

Estudio diferencial de la atribución causal en tres muestras de alumnos: normales, fracaso escolar y deficientes mentales. Consecuencias en la intervención social.

LUCIANO MONTERO VIEJO
RAFAEL MENDIETA FERNANDEZ
M^a DOLORES GARCÍA AGIUS
M^a CRISTINA PÉREZ DÍAZ-FLOR

PRESENTACION

La presente investigación tiene consecuencias eminentemente prácticas, y con ella queremos hacer una aportación a un área tan volcada a la intervención como es el trabajo social.

Creemos que el trabajo diferencial que se presenta sobre variables motivacionales en alumnos normales, fracasados escolares y deficientes mentales, así como las líneas de investigación que se apuntan, son del máximo interés al aportar datos para ser aplicados en campos tan dentro de la competencia del trabajo social como son el fracaso escolar y la deficiencia mental.

La incidencia de los aspectos motivacionales sobre el rendimiento es una evidencia con la suficiente tradición y constatación empírica como para haber rebasado el campo de la psicología científica y formar parte del sentido común. Pero este estudio se inserta en un reciente marco teórico —la teoría atribucional de Weiner— que ofrece la ventaja de *identificar y medir variables motivacionales que pueden ser fácilmente modificadas mediante la intervención*. En este trabajo se traduce y utiliza además por primera vez entre nosotros el cuestionario que, en opinión del propio Weiner y según comunicación personal, mejor mide las variables contenidas en su constructo teórico. La rápida difusión y reconocimiento de este modelo surgido en los años setenta le hacen figurar en el índice de todos los tratados de psicología cognitiva, de la motivación y de la educación editados en los últimos años.

Los resultados obtenidos muestran las diferentes atribuciones causales ante el éxito y el fracaso académico de tres grupos: escolares normales, escolares con retraso escolar y escolares con deficiencia mental. Los resultados indican que los sujetos con fracaso escolar son el grupo con *atribuciones causales más negativas*.

Se proponen *métodos* avalados por trabajos experimentales para *modificar* dichas atribuciones negativas. Pensamos que estos resultados son de gran importancia para el trabajador social, el cual puede disponer de

un bagaje teórico y de métodos prácticos a la hora de intervenir en familias e instituciones donde existen niños con problemas de fracaso escolar o deficiencia mental.

RESUMEN

Tras una exposición de la teoría de la atribución causal de Weiner, derivada de la teoría motivacional de Atkinson, se han medido las dimensiones causales postuladas por Weiner (locus de causalidad, estabilidad y controlabilidad, en condición de éxito y en condición de fracaso) en tres muestras (escolares normales, escolares con fracaso escolar y deficientes mentales), de 40 sujetos cada una, mitad varones y mitad mujeres, y con un promedio de edad de diecisiete años. El instrumento utilizado ha sido la Escala de Dimensión Causal de Dan Russel, traducida por nosotros. Los resultados arrojan varias diferencias significativas entre normales y fracaso escolar y algunas entre fracaso escolar y deficientes, pero ninguna entre normales y deficientes. Este último resultado es sorprendente, ya que es contrario a la línea de investigación que se está llevando a cabo sobre atribución causal con deficientes, donde se postulan atribuciones más negativas en éstos. Se concluye que este resultado puede ser debido a que los deficientes estudiados en este trabajo asisten a un centro de educación especial «segregada» y no integrada con sujetos normales. Según esto, se discute la conveniencia de la educación de los deficientes de forma segregada o integrada.

Se ofrecen también sugerencias para investigaciones futuras y algunas consecuencias para la intervención.

INTRODUCCION

El modelo de Atkinson.

En este estudio nos basamos en la teoría de la atribución causal de Weiner. La teoría de este autor supone, en gran medida, una reinterpretación de la teoría de la motivación de logro de Atkinson. Exponemos en primer lugar una síntesis de las ideas de este último autor.

La motivación de logro puede ser definida como la iniciación y persistencia en conductas que originan sentimientos de competencia y autodeterminación ante el éxito. Según Atkinson (1957), la motivación de logro depende de dos factores personales y dos factores relacionados con las características de la tarea que ha de ser realizada:

Factores de personalidad

- *Necesidad de logro.* Es relativamente estable y duradero. Es medido por el TAT.

- *Ansiedad ante el fracaso.* Se mide con un inventario de papel y lápiz, conocido como el TAQ (Test Anxiety Questionnaire, de Mandler y Sarason, 1956).

Estos factores dependen de situaciones previas de socialización y, según Atkinson, son difícilmente modificables.

Pueden darse dos tipos extremos de sujetos. Unos con alta necesidad de logro, pero con baja ansiedad ante el fracaso. Estos sujetos tendrán un alto motivo de logro de éxito (M_s) y un bajo motivo hacia la evitación del fracaso (M_{af}); serán $M_s > M_{af}$. El otro tipo extremo es la persona baja en M_s pero alta en M_{af} ; serán $M_s < M_{af}$. Estos últimos sujetos están dominados por la ansiedad, mientras que los primeros tienen un exceso de motivo de logro. Los estudios se han centrado en estos casos extremos.

Factores de situación

— La probabilidad esperada de éxito en la tarea (P_s), la cual se refiere a la dificultad percibida o subjetiva de la tarea, es un determinante de la asunción de riesgo. P_f es la probabilidad esperada de fracaso. ($P_f = 1 - P_s$).

— Incentivo por el éxito (I_s), el cual se refiere al interés intrínseco que cada tarea tiene para un sujeto. I_s se refiere a los aspectos motivacionales del nivel de dificultad percibida de la tarea, I_s es alto cuando la dificultad percibida de la tarea es alta, y viceversa. I_f es el incentivo hacia la evitación del fracaso.

El modelo de Atkinson (1957) postula dos tendencias hipotéticas: TS (tendencia hacia el éxito) y TAF (Tendencia a evitar el fracaso).

$$TS = M_s \times P_s \times I_s$$

$$TAF = M_{af} \times P_f \times I_f$$

Si la tendencia a lograr excede a la tendencia a la evitación ($TS > TAF$) se dará alta motivación de logro. Si $TAF > TS$ se dará poca motivación de logro. Así, pues, la motivación de logro resulta del balance de diversas variables antagónicas.

Existe bastante verificación experimental del modelo de Atkinson. Entre otros, los trabajos de Feather (1961), Mahone (1960) y Mouton (1965).

El modelo de Atkinson de 1957 veía la conducta como episodios aislados. Atkinson y Bich (1970) se aproximan a la conducta enfