



Psicoperspectivas

ISSN: 0717-7798

revista@psicoperspectivas.cl

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Chile

Bertoglia Richards, Luis
LA INTERACCIÓN PROFESOR-ALUMNO. UNA VISIÓN DESDE LOS PROCESOS
ATRIBUCIONALES

Psicoperspectivas, vol. IV, núm. 1, 2005, pp. 57-73

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Viña del Mar, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171016577009>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

psicoperspectivas

revista de la escuela de psicología
facultad de filosofía y educación
pontificia universidad católica de valparaíso
vol. IV / 2005 [pp. 57 - 73]

LA INTERACCIÓN PROFESOR-ALUMNO. UNA VISIÓN DESDE LOS PROCESOS ATRIBUCIONALES

Luis Bertoglia Richards (Q.E.P.D.)

Psicólogo

Escuela de Psicología

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

lbertogl@ucv.cl

Resumen. Una de las interacciones más importantes y significativas que se da al interior de la escuela es la relación profesor-alumno, proceso que se ve influenciado por una multiplicidad de factores, entre los cuales podemos incluir los procesos atribucionales. La finalidad que se persigue con este artículo es reflexionar sobre la interacción profesor-alumno desde una perspectiva atribucionista analizando aspectos relacionados con la dinámica que adquiere la interacción y las posibles consecuencias que puedan derivarse de las atribuciones realizadas. El artículo se centra en tres situaciones específicas que se refieren a atribución y discriminación, atribución e intencionalidad y atribución y poder.

Palabras clave: proceso de interacción, atribución, interacción profesor-alumno.

INTRODUCCIÓN

La escuela es una institución compleja cuya finalidad esencial apunta a la formación de personas buscando el crecimiento y desarrollo integral de los alumnos de acuerdo con determinadas bases filosóficas, postulados pedagógicos y principios valóricos. Constituye un espacio social que se ve condicionado por una serie de factores, algunos externos a ella que se refieren básicamente a la administración del subsistema, otros internos entre los que se engloban factores propios de la gestión del establecimiento, factores individuales que apuntan a las características personales de sus componentes y factores grupales que incorporan los aspectos propios de los procesos y dinámicas sociales que adquieren vida en su interior.

El proceso educativo, actividad crucial en toda escuela, puede ser caracterizado en forma simple como un proceso interactivo e intencionado; interactivo, no solo por la existencia de relaciones humanas entre sus miembros sino también por la interacción que se da con una multiplicidad de factores asociados a este proceso

y sobre los cuales hacíamos referencia en el párrafo anterior. Por otro lado, se le caracteriza como intencionado en la medida que pretende lograr ciertos fines educativos de acuerdo con los principios que inspiran su quehacer.

En este contexto, una de las interacciones más importantes y significativas que se da al interior de la escuela es la relación profesor-alumno, básicamente porque en ella se centra el proceso de enseñanza-aprendizaje y, aunque todos estemos de acuerdo que dicho proceso está influenciado por una multiplicidad de otros factores, la relación profesor-alumno juega un rol preponderante en el logro de los objetivos educativos. Esta es la razón básica por la cual nos centraremos en este proceso pretendiendo conocerlo y comprenderlo con mayor profundidad al aplicar en su análisis algunos principios de la teoría atribucionista. La intención es reflexionar sobre los efectos y consecuencias que pueden generarse a partir de las atribuciones que los actores, profesores y alumnos realizan sobre sus compañeros de rol; en este sentido, estimo que este artículo está especialmente dirigido a los profesores en ejercicio y a quienes sin serlo, nos desempeñamos como tales. Como toda reflexión, su finalidad es plantear algunas ideas e hipótesis explicativas con la pretensión que ello estimule a otras personas, esencialmente profesores, a autocuestionarse constructivamente en el desempeño de su rol.

EL PROCESO DE INTERACCIÓN

Es indudable que el ser humano no puede ser entendido sin considerar su dimensión social siendo evidente la mutua influencia que se produce entre las personas y los cambios que consecuentemente se originan a partir de dicha interacción; también es incuestionable que la fuerza de dicha influencia depende, en una medida importante, de la valoración y significados que las personas participantes de una interacción se atribuyen entre sí, ya sea que dicha valoración y significados sea consecuencia de una historia relacional previa, o bien, constituya un resultado de un proceso constructivo inicial de conocimiento del otro.

Si bien la noción de interacción es plenamente compartida en la psicología contemporánea, suelen existir diferencias teóricas en la forma en que se concibe la dinámica que se produce entre los actores que participan en el proceso relacional. Sin pretender hacer un enfoque crítico en relación a estas diferentes opciones, sí considero importante hacer una distinción básica que contribuya a aclarar la forma en que entenderemos la interacción en este artículo. El proceso interaccional no puede ser considerado como una relación de causa-efecto, en la que sólo una persona permanece activa mientras la otra actúa como receptora de información y viceversa; es decir, en esta opción teórica, la interacción es concebida como un proceso de causalidad unidireccional en que la acción de uno de los sujetos estimula la acción del otro configurándose un proceso sucesivo de causas y efectos. En nuestro caso concebimos la interacción como un proceso bidireccional que considera una participación conjunta y una implicación activa de ambos participantes, lo que genera un estado de influencia mutua simultánea basada no sólo en "una respuesta a" sino también en "una anticipación de". Las dos partes, por lo tanto, intervienen al mismo tiempo exteriorizando sus propios puntos de vista e interiorizando la postura del otro lo que permite que cada persona construya nuevas realidades como consecuencia de la interacción.

Es importante entonces considerar que en la interacción la conducta de ambos participantes se ve influenciada bidireccionalmente, no sólo por los significados atribuidos al comportamiento del otro sino también por la expectativa de reciprocidad que tenemos en relación con ese otro.

En relación con los significados atribuidos en la interacción, vale la pena aclarar que las personas no reaccionan a las conductas en cuanto tales sino más bien a la interpretación que se hace de dichas conductas; así, por ejemplo, una misma acción puede ser interpretada como un acto de hostilidad, como una broma inocente, como una muestra de complicidad, etc.; dependiendo lógicamente de variables relacionadas con nuestros propios estados, con el conocimiento que tenemos del otro y con el contexto en que ocurre.

Con respecto a las expectativas me parece interesante plantear que ellas no sólo juegan un rol anticipador del comportamiento del otro sino también un papel regulador de nuestra propia conducta, puesto que al anticipar la conducta del otro tendemos a ajustar nuestro propio comportamiento a dicha expectativa. Una situación bastante típica y común en nuestras vidas nos puede ayudar a comprender mejor este punto. Es frecuente que nos pase que antes de compartir un suceso con otra persona, sobre todo si es de alta significación o impacto, hagamos algunas consideraciones previas, como por ejemplo pensar en las consecuencias que dicha información puede tener para ella ("No va a tolerar saber esto"), cuestionarnos el grado de confidencialidad que le atribuimos ("Si se lo cuento, mañana será de conocimiento público"), evaluar su capacidad comprensiva ("Estoy seguro que va a entender por qué lo hice"), etc. Todas estas consideraciones, que son previas a nuestra propia conducta, constituyen anticipaciones del comportamiento del otro, lo que, finalmente, puede llevarnos a modificar y ajustar nuestra conducta a las expectativas que tenemos y, en ocasiones, simplemente a tomar la decisión de no compartir la situación. Es importante considerar además que, por tratarse de procesos inferenciales, nuestras predicciones de comportamiento pueden no ajustarse a la realidad y transformarse por ende, en fuente de conflicto de la relación.

Otro aspecto que es necesario considerar y que guarda una conexión importante con lo que acabamos de señalar en los párrafos precedentes, se refiere al rol que juegan en la interacción las representaciones mentales que hemos ido construyendo en nuestra vida y que nos llevan a adjudicar a otros, aun en el caso de no haber tenido contacto con ellos, las características que suponemos identifican a su grupo de pertenencia o son propias del rol social que desempeñan; así, en el problema particular que nos preocupa, que es la interacción profesor-alumno, es difícil imaginar que un profesor no tenga una representación mental de lo que es un alumno, como tampoco podemos pensar que un alumno no "sepa" lo que es un profesor. Esta representación, que suele ser identificada con el nombre de prototipo, es una suerte de esquema mental que reúne las cualidades típicas de los miembros de una categoría o grupo; en palabras de Cantor, los prototipos son un "conjunto abstracto de características comúnmente asociadas con los miembros de una categoría, teniendo cada característica un peso asignado de acuerdo con el grado de asociación que tenga con la categoría" (Cantor, 1981; p.27, en Morales, 1999). Estas representaciones mentales suelen tener una incidencia

importante en el proceso de relaciones interpersonales pues la incorporación de alguien en una determinada categoría o subcategoría ("hijo irresponsable"), hace que la expectativa de comportamiento que tendré de él tenderá a ser congruente con mi concepción y esperaré que se comporte de esa manera. Más aún, sólo tenderé a reconocerlo cuando actúe de esa forma aumentando la probabilidad que pasen desapercibidos o se distorsionen comportamientos que no respondan al esquema que tengo de él; en otras palabras, estaré afectando negativamente su posibilidad de cambiar.

El estudio de la interacción social va mucho más allá de lo que hemos incluido en los párrafos anteriores. La intención de tomar en forma específica aspectos referidos a los significados, las expectativas y las representaciones mentales ha sido intentar percibir dichos procesos desde una perspectiva atribucionista con la finalidad de aplicarlos a la interacción profesor-alumno. En consecuencia, en los puntos siguientes abordaremos el tema de la atribución.

EL PROCESO DE ATRIBUCIÓN

En las últimas décadas el tema de la atribución ha adquirido una gran importancia en Psicología esencialmente por la fuerza explicativa que posee en la comprensión de la conducta humana. Una importante característica del hombre es tratar de encontrar explicaciones a los hechos que vive, fundamentalmente tratando de identificar la o las causas que los han provocado y que explican su ocurrencia; dicho de otro modo, tendemos a atribuir causas a la conducta de otras personas, y también a la nuestra, con la finalidad de construir o reconstruir cognitivamente la experiencia en forma integral y significativa; sin embargo, dichas construcciones no necesariamente son correctas, lo que implica que, en ocasiones, puedan distanciarse bastante de la realidad en la medida que los procesos inferenciales realizados sean errados o demasiado audaces que provoquen inexactitudes. Ahora bien, el poder de las atribuciones se manifiesta especialmente en la influencia que ejerce sobre la conducta de quien realiza la atribución y en las consecuencias subsecuentes que se producen en la interacción; de este modo, en un proceso interactivo típico, si otra persona nos solicita ayuda basando su petición en la calidad que nos atribuye como persona, nuestro comportamiento hacia ella será diferente si interpretamos su conducta como un elogio, a si consideramos que sus palabras llevan oculto un engaño y lo que intenta es aprovecharse de nosotros. La atribución que hagamos, por lo tanto, influenciará nuestra disposición a ayudar y tendrá efectos importantes en la decisión que adoptemos lo que, indudablemente, teñirá fuertemente la dinámica interaccional que se produzca a continuación.

1. Los estudios sobre atribución¹

En el estudio y desarrollo del tema atribucionista han surgido diferentes propuestas explicativas; nuestra intención no es profundizar en el tema, por lo que sólo expondremos un breve resumen de ellas haciendo alusión a sus ideas centrales. En todo caso, si el lector está interesado en un mayor conocimiento sobre el

tema, puede consultar la bibliografía, especialmente aquella que se deriva de las referencias bibliográficas que haremos en los párrafos siguientes.

Los inicios de la teoría de atribución los encontramos en los trabajos de Heider (1958) de quien extraeremos un par de ideas que parecen fundamentales en la comprensión del proceso atribucionista. En primer lugar, es importante señalar la idea que desarrolló en torno a que nuestras conductas están determinadas por la forma en que percibimos los hechos y no por el modo en que ellos realmente ocurren; es decir, nuestra percepción de las situaciones y la forma en que las interpretamos y entendemos juega un rol determinante en las acciones que emprendemos como consecuencia de dicha observación; el ejemplo sobre la petición de ayuda que dábamos en el párrafo anterior contribuye a la comprensión de esta idea. Un segundo aporte que podemos encontrar en los trabajos de Heider es la distinción que hace entre causas personales y causas situacionales, mientras las primeras se refieren a aquellas que residen en la persona y que corresponden a sus habilidades, capacidades, potencialidades, necesidades, motivaciones, esfuerzos, etc., las segundas se refieren a aquellas que son externas a la persona y residen en el ambiente y que comprenderían tanto las características propias de la situación (las facilidades o dificultades que enfrenta), como las consecuencias que se derivan del azar o la suerte. En este contexto, cuando consideramos que una persona es responsable de aquello que ocurre, tendemos a hacer atribuciones personales y cuando nuestra percepción del hecho nos lleva a pensar que la persona no tuvo responsabilidad en lo ocurrido, tendemos a hacer atribuciones situacionales.

Un segundo enfoque se conoce con el nombre de *Teoría de las inferencias correspondientes* de Jones y Davis (1965, en Morales 1999) cuyo planteamiento básico establece que las atribuciones de tipo interno o personales son útiles para predecir la conducta; de este modo si un profesor, al observar la conducta de un alumno, considera que es cooperador con sus compañeros (atribución interna), puede inferir, a partir de dicha atribución, que ese alumno también estará dispuesto a colaborar en un trabajo extra que se le pida o a prestar ayuda en otras situaciones ajenas a la escuela. Indudablemente que estas inferencias, como toda predicción, pueden ser erróneas; sin embargo, los seres humanos tendemos a inferir, a partir de la conducta observable de una persona y las atribuciones que hacemos de él, otras tendencias y disposiciones a la acción que no hemos observado en forma directa en su comportamiento, pero que suponemos van asociadas con la atribución realizada, de ahí el nombre de inferencias correspondientes.

Una tercera perspectiva, que ha tenido una importante influencia en la Psicología y que se ubica más bien en el campo de las teorías sobre el control psicológico, es la *Teoría del locus de control*, desarrollada por Rotter (1966, en Morales, 1999) a partir de la teoría del aprendizaje social. El planteamiento central de este enfoque establece que si una persona percibe la obtención de un refuerzo como contingente con la conducta realizada, tiene una creencia de control interno; en cambio, si percibe el refuerzo como consecuencia de la participación de factores externos no controlables por él, desarrolla una creencia de control externo. Es diferente que una persona piense que las cosas ocurren como consecuencia de sus actos o solamente se deban a factores externos, como la suerte, el azar o el destino;

¹ Creo conveniente advertir al lector que en el tratamiento de los temas siguientes referidos a los estudios sobre el proceso de atribución y a las fuentes básicas de error utilizaré, en ocasiones en forma textual, el material trabajado en el documento que escribiera para la Serie de Ensayos Académicos de la Universidad de Antofagasta titulado "La conducta de ayuda desde la perspectiva atribucionista". (Bertoglia, 2000).

pues, frente a una amenaza concreta como es, por ejemplo, el contagio del SIDA, la posibilidad de actuar preventivamente es propia de las personas con locus de control interno y no de las personas con tendencia a la externalidad, quienes ven la posibilidad de contagio como una consecuencia producto del azar.

Otro enfoque lo constituye el *Modelo de covariación de Kelley* (1967, en Morales, 1999), quien se plantea fundamentalmente el tema de la validez atributiva, concepto que se refiere a la forma en que las personas deciden si sus atribuciones son correctas o no. Según este modelo, las personas basan sus decisiones en tres elementos de información: la distintividad, que se produce cuando la persona observada reacciona de manera diferente a estímulos similares; el consenso, que ocurre cuando la mayoría de los individuos reacciona de la misma manera que la persona observada y la consistencia, que se verifica cuando la reacción de la persona observada es siempre la misma (o parecida) frente a una situación dada. Supongamos que observamos a un alumno que está ayudando a ordenar la sala de clases; hacer la atribución que se trata de un alumno cooperador dependerá de las respuestas a las siguientes preguntas: ¿Este alumno ayuda también en actividades similares a la de arreglar la sala de clases? (distintividad). ¿El resto de los alumnos también ayuda a arreglar la sala de clases o sólo lo hace este alumno particular? (consenso); ¿Este alumno ayuda siempre a arreglar la sala de clases o sólo lo hace en algunas ocasiones? (consistencia). Si el alumno coopera también en actividades similares a la de arreglar la sala de clases (distintividad baja); sólo él coopera (consenso bajo) y coopera siempre (consistencia alta), pensamos que la atribución de ser una persona cooperadora es válida, pues el hecho de cooperar corresponde a las características personales del alumno y no a características situacionales; ahora bien, si el alumno solamente coopera en el arreglo de la sala de clases (distintividad alta); la mayoría de los alumnos también coopera (consenso alto) y este alumno coopera siempre (consistencia alta), lo más probable es que la conducta de ayuda que realiza el alumno sea consecuencia de condiciones ambientales y no atribuible a sus características personales.

Finalmente haremos una referencia a algunos de los trabajos de Weiner (1971; 1972; 1985; 1986), refiriéndonos en forma algo más amplia a dos aspectos que él consideró centrales en sus estudios sobre la atribución; en primer lugar consideraremos su sistematización de las causas en dimensiones causales, para abordar posteriormente la operacionalización que hizo de ellas en elementos causales. Es importante señalar que este trabajo lo llevó a cabo teniendo como contexto la ejecución de una tarea, puesto que su preocupación fundamental apuntaba al estudio de las causas que las personas emplean con mayor frecuencia, como explicaciones tanto de sus situaciones de éxito como de sus experiencias de fracaso. Abordaremos ambos aspectos en forma separada en los párrafos siguientes.

1.1. Las dimensiones causales: Los trabajos de Heider (1958) estaban cobrando cada vez más importancia en el estudio de la atribución, específicamente aquellos planteamientos que se referían a la atribución de internalidad y externalidad; por otro lado, ya Rotter (1966, en Morales, 1999) había formulado su teoría sobre el locus de control y se habían producido otros aportes teóricos sobre los cuales ya hemos hecho referencia anteriormen-

te.

Weiner (1971) preocupado por el estudio de las causas, se dio cuenta que dichas causas, independientemente si fueran externas o internas, también tenían la propiedad de fluctuar o de mantenerse relativamente estables en el tiempo; esto lo llevó a considerar que, además de la dimensión de localización de la causa (interna-externa), las causas también podían ser estudiadas en la dimensión de estabilidad-inestabilidad; así, si una causa se mantenía relativamente constante en el tiempo era catalogada como una causa estable y si podía cambiar se consideraba como inestable; de este modo, surgió una segunda dimensión causal llamada estabilidad. Posteriormente el autor incorporó a su estructura de dimensiones causales una tercera dimensión llamada controlabilidad y que se refería básicamente a la posibilidad que tiene la persona de ejercer alguna influencia o control sobre la causa a la cual se atribuye el éxito o fracaso obtenido. Weiner extrajo esta dimensión de los estudios realizados por Rosenbaum (1972, en Weiner, 1985). Esta estructura de las causas posibilita llegar a una explicación más acabada de la forma en que las personas experimentan sus situaciones de éxito y fracaso, la manera en que las perciben y lógicamente también tiene que ver con la forma en que enfrentan dichas situaciones.

1.2. Los elementos causales: Cuando las personas viven situaciones de éxito o fracaso suelen atribuir causas a dichas experiencias o, dicho de otra manera, buscan explicaciones que les permitan entender lo que les ha sucedido. De inmediato surge la pregunta: ¿Cuáles serán las causas a las cuales los sujetos atribuyen más frecuentemente sus éxitos y fracasos? Los elementos causales más reconocidos son: capacidad, esfuerzo, dificultad de la tarea y azar. Los seres humanos solemos utilizar estos cuatro factores para predecir y explicar lo que nos ocurre, o lo que les ocurre a otras personas, en la ejecución de una tarea; es como si al obtener un éxito o un fracaso, revisáramos el nivel de las habilidades comprometidas en la situación, el esfuerzo que aplicamos en ella, el grado de dificultad que le atribuimos a aquello que enfrentamos y la incidencia que pudo haber tenido la suerte en el resultado que finalmente alcanzamos.

El análisis de los elementos causales permitió a Weiner (1972) llegar a la conclusión que ellos son definibles y diferenciables con claridad lo que posibilitaba relacionarlos con las dimensiones causales ya señaladas; de este modo, cada uno de estos elementos causales podía ser visto, ya no sólo desde la perspectiva internalidad-externalidad, sino también desde las dimensiones de estabilidad y control. Esta estructura de causalidad permite, por lo tanto, clasificar cada elemento causal en las tres direcciones que el modelo contempla; así, la capacidad se categoriza como interna, estable e incontrolable, el esfuerzo como interno, inestable y controlable, la dificultad de la tarea como externa, estable e incontrolable y el azar o la suerte como externo, inestable e incontrolable.

El estudio de las causas ahora podía ser abordado desde una perspectiva estructural más amplia que abría los márgenes para un análisis más acabado de los efectos e implicaciones futuras que podía tener para la persona las atribuciones realizadas; de este modo, si alguien percibe que su fracaso se debió a una causa

estable e incontrolable está sintiendo que la situación va a seguir igual y que él no puede hacer nada para modificarla pues no tiene control sobre ella; en cambio, si la percibe como inestable y controlable siente que la situación puede variar y que él tiene posibilidades de ejercer algún control sobre la causa de su fracaso; en este ejemplo resulta evidente que la forma de enfrentar el problema será diferente en uno y otro caso pues, mientras la primera situación no ofrece alternativas, la segunda abre la posibilidad de actuar sobre ella. Estos mismos principios son aplicados a la forma en que las personas perciben los fracasos y los éxitos de otros sujetos.

En trabajos posteriores, Weiner (1986) incorporó a su teoría sobre las atribuciones la participación de las emociones, desarrollando una teoría atribucional de la motivación y la emoción, lo que si bien hace más complejo el estudio de las atribuciones, al mismo tiempo le imprime mayor riqueza y posibilidades. Es indudable que las experiencias de éxito y fracaso se acompañan de reacciones emocionales que son experimentadas con diversa intensidad, dependiendo de las características de cada persona y de la importancia o el impacto atribuido al éxito o fracaso que se ha producido. En términos generales, el éxito se acompaña de felicidad y alegría, mientras que el fracaso suele despertar otro tipo de reacciones emocionales, como la frustración y la tristeza; en ambos casos, estas emociones se consideran ligadas al logro o no logro de la meta deseada, independientemente de las causas atribuidas a la situación vivida; sin embargo, estas emociones pueden diferenciarse y tener tonalidades distintas en la medida que se relacionan con las atribuciones causales; de este modo, si experimentamos un fracaso y lo atribuimos a "mala suerte" puede acompañarse de sentimientos de injusticia e impotencia, pero si consideramos que se produjo debido a una falta de esfuerzo posiblemente experimentaremos culpa y rabia contra nosotros mismos; en ambos ejemplos podemos ver que los sentimientos y emociones que se desencadenan tienen una relación de dependencia con la atribución realizada.

La atribución de causalidad, en consecuencia, tiene importancia en las emociones que se experimentan; ahora bien, si consideramos las dimensiones causales por separado, podemos ver que cada una de ellas tiene efectos sobre aspectos diferentes del individuo, así la dimensión de localización de la causa afecta primordialmente la autoestima pues, en las situaciones de atribución de internalidad, los éxitos tienden a elevar la autoestima mientras que los fracasos tienden a disminuirla; por otro lado, la atribución de externalidad, por ser ajena al individuo, no tiene un efecto claro sobre la autoestima. La estabilidad se relaciona fundamentalmente con las expectativas de éxito o fracaso futuro en tareas similares, pues un éxito atribuido a una causa estable genera expectativas futuras de éxito ocurriendo lo mismo con el fracaso, pues al ser percibido como consecuencia de una causa estable, la expectativa futura suele ser también de fracaso; por su parte, la atribución de inestabilidad, por el hecho de poder cambiar no tiene una relación definida con las expectativas futuras. Finalmente, el control se relaciona principalmente con los juicios y los sentimientos de otras personas, de este modo, si una persona tiene éxito por una causa controlable, la evaluación y los sentimientos de los demás tenderán a ser positivos, pero si la situación es de fracaso, también por una causa controlable, el juicio y los sentimientos de otros tenderán a ser negativos, la atribución de incontrolabilidad, en cambio, al

dejar fuera la responsabilidad del sujeto, puede provocar diversas evaluaciones o sentimientos en los demás.

2. Fuentes básicas de error en la atribución

Del mismo modo como la conducta de las personas esta influenciada por sus necesidades, creencias, sentimientos, etc., las atribuciones que realizan también están afectadas por estos factores, lo que provoca muchas veces que actuemos en forma sesgada, o bien, guiados por ciertas tendencias que parecen ser inherentes al comportamiento humano y que nos llevan a cometer errores en las atribuciones que hacemos; algunos de estos fenómenos son los siguientes:

- 2.1. **El error fundamental de atribución:** este tipo de error se refiere a aquellas situaciones en las cuales tendemos a sobrevalorar la importancia de las causas disposicionales cuando observamos la conducta de otra persona; es decir, tendemos a explicar la conducta del otro enfatizando la importancia de las causas internas por sobre las causas situacionales o externas; esto parece producirse como consecuencia del hecho que, al observar a otra persona, tendemos a centrarnos en su conducta y no dar mayor relevancia al contexto en que esa conducta se produce; de este modo, si a un alumno se le caen sus útiles, es más probable que pensemos que es torpe, a que atribuyamos el hecho a alguna causa externa, como por ejemplo, que se rompió el bolso en que los llevaba o que un compañero lo empujó casualmente. Este tipo de error puede tener implicancias importantes en la manera que enfrentamos una situación cualquiera, pues si tendemos a pensar que el problema se debe a características personales y desestimamos o no vemos los factores contextuales que pueden estar participando, nuestra evaluación del hecho podría estar sesgada y afectar la forma en que actuaríamos en esa situación.
- 2.2. **El sesgo del actor-observador:** en este caso lo que tiende a ocurrir y que guarda mucha relación con el error anterior, es nuestra tendencia a atribuir causas internas a las conductas de otras personas y causas externas a las nuestras, así si se nos da vuelta una taza de café sobre la mesa, diremos que la taza estaba muy caliente o que era muy resbaladiza, pero si eso le ocurre a otra persona tenderemos a pensar de ella que es descuidada o torpe. Esta tendencia atributiva (Jones y Nisbett, 1971 en Baron y Byrne, 1998) pareciera deberse a que nuestro grado de conciencia de los factores situacionales es mayor cuando se trata de nuestra conducta y menor cuando atendemos al comportamiento de otras personas; es decir, tendemos a hacer atribuciones de situación cuando somos actores y atribuciones de disposición cuando somos observadores. Del mismo modo como lo planteábamos para el caso anterior, el efecto del actor-observador podría afectar nuestro comportamiento.
- 2.3. **El sesgo del auto-cumplimiento:** este tipo de sesgo tiene que ver con las atribuciones que realizamos cuando experimentamos situaciones de éxito o de fracaso y consiste en explicar nuestros éxitos sobre la base de causas internas y a entender los fracasos como consecuencias de causas externas; una frase típica que retrata lo que acabamos de exponer es aquella

que emplean los estudiantes, con relativa frecuencia, cuando rinden un examen, si el resultado es bueno se suele decir "Salí bien" (atribución de internalidad) pero si el resultado fue malo la expresión suele ser "Me sacaron mal" (atribución de externalidad). Una primera explicación de este sesgo surge del modelo cognitivo (Ross, 1977 en Baron y Byrne, 1998) y establece que este sesgo es consecuencia de ciertas tendencias que tenemos en el modo de procesar la información social, dado que, como tenemos la expectativa de que nos vaya bien, es precisamente esa expectativa de éxito la que nos lleva a atribuirle causas internas; una segunda explicación se basa en la motivación (Greenberg, Pyszczynski y Solomon, 1982 en Baron y Byrne, 1998) y plantea que este sesgo se produce como consecuencia de la necesidad que tenemos de defender y mejorar nuestra autoestima. En todo caso, independientemente de cual sea la mejor explicación de esta tendencia, es importante consignar, tal como lo hemos hecho en las dos situaciones anteriores, los efectos interferidores que este tipo de sesgo puede tener en la interacción humana, especialmente si se relaciona con el sesgo del actor-observador.

Atribuir características personales, intenciones, posiciones, etc., es común en nuestras relaciones diarias y ejercen un poder importante sobre nuestras decisiones de cómo actuar en una situación determinada; en ocasiones, es probable que lo hagamos sin tener una clara conciencia de cómo las atribuciones están influyendo en nuestro comportamiento; en otras, constituyen el elemento determinante en la decisión que adoptemos. Independientemente de lo anterior, las atribuciones juegan un importante rol en la interacción humana en la medida que pueden afectar, positiva o negativamente, tanto la calidad de la interacción como el desarrollo futuro de ella. Mi interés apunta a reflexionar sobre esta temática centrándola en la interacción profesor-alumno.

PROCESOS ATRIBUCIONALES EN LA INTERACCIÓN PROFESOR-ALUMNO

Abordar esta problemática constituye tal vez una aventura demasiado atrevida, principalmente si ello se hace sin poseer una base de información validada en trabajos de investigación que posibiliten asumir más fundadamente posturas analíticas y críticas con respecto al problema; sólo se trata de intentar reflexionar sobre el tema a partir de ideas personales y de observaciones no sistemáticas que surgen de mi propia experiencia profesional en el ámbito educacional universitario y escolar.

Las ideas que voy a exponer en los párrafos siguientes no abordan a la Educación como temática global, sino que se centran en un aspecto de ella, de alta significación e importancia, como lo es la relación profesor-alumno enfocada, como ya se ha señalado anteriormente, desde una perspectiva atribucionista. En este sentido, los aportes que me hizo la tesis "De gallos a cabros..." Estereotipos de la categoría social "alumnos" y de la categoría social "profesores" en una realidad educativa determinada (Díaz, Gardilic, Méndez y Zárate, 2001) han sido muy relevantes en el momento de plantearme algunas situaciones que en ella aparecen y que son motivo de mi análisis y reflexión. Abordaré tres aspectos que, probablemente sin proponérmelo, los he ordenado de acuerdo con un principio

de complejidad creciente; ellos son atribución y discriminación, atribución e intencionalidad y atribución y poder.

1. Atribución y discriminación

Conocido es el fenómeno que suele ocurrir en la interacción profesor-alumno y que apunta a la tendencia de los docentes a categorizar a los estudiantes en buenos y malos alumnos, dejando a una importante porción intermedia que suele ser identificada como “los del medio” o “los del montón”, cuya característica fundamental es no destacar en relación al resto, aunque sí pueden hacerlo en aspectos específicos como el deporte, la música, la falta de responsabilidad, etc., pero que son características que por sí solas no poseen la fuerza necesaria para acceder a la categoría de ser un “buen” o “mal” estudiante. Dicho en otras palabras, son personas que no poseen las propiedades suficientes para ser incorporadas al prototipo que cada profesor ha construido sobre lo que es un buen o mal alumno. También es sabido que este simple hecho suele tener una importancia fundamental, no solo en el momento de evaluar a los estudiantes, sino también en la relación diaria que se establece con ellos. No olvidemos la importancia que tienen los esquemas mentales en el proceso interaccional.

La interrogante que nos podemos hacer en este punto se refiere al grado de conciencia que poseen los profesores sobre las dinámicas que subyacen a estos procesos y que pueden transformarse en factores inhibidores del cambio o del desarrollo de los estudiantes que han sido categorizados como malos, con lo cual, lo más probable sin proponérselo, es que se esté actuando en forma discriminatoria con ellos.

Revisemos algunos aspectos que pueden ser interesantes con respecto al punto que acabamos de exponer. En primer lugar, recordar que en todo proceso interactivo entran en juego las expectativas que cada actor tiene sobre el otro, de tal modo que siempre estamos anticipando lo que esperamos de él y lógicamente las expectativas que tenemos son congruentes con el esquema cognitivo que poseemos del otro; en consecuencia, estamos esperando que se comporte en una forma determinada. En segundo lugar, la interacción se caracteriza por la atribución de significados que en forma mutua y simultánea cada uno de nosotros hacemos del comportamiento que el otro está realizando; ahora bien, los significados que atribuimos en ese proceso pasan por los filtros cognitivos que hemos construido sobre él y se entrelazan congruentemente con la expectativa de comportamiento que ya poseíamos. En tercer lugar, tenemos la tendencia a no desconfirmar nuestras creencias, de tal modo que si su comportamiento no es el esperado solemos distorsionarlo o no valorarlo lo suficiente de tal modo de mantener la concepción que tenemos sobre él. Muchas veces ocurre que alguien se comporta de una forma diferente al concepto que tenemos y ello, en lugar de catalogarlo como una acción importante para el cambio de comportamiento, solemos ignorarlo; y sólo reconocemos y validamos su conducta cuando es congruente con el esquema mental que tenemos sobre él.

Los aspectos señalados, es decir, anticipar el comportamiento del otro e interpretarlo de acuerdo al esquema mental que poseemos y la tendencia a no des-

confirmar nuestra creencia sobre él, puede llevarnos a actuar de una forma más bien rígida y en lugar de transformarnos en agentes de cambio y crecimiento, más bien actuamos como elementos perpetuadores de la condición existente. Si aplicamos lo anterior de manera directa al campo educacional diremos que, en relación a un estudiante catalogado como malo, nuestra tendencia apunta a esperar comportamientos negativos o de baja calidad, interpretar sus conductas bajo este mismo filtro y confirmar que nuestra apreciación de él es correcta; así, si un alumno “malo” hace una buena prueba, hecho no esperado por nosotros y que nos sorprende pues no corresponde a nuestra creencia sobre él, es probable que desarrollemos algún nivel de sospecha sobre el hecho y nos interroguemos sobre la veracidad de lo acaecido, planteándonos hipótesis que sean congruentes con lo que nosotros pensamos, como por ejemplo la posibilidad de que haya copiado o nos haya engañado de alguna otra forma; en cambio, si un alumno catalogado como “bueno” hace una mala prueba, situación que tampoco esperamos, existe una alta probabilidad de que nos interroguemos sobre el hecho y, además de la buena disposición con que hemos corregido la prueba y que ya ha favorecido la calificación asignada, busquemos explicaciones (“debe haber tenido un problema que le impidió estudiar” o “debe estar nervioso por algo”) que favorezcan mantener el esquema mental que tenemos sobre él.

Insistiendo que lo que acabamos de describir corresponde a una tendencia en el comportamiento humano, por lo que no necesariamente siempre ocurre así, es válido cuestionarse sobre el carácter discriminatorio que tiene dicha forma de actuar. Claro está que el nivel de conciencia que el profesor tiene sobre los mecanismos que subyacen a la acción realizada puede ser muy bajo o nulo, lo que indudablemente actúa como un factor atenuante pero que no elimina la consecuencia de lo realizado. Lógicamente resulta menos complejo trabajar con esquemas mentales y atribuciones que ya tenemos como validadas y que, si bien pueden ser correctas en muchas ocasiones, en otras no lo son y pudiera ser que en más de alguna ocasión nos hayamos equivocado penosamente.

Al reflexionar sobre este punto, lo único que pretendo es que los profesores aumenten su nivel de autocrítica cuando toman decisiones en situaciones determinadas sobre la base de mecanismos que funcionan en forma prácticamente automática y sobre los cuales no se tiene el nivel de conciencia suficiente como para cuestionarse sobre los efectos posibles que de ello puedan derivarse y que, además, analicen la forma en que pudieran estar actuando los sesgos en la atribución, especialmente lo que se ha llamado error fundamental de atribución. El rol del profesor debe ser tratar de promover el cambio en el estudiante y para ello no debe ver la causa de su comportamiento como algo inmodificable, ya que si percibimos la causa del comportamiento como algo estable que se va a mantener en el tiempo, difícilmente podremos contribuir a que el alumno cambie.

2. Atribución e intencionalidad

Los estudios realizados por Schneider, Hastorf y Ellsworth (1982) en torno al proceso de percepción personal establecen la existencia de seis etapas en dicho proceso, una de las cuales es la fase de atribución cuya finalidad esencial es identificar la causa o las causas que permiten explicar el comportamiento que estamos

percibiendo. En este contexto, los autores hablan de atribuciones reactivas y atribuciones de intencionalidad; las primeras se refieren a aquellos casos en que el preceptor atribuye a la conducta que está observando una causa estimular interna o externa, de tal modo que se explica la conducta como reactiva a un estímulo; así, por ejemplo, si vemos que un conductor se está poniendo apresuradamente su cinturón de seguridad mientras mira con preocupación a un policía de tránsito, nos explicamos dicha conducta como reactiva a un estímulo externo; ahora bien, si pensamos que lo hace porque simplemente había olvidado ponérselo estamos haciendo una atribución reactiva interna; lo común en ambas situaciones es que nos explicamos el comportamiento del otro como reactivo, ya sea a un estímulo externo (policía) o a uno interno (recuerdo). La atribución de intencionalidad, en cambio, se caracteriza por suponer la existencia de una intención, que no se expresa directamente, como la causa que explica el comportamiento de la otra persona; supongamos que un niño llora lastimeramente porque su madre no le dio permiso para ir al cine, lo típico en este caso es suponer que la conducta del niño es reactiva a la pena que siente en ese momento; sin embargo, si el llanto continúa y las manifestaciones de tristeza se mantienen, la madre, o cualquier otro observador, podría pensar que la conducta ya no está respondiendo al estado de pena propiamente tal, sino más bien que está teniendo la finalidad de generar un efecto en la madre y hacer que ella cambie su decisión y lograr así el objetivo de ir al cine; en este último caso el perceptor no se explica la conducta como reactiva a ningún estímulo, sino más bien como una conducta activa que intencionalmente busca el logro de un objetivo. La atribución de intencionalidad no necesariamente se refiere a intenciones ocultas negativas, como podría pensar más de algún lector, también pueden tener un carácter positivo como cuando contamos a alguien un problema que nos afecta y vemos que él se conmueve con lo que nos pasa, nos acoge y comienza a dialogar y nos damos cuenta que ya no solamente está reaccionando a nuestro dolor, sino que está tratando de ayudarnos y percibimos entonces que tiene una intención que va más allá de su reactividad inicial.

En ambos tipos de atribución los observadores hacemos inferencias sobre el comportamiento de otra persona al atribuir causas que nos permitan explicar dicho comportamiento; ahora bien, dada la naturaleza de ambos tipos de atribuciones, la de intencionalidad implica un proceso inferencial más complejo y que, en ocasiones, puede llegar a ser demasiado audaz, lo que incrementa la posibilidad de error. Como decía un antiguo profesor que tuve en la Universidad: “inferir es muy fácil, lo complejo es inferir bien”.

En el terreno concreto de la interacción profesor-alumno, ambos actores suelen hacer atribuciones de intencionalidad; sin embargo, sólo me interesa referirme a una situación específica que considero de alta peligrosidad para la calidad de la interacción; ese aspecto tiene que ver con las atribuciones de intencionalidad que hace un profesor y que básicamente implican una cierta desconfianza o sospecha con respecto al comportamiento del alumno. Esto puede ocurrir cuando un profesor piensa que un alumno se comporta correcta y respetuosamente con él, no porque lo sienta así sino que lo hace con la intención no explícita de obtener algún tipo de privilegio, como por ejemplo la posibilidad de rendir nuevamente una prueba en la que le fue mal, de ausentarse de una actividad que le desagrada,

de realizar un trabajo extra para subir su promedio, etc. Esta situación u otras similares, aun cuando las inferencias sean correctas, genera efectos negativos en la interacción que pueden llegar a ser muy difíciles de superar pues, en este tipo de atribuciones se tienden a producir sentimientos negativos y posturas defensivas en quien las realiza, dado que el comportamiento de la otra persona se percibe como un intento de manipularnos o de aprovecharse de nosotros, lo que contribuye a distorsionar aún más la calidad de la interacción.

Las ideas que planteamos en el punto anterior sobre anticipar el comportamiento del otro e interpretarlo de acuerdo al esquema mental que poseemos y la tendencia a no desconfirmar nuestra creencia sobre él, como asimismo las referencias que hiciéramos sobre los sesgos en la atribución son aspectos que también son aplicables en este caso; sin embargo, el interés por tratar este aspecto en forma tan específica apunta a la prudencia que debemos tener cuando hacemos atribuciones de intencionalidad, especialmente en aquellos casos en que se mezcla la sospecha y la desconfianza, pues sus efectos son importantes y hacen compleja la posibilidad de modificarlos y manejar constructivamente la situación; de ahí la importancia que tiene el poder dialogar abierta y honestamente con el alumno, de tal modo de no dar espacio a interpretaciones encubiertas que sólo complican más la situación.

3. Atribución y poder

Las interacciones humanas suelen tener como característica la existencia de relaciones jerarquizadas, ya sea como consecuencia de la estructura organizativa de una institución o grupo, o bien, como producto de las atribuciones de poder que informalmente se establecen entre los miembros de un grupo o en una relación diádica. En una organización social como la escuela, específicamente en la interacción profesor-alumno, la jerarquía formal está dada por los roles que ejercen ambos actores, lo que está avalado por la presencia de esquemas normativos que explicitan y determinan el poder que compete a cada uno de estos protagonistas.

Si adoptamos una dimensión histórica como hilo conductor en el análisis de este tema, podríamos identificar tres grandes etapas: la primera referida al pasado que podríamos catalogar como no muy lejano y, en ocasiones, como demasiado cercano y presente; la segunda que apunta a las orientaciones actuales y la tercera que se proyecta a una dimensión futura.

Tradicionalmente el poder en la interacción radicaba claramente en el profesor quien aparecía como la figura de autoridad que representaba el poder y la ley y cuyas decisiones se imponían sin ningún tipo de cuestionamiento; el carácter vertical y fuertemente asimétrico de la relación era evidente y, a pesar de los efectos negativos que podía provocar en los estudiantes, tendía a ser una forma de actuar socialmente aceptada, lo que se traducía en dinámicas escolares, que si bien podían estar teñidas de un grado mayor o menor de injusticia, no reflejaban mayores conflictos en el quehacer de la Institución. Las funciones que competían a cada uno de los roles involucrados en la situación estaban claramente definidas, para bien o para mal.

Si damos un enorme y quizás imprudente salto histórico y nos ubicamos en el plano de las orientaciones actuales, sin que ello necesariamente signifique desterrar en forma absoluta lo señalado en el párrafo precedente, nos encontramos con una visión diferente que se caracteriza esencialmente por la búsqueda de una mayor horizontalidad en la interacción, especialmente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, motivada principalmente, en mi opinión, por el desarrollo experimentado por la concepción constructivista del aprendizaje, tema de trascendental importancia pero que no tenemos el objetivo ni la posibilidad de discutir y analizar en este momento. Este estilo horizontal de construcción del aprendizaje tiende a igualar a ambos actores en conocimientos y experiencias y el profesor juega un rol de experto formal, un guía para el enfoque constructivista, en donde la importancia del poder y el control disminuye notoriamente; ahora bien, cuán difundida está esta práctica en nuestras escuelas y cuánto queda del enfoque tradicional es una pregunta difícil de responder; en todo caso, el discurso educacional actual en nuestro país apunta en esa dirección.

En el contexto señalado la visión futura debería ser esperanzadora pues la experiencia escolar iría gradualmente adquiriendo características diferentes que favorecerían tanto la calidad del aprendizaje como del proceso formativo que viven los estudiantes, siendo al mismo tiempo una experiencia más gratificante para los docentes, en la medida que su percepción del proceso educativo se basara más en el logro de los objetivos educacionales que en la aplicación de prácticas autoritarias y de control sobre los estudiantes; sin embargo, paradójicamente, este proceso alentador parece no reflejarse en la situación actual que viven los docentes.

