

ANO 45-2, 2011

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA



revista portuguesa de
pedagogia

Atribuições Causais do (In)sucesso Académico no Ensino Superior: Padrões Diferenciais de Professores e Estudantes

Marco Maia Ferreira¹, Maria da Graça Amaro Bidarra² & Nicolau Vasconcelos Raposo²

Resumo

O presente estudo procura testar a existência de um padrão egodefensivo nos processos de atribuição de estudantes e professores relativamente ao sucesso e ao insucesso académico no ensino superior. Os dados foram recolhidos junto de 558 estudantes e 202 professores portugueses, pertencentes a seis instituições de ensino superior, que responderam a um questionário elaborado para o efeito: *Questionário de Atribuições Causais do Rendimento Académico* (QACRA). Os resultados obtidos apontam para a existência de padrões diferenciais de professores e estudantes, permitindo concluir que o padrão egodefensivo está apenas presente nas respostas dos primeiros, dados que podemos ainda interpretar à luz das representações sociais e da identidade profissional dos professores.

Palavras-chave: Ensino superior; Rendimento académico; Atribuições causais

1. Contextualização do estudo

Tendo como referência o trabalho pioneiro de Heider (1958) sobre os processos de atribuição da causalidade, segundo o qual as pessoas tendem a utilizar causas internas ou externas para explicar os acontecimentos com os quais se confrontam no seu dia-a-dia, Weiner (1986) desenvolveu um modelo de atribuição aplicado a situações de realização, procurando explicações para o sucesso e para o insucesso e enquadrando essas explicações em quatro categorias básicas - *habilidade, esforço, sorte e dificuldade da tarefa* - classificadas segundo três dimensões: *locus de causalidade, estabilidade e controlabilidade*.

1 Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa - Portugal

2 Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Qualquer informação pode ser obtida através do e-mail: gbidarra@fpce.uc.pt

Actualmente, não existe consenso quanto ao número de dimensões atribucionais (Fonseca, 1999) e as categorias propostas por Weiner (1986) revelam-se esgotadas de sentido, sendo alistadas, para o sucesso e insucesso escolar, outras categorias, tais como, disposições internas (condições emocionais e físicas), influência social (aprovação e apoio, pressão e influência do grupo), sistema educacional (política educacional, estrutura do ensino, condições da escola) e professor (características pessoais e competência profissional) (Maluf & Marques, 1991).

No domínio dos processos de atribuição do sucesso e insucesso académico, a revisão bibliográfica permitiu ainda constatar a falta de estudos realizados com a mesma medida de avaliação para professores e estudantes, e, paralelamente, o mesmo sistema de categorias de avaliação da atribuição de causalidade, para o sucesso e para o insucesso académico, apesar da grande diversidade de investigações realizadas quer com professores, quer com estudantes (Ferreira, 2008). Relativamente ao processo de atribuição de causalidade, para o sucesso e insucesso académico, realizado por professores, destacam-se os estudos de Barros, Neto e Barros (1991), Barros (1999), Fernandez (1998), Formosinho e Pinto (1987), Gama e Jesus (1994) e Martini e Del Prette (2005). No que se refere ao processo de atribuição de causalidade para o sucesso e insucesso académico, realizado pelos próprios estudantes, destacam-se as investigações efectuadas por Barros e Almeida (1991), Boruchovitch e Martini (1997), Ferreira et al, (2002), Maluf e Marques (1985, 1991), Pinto (1986), Formosinho, Pinto e Vala (1986) e Neves e Almeida (1996).

