica el tamaño de la muestra empleada, valor de r y significación estadística (nivel de significación: * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$).

diferentes variables mantienen sobre los diversos subgrupos. Por tanto, únicamente se han estudiado las relaciones lineales existentes entre los aludidos aspectos. Como se esperaba (Tabla 2), no se observa ninguna correlación estadísticamente significativa entre dicha experiencia y la dimensión controlabilidad perteneciente a las atribuciones específicas del profesorado (AEP).

Se aprecia una relación inversa entre estrés laboral o *burnout* (prueba de Friedman) y experiencia docente, lo que parece indicar que a mayor tiempo trabajado existe una menor probabilidad de padecer los síntomas del estrés laboral ($r=-0.25$; $p=0.05$). Es de destacar una correlación positiva entre estabilidad para el fracaso y tiempo de permanencia en la docencia ($r=0.34$; $p=0.01$). Este dato parece sugerir que a medida que transcurre el tiempo de permanencia en activo, el docente va considerando las causas del fracaso del alumno más estables.

Atendiendo al curso en el que imparte clase el docente encontramos que, debido a la muestra, y al igual que ha ocurrido con la experiencia docente, no ha sido factible realizar agrupaciones de los participantes por cursos. Como se puede observar por los datos recogidos (Tabla 2), las

puntuaciones que reflejan los docentes en depresión (BDI), en ansiedad-estado (STAI-E) y en estrés laboral o *burnout* (Friedman) no correlacionan de forma estadísticamente significativa con el curso en el cual desempeñan sus funciones. Por el contrario, en las atribuciones específicas (AEP) hemos hallado que la estabilidad para acontecimientos positivos mantiene una correlación positiva y estadísticamente significativa con el curso en el que se trabaja ($r=0.26$; $p=0.03$). Algo semejante parece estar ocurriendo con la controlabilidad, fundamentalmente en la que se asocia con acontecimientos negativos, aunque sin alcanzar en este caso la significación estadística ($r=0.21$; $p=0.07$).

En referencia a la titularidad de los centros educativos (Tabla 3), y atendiendo a los valores con significación estadística, observamos que los docentes que ejercen en colegios públicos presentan atribuciones más estables para el fracaso de sus alumnos (AEP) que sus homólogos de la enseñanza privada ($F=4.44$; $p=0.04$).

Considerando las variables afectivas, los profesores de los centros públicos obtienen unos niveles de estrés laboral (Friedman: $F=4.13$; $p=0.05$), y sobre todo de depresión (BDI: $F=5.47$; $p=0.02$), superiores a los de los centros

Tabla 3
Grupos Comparativos de Profesores en Relación a la Titularidad del Centro de Enseñanza

Instrumentos	c. publico n = 24		c. privado n = 23		df	F	p
	M	SD	M	SD			
ASQ. INT. +	4.29	1.07	4.38	0.84	1	0.08	0.76
ASQ. EST. +	5.36	1.04	5.30	1.16	1	0.03	0.85
ASQ. CON. +	4.65	1.46	4.40	0.79	1	0.08	0.76
ASQ. GLO. +	5.18	1.04	5.44	1.03	1	0.45	0.50
ASQ. INT. -	2.81	1.18	3.12	1.10	1	1.06	0.31
ASQ. EST. -	4.53	1.24	4.12	0.91	1	1.18	0.28
ASQ. CON. -	3.49	1.47	3.52	0.78	1	0.41	0.52
ASQ. GLO. -	4.59	1.36	3.91	0.90	1	3.35	0.07
AEP. INT. +	17.85	5.67	16.70	4.37	1	0.27	0.60
AEP. EST. +	21.14	5.15	19.05	4.54	1	1.96	0.17
AEP. CON. +	15.38	5.50	16.30	3.43	1	0.61	0.44
AEP. INT. -	18.09	6.81	16.50	5.06	1	0.39	0.53
AEP. EST. -	21.00	5.48	17.65	4.53	1	4.44	0.04
AEP. CON. -	15.47	6.18	15.10	4.58	1	0.02	0.88
BDI	7.66	3.10	6.79	3.22	1	5.47	0.02
STAI-E	24.04	10.11	18.50	9.91	1	2.29	0.14
Friedman	71.14	18.17	58.35	17.15		4.13	0.05

Nota: ASQ: cuestionario de estilos atributivos; AEP: atribuciones específicas del profesorado; INT: internalidad; EST: estabilidad; CON: controlabilidad; GLO: globalidad. El signo + hace mención a "resultados positivos" y el signo - a "resultados negativos". BDI: depresión; STAI-E: ansiedad-estado; Friedman: estrés laboral o *burnout*. Nivel de significación: * $p<0.05$.

privados, configurándose tales puntuaciones como estadísticamente significativas. Algo semejante ocurre con la ansiedad-estado (STAI-E), si bien en este último caso los índices no son estadísticamente significativos ($F=2.29$; $p=0.14$). Aunque también sin significación estadística, es de destacar por su importancia una mayor puntuación para eventos negativos en la dimensión globalidad (ASQ) correspondiente al estilo atributivo de los docentes que trabajan en la enseñanza pública respecto de los que lo hacen en la privada ($F=3.35$; $p=0.07$).