La consideración que acabo de hacer, tal como lo planteara al iniciar este punto, no se sustenta en información validada en investigaciones formales, correspondiendo más bien a reflexiones personales sobre el tema; lo concreto es que en el discurso de algunos docentes se aprecia un cierto nivel de insatisfacción generado básicamente por un sentimiento de pérdida de valor o consideración de su rol, acompañado en ocasiones por sensaciones de indefensión. Al parecer el problema se plantea porque, si bien hay consenso en considerar al alumno como la figura central del proceso educativo, los profesores experimentan la sensación que el poder en la interacción paulatinamente se va concentrando en los estudiantes y parece indudable en la actualidad que el poder que los profesores atribuyen a los alumnos ha ido creciendo, lo que genera una influencia en la interacción que antes no provocaba. Al hablar del poder del estudiante, no hablo del estudiante en sí, sino de lo que él representa para la organización escolar. Si las escuelas constituyen una empresa cuya subsistencia depende en una medida importante de la presencia de alumnos, a los cuales se les podría identificar como clientes, resulta lógico que, en su gestión, intenten desarrollar mecanismos que les permitan tener, no sólo buenos clientes, sino además que se sientan contentos y satisfechos. Ello implica, como consecuencia lógica, tratar de brindar el mejor servicio posible, lo que indudablemente constituye una medida valiosa e importante pues se traduciría en un mejoramiento de la calidad del proceso educativo; sin embargo, también podrían generarse otro tipo de situaciones que ya no serían tan lógicas desde la perspectiva de la calidad del proceso educativo aunque sí podrían serlo desde el prisma de la subsistencia del establecimiento educacio-

nal; así, podría ocurrir que las escuelas disminuyeran sus niveles de exigencia o hicieran concesiones, tanto en el plano académico como conductual, que van más allá de lo razonable con la finalidad de conservar sus clientes y mantenerse como institución; también podría pasar que ciertos comportamientos, básicamente irrespetuosos y agresivos contra los profesores, se les restara importancia por la repercusión que pudiesen tener y, en consecuencia, no se les enfrentara adecuadamente en los establecimientos educacionales; etc.

Sin olvidar que en Chile existen diversos tipos de colegios que configuran realidades distintas, me parece válido plantearnos, en términos genéricos, algunas preguntas: ¿Qué fuerza e influencia puede tener en nuestras escuelas en la actualidad la frase “El cliente tiene la razón”? ¿Cuán avalado se sentirá un profesor por la dirección del establecimiento si toma una decisión que podría afectar la permanencia de un alumno en la escuela? ¿Qué efecto puede tener en la autoestima de los profesores sentir que una acción que ellos consideran inadecuada en un establecimiento educacional no tenga ninguna repercusión a nivel directivo y todo siga igual? ¿Se habrá incrementado en los profesores el nivel de permisividad, o de “vista gorda” como decimos en Chile, respecto al comportamiento de los alumnos con la finalidad de evitarse problemas? ¿Habrá cambiado el nivel de respeto que los padres y apoderados tienen de los profesores de sus hijos?, etc. Nada está más lejano de nuestro pensamiento que sugerir un esquema represivo o una vuelta al pasado en que el poder de los profesores era irrestricto, pero tan nefasto como eso es que las personas empiecen a sentir que poseen el control de la situación y que pueden llegar a actuar impunemente. En Chile sabemos de este problema y conocemos sus consecuencias.

Estoy plenamente consciente que este complejo e intrincado fenómeno requiere de un estudio mucho más profundo que las simples ideas que acabo de plantear; sin embargo, en el tema que nos preocupa en este momento, situaciones como las señaladas pueden estar provocando un desequilibrio en la interacción profesor-alumno que gradualmente esté llevando a los profesores, tal como lo decíamos anteriormente, a experimentar sentimientos de pérdida de valor o consideración de su rol.

Al finalizar este artículo, quisiera aclarar que la formulación que acabo de hacer no tiene como fundamento considerar que el cambio en la atribución de poder que los profesores puedan estar sintiendo con respecto a los alumnos, se haya producido como consecuencia de la evolución experimentada por el proceso de enseñanza-aprendizaje. Solamente destaco que son fenómenos que se están desarrollando en forma paralela pero en el mismo contexto, por lo que aparece evidente que se están influyendo e interfiriendo mutuamente. Esto hace urgente la necesidad de investigar y recopilar información sobre el tema pues una buena idea, como la búsqueda de la horizontalidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que puede contribuir a mejorar la calidad de todo el proceso educativo, puede distorsionarse y terminar mal como consecuencia de otros factores sociales que están operando en el sistema y que apuntan en una dirección opuesta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baron, R. y Byrne, D. (1988) Psicología social. Madrid. Prentice Hall Iberia, SRL, Octava Edición.
- Bertoglia, L. (2000) La conducta de ayuda desde la perspectiva atribucionista. Antofagasta. Serie de Ensayos Académicos. Año 9-Nº 1. Universidad de Antofagasta.
- Díaz, M., Gardilic C., Méndez V., Zárate, C. (2001) "De gallos a cabros..." Estereotipos de la categoría social "alumnos" y de la categoría social "profesores" en una realidad educativa determinada. Valparaíso. Tesis para optar al Grado de Licenciado en Psicología y al Título de Psicólogo. Escuela de Psicología, Universidad Católica de Valparaíso.
- Heider, F. (1958) The psychology of interpersonal relations. USA. Editorial John Wiley and sons, Inc.
- Morales J. F. (1999) Psicología social. España. Editorial McGraw Hill Internacional. Segunda Edición.
- Schneider D., Hastorf A., Ellsworth P. (1982) Percepción personal. México. Fondo Educativo Interamericano, S.A.
- Weiner, B.; Frieze, I. H.; Kukla, A.; Reed, L.; Rest, S.; Rosenbaum, R. M. (1971) Perceiving the causes of success and failure. USA. General Learning Press.
- Weiner, B. (1972) Theories of motivation. USA. Editorial Rand McNally.
- Weiner, B. (1985) An attributional theory of achievement motivation and emotion. USA. Psychological Review, 92: 548-583.
- Weiner, B. (1986) An attributional theory of motivation and emotion. USA. Springer Verlag.