Constatou-se, igualmente, que os resultados não são consonantes quanto à existência de um padrão egodefensivo, contrariando esta hipótese, no caso de estudantes portugueses, os estudos de Pinto (1986) e Formosinho, Pinto e Vala (1986), enquanto que os estudos de Barros (1990) e Fonseca (1999) parecem indicar a existência deste viés atribucional. Este efeito é ainda contestado em pesquisas brasileiras realizadas com estudantes universitários (Dela Coleta & Godoy, 1986; Maluf & Marques, 1985), que apontam o esforço e a falta de esforço como as principais causas explicativas do sucesso e insucesso académico, respectivamente. A existência deste efeito foi igualmente evidenciada por Bar-Tal e Guttman (1981), comparando as atribuições de pais, professores e alunos para o sucesso e insucesso académico, por Kelley e Michela (1980), no caso dos alunos, destacando-se, no caso dos professores, nas investigações de Cruz e Sánchez (1992), López (1990) e Más e Alonso (1995), uma tendência para a atribuição do insucesso a factores externos no sentido de favorecer a sua imagem profissional. Para uma discussão e conceptualização deste efeito em termos mais gerais confronte, entre outros autores, Bradley (1978), Greenwald (1980), Miller e Ross (1975) e Mullen e Riordan (1988).

Na presente investigação, propomo-nos testar a existência de padrões diferenciais das atribuições de causalidade para o sucesso e para o insucesso académico realizadas por

professores e estudantes, admitindo a hipótese de manifestação de um mecanismo egodefensivo. Concretamente, esperamos apurar que, quando se trata de atribuir causas ao sucesso e ao insucesso académico, professores e estudantes seleccionam factores explicativos distintos, manifestando-se em ambos um enviesamento em benefício próprio. Formulamos, assim, a seguinte hipótese: *existem diferenças entre professores e estudantes do ensino superior no que diz respeito às causas às quais cada um destes grupos atribui o sucesso e o insucesso académicos, cada grupo atribuindo a si próprio o mérito do sucesso e imputando ao outro grupo a causa do insucesso.*

2. Método

2.1 Participantes

A amostra incluiu professores e estudantes que frequentavam o 3º ano de diferentes licenciaturas e instituições de Ensino Superior Universitário e Politécnico (cf. Quadro 1), tendo o inquérito decorrido no ano lectivo de 2005/06. A média de idades dos professores situa-se nos 44.37 anos, com um desvio-padrão de 9.84 e a média de anos de leccionação situa-se nos 14.75 anos, com um desvio-padrão de 8.18. A média de idades dos estudantes situa-se nos 22.23 anos, com um desvio-padrão de 3.75.

Quadro 1

Distribuição dos Estudantes (N = 558) e dos Professores (N = 202) Inquiridos por Género e Tipo/Instituição de Ensino Superior.

	Estudantes		Professores		
	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	
Tipo de Ensino					
Universitário	78	205	55	42	
Politécnico	87	188	46	59	
Instituição de Ensino Superior					
UL - Fac. de Direito (Lic. em Direito)	18	65	17	9	
UL - FPCE (Lic. em Psicologia)	8	92	13	18	
UTL - ISEG (Lic. em Economia)	52	48	25	15	
IPL - ESE Lisboa (Lic. EB 1º ciclo)	5	85	10	22	
IPL - ISEL Lisboa (Lic. Engenharia Civil)	70	22	31	10	
ESENFGL - (Lic. em Enfermagem)	12	81	5	27	
<i>Total</i>	<i>n</i>	165	393	101	101
	<i>%</i>	29.6	70.4	50.0	50.0

2.2 Medidas

Para testar a existência de um padrão egodefensivo tornou-se necessário construir uma medida específica de avaliação das atribuições causais do sucesso e do insucesso académico no ensino superior, aplicável a professores e estudantes, sendo para o efeito construído o *Questionário de Atribuições Causais do Rendimento Académico* (QACRA), baseado nas categorias atribucionais propostas por Maluf e Marques (1991).

O questionário compreende um total de vinte causas ou factores de sucesso e insucesso, dos quais professores e estudantes tinham que seleccionar os três a que atribuíam maior responsabilidade pelo sucesso académico e os três a que atribuíam maior responsabilidade pelo insucesso académico no ensino superior, podendo os factores causais responsáveis pelo sucesso serem idênticos na totalidade ou em parte aos factores causais responsáveis pelo insucesso. Os factores causais foram distribuídos por três grupos:

A. – Factores causais referentes a estudantes: 1. Métodos de estudo dos alunos; 5. Interesse / motivação dos alunos; 8. Capacidade intelectual dos alunos; 11. Trabalho / esforço dos alunos; 12. Níveis de maturidade dos alunos; 14. Assiduidade dos alunos; 17. Estatuto do aluno (trabalhador – estudante).

