

ATRIBUCIONES CAUSALES Y FRACASO ESCOLAR: UNA REVISION

XAVIER BORNAS I AGUSTÍ

La mediación cognitiva entre la enseñanza y el rendimiento

Desde un punto de vista general parece claro que en el estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje se va concediendo cada vez más importancia al funcionamiento cognitivo del sujeto que aprende (y también del que enseña). Los modelos más conductuales del aprendizaje, según los cuales la influencia del maestro y de la instrucción sobre el rendimiento del alumno era directa, no mediada, han ido cediendo paso a modelos cognitivo-conductuales que consideran dichas influencias según una cadena

$$E \rightarrow C \rightarrow R$$

es decir, enseñanza \rightarrow cognición \rightarrow rendimiento (v. Wittrock, 1986). Así, ni siquiera el reforzamiento, en la más rigurosa línea operante, afectaría directamente la probabilidad de respuesta: que ello ocurriese dependería del grado en que el sujeto-alumno reforzado lo percibiese (cognición) como dependiente de sus actos. Esta hipótesis, no exenta de críticas, recibe el apoyo de diversos estudios y fenómenos que despiertan gran interés en la actualidad: por citar algunos, el desamparo aprendido, con la noción central del aprendizaje de la no contingencia, el efecto de sobrejustificación, la motivación intrínseca versus extrínseca, etc.

Aunque esa perspectiva cognitivo-mediacional tiene larga tradición (baste recordar el célebre trabajo de Rosenthal y Jacobson (1968) sobre Pygmalion y la «self-fulfilling prophecy»), en la actualidad su auge se debe también, en parte, al giro pro-cognitivo que ha experimentado el estudio del comportamiento humano en la pasada década de los 70. Así, en estos momentos existen una serie de modelos explicativos de la conducta que ponen un acento especial en determinados procesos cognitivos y que permiten enfocar el tema del fracaso escolar (o de los problemas de rendimiento, para ser más precisos) en consonancia con la cadena señalada antes, aun cuando en la inmensa mayoría de casos dichos modelos no provengan de la psicología escolar o educativa sino de áreas o menos distantes (psicología social, clínica, experimental-animal,...). Y a pesar de un cierto riesgo de exceso de cognitivismo, con el consiguiente descuido de las influencias más directas que el medio ejerce sobre el comportamiento (riesgo que a nuestro entender se constata, por ejemplo, al seguir la evolución del modelo de desamparo («helplessness») desde los primeros estudios con animales a finales de los 60 hasta después de la reformulación de 1978), las corrientes actuales parecen encaminarse decididamente hacia el estudio de las cogniciones mediadoras.

Es éste, pues, el marco, muy brevemente trazado, en el que se inscribe el presente trabajo. Más concretamente pretende revisar la investigación hecha entorno a una de esas cogniciones: las atribuciones causales, y su supuesta función mediadora en relación al rendimiento escolar.

Las atribuciones causales como mediador cognitivo

Entre los mediadores más investigados en la actualidad están las atribuciones causales. El rol mediador de las mismas está siendo examinado en diversas áreas, además el rendimiento escolar (por ejemplo, la depresión: Abramson, Seligman y Teasdale, 1978; Abramson, Garber y Seligman, 1980; Garber y Seligman, 1980; Weiner y Litman-Adizes, 1980; Anderson, 1983; Anderson, Horowitz y French, 1983; Rizley, 1978; Raps y col., 1982; Seligman y col., 1979; Seligman, 1983). Antes de centrarnos en el papel que pueden jugar en relación al rendimiento escolar quizá valga la pena exponer algunos rasgos generales y aspectos más importantes de la teoría de la atribución y de las atribuciones en sí, a fin de dar una contextualización adecuada al tema central del trabajo.

La teoría de la atribución surge en el seno de la psicología social (Heider, 1958; Kelley, 1967; 1971; v. Lamberth, 1980, para una panorámica de esos inicios), y sus supuestos básicos pueden resumirse en dos: que la gente realiza espontáneamente atribuciones causales, es decir que se pregunta por las causas de lo que le ocurre o ve que ocurre a los demás, y que estas atribuciones influyen en su comportamiento futuro. Alrededor de esos supuestos básicos existen muchos aspectos conflictivos, y los propios supuestos no son aceptados unánimemente por todos los investigadores, todo lo cual es bastante habitual en áreas científicamente dinámicas (en expansión) y estamos en una de ellas.

En cuanto al proceso cognitivo en sí, es decir al cómo se llega a atribuir un evento a una causa, hallamos dos interpretaciones bastante diferenciadas: la de Kelley (1967, 1971), más recientemente apoyada por estudios como el de Ferguson y Wells (1980), según la cual se trataría de un proceso racional, reflexivo, que desembocaría en una decisión acerca de la causa más probable entre varias evaluadas, y la de Smith y Miller (1979), derivada de los trabajos anteriores de Taylor y Fiske (1975, 1978) y Pryor y Kriss (1977), que sugiere un proceso mucho más rápido, menos reflexivo, y con una dominancia de la situación y de las señales informativo-atribucionales que contiene, por encima de la reflexión-evaluación del sujeto; es decir, la atribución se haría a la causa más relevante («salient») en lugar de sopesar diversas causas posibles y tomar luego una decisión.

En cuanto a la espontaneidad de las atribuciones (el inicio de una búsqueda atribucional), nos encontramos con el problema que representa el extendido uso de una metodología reactiva (v. Wong y Weiner, 1981) que ha impedido afirmar que se dé con seguridad. Al intentar evaluar el papel que las atribuciones causales juegan en relación a algún problema, lo que suele hacerse es preguntarlas al sujeto (ya sea mediante un cuestionario, una escala o directa y oralmente), lo cual impide saber si el sujeto las hubiera realizado también en caso de no preguntárselas. A este respecto existen los interesantes trabajos del grupo de Carol S. Dweck (v. especialmente Diener y Dweck, 1978) a los que me referiré con detalle posteriormente, y algunos de los cuales han cuestionado seriamente aquella espontaneidad; de hecho, el trabajo citado de Wong y Winer (1981) es, en gran parte, una réplica a uno de ellos.

El uso de dimensiones donde clasificar las atribuciones causales de los sujetos es también objeto de controversia, por dos motivos principales: en primer lugar porque el hecho de catalogar una causa como estable o inestable, controlable o incontrolable, etc. depende en gran medida de la consideración subjetiva del experimentador o terapeuta que hace la catalogación y, por ello, puede no coincidir con la que realizaría el propio sujeto (v. Ronis, Hansen y O'Leary, 1983). Por ejemplo, obtener un empleo puede ser atribuido a la suerte; pero ésta puede ser considerada una causa inestable

por quien la evalúa (en el sentido de haber tenido suerte esta vez) y estable por el propio sujeto (que se considera una persona afortunada). Para paliar este problema Russell (1982) presentó una escala de dimensionalización causal («causal dimension scale») mediante la cual es el propio sujeto quien cataloga las causas en dimensiones. Otra medida paliativa consiste en especificar mucho los enunciados de los items en los cuestionarios atribucionales: así, en lugar de «suerte» puede escribirse «he tenido suerte en esta ocasión», «soy afortunado siempre», o cualquier otro enunciado que reduzca al máximo las probabilidades de interpretación de la respuesta elegida por el sujeto. La mejor manera, sin embargo, es preguntar directamente y de forma oral al sujeto, de modo que si la información que da no es suficientemente clara se le pueda preguntar más; pero esto no es siempre posible.

En segundo lugar, no existe acuerdo unánime sobre qué dimensiones son las más relevantes o las que hay que utilizar. Las más generalmente aceptadas son la de internalidad-externalidad y estabilidad-inestabilidad, planteadas por B. Weiner (1974) para clasificar las que él consideraba causas más importantes en relación a la motivación de logro: capacidad, esfuerzo, dificultad de la tarea y suerte, según el esquema siguiente:

	INTERNA	EXTERNA
ESTABLE	capacidad	dificultad tarea
INESTABLE	esfuerzo	suerte

Un problema esencial que se plantea ya sobre estas dimensiones es el de si la primera de ellas (internalidad-externalidad) corresponde o no al «lugar de control» (Rotter, 1954, 1966). La magnitud del problema impide que lo tratemos ahora y aquí, pero existe una interesante revisión de Palenzuela (1982) que llega a la conclusión de que lugar de control y de causalidad deben ser considerados como constructos distintos e independientes; por nuestra parte, en una revisión posterior (Bornas, 1986) apuntamos una postura distinta que, sin negar la distinción, sostiene la conveniencia de incluir el lugar de control en una estructura atribucional amplia, reservando otro ámbito para las expectativas, elemento al que originariamente se refería el constructo de Rotter.

Otra dimensión, utilizada ya por Rosenbaum (1972), es la de intencionalidad-inintencionalidad que al parecer fue transformada por Weiner (1979) en la de controlabilidad-incontrolabilidad (de acuerdo con Meyer, 1980), aunque en algunos trabajos se siguió utilizando con el primer nombre (por ejemplo, v. Frieze y Snyder, 1980).

La taxonomía tridimensional que aparece así (las dos iniciales más ésta) es la más ampliamente utilizada en la actualidad, a pesar de que el propio Weiner, en otro trabajo, reconocía que no está claro que esa tercera dimensión (controlabilidad) pueda ser considerada como independiente de las demás y que quizá pudiera subsumirse en ellas (v. Weiner y Litman-Adizes, 1980, p. 56).

Existe otra dimensión, introducida por Abramson, Seligman y Teasdale (1978) en la reformulación del modelo de desamparo aprendido: la de globalidad-especificidad, referida a la generalidad transituacional de las causas. Miller y Norman (1979, 1981) la llaman «generalidad-especificidad» en sus trabajos sobre el mismo fenómeno de desamparo. Quizá, entre otras razones, por el contexto en que surge, esta dimensión no ha sido incorporada a los modelos atribucionales del grupo de Weiner ni, más en

general, a los que pretenden explicar la motivación humana en términos atribucionales. Recordemos que el modelo de desamparo se relacionó muy pronto con la depresión y sólo de forma puntual y bastante esporádica con el rendimiento y la motivación de logro, si bien cada vez son más los trabajos que lo intentan (Fowler y Peterson, 1981; Butkowsky y Willows, 1980; Thomas, 1979; Johson, 1981; además de los del grupo de Dweck, que citaremos más adelante). La conveniencia de tener en cuenta esa dimensión en el estudio del rendimiento escolar viene apoyada por los datos de un estudio correlacional que realizamos (Bornas, 1986) y que indicaban una más fuerte correlación entre esa dimensión y el rendimiento que entre éste y las dos iniciales, si bien los valores de r fueron en todos los casos bastante bajos (estadísticamente significativos, sin embargo).

Además de estos problemas relativos al proceso cognitivo-atribucional, la espontaneidad de las atribuciones y la metodología reactiva, y las dimensiones donde clasificar las causas, y además de otros que ahora sería largo y quizá poco procedente comentar, existe otro, que en realidad subyace a todos éstos, en torno a la consideración de las atribuciones como estilo-rasgo o bien como dependientes de la situación en que se dan (es decir, más como respuesta). Andrews y Debus (1978) hablan de «predisposiciones cognitivo-atribucionales» aunque en un marco algo alejado de la primera consideración. Más cerca tenemos trabajos como los de Fowler y Peterson (1981) y Metalsky a Abramson (1981) que ya mencionan el término «estilo atribucional». Y quizá uno de los defensores más notables de las atribuciones como rasgo sea Lefcourt (1980) que habla de «resurgir» de los rasgos, una vez pasada la crisis que desencadenaron obras como la de Mischel (1968). Alonso (1983) presenta una revisión acerca de los estilos atribucionales y la forma de evaluarlos dentro del psicodiagnóstico. En la segunda acepción, las atribuciones situacionales, encontramos muchos trabajos pero en general poco relacionados entre sí. Mencionemos entre otros los de Ames (1984) y Ames y Ames (1984) acerca de las relaciones entre la estructura didáctica imperante en un grupo y las atribuciones causales que los sujetos realizan, relaciones que pueden resumirse según el siguiente esquema:

	COMPETITIVA	ESTRUCTURA INDIVIDUAL	COOPERATIVA
FOCO ATRIBUCIONAL	relativo a capacidad	relativo al esfuerzo	relativo al esfuerzo y la cooperación
FOCO DE LA ESTRATEGIA Y DE AUTOEVALUACION	«Am I smart enough? «Can I do this?»	«Am I trying hard enough?» «How can I do this?»	«Are we trying hard enough?» «How can we do this?»

Vale la pena destacar también el de Elig y Frieze (1979) ya que, en cierto modo, puede considerarse como una revisión de los trabajos en esa línea situacional, a pesar de dirigirse básicamente al tema de la medida de las atribuciones. Y también los de Roth y Kudal (1975), Klein, Fencil-Morse y Seligman (1976) y Tennen y Eller (1977), dentro de los que empezaron a investigar el desamparo aprendido en sujetos humanos poniendo especial atención en las atribuciones causales.

Existen a su vez bastantes trabajos, probablemente cada vez más, que intentan compatibilizar o conjuntar ambas consideraciones sin excluir ninguna, es decir, que

tienen en cuenta e incluso subrayan la conveniencia de que las atribuciones sean entendidas como dependientes de la situación y constituyendo una pauta de acción relativamente permanente o estable. En este sentido podemos citar el trabajo de Palenzuela (1982), sobre la motivación de logro, que distingue entre atribuciones disposicional-generalizadas y específicas, lo de Hammen y Cochran (1981), Hammen y DeMayo (1982) y Hammen y Mayol (1982) sobre el estrés y la depresión, y los de Marsh y colaboradores (1983, 1984) relacionados con el auto-concepto. Por nuestra parte, en el trabajo ya citado (Bornas, 1986) y después de la revisión de la literatura existente, sugerimos una hipótesis general que contempla ambos tipos de atribuciones (específicas o situacionales y estilo atribucional); el que ante una situación intervenga o no el estilo propio del sujeto dependería mayoritariamente de si la situación contiene o no información atribucional relevante, siendo aquella intervención más probable cuando no la contiene y realizando el sujeto atribuciones específicas cuando sí la contiene (esto se relaciona con el concepto de «salience» citado antes en relación con el trabajo de Smith y Miller, 1979).

Con esto terminamos este apartado contextualizador sobre las atribuciones causales en general. Como se habrá visto, se trata de un campo dinámico donde proliferan los estudios a gran velocidad y donde se dan grandes dosis de confusión conceptual y terminológica, bastantes desacuerdos en la interpretación de los datos y pocos conocimientos asumidos por todos los investigadores. Pasemos a ver las relaciones que las atribuciones causales pueden tener con el rendimiento y el fracaso escolar.