Discusión

En lo que concierne al género, y para la población general, la mayoría de los autores entienden que no suelen darse marcadas diferencias atribucionales (Frieze, Whitley, Hanusa, & McHugh, 1982; Ovejero, 1986; Powers & Rossman, 1983). Centrándonos en el estilo atributivo del personal docente (Tabla 1), podemos decir que, al igual que otros autores que han empleado el mismo cuestionario (ASQ), no encontramos diferencias estadísticamente significativas en función del sexo (Kimmel & Kilbride, 1991; Scherer & Kimmel, 1993). Con alumnos aspirantes a profesores tampoco se han encontrado tales diferencias (McIntyre, 1983).

En cuanto a las atribuciones específicas (Tabla 1), existen estudios que entienden que en una profesión mayoritariamente femenina como es la docente, la mujer no sólo presentaría atribuciones adaptativas en la misma proporción que el varón (Furnham, 1995; Martínez-Abascal & Bornas, 1992), sino que es previsible que en algunos aspectos mejore las del hombre (Furnham, 1995; Matsui, 1994). En concreto, algunos autores sitúan estas diferencias a favor de la mujer en lo concerniente a las creencias sobre la viabilidad de incrementar el rendimiento del alumnado (Brennan & Robison, 1995; Greenwood et al., 1990; Scherer & Kimmel, 1993). En este sentido, y coincidiendo con los autores anteriores, hemos observado que las mujeres docentes muestran unos índices de controlabilidad más acusados que los del profesorado varón respecto de las causas del fracaso de los alumnos. Es de suponer que ello influirá en las estrategias de enseñanza que utilizan las mujeres docentes, beneficiando por tanto al alumnado. Al igual que en otros trabajos, no hemos hallado diferencias por sexo para la depresión (Jurado, Gurpegui, Moreno & Luna, 1998; Martínez-Abascal & Bornas, 1992), tampoco para la ansiedad, ni para el estrés laboral o *burnout* (Tabla 1).

En lo que se refiere a la ausencia de relación entre experiencia docente y controlabilidad (Tabla 2), otros trabajos han encontrado resultados semejantes (Knoop, 1989; Martínez-Abascal & Bornas, 1992). El dato que se ha obtenido (Tabla 2), según el cual una mayor experiencia profesional se relacionaría con niveles más escasos de

estrés laboral o *burnout* (Friedman), coincide con lo publicado en la literatura sobre el tema (Chen & Miller, 1997; Martínez-Abascal & Bornas, 1992; Oliver, 1995). Hay que destacar la ausencia de relación de la experiencia laboral con la ansiedad (STAI-E) o con la depresión (BDI). Con respecto a la última, Martínez-Abascal y Bornas (1992) han apuntado esa misma ausencia de relación. Es realmente preocupante que una mayor experiencia laboral se relacione con un incremento de la estabilidad para acontecimientos negativos (Tabla 2), ya que ello indicaría que las expectativas del profesorado ante el fracaso del alumno serían negativas y estables, por lo que presentarían exigua probabilidad de cambiar de cara al futuro.

La falta de relación entre el curso en el que trabaja el docente y la depresión (Tabla 2) también ha sido ilustrada por Martínez-Abascal y Bornas (1992), así como por Jurado y colaboradores (1998). Al estudiar la relación entre estrés laboral o *burnout* y curso (Tabla 2) hemos encontrado que, al igual que otros autores (Halpin, Harris, & Halpin, 1985; Martínez-Abascal & Bornas, 1992), los valores hallados no son estadísticamente significativos.