B. – Factores causais referentes a professores: 3. Competência científica do professor; 4. Sistemas de avaliação utilizados; 6. Relação professor / aluno; 10. Formação psicopedagógica do professor; 16. Assiduidade e pontualidade dos docentes; 20. Motivação do professor.

C. – Factores causais referentes ao sistema educacional: 2. Formação dos alunos nos ciclos de ensino anteriores; 7. Carga horária; 9. Recursos materiais / laboratoriais / informáticos; 13. Conteúdos científicos leccionados; 15. Avaliação dos docentes; 18. Número de alunos por turma; 19. Organização dos horários lectivos.

Relativamente aos estudantes, os factores causais do grupo A são vistos como factores internos (disposicionais) e os factores causais dos grupos B e C são entendidos como factores externos (situacionais). Em relação aos professores, os factores causais do grupo B são vistos como factores internos (disposicionais) e os factores causais dos grupos A e C são entendidos como factores externos (situacionais).

3. Resultados

3.1 Atribuições causais de professores e estudantes para o (in)sucesso acadêmico

Os dez factores causais de maior frequência de resposta dos estudantes, para o sucesso e para o insucesso acadêmico, figuram na segunda e terceira colunas do Quadro 2.

Observamos que os estudantes convergem mais nas suas respostas para as causas de sucesso do que para as causas de insucesso. Fazendo uma análise à distribuição das respostas dos estudantes, é de salientar que, quer para o sucesso, quer para o insucesso acadêmico, os três primeiros factores causais apontados são de natureza disposicional, *Interesse / motivação dos alunos*; *Trabalho / esforço dos alunos* e *Métodos de estudo dos alunos*. A diferença entre as atribuições para o sucesso e para o insucesso verifica-se ao nível da percentagem das frequências de resposta, somando estes três factores causais, 50.3% na atribuição de responsabilidade para o sucesso e 37.0% para o insucesso.

Quadro 2

Atribuições do Sucesso/Insucesso Acadêmico em Função do Estatuto do Inquirido (Porcentagens-Coluna)

Factores (causas) do (in)sucesso acadêmico	Estudantes		Professores	
	Sucesso	Insucesso	Sucesso	Insucesso
Capacidade intelectual dos alunos	5.8	2.8	5.8	3.3
Competência científica do professor	7.4	4.9	14.4	5.5
Formação dos alunos nos ciclos de ensino anteriores	6.5	8.8	8.7	15.5
Formação psicopedagógica do professor	4.5	6.0	8.3	6.8
Interesse/motivação dos alunos	18.9	14.2	15.0	13.4
Métodos de estudo dos alunos	15.5	11.8	11.3	14.4
Motivação do professor	5.9	4.9	6.4	3.9
Relação professor aluno	4.9	3.9	6.1	3.6
Sistemas de avaliação utilizados	2.7	6.8	3.6	3.6
Trabalho/esforço dos alunos	15.9	11.0	10.4	11.9
Outros factores	12.0	24.9	10.0	18.1

Para efeitos comparativos, apresentam-se igualmente no Quadro 2 (cf. duas últimas colunas), as atribuições de sucesso e insucesso feitas pelos professores. Relativamente às atribuições dos professores para o sucesso, os quatro factores causais com maior frequência de resposta são: *Interesse / motivação dos alunos*, *Competência*

científica do professor, Métodos de estudo dos alunos e Trabalho / esforço dos alunos. Estes factores causais totalizam 51.1% das respostas, sendo, apenas, o segundo factor causal de natureza disposicional, com uma frequência de resposta de 14.4%. Relativamente às atribuições para o insucesso, os professores atribuem uma maior responsabilidade a quatro factores causais de natureza situacional, *Formação dos alunos nos ciclos de ensino anteriores, Métodos de estudo dos alunos, Interesse / motivação dos alunos e Trabalho / esforço dos alunos*, totalizando, estes factores, 55.2% das respostas. Verificamos que, em relação ao factor causal *Competência científica do professor* (factor de natureza disposicional), 14.4% dos professores atribui-lhe responsabilidade para o sucesso académico, mas apenas 5.5% dos professores atribui relevância a esse factor quando se trata do insucesso. Em sentido contrário está o factor causal *Formação dos alunos nos ciclos de ensino anteriores* (factor de natureza situacional), em que apenas 8.7% dos professores lhe atribui responsabilidade para o sucesso académico, enquanto que, para o insucesso, 15.5% dos professores lhe atribui significado, sendo, mesmo, o factor mais seleccionado para compreender o insucesso académico no ensino superior.