Atribuciones causales y fracaso escolar

Ante todo hay que decir que ahora procuraré obviar la problemática sobre estilo atribucional versus atribuciones situacionales, a fin de no complicar el tratamiento del tema, pero que, por supuesto, la misma subyace en muchos de los aspectos que se tratarán. Así, por ejemplo, el término «estilo», que aparecerá en el texto, no debe entenderse como un alegato a favor de los rasgos, sino más bien como la designación de unas atribuciones que el sujeto realiza con bastante frecuencia y probabilidad, es decir, de modo relativamente estable.

Las relaciones entre atribuciones y rendimiento escolar cabe analizarlas desde dos puntos de partida: uno, más elaborado teóricamente, y el otro centrado en algunos hechos relevantes aunque algo dispersos y menos interpretados todavía teóricamente. Dentro de la primera perspectiva destaca el modelo ya citado de Bernard Weiner (1979, 1980) para la motivación de logro, y sus manifestaciones conductuales (persistencia ante las tareas y dificultades, búsqueda de alternativas, resistencia a la extinción, etc.) serían los elementos finales de una cadena que empezaría con los antecedentes (información, historia de éxito/fracaso, tareas parecidas,...), seguiría con las causas del éxito/fracaso (esto es, las atribuciones), las dimensiones en que se encuadrarían dichas causas y los cambios producidos por las mismas en las expectativas y emociones del sujeto; en último término, el rendimiento dependería de esos cambios. Por tanto, el elemento clave y central de la cadena explicativa son las dimensiones causales. Algunos trabajos iniciales (Weiner, 1972, 1974; Weiner y col., 1971, 1972; Weiner Nierenberg y Goldstein, 1976) sugirieron, como vimos, una estructura bidimensional formada por la internalidad-externalidad y la estabilidad-inestabilidad, que pasó a ser tridimensional al añadirse la controlabilidad-incontrolabilidad (Weiner, 1979, 1980, 1983) y en concreto esta dimensión, junto a la primera, determinarían los cambios emocionales y de auto-estima mientras que de la estabilidad-inestabilidad dependerían los cambios experimentados por las expectativas.

Sobre esto existe polémica, ya señalada anteriormente, porque los investigadores del lugar de control sostienen que las expectativas no dependen de esa dimensión (ni de ninguna otra, según algunos) sino que o bien son un constructo aparte (y distinguen entonces entre expectativas de control del reforzamiento y expectativas de éxito/fracaso) o bien lo fundamental es la internalidad-externalidad y no la dimensión de estabilidad temporal. No resulta fácil superar esta polémica debido, entre otras cosas, a que la mayoría de instrumentos utilizados en la investigación (como la «Intellectual Achievement Responsibility Scale» de Crandall, Katkowsky y Crandall (1965), que es el instrumento más usado en la investigación sobre lugar y control y logro académico-intelectual, según la revisión de Findley y Cooper, 1983) no está claro si miden expectativas de control del reforzamiento o atribuciones causales.

Además de estas críticas —en gran medida determinadas por la apropiación (indebida, dicen) del constructo de Rotter por parte de Weiner— hay otras más globales y dirigidas al modelo en general (véanse los estudios de Covington y Omelich, 1979 a, b, c, este último especialmente crítico, y la polémica entablada por dichos autores (1984) con Brown y Weiner (1984) y Weiner y Brown (1984), que cuestionan el peso dado al mediador atribucional y consideran que no es, en absoluto, tan grande como propone Weiner, mostrándose partidarios de enfoques más tradicionales y, a su modo de ver, más ajustados a la realidad y satisfactorios, como los de Atkinson (1964) y Feather (1966), Atkinson y Raynor (1974).

En la segunda perspectiva de las enunciadas al empezar este apartado destacan, como ya avanzamos anteriormente, los trabajos de Dweck (1975; Dweck y Reppucci, 1973; Dweck y Giliard, 1975; Dweck y Bush, 1976; Diener y Dweck, 1978, 1980; Dweck, Goetz y Strauss 1980; Dweck y Wortman, 1980; Dweck y col., 1981; Dweck y Licht, 1980; Licht, 1983; Licht y Dweck, 1984). Como se ve, estos trabajos configuran una línea de investigación (últimamente decantada hacia el tema de las dificultades de aprendizaje o «learning disabilities»), la cual ha aportado hechos de gran interés para el tema que estamos examinando a pesar de que no pertenezcan a una teoría atribucional ni, de hecho, estén envueltos en lo que convencionalmente entendemos por un cuerpo o estructura teórica; es decir, se trata de hechos interpretados con un mínimo de teorización en la mayoría de casos.

Los principales hallazgos a que han dado lugar esos trabajos pueden resumirse brevemente a continuación. Luego los analizaremos con cierto detenimiento procurando aportar evidencia adicional sacada de nuestras propias investigaciones.

1. En base a sus orientaciones de logro los sujetos responden de forma diferenciada, y hasta opuesta, a las experiencias de fracaso.

2. Estas orientaciones de logro están relacionadas con las atribuciones causales y también con las autoinstrucciones y las estrategias de solución de problemas.

3. Los sujetos que atribuyen sus fracasos intelectuales al poco esfuerzo realizado tienen a incrementarlo ante una tarea difícil o un nuevo fracaso y a emplear verbalizaciones que regulan en diversos sentidos su conducta (aumento de la persistencia, prueba de otras estrategias, comprobación de hipótesis, etc.). A estos sujetos se les denomina «orientados al dominio» («mastery-oriented»).

4. Los sujetos que atribuyen los fracasos a falta de capacidad propia o a factores ajenos a ellos mismos tienden a preguntarse por las causas de sus dificultades ante una tarea difícil, a abandonarla (falta de persistencia) y a hacer comentarios irrelevantes para la solución de la misma. A estos sujetos se les denomina «indefensos» («helpless»).

5. Las orientaciones de logro (orientación al dominio y orientación al desamparo o indefensión) están relacionadas con la variable sexo, mostrando los niños más frecuentemente la primera y siendo la segunda más frecuente en las chicas.

6. También están relacionadas con las características de la tarea o área: las Matemáticas exigen más una orientación al dominio (o, en otras palabras, la orientación al desamparo es más perjudicial en Matemáticas). Las áreas verbales permiten más la orientación al desamparo.

Los primeros trabajos (y en especial el de Dweck, 1975) permitieron ver que enseñar a los niños a atribuir sus fracasos a la falta de esfuerzo era positivo, ya que su persistencia ante las dificultades y su rendimiento mejoraban. El estudio de Diener y Dweck (1978) puede considerarse la cristalización de esos trabajos previos, en el sentido de que los hallazgos fueron sistematizados alrededor de lo que denominaron cogniciones y orientaciones de logro, distinguiendo las dos ya mencionadas: dominio y desamparo. En la posterior revisión de Dweck y Licht (1980) puede hallarse un planteamiento general que ahora nos vendrá bien para aclarar su postura y que puede resumirse en los siguientes términos: el fracaso afecta de forma dramáticamente distinta a los niños; algunos aumentan su concentración y redoblan sus esfuerzos por superar las dificultades mientras otros no logran salir de la situación y parecen hundirse. Unos y otros no se distinguen entre sí en velocidad ni en precisión ni en la sofisticación de sus estrategias de solución de problemas *antes* de experimentar el fracaso (ni tampoco en inteligencia, medida con tests estandarizados). Pero sí en cuanto a las cogniciones acerca de sus éxitos y fracasos.