La relación observada, según la cual los docentes suelen considerar más estables los éxitos de los alumnos cuanto más elevado es el curso donde imparten clase (Tabla 2), parece responder a que en cursos superiores los alumnos son ya más conocidos, su trayectoria personal está más asentada o confirmada y el conocimiento de su historial de logros es lo que permitiría pensar que dichos éxitos se mantendrán en el futuro. En esos cursos los docentes pueden entender que los alumnos cambiarán poco en lo que a resultados positivos se refiere. Es interesante el dato, no estadísticamente significativo, según el cual a juicio del profesor, el fracaso del alumno resulte más controlable a medida que vaya aumentando de curso el docente (Tabla 2). Lo anterior parece un dato positivo, ya que se espera que el alumno rinda más a medida que vaya siendo más consciente de su ubicación y disposición frente al proceso de aprendizaje.

En función del tipo de centro académico de referencia, y en lo que a estilos atributivos se refiere, no hallamos diferencias estadísticamente significativas para los dos grupos de profesionales analizados (Tabla 3). Los profesionales de los colegios privados presentan una tendencia, que no alcanza la significación estadística, a ofrecer explicaciones causales más adaptativas en relación con la dimensión globalidad para acontecimientos negativos. Esto es importante si recordamos que en la teoría de la indefensión aprendida la acentuación de la globalidad para eventos negativos se asocia, por su poder de generalización, con déficits afectivos posteriores (Alloy, Abramson, Peterson, & Seligman, 1984; Ortega & Maldonado, 1986; Seligman et al., 1979).

En lo que afecta a las atribuciones específicas (AEP) para el rendimiento de los alumnos (Tabla 3) cabe destacar

que los docentes de los colegios públicos presentan unas adscripciones causales más estables para los fracasos de sus alumnos. Dichos valores, que alcanzan significación estadística, vendrían a decir que los profesores de la enseñanza pública presentan unas expectativas menos adaptativas que los de la privada, lo cual no beneficiaría al alumnado acogido a esas expectativas. Estas diferencias atribucionales entre ambos grupos de docentes pueden venir explicadas por el nivel sociocultural de los alumnos. Así, diferentes trabajos consideran que los estudiantes de bajo estatus sociocultural, comparados con los provenientes de clase social media o alta, tienden a realizar explicaciones causales con un predominio de la externalidad (Nowicki, 1971; Nowicki & Strickland, 1973; Strickland, 1971; Wolf, Sklov, Hunter, & Berenson, 1982). Dado que los alumnos que asisten a determinados colegios privados tienden a identificarse con la clase social media o alta y en la mayoría de los colegios públicos la clase social baja es hegemónica, es posible que los respectivos profesores como respuesta a lo anterior también muestren atribuciones y expectativas diferentes para ambos grupos cuando tratan de explicar las causas que rigen el rendimiento de tales alumnos. Ello sería posible porque actualmente se sabe que los docentes, para formular sus propios juicios atribucionales acerca de los alumnos, al inicio del curso académico toman como referencia diversos datos de sus discentes tales como: clase social y grupo étnico de pertenencia, capacidad de aprendizaje manifiesta, resultados de cursos previos y conducta del alumno en el aula, entre otros (Beltrán, 1986; Díaz-Aguado, 1983; Dusek & Joseph, 1983; Nesselrodt, 1990).

Finalmente, se han encontrado varios datos que consideramos valiosos en relación a las variables afectivas (Tabla 3). Aunque en el caso de la ansiedad-estado se trata únicamente de una tendencia que no alcanza la significación estadística, observamos que los profesionales de la docencia pública muestran puntuaciones más elevadas en ansiedad (STAI-E), estrés laboral o *burnout* (Friedman) y depresión (BDI). Analizando únicamente la variable depresión, Jurado y colaboradores (1998) apreciaron los mismos efectos que venimos describiendo.

La explicación de lo comentado podría estar en el hecho de que, aunque los funcionarios estatales disfrutan en España de un salario superior y una mayor estabilidad en el empleo, los aspectos negativos tendrían capacidad de contrarrestar estos aspectos positivos. Atendiendo a los factores que vienen reproduciéndose con más asiduidad en la literatura sobre el malestar docente (Chen & Miller, 1997; Hewitt, 1993), se advierte que algunos de ellos inciden en mayor proporción sobre un colectivo que sobre otro. Así, el verse forzados a trasladarse a localidades o zonas socialmente deprimidas durante una etapa importante de su vida profesional, encontrarse, por parte de padres y alumnos, con

un menor índice de cooperación y comprensión acerca de la labor a desempeñar, así como una mayor ego-implicación en su tarea son algunos de los factores que más usualmente se recogen como coadyuvantes de los mencionados efectos negativos en la personalidad de los docentes de la enseñanza pública (Jurado et al., 1998).

A modo de conclusión es necesario destacar que las atribuciones causales que poseen los docentes sobre sus alumnos ejercen un destacado influjo sobre los propios profesores y sobre la motivación por aprender que presentan los discentes que tienen a su cargo. Pero no es menos cierto que el género, la experiencia, el curso y la titularidad del centro pueden introducir diferencias relevantes en la naturaleza de las adscripciones que manejan los profesores. Así, parece sensato que dichas variables sean tenidas en cuenta siempre que se decida intervenir en el medio escolar para aplicar algún tipo de modificación atribucional que persiga instaurar unas atribuciones más adaptativas. Tanto la posible inclusión de nuevas fuentes de diferencias individuales, como la forma en que tales diferencias afectan a las intervenciones reatributivas es algo que vendrá determinado por la orientación que sigan las futuras líneas de investigación.

Referencias

- Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in human: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology, 87*, 49-74.
- Alloy, L. B., Abramson, L. Y., Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (1984). Attributional style and the generality of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology, 46*, 681-687.
- Beck, A. T., Ward, C. H., Mendelson, M., Mock, J., & Erbaugh, J. A. (1961). An inventory for measuring depression. *Archives of General Psychiatry, 4*, 53-63.
- Beltrán, J. (1986). La interacción educativa: Expectativas, actitudes y rendimiento. *Revista Española de Pedagogía, 44*(172), 159-192.
- Bibou-Nakou, I., Stogiannidou, A., & Kiosseoglou, G. (1999). The relation between teacher burnout and teachers' attributions and practices regarding school behaviour problems. *School Psychology International, 20*, 209-217.
- Brennan, M., & Robison, C. (1995). Gender comparison of teachers' sense of efficacy. *Educational Resources Information Center*, ED384288.
- Brownell, M., & Pajares, F. (1996). The influence of teachers' efficacy beliefs on perceived success in mainstreaming students with learning and behavior problems: A path analysis. *Research Bulletin, 27*, 3-4.
- Chen, M., & Miller, G. (1997). Teacher stress: A review of the international literature. *Educational Resources Information Center*, ED410187.
- Conde, L., Esteban, C., & Useros, S. (1976). Revisión crítica de la adaptación castellana del cuestionario de Beck. *Revista de Psicología General y Aplicada, 31*(140), 469-497.
- De la Torre, C., & Godoy, A. (2002). Influencia de las atribuciones causales del profesor sobre el rendimiento de los alumnos. *Psicothema, 14*(2), 444-449.
- De la Torre, C., & Godoy, A. (en prensa). Diferencias individuales en las atribuciones causales de los alumnos y su influencia en el componente afectivo. *Revista Mexicana de Psicología*.
- Díaz-Aguado, M. J. (1983). Las expectativas en la interacción profesor-alumno. *Revista Española de Pedagogía, 41*(162), 563-587.
- Dusek, J., & Joseph, G. (1983). The bases of teacher expectancies: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology, 75*, 327-346.