3.2 Diferenças entre professores e estudantes quanto às atribuições do sucesso e insucesso académico

Para podermos observar a existência, ou não, de diferenças significativas entre grupos, procedemos a uma análise estatística multivariada das respostas, tendo como variáveis independentes o sexo dos inquiridos, o tipo de ensino em que se inserem, universitário ou politécnico, e o seu estatuto académico, estudante ou professor.

Os resultados dessa análise confirmam, parcialmente, a hipótese avançada inicialmente. O único efeito multivariado estatisticamente significativo presente nos dados diz respeito à variável *Estatuto* [$\Lambda = .907$; $F(6, 747) = 12.82$, $p < .001$]. Atendendo aos testes univariados, este efeito resulta, fundamentalmente, das diferenças entre professores e estudantes nas variáveis dependentes *atribuição do sucesso académico aos próprios estudantes* [$F(1, 147) = 35.10$, $p < .001$] e *atribuição do sucesso académico aos professores* [$F(1, 147) = 45.90$, $p < .001$].

A observação das médias correspondentes, indicadas no Quadro 3, revela que as diferenças observadas são apenas, parcialmente, as previstas pela hipótese: os estudantes atribuem o sucesso aos estudantes com uma proporção de .26, efectivamente muito superior a .13 com que o atribuem aos professores, mas estes, por seu turno, contrariamente ao esperado, atribuem o sucesso aos professores e aos estudantes com uma proporção idêntica de .20.

Quadro 3**Proporção Média das Atribuições para as Diferentes Categorias Atribucionais em Função do Estatuto do Inquirido.**

Estatuto	Estudante		Professores		Sistema	
	Sucesso	Insucesso	Sucesso	Insucesso	Sucesso	Insucesso
Professores (<i>n</i> = 202)	.200	.219	.195	.119	.060	.104
Estudantes (<i>n</i> = 558)	.256	.200	.128	.134	.063	.113

Contrariando a hipótese inicial, os estudantes atribuem o insucesso aos estudantes com uma proporção de .20, muito superior a .13 com que o atribuem aos professores, enquanto que, no mesmo sentido da hipótese avançada inicialmente, os professores atribuem o insucesso aos estudantes com uma proporção de .22, atribuindo-o, a si próprios, numa proporção de .12.

4. Conclusões

As análises das respostas ao QACRA permitiram identificar os principais factores explicativos do sucesso e insucesso académico, destacando-se a predominância de causas associadas aos estudantes em todo o tipo de atribuições, quer se trate do sucesso ou do insucesso e, independentemente do grupo de sujeitos da amostra. Estes resultados vão ao encontro de vários estudos (Barros, 1999; Dela Coleta & Godoy, 1986; Ferreira et al, 2002; Formosinho, Pinto & Vala, 1986; Maluf & Marques, 1991), que revelam como denominador comum a atribuição de causas referentes aos estudantes, quer para situações de sucesso, quer para situações de insucesso académico. Constatamos que existe por parte dos estudantes uma elevada valorização das atribuições causais de ordem interna nas respostas para o sucesso e insucesso académico, como comprovam os três factores mais apontados no presente estudo - *Interesse / Motivação dos alunos, Trabalho / esforço dos alunos e Métodos de estudo dos alunos*. Apesar de se observar uma ligeira assimetria entre as causas fornecidas para explicar o sucesso e o insucesso académico, que se justifica, em parte, devido à multiplicidade de causas que podem ser fornecidas pelos estudantes para explicar o seu desempenho académico, estamos longe de poder afirmar a existência de um padrão atribucional egodefensivo. Efectivamente, os dados obtidos contrariam a hipótese segundo a qual os alunos tendem a assumir a responsabilidade pelos seus sucessos e a rejeitar a responsabilidade pelos seus insucessos.

Os resultados obtidos permitem ainda registar, tal como verificado nas atribuições realizadas pelos estudantes, uma ligeira assimetria das respostas dos professores

relativamente ao sucesso e insucesso académico. Os factores *Interesse / motivação dos alunos*, *Métodos de estudo dos alunos* e *Trabalho / esforço dos alunos* são factores apontados pelos professores com níveis de resposta semelhantes, quer para o sucesso, quer para o insucesso. A assimetria de respostas entre o sucesso e o insucesso académico observa-se no factor *Competência científica do professor*, valorizado nas atribuições para o sucesso e desvalorizado nas atribuições para o insucesso (menos de metade das respostas em comparação com o sucesso); e no factor *Formação dos alunos nos ciclos de ensino anteriores*, mais valorizado nas atribuições para o insucesso (cerca do dobro das respostas), em comparação com as atribuições para o sucesso. As análises multivariadas apontam para a existência de padrões diferenciais, na medida em que os estudantes atribuem quer o sucesso quer o insucesso a si próprios, numa proporção muito superior a outras causas, enquanto que os professores atribuem o sucesso aos professores e aos estudantes numa proporção idêntica, atribuindo o insucesso aos estudantes numa proporção superior à que atribuem a si próprios. Estes dados permitem-nos concluir que o padrão egodefensivo manifesta-se apenas nas respostas dos professores, dados que podemos ainda interpretar à luz das representações sociais e da identidade profissional dos professores.

Referências bibliográficas

- Barros, A. M., & Almeida, L.S. (1991). Dimensões sócio-cognitivas do desempenho escolar. In L.S. Almeida (Ed.), *Cognição e aprendizagem escolar* (pp. 87-97). Porto: Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Barros, J. H. (1999). Satisfação, sentimentos e atribuições dos professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2, 95-117.
- Barros, J. H., & Barros, A. M. (1990). Atribuições causais do sucesso e insucesso escolar em alunos do 3º ciclo de ensino básico e do ensino secundário. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 26, 119-138.
- Barros, J., Neto, F., & Barros, A. (1991). Nível de satisfação dos professores: Teoria e Investigação. *Psychologica*, 5, 53-63.
- Bar-Tal, D., & Guttman, J. (1981). A comparison of teachers, pupils and parents attributions regarding pupil's academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 51, 301-310.
- Boruchovitch, E., & Martini, M. (1997). As atribuições de causalidade para o sucesso e fracasso escolar e a motivação para a aprendizagem de crianças brasileiras. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 49, 59-70.
- Bradley, G. (1978). Self-serving biases in the attribution process: A re-examination of the fact or fiction question. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 56-71.
- Cruz, M., & Sánchez, J. (1992). La atribución causal del rendimiento de los alumnos por parte de sus profesores. *Bordón*, 44 (4), 445-457.

- Dela Coleta, J. & Godoy, S. (1986). Atribuição de causalidade ao sucesso e fracasso e reacções emocionais: Pesquisas brasileiras com os modelos de Bernard Weiner. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 2, 145-156.
- Fernandez, F. (1998). *A atribución causal do fracasso escolar por parte dos profesores de ensino secundario*. Actas do IV Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia (pp. 202-207). Braga: Universidade do Minho.
- Ferreira, M., Assmar, E., Omar, A., Delgado, H., González, A., Silva, G., Souza, M., & Cisne, M. (2002). Atribuição de causalidade ao sucesso e fracasso escolar: Um estudo transcultural Brasil-Argentina-México. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15, 3.
- Ferreira, M. M. (2008). *Rendimento académico no ensino superior: Das orientações de estudo às atribuições causais*. Dissertação de Doutoramento não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Fonseca, A. M. (1999). *Atribuições em contexto de actividade física ou desportiva: Perspectivas, relações, implicações*. Dissertação de Doutoramento não publicada, Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física do Porto, Universidade do Porto.
- Formosinho, J., & Pinto, C. (1987). A atribuição causal do insucesso: O posicionamento de uma amostra de professores. *Psicologia*, 3, 259-264.
- Formosinho, J., Pinto, C., & Vala, J. (1986). Factores motivacionais e representações sociais na atribuição causal do insucesso escolar. Comunicação apresentada ao 1º Congresso Nacional de formação psicológica de professores, (Braga, Junho de 1986).
- Gama, E. M., & Jesus, D. M. (1994). Atribuições e expectativa do professor: Representações sociais na manutenção da selectividade social na escola. *Psicologia: Teoria e pesquisa*, 10 (3), 393-410.
- Greenwald, A. G. (1980). The totalitarian ego: Fabrication and revision of personal history. *American Psychologist*, 35, 603-618.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: John Wiley & Sons.
- Kelley, H. H., & Michela, J. (1980). Attribution theory and research. *Annual Review of Psychology*, 31, 457-501.
- López, T. (1990). *Atribuciones causales del fracaso escolar y teorías educativas de los padres, alumnos por parte de sus profesores*. Tese doctoral. Universidad de La Laguna.
- Maluf, M. R., & Bardelli, C. (1991). As causas do fracasso escolar na perspectiva de professores e alunos de uma escola de primeiro grau. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 7, 263-271.
- Maluf, M., & Marques, D. (1985). Experiências de sucesso e fracasso escolar e atribuição causal em estudantes universitários. *Fórum Educacional*, 9, 74-87.
- Maluf, M., & Marques, D. (1991). Experiência de sucesso e fracasso escolar e atribuição causal em estudantes universitários. *Psicologia de Educação*, 2, 25-32.
- Martini, M., & Del Prette (2005). Atribuições de causalidade e afectividade de alunos de alto e baixo desempenho académico em situações de sucesso e de fracasso escolar. *Revista Inter-americana de Psicologia*, 39 (3), 355-368.
- Más, M., & Alonso, A. (1995). La atribución causal y la predicción del logro escolar: Patrones causales, dimensionales y emocionales. *Estudios de Psicología*, 54, 3-22.
- Mascarenhas, S., Almeida, L., & Barca, A. (2005). Atribuições causais e rendimento escolar: Impacto das habilitações escolares dos pais e do género dos alunos. *Revista Portuguesa de Educação*, 18, 77-91.

- Miller, D. T., & Ross, M. (1975). Self-serving biases in the attribution of causality: Fact or fiction? *Psychological Bulletin*, 82, 213-225.
- Mullen, B., & Riordan, C. (1988). Self-serving attributions for performance in naturalistic settings: A meta-analytic review. *Journal of Applied Social Psychology*, 18, 3-22.
- Neves, M., & Almeida, S. (1996). O fracasso escolar na 5ª série na perspectiva de alunos repetentes, seus pais e professores. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 12, 147-156.
- Pinto, C. (1986). *A escola: Valores e aspirações dos jovens, situação, problemas e perspectivas da juventude em Portugal*. Lisboa: I.E.D.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.

Résumé

Dans le présent article nous prétendons tester l'existence d'un effet egodefensif dans les processus de l'attribution du rendement académique des étudiants de l'enseignement supérieur. 558 étudiants et 202 professeurs de différentes institutions ont répondu au *Questionário de Atribuições Causais do Rendimento Académico* (QACRA). Les résultats montrent qu'il y a de différents modes d'attribution et que l'effet egodefensif est seulement présent dans les réponses des professeurs, ce que nous interprétons en fonction des représentations sociales et de l'identité professionnelle des professeurs.

Mots-clés: Enseignement supérieur; Rendement académique; Attributions causales

Abstract

In the present paper we try to test the existence of an egodefensive pattern in students and teachers attributional processes about the academic achievement on higher education. 558 students and 202 portuguese teachers of different institutions responded to a questionnaire prepared for this purpose: *Questionário de Atribuições Causais do Rendimento Académico* (QACRA). The results show that there are different patterns of attributions although the egodefensive effect is only present in the answers of teachers, which may be interpreted in the lighth of teachers' social representations and professional identity.

Key-words: Higher education; Academic achievement; Causal attributions