Esas cogniciones se refieren a las atribuciones causales empleadas por los sujetos, ya que el clasificarlos como orientados al dominio o indefensos dependía de la puntuación que obtenían en diez ítems de la escala I.A.R. antes citada¹ todos los cuales contenían una alternativa relativa al esfuerzo. Aunque como hemos dicho esta escala es considerada por algunos investigadores como instrumento de lugar de control, a nuestro entender se ajusta más a las atribuciones causales (y ello, probablemente, a pesar de las intenciones de sus constructores); por otra parte, Dweck y Licht (1980, p. 198) se refieren claramente a las atribuciones causales y no al lugar de control.

Todo esto sugiere que las atribuciones causales y el conocimiento de las mismas puede ser un importante elemento de diagnóstico para la predicción del rendimiento escolar. Es decir, conocer la pauta atribucional de un sujeto-alumno determinado puede permitirnos predecir su reacción y comportamiento ante las dificultades que va a encontrar inevitablemente en la escuela (por ejemplo, al comenzar un tema nuevo o al iniciarse en uno especialmente difícil).

Podemos aportar alguna evidencia más a este respecto partiendo de un estudio que realizamos recientemente (Bornas y col., 1985; v. Bornas, 1986, p. 156 y ss.). Basándonos en las puntuaciones obtenidas en el cuestionario atribucional de Kastan¹, elegimos dos grupos de sujetos (n = 71) uno con estilo atribucional positivo y el otro con estilo negativo. Los dos grupos no diferían en C. I. y todos los sujetos de ambos grupos tenían aprobadas las Matemáticas y la Lengua, según calificación hecha a propósito por los respectivos profesores (los sujetos eran alumnos de 7.º de E.G.B.). Tres experimentadores ciegos respecto a la pertenencia de cada sujeto a esos grupos les administraron individualmente dos tandas de ocho problemas irresolubles, pre-

1. En el trabajo ya citado (Bornas, 1986) pueden hallarse las adaptaciones de esos dos instrumentos al castellano, así como algunos datos normativos obtenidos de su aplicación a una muestra (n = 500) de alumnos de 7.º de E.G.B.

guntándoles inmediatamente antes de empezar a trabajar con ellos cuántos creían que iban a resolver (se les había anunciado que eran problemas de anagramas de nueve letras). El número dado por el sujeto era anotado por el experimentador y constituía una medida de las expectativas de eficacia personal de aquél. El tiempo empleado por el sujeto en cada problema (tiempo que era ilimitado) era también anotado como medida de la persistencia.

Al comparar las expectativas del grupo de estilo atribucional positivo con las del grupo de estilo negativo no se observaron diferencias significativas *antes* de la experiencia de incontabilidad/fracaso (es decir, antes de la primera tanda de problemas irresolubles), pero sí *después* de la misma (antes de la segunda tanda), siendo las del grupo de estilo negativo significativamente inferiores a las del otro. Sin embargo, no hallamos diferencias significativas en cuanto a la persistencia, lo cual es extraño si tenemos en cuenta que Bandura (1976, 1977) afirma que ésta depende directamente de aquellas expectativas de auto-eficacia; podrían haberse dado diferencias en otros aspectos (verbalizaciones, expresiones emocionales) no recogidos en el estudio. En cualquier caso, la diferencia señalada va en la dirección que marcaban los trabajos del grupo Dweck antes indicada: el conocimiento de las atribuciones o estilos atribucionales de los sujetos es importante como elemento de diagnóstico y predicción de lo que sucederá en las expectativas y la conducta de los sujetos cuando se enfrenten a dificultades y fracasos. Hay que destacar el hecho de que en nuestro estudio utilizamos un instrumento propiamente atribucional, sin la ambigüedad que envuelve la escala I.A.R., y que, por ello, nuestros datos apoyan más claramente la hipótesis de que las atribuciones influyen sobre el rendimiento (sin que ello signifique, claro está, que el lugar de control no influya).

Otro hallazgo especialmente interesante del grupo de Dweck es que algunos sujetos no inician espontáneamente una búsqueda atribucional, no se preguntan por las causas de sus dificultades o fracasos, y, en su lugar, realizan verbalizaciones de autoinstrucción que dirigen la tarea y los intentos de resolverla. Concretamente eso es lo que hacen los sujetos orientados al dominio. Los indefensos, por el contrario, sí se preguntan por las causas de las dificultades/fracasos y realizan atribuciones.

Esto plantea una serie de preguntas interesantes, algunas de trascendencia teórica (por ejemplo, la espontaneidad o no de las atribuciones causales, mencionada ya anteriormente, o la posible existencia de dos tipos de desamparo, el motivacional y el funcional, éste asociado a la orientación al estado en el factor motivacional de orientación a la acción versus al estado, propuesto por Kuhl, 1981), y otras de gran interés aplicado: ¿las atribuciones causales negativas son las causas de los problemas de rendimiento? ¿o en realidad lo son sólo indirectamente al estar ocupando el sitio que deberían ocupar otros procesos cognitivos más adaptativos, como las autoinstrucciones? ¿hay que modificar el estilo atribucional negativo? ¿es mejor enseñar esas otras cogniciones, bajo el supuesto de que desplazarán aquellas atribuciones?

Aunque en muchos trabajos previos este grupo de investigadores intentaron realmente cambiar las atribuciones causales (en concreto desviándolas hacia la falta de esfuerzo), en la revisión de Dweck y Licht (1980, p. 201) se afirma que la necesidad o la conveniencia de hacerlo es, en definitiva, una cuestión empírica si bien, en principio, proponen el cambio atribucional para los sujetos seriamente indefensos entendiéndolo como paso previo y necesario para poderles enseñar luego autoinstrucciones.

Para intentar dilucidar aquellos interrogantes empíricamente podemos aportar algunos datos de un estudio incluido en la investigación ya citada (Bornas, 1986). El estudio consistió en el diseño y aplicación de dos tratamientos, uno de cambio atribu-

bional (CA) y otro de auto-instrucciones (AI), en sujetos de 7.º de E.G.B. con problemas de rendimiento escolar en Matemáticas y/o en Lengua. Antes de ver los resultados, haremos una breve descripción de estos tratamientos. Ambos trabajaron veinte situaciones de frecuente ocurrencia en la vida cotidiana de los sujetos (o que tuvieran bastantes probabilidades de ocurrir). Eran situaciones académicas e interpersonales de cierta importancia para ellos, desde suspender una materia hasta no poder ir de viaje de estudios, pasando por problemas con los padres, rechazo social, etc.

El tratamiento de CA partía de la hipótesis de que el estilo atribucional negativo de los sujetos interfería en su rendimiento escolar y que, por ello, sería eficaz cambiarlo a positivo. Según el modelo atribucional del desamparo, un estilo negativo es el que incluye atribuciones de éxito a causas externas, inestables y específicas, y atribuciones del fracaso a causas internas, estables y globales; lo inverso sería un estilo positivo. La técnica para realizar la modificación se basó en un modelado a través de historietas tipo «cómic». Para cada una de las veinte situaciones se diseñó una historieta (de entre diez y dieciocho viñetas); cada una empezaba con el protagonista enfrentado al problema enunciado por la situación y verbalizando atribuciones negativas. A continuación, en algunos casos por propia iniciativa y en otros con la ayuda de compañeros, padres o maestros, el protagonista se replanteaba las atribuciones hechas y las modificaba, haciéndolas positivas. Con ello el siguiente enfrentamiento con la situación (por ejemplo, un nuevo examen) era exitoso y este éxito era atribuido a causas consideradas positivas. Antes de empezar a trabajar las situaciones (a razón de una por sesión) se realizaron tres sesiones, una de presentación de los experimentadores y los sujetos, y otras dos de introducción de conceptos básicos, incluido el de atribución causal, con explicaciones adecuadas a las características de los alumnos.

El tratamiento de AI se diseñó, por una parte, en base a los hallazgos ahora comentados del grupo de Dweck. Por otra parte, las autoinstrucciones constituyen una técnica «moderna» de modificación de conducta, que se ha aplicado con bastante éxito a distintas áreas y problemas (para una revisión, v. Meichenbaum, 1981). Desde trabajos ya clásicos, como el de Meichenbaum y Goodman (1971) con niños impulsivos, hasta otros más recientes, como el de Comas (1982) sobre el aprendizaje de operaciones aritméticas elementales, podemos encontrar bastantes apoyos a la decisión de incluirlo en nuestro estudio y comparar su eficacia con la del CA. Por lo que respecta al tratamiento en sí digamos que era algo atípico dado el carácter global de las situaciones trabajadas, que contrasta con las aplicaciones puntuales, en su mayoría, de la técnica. Para la aplicación se usó una técnica de modelado directo, es decir, el experimentador era quien actuaba como modelo al que los alumnos debían imitar luego, con especial hincapié en las verbalizaciones que acompañaban a la acción. Estas verbalizaciones correspondían en todas las situaciones a tres fases diferenciadas y sucesivas: estrategia de enfrentamiento (tranquilizarse), identificación del problema en términos suficientemente específicos, y estrategia de solución.

Se hizo una evaluación pre-tratamiento y otra post-tratamiento tanto del estilo atribucional (mediante diversos instrumentos ya citados anteriormente) como del rendimiento escolar en Matemáticas y Lengua (mediante la calificación del profesor correspondiente en una escala de 0 a 10). Las diferencias se compararon primero en relación a un grupo de control que no había recibido tratamiento y entre los distintos grupos; luego para cada grupo se analizó si la diferencia entre las dos puntuaciones era significativa o no. Veamos los resultados más interesantes que el estudio arrojó.

En primer lugar el tratamiento de CA modificó drásticamente el estilo atribucional de los sujetos haciéndolo más positivo según los supuestos teóricos (si bien varios datos apuntaron la posibilidad de que, debido a la ambigüedad de las atribuciones

inscritas en la dimensión internalidad-externalidad, el estilo pudiese haber empeorado). El cambio se observó tanto en medidas generales del estilo (puntuación total en el cuestionario de Kastan) como en medidas más concretas (p. ej. factor 10, incontrolabilidad en situaciones académicas, del EMA II de Alonso, 1984). Concretamente, para la primera de estas variables la diferencia fue significativa entre los grupos de CA ($M = -4.00$) y CONTROL ($M = -0.2857$), al obtener un valor $t(50) = 2.2689$, $p \leq 0.02$. Para la segunda variable ($M_{CA} = -4.9$; $M_{CO} = 1.4286$), $t(50) = 3.5137$, $p \leq 0.0009$.

Sin embargo, hallamos algunos indicios de que el tratamiento de AI también había modificado las atribuciones de los sujetos, aunque de modo mucho más ligero, a pesar de haber puesto especial cuidado en que dicho tratamiento no contuviera elementos atribucionales. Esto parece indicar la existencia de alguna relación entre esas dos cogniciones (atribuciones y auto-instrucciones) aunque no permite saber cuál es. Recordemos que entre los interrogantes sugeridos por los trabajos de Dweck había el de si las atribuciones estarían ocupando el sitio de cogniciones más adaptativas, entre las que hay las autoinstrucciones, y que ésto puede verse como una forma de relación entre ambas.

Por lo que respecta al rendimiento escolar, entre los grupos control ($M = 0.92$) y CA ($M = -1.00$) hubo diferencia significativa en Matemáticas [$t(50) = 3.6791$, $p \leq 0.0006$], y aunque desde el punto de vista escolar es algo trágico (pues revela un empeoramiento del rendimiento en esa materia), constituye una evidencia bastante fuerte de que las atribuciones causales influyen en el rendimiento escolar. Resulta curioso observar que el grupo que recibió tratamiento de AI mejoró su rendimiento en Matemáticas, distanciándose también del grupo CA; ello indica que las atribuciones del primer grupo, si en efecto cambiaron, no lo hicieron en la misma dirección que las del segundo, pues en tal caso el rendimiento del grupo AI también hubiese empeorado en esa materia. En cuanto al rendimiento en Lengua, no hubo diferencias significativas entre ninguno de los grupos.

Como decíamos antes, las diferencias entre las puntuaciones antes y después del tratamiento fueron analizadas por cada grupo por separado, además de compararlas entre grupos. Este segundo análisis dió resultados especialmente intrigantes, que resumimos en el cuadro siguiente:

		AREA	
		MATEMATICAS	LENGUA
TRATAMIENTO	CA	↓ $t = -3.00$ $p \leq 0.015$	↑ $t = 3.67$ $p \leq 0.0051$
	AI	↑ $t = 3.42$ $p \leq 0.011$	no dif. sign.

Aparecen en el cuadro dos contrastes llamativos. El primero, al ver que el mismo tratamiento (CA) produjo cambios radicalmente distintos en las dos materias: empeoró el rendimiento en Matemáticas, como ya se vio al comparar los grupos, y mejoró significativamente en Lengua. Más adelante volveremos sobre este tema. El segundo, al comprobar los efectos opuestos que los tratamientos de CA y AI tienen sobre el rendimiento en Matemáticas (al mejorar significativamente el segundo), y los efectos dispares que tienen sobre Lengua. Todo ello, tomado globalmente, creemos aporta

evidencia a favor de la hipótesis general de que las atribuciones tienen un peso bastante considerable sobre el rendimiento escolar y, más concretamente, sugiere que dicha influencia depende en parte del tipo de tarea de que se trate. A nivel de intervención, los datos indican que en el caso de fracaso en Matemáticas no es indicado intentar el cambio atribucional y que es preferible enseñar auto-instrucciones, mientras que si el fracaso se da en Lengua aquel cambio sí parece justificado y útil. Y en cualquier caso, dado que sería prematuro sacar conclusiones demasiado taxativas, los datos aconsejan prudencia y cautela a la hora de elegir una forma de tratamiento para esos problemas y, por otra parte, mayor investigación sobre el tema.