- Friedman, I., & Lotan, I. (1985). *Teacher stress and burnout in Israel*. Jerusalem, Israel: The National Institute for Research in the Behavioral Science.
- Frieze, I. H., Whitley, B. E., Jr., Hanusa, B. H., & McHugh, M. C. (1982). Assessing the theoretical models for sex differences in causal attributions for success and failure. *Sex Roles*, 8, 333-343.
- Furnham, A. (1995). *Personalidad y diferencias individuales en el trabajo*. Madrid, ES: Pirámide.
- Greenwood, G. E., Olejnik, S. F., & Parkay, F. W. (1990). Relationships between four teacher efficacy belief patterns and selected teacher characteristics. *Journal of Research and Development in Education*, 23(2), 102-106.
- Halpin, G. I., Harris, K. R., & Halpin, G. (1985). Teacher stress as related to locus of control, sex and age. *Journal of Experimental Education*, 53(3), 136-140.
- Han, Y., & Han, X. (2003). Mental health and tendency of attribution of retired university staff. *Chinese Mental Health Journal*, 17, 107.
- Hewitt, P. (1993). *Effects of non-instructional variables on attrition rate of beginning teachers: A literature review*. Presentado en la Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association. New Orleans, Los Angeles, U.S.A. November, 11.
- Hipps, E., & Halpin, G. (1992, November). *The differences in teachers' and principals' general job stress and stress related to performance-based accreditation*. Presentado en el Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association. Knoxville, Tennessee, USA.
- Jurado, D., Gurpegui, M., Moreno, O., & Luna, J. (1998). El entorno escolar y la experiencia docente como factores de riesgo para síntomas depresivos en los profesores. *European Psychiatry. Edición Española*, 13, 78-82.
- Kimmel, E., & Kilbride, M. (1991). Attribution training for teachers. *Educational Resources Information Center*, ED239178.
- Knoop, R. (1989). Locus of control: A work-related variable? *Journal of Social Psychology*, 129(1), 101-106.
- Martínez-Abascal, M. A. (1997). Influencia de los factores cognitivos en el malestar docente. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 50(1), 137-144.
- Martínez-Abascal, M. A., & Bornas, X. (1992). Malestar docente, atribuciones y desamparo aprendido. Un estudio correlacional. *Revista Española de Pedagogía*, 193, septiembre-diciembre, 563-580.
- Matsui, T. (1994). Mechanisms underlying sex differences in career self-efficacy expectations of university students. *Journal of Vocational Behavior*, 45(2), 177-184.
- McIntyre, T. (1983, April). *Locus of control in majors subarea specializations of education*. Presentado en la 61st Annual International Convention of the Council for Exceptional Children. Detroit, Michigan, USA.
- McLeod, S. (1995). Pygmalion or Golem? Teacher affect and efficacy. *College Composition and Communication*, 46(3), 369-386.
- Navas, L., Castejón, J. L., & Sampascual, G. (1993). ¿Son las atribuciones causales determinantes del rendimiento académico? El papel de las atribuciones y las expectativas. *Psicologemas*, 7(14), 253-277.
- Navas, L., Sampascual, G., & Castejón, J. L. (1991). Las expectativas de profesores y alumnos como predictores del rendimiento académico. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 44(2), 231-239.
- Navas, L., Sampascual, G., & Castejón, J. L. (1992). Atribuciones y expectativas de alumnos y profesores: influencias en el rendimiento escolar. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 45(1), 55-62.
- Nesselrodt, P. (1990, April). *Patterns in teacher decisions for different ability classes*. Presentado en el Annual Meeting of the American Educational Research Association. Boston, Massachusetts, USA.
- Nowicki, S. (1971). *Achievement and popularity as related to locus of control across different age groups*. Unpublished Doctoral Dissertation. Emory University. Atlanta, Georgia, USA.
- Nowicki, S., & Strickland, B. R. (1973). A locus of control scale for children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 40, 148-155.
- Oliver, C. (1995, Abril). *La salud mental del profesorado: El "burnout" como síndrome específico*. Presentado en las Jornadas sobre Salud Mental del Profesorado organizadas por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Málaga, España.
- Ortega, A. R., & Maldonado, A. (1986). Controlabilidad y estilo atribucional en la indefensión aprendida humana: Estudio experimental de las dimensiones de globalidad y estabilidad. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 41(4), 749-769.
- Ovejero, A. (1986). Diferencias entre hombres y mujeres en atribución del éxito/fracaso académico. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 41(4), 771-795.
- Powers, S., & Rossman, M. (1983). Attributional factors of native american and anglo community college students. *Educational Resources Information Center*, ED235991.
- Rand, P., Lens, W., & Decock, B. (1991). Negative motivation is half the story: Achievement motivation combines positive and negative motivation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 35(1), 13-30.
- Rivas, M., Vázquez, J. L., & Pérez, M. (1995). Alteraciones psicopatológicas en la infancia: el niño en E.G.B. *Psicothema*, 7(3), 513-526.
- 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., & Kimmel, E. (1993, April). *Modifying teachers' attributions: An education-consultation approach*. Presentado en el Annual Meeting of the Southeastern Psychological Association. Boston, Massachusetts, USA.
- Seligman, M. E. P., Abramson, L. Y., Semmel, A., & Von Baeyer, C. (1979). Depressive attributional style. *Journal of Abnormal Psychology*, 88, 242-247.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., & Lushene, R. E. (1970). *STAI, Manual for the State-trait Anxiety Inventory; Self Evaluation Questionnaire*. California, USA: Consulting Psychologists Press, Inc.
- Strickland, B. R. (1971). Aspiration responses among black and white adolescents. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 410-422.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.
- Wolf, T., Sklov, M., Hunter, S., & Berenson, G. (1982). Factor analytic studies of the Children's Nowicki-Strickland Locus of Control Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 42, 333-337.
- Ziegler, A. & Heller, K. A. (1998). Motivationsförderung mit Hilfe eines reattributionstrainings [Aumento de la motivación a través del reentrenamiento atribucional]. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 45, 216-229.

Carmelo De La Torre. Profesor de la Universidad De Málaga, España
Antonio Godoy. Profesor de la Universidad De Málaga, España.