Antes de examinar las relaciones que pueden existir entre atribuciones y áreas, veamos brevemente algunos aspectos acerca de la variable sexo, aportados también por el grupo de Dweck. En principio, la orientación al desamparo es más frecuente en las chicas que en los chicos, los cuales tienden al dominio en mayor proporción. Al intentar responder a qué se debe, hallan como principal factor responsable el feedback de éxito/fracaso dado por los profesores. Este feedback, en el caso de los niños es mayoritariamente negativo, no se refiere exclusiva ni básicamente a aspectos intelectuales del trabajo realizado y a menudo se da en términos de falta de motivación. Las niñas, en cambio, reciben mayor proporción de feedback positivo, el negativo se refiere muy a menudo a aspectos intelectuales del trabajo y pocas veces se relaciona con la falta de motivación. Todo ello conduce a que las chicas sean más propensas a atribuir sus fracasos escolares a la falta de capacidad intelectual propia, ya que el feedback recibido y las características del mismo favorecen selectivamente, por así decirlo, aquella atribución. Los chicos, por el contrario, tendrían más posibilidades de elegir la causa de sus fracasos aunque, en cierto modo, también el feedback recibido por ellos favorece la atribución a la falta de esfuerzo/motivación. Un tema adicional de gran interés que sugiere estos datos es el de la influencia de las atribuciones causales de los profesores sobre el rendimiento de los alumnos, independientemente de la variable sexo, es decir, los prejuicios, etiquetas, etc. que inevitablemente forman parte de la imagen que el profesor tiene de cada alumno ¿hasta qué punto determinan que los fracasos sean atribuidos por el profesor a unas causas concretas, y en qué medida estas atribuciones están determinando el rendimiento subsiguiente del alumno en cuestión?

Veamos, ya para terminar, las relaciones entre áreas y atribuciones. Según el grupo de Dweck, las características del fracaso en áreas Matemáticas son muy distintas de las que tiene en áreas verbales, y esta diferencia explicaría que la orientación a la indefensión condujera a mayores problemas en las primeras que en las segundas (y además, con lo dicho sobre la variable sexo, también permitiría explicar que las niñas acostumbren a tener más problemas que los niños en Matemáticas).

El fracaso en Matemáticas es más probable, ya que cada nueva unidad puede involucrar conceptos nuevos, para la asimilación de los cuales los aprendizajes anteriores pueden no ser muy relevantes; además esos conceptos suelen estar más alejados de las experiencias cotidianas de los sujetos de lo que lo están los de áreas verbales. También es más relevante o destacado porque a menudo los problemas matemáticos tienen una y sólo una solución correcta; en áreas verbales, los errores se pueden «tapar» más fácilmente, y un fracaso no siempre es claramente un fracaso. En tercer lugar, el fracaso en Matemáticas es menos compensable; en Lengua uno puede, por ejemplo, compensar una ortografía deficiente con una gran riqueza de ideas o una facilidad de expresión considerable, pero en Matemáticas esto no es fácil. En cuarto lugar, es interpretado con una mayor probabilidad en términos de falta de capacidad, tanto porque el feedback del profesor ya va a esa dirección como porque la tarea no

admite fácilmente otras explicaciones. Y finalmente, el impacto del fracaso y las atribuciones del mismo es más negativo en Matemáticas que en Lengua, ya que en las tareas del primer tipo se necesita mayor concentración, un esfuerzo mantenido, estrategias de solución sofisticadas, y otros elementos que las atribuciones causales parecen interferir.

Volvamos ahora a los datos que obtuvimos nosotros y que hemos citado anteriormente y sintetizado en un cuadro. La interpretación de los mismos conduce a algunas contradicciones (al llegar a un nivel de concreción bastante grande) que sólo nuevos estudios permitirán resolver, pero sin concretar tanto podemos observar algunas cosas que concuerdan con lo que acabamos de exponer. En principio, como se ve en el cuadro, el tratamiento de CA produce una mejora del rendimiento en Lengua y un empeoramiento en Matemáticas. Esto parece congruente con la idea de que en Lengua las atribuciones no vienen tan determinadas por la tarea: los sujetos que recibieron el tratamiento pudieron cambiarlas y mejorar así el rendimiento. En Matemáticas, donde las tareas determinan en mayor medida las atribuciones, ese cambio pudo resultar más difícil o imposible, y el rendimiento no mejoró. Es decir que, a pesar de enseñar una nueva pauta atribucional, los sujetos quizá no pudieron aplicarla para sus dificultades en Matemáticas. El empeoramiento quizá se puede explicar porque la insistencia en las atribuciones causales que se hizo durante el tratamiento pudo, en realidad, acentuar la importancia de las mismas para los alumnos y, por ello, la influencia que tienen sobre el rendimiento. Esa influencia, que era negativa al empezar, no cambió cualitativamente (siguió siendo negativa) pero se intensificó cuantitativamente, haciendo empeorar el rendimiento. A pesar de esta interpretación, resulta clara la necesidad de nuevas investigaciones para esclarecer el tema.

El hecho de que las autoinstrucciones mejorasen significativamente el rendimiento en Matemáticas también concuerda con la conceptualización sugerida por Dweck. En efecto, si las tareas de esa área requieren persistencia y concentración es razonable esperar que las autoinstrucciones, una técnica empleada a menudo para tratar problemas de impulsividad, las faciliten y que, por tanto, el rendimiento mejore. En Lengua, por el contrario, los requisitos anteriores no parecen ser tan decisivos y quizá basta con enseñar a los alumnos a cambiar las causas a las que atribuyen los fracasos en la materia.

Conclusiones

Las atribuciones causales son uno de los mediadores cognitivos que más juego están dando en el estudio del comportamiento humano. Las investigaciones que intentan relacionarlos con diversas problemáticas, de tipo clínico (como la depresión), social (como el prestar ayuda o «help-giving»), escolar, etc. proliferan aceleradamente en la actualidad. En concreto sobre el rendimiento escolar, su papeles está siendo investigado tanto teóricamente (el modelo cognitivo-social de la motivación de logro, de Palenzuela (1982) es un excelente ejemplo) como de forma estrictamente experimental. Tanto los datos como sus interpretaciones teóricas separan y enfrentan a veces a los investigadores del campo, lo cual da lugar a una panorámica confusa y dinámica al mismo tiempo. Algunos hechos están ya bastante bien establecidos y esperan ser integrados satisfactoriamente en alguna de las estructuras teóricas disponibles; éstas, a su vez, requieren en muchos casos más investigaciones y evidencias empíricas. Pero en cualquier caso todo ello abre un horizonte esperanzador de cara

a la solución de algunos importantes problemas de rendimiento y fracaso escolar, en el marco general de la investigación que considera en un lugar casi privilegiado los procesos cognitivos y su mediación en la enseñanza-aprendizaje.

XAVIER BORNAS I AGUSTI
Departamento de Pedagogía
 Universitat de les ILLES BALEARS

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ABRAMSON, L. Y., SELIGMAN, M. E. P. y TEASDALE, J. D. (1978): Learned helplessness in humans: A critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 1978, 87, 49-74.
- ABRAMSON, L. Y., GARBER, J. y SELIGMAN, M. E. P. (1980): Learned helplessness in humans: An attributional analysis. En J. Garber y M. E. P. Seligman: *Human helplessness. Theory and applications*. Lonson: Academic Press, 1980.
- ALONSO, J. (1983): Evaluación de la motivación (I): atribuciones y expectativas. En R. Fernández Ballesteros: *Psicodiagnóstico*. Madrid: UNED, 1983.
- ALONSO, J. (1984): Evaluación de los estilos atributivos en la enseñanza media española: el cuestionario EMA II. Mecanuscrito no publicado.
- AMES, C. (1984): Achievement attributions and self-instructions under competitive versus individualistic goal structures. *Journal of Educational Psychology*, 1984, 76, 478-487.
- AMES, C. y AMES, R. (1984): Systems of student and teacher motivation: Toward a qualitative definition. *Journal of Educational Psychology*, 1984, 76, 535-556.
- ANDERSON, C. (1983): Motivational and performance deficits in interpersonal settings: The effect of attributional style. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1983, 45, 1136-1147.
- ANDERSON, C., HOROWITZ, L. M. y FRENCH, R. (1983): Attributional style of lonely and depressed people. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1983, 45, 127-136.
- ANDREWS, C. R. y DEBUS, R. L. (1978): Persistence and the causal perception of failure: Modifying cognitive attributions. *Journal of Educational Psychology*, 1978, 70, 154-166.
- ATKINSON, J. W. (1964): *An Introduction to Motivation*. Princeton: Van Nostrand, 1964.
- ATKINSON, J. W. y FEATHER, N. (Eds.) (1966): *A theory of achievement motivation*. New York: Wiley, 1966.
- ATKINSON, J. W. y RAYNOR, J. O. (Eds.) (1974) *Motivation and achievement*. Washington: Winston, 1974.
- BANDURA, A. (1976): *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe, 1982.
- BANDURA, A. (1977): Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 1977, 84, 191-215.
- BORNAS, X., COLL, E., NICOLAU, V. QUEVEDO, J. y PUJOL, M. (1985): Estil atribucional, expectatives d'auto-eficàcia i persistència davant una tasca. Ponencia presentada en las II Jornadas de psicopedagogía Terapéutica: ICE, Palma de Mallorca, 1985.
- BORNAS, X. (1986): La teoría de la atribución y del desamparo aprendido y su proyección sobre los problemas de rendimiento escolar. Tesis doctoral no publicada. Universidad de les Illes Balears, 1986.
- BROWN, J. y Weiner, B. (1984): Affective consequences of ability versus effort ascriptions: Controversies, resolutions and quandaries. *Journal of Educational Psychology*, 1984, 76, 146-158.

- BUTKOWSKY, I. S. y WILLOWS, D. M. (1980): Cognitive-motivational characteristics of children varying in reading ability: Evidence for learned helplessness in poor readers. *Journal of Educational Psychology*, 1980, 72, 408-422.
- COMAS, M. D. (1982): Autocontrol i comportament: aplicació d'un model d'autocontrol en un mediescolar. Tesis de licenciatura no publicada. Universitat Autònoma de Barcelona, 1982.
- CONVINGTON, M. V. y OMELICH, C. L. (1979 a): Effort: The double edge sword in school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 1979, 71, 169-182.
- CONVINGTON, M. V. y OMELICH, C. L. (1979 b): It's best to be able and virtuous too: Student and teacher evaluative responses to successful effort. *Journal of Educational Psychology*, 1979, 71, 688-700.
- CONVINGTON, M. V. y OMELICH, C. L. (1979 c): Are causal attributions causal? A path analysis of the cognitive model of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1979, 37, 1487-1504.
- CONVINGTON, M. V. y OMELICH, C. L. (1984): Controversies or consistencies? A reply to Brown and Weiner. *Journal of Educational Psychology*, 1984, 76, 159-168.
- CRANDALL, V., KATKOVSKY, W. y CRANDALL, V. J. (1965): Children's beliefs on their own control of reinforcement in intellectual-academic achievement situations. *Child Development*, 1965, 36, 91-109.
- DIENER, C. I. y DWECK, C. S. (1978): An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy, and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1978, 36, 451-462.
- DIENER, C. I. y DWECK, C. S. (1980): An analysis of learned helplessness: II. The processing of success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1980, 39, 940-952.
- DWECK, C. S. (1975): The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1975, 31, 674-685.
- DWECK, C. S. y BUSH, E. S. (1976): Sex differences in learned helplessness: I Differential debilitation with peer and adult evaluators. *Developmental Psychology*, 1976, 12, 147-156.
- DWECK, C. S. y GILLIARD, D. (1975): Expectancy statements as determinants of reactions to failure: sex differences in expectancy change. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1975, 32, 1077-1084.
- DWECK, C. S. y LICHT, B. (1980): Learned helplessness and intellectual achievement. En J. Garber y M.E.P. Seligman: *Human helplessness. Theory and applications*. New York: Academic Press 1980.
- DWECK, C. S. y REPPUCCI, N. D. (1973): Learned helplessness and achievement responsibility in children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1973, 25, 109-116.
- DWECK, C. S. y WORTMAN, C. B. (1980): Achievement, test anxiety, and learned helplessness: Adaptive and maladaptive cognitions. En H. W. Korhne y L. Laux (Eds.): *Achievement, stress and anxiety*. Washington: Hemisphere, 1980.
- DWECK, C. S., GOETZ, T. E. y STRAUSS, N. L. (1980): Sex differences in learned helplessness: IV An experimental and naturalistic study of failure generation and its mediators. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1980, 38, 441-452.
- DWECK, C. S., DAVIDSON, W., NELSON, S. y ENNA, B. (1978): Sex differences in learned helplessness: II. The contingencies of evaluative feedback in the classroom and III. An experimental analysis. *Developmental Psychology*, 1978, 14, 268-276.
- ELIG, T. y FRIEZE, I. H. (1979): Measuring causal attributions for success and failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1979, 37, 621-634.
- FERGUSON, T. J. y WELLS, G. L. (1980): Priming of mediators in causal attributions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1980, 38, 461-470.

- FINDLEY, M. J. y Cooper, H. M. (1983): Locus of control and achievement: A literature review. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1983, 44, 419-427.
- FOWLER, J. W. y Peterson, P. L. (1981): Increasing reading persistence and altering attributional style of learned helpless children. *Journal of Educational Psychology*, 1981, 73-251-260.
- FRANKEL, A. y SNYDER, M. L. (1978): Poor performance following unsolvable problems: Learned helplessness or egotism? *Journal of Personality and Social Psychology*, 1978, 36, 1415-1423.
- FRIEZE, I. H. y SNYDER, H. N. (1980): Children's beliefs about the causes of success and failure in school settings. *Journal of Educational Psychology*, 1980, 72, 186-196.
- GARBER, J. y SELIGMAN, M.E.P. (1980): *Human Helplessness. Theory and applications*. New York: Academic Press, 1980.
- HAMMEN, C. L. y COCHRAN, S. D. (1981): Cognitive correlates of life stress and depression in college students. *Journal of Abnormal Psychology*, 1981, 90, 23-27.
- HAMMEN, C. L. y DEMAYO, R. (1982): Cognitive correlates of teacher stress and depressive symptoms: Implications for attributional models of depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 1982, 91, 96-101.
- HAMMEN, C. L. y MAYOL, A. (1982): Depression and cognitive characteristics of stressful life-event types. *Journal of Abnormal Psychology*, 1982, 91, 165-174.
- HEIDER, F. H. (1958): *The psychology of interpersonal relationships*. New York: Wiley, 1958.
- JOHNSON, D. S. (1981): Naturally acquired learned helplessness: the relationship of school failure to achievement behavior, attributions and self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 1981, 73, 174-180.
- KELLEY, H. H. (1967): Attribution theory in social psychology. En D. Levine (Ed.): *Nebraska Symposium in motivation*. (vol. 15) Lincoln: University of Nebraska Press, 1967.
- KELLEY, H. H. (1971): *Attribution in social interaction*. New York: General Learning Press, 1971.
- KLEIN, D. C., FENCIL-MORSE, E. y SELIGMAN, M. E. P. (1976): Learned helplessness, depression, and attribution of failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1976, 33, 508-516.
- KUHL, J. (1981): Motivational and functional helplessness: The moderating effect of state versus action orientation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1981, 40, 155-170.
- LAMBERTH, J. (1980): *Psicología Social*. Madrid: Pirámide, 1982.
- LEFCOURT, H. M. (1980): Personality and locus of control. En J. Garbert y M. E. P. Seligman (Eds.): *Human helplessness*. New York: Academic Press, 1980.
- LICHT, B. G. (1983): Cognitive-motivational factors that contribute to the achievements of the learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities*, 1983, 8, 483-490.
- LICHT, B. C. y DWECK, C. S. (1984): Determinants of academic achievement: The interactions of children's achievement orientations and skill area. *Developmental Psychology*, 1984, 20, 628-636.
- MARSH, H. W. y col. (1983): Self-concept: Reliability, stability, dimensionality, validity, and the measurement of change. *Journal of Educational Psychology*, 1983, 75, 772-790.
- MARSH, H. W. y col. (1984): The relationships between dimensions of self-attribution and dimensions of self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 1984, 76, 3-32.
- MEICHENBAUM, D. H. (1981): Una perspectiva cognitivo-comportamental del proceso de socialización. *Análisis y Modificación de Conducta*, 1981, 7, 85-113.
- MEICHENBAUM, D. H. y GOODMAN, J. (1971): Training impulsive children to themselves: a means of developing self-control. *Journal of Abnormal Psychology*, 1971, 2, 115-126.
- METALSKY, G. I. y ABRAMSON, L. Y. (1981): Attributional styles: Toward a framework for conceptualization and assessment. En P. C. Kendall y S. D. Hollon: *Assessment strategies for cognitivebehavioral interventions*. New York: Academic Press, 1981.

- MEYER, J. P. (1980): Causal attributions for success and failure: A multivariate investigation of dimensionality, formation, and consequences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1980, 38, 704-718.
- MILLER, I. W. y NORMAN, W. H. (1979): Learned helplessness in humans: A review and attribution theory model. *Psychological Bulletin*, 1979, 86, 93-118.
- MILLER, I. W. y NORMAN, W. H. (1981): Effects of attributions for success on the alleviation of learned helplessness and depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 1981, 90, 113-124.
- MISCHEL, W. (1968): *Evaluación y personalidad*. México: Trillas, 1973.
- PALENZUELA, D. L. (1982): Variables moduladoras del rendimiento académico: Hacia un modelo de motivación cognitivo-social. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Salamanca, 1982.
- PRYOR, J. B. y KRIS, M. (1977): The cognitive dynamics of salience in the attribution process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1977, 35, 49-55.
- RAPS, C. S. y col. (1982): Attributional style among depressed patients. *Journal of Abnormal Psychology*, 1982, 91, 102-108.
- RIZLEY, R. (1978): Depression and distortion in the attribution of causality. *Journal of Abnormal Psychology*, 1978, 87, 32-48.
- RONIS, D. L., HANSEN, R. D. y O'LEARY, V. E. (1983): Understanding the meaning of achievement attributions: A test of derived locus and stability scores. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1983, 44, 702-711.
- ROSENBAUM, R. M. (1972): A dimensional analysis of the perceived causes of success and failure. Tesis doctoral no publicada. Universidad de California, 1972.
- ROSENTHAL, R. y JACOBSON, L. (1968): *Pygmalion en la escuela*. Madrid: Marova, 1980.
- ROTH, S. y KUBAL, L. (1975): The effects of noncontingent reinforcement on tasks of differing importance: facilitation and learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1975, 32, 680-691.
- ROTTER, J. B. (1954): *Social Learning and clinical psychology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1954.
- ROTTER, J. B. (1966): Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 1966, 80 (1, whole n. 609).
- RUSSELL, D. (1982): The causal dimensión scale: dimension scale: A measure of how individuals perceive causes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1982, 42, 1137-1145.
- SELIGMAN, M. E. P. (1975): *Indefensión*. Madrid: Debate, 1981.
- SELIGMAN, M. E. P. (1983): intervención en las II Jornadas de Modificación de Conducta Cognitiva, organizadas por el CINTECO: Madrid, 1983.
- SELIGMAN, M. E. P., ABRAMSON, L. Y., SEMMEL, A. y VON BAEYER, C. (1979): Depressive attributional style. *Journal of Abnormal Psychology*, 1979, 88, 242-247.
- SMITH, E. R. y MILLER, F. D. (1979): Salience and the cognitive mediation of attribution. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1979, 37, 2240-2252.
- TAYLOR, S. E. y FISKE, S. T. (1975): Point of view and perceptions of causality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1975, 32, 439-445.
- TAYLOR, S. E. y FISKE, S. T. (1978): Salience, attention, and attribution: Top of the head phenomena. En L. Berkowitz (Ed.): *Advances in experimental social psychology* (vol. 11) New York: Academic Press, 1978.
- TENNEN, H. y ELLER, S. J. (1977): Attribution components of learned helplessness and facilitation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1977, 35, 265-271.
- THOMAS, A. (1979): Learned helplessness and expectancy factors: Implications for research in learning disabilities. *Review of Educational Research*, 1979, 49, 208-221.
- WEINER, B. (1972): *Theories of motivation: From mechanism to cognition*. Morristown, NJ: GLP, 1972.

- WEINER, B. (Ed.) (1974): *Achievement motivation and attribution theory*. Chicago: Rand McNally, 1974.
- WEINER, B. (1977): An attributional approach for educational psychology. En L. Shulman (Ed.): *Review of research in education*. (vol. 4) Itasca, 111: Peacock, 1977.
- WEINER, B. (1980): *Human Motivation*. New York: Winston, 1980. (Springer-Verlag, 1985).
- WEINER, B. (1983): Some methodological pitfalls in attribution research. *Journal of Educational Psychology*, 1983, 75, 530-543.
- WEINER, B. y col. (1971): *Perceiving the causes of success and failure*. New York: G. L. P. 1971.
- WEINER, B., HECKHAUSEN, H., MEYER, W. y COOK, R. E. (1972): Causal ascriptions and achievement behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1972, 21, 239-248.
- WEINER, B., NIERENBERG, R. y GOLDSTEIN, M. (1976): Social learning (locus of control) versus attributional (causal stability) interpretations of expectancy of success. *Journal of Personality*, 1976, 44, 52-68.
- WEINER, B., y LITMAN-ADIZES, T. (1980): An attributional, expectancy-value analysis of learned helplessness and depression. En J. Garber y M. E. P. Seligman (Eds.): *Human helplessness. Theory and applications*. New York: Academic Press, 1980.
- WEINER, B. y BROWN, J. (1984): All's well that ends. *Journal of Educational Psychology*, 1984, 76, 169-171.
- WITTRICK, M. C. (1986): Students' thought processes. En M. C. Wittrock (Ed.): *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan, 1986.
- WONG, P. T. P. y WEINER, B. (1981): When people ask «why» questions, and the heuristics of attributional search. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1981, 40, 650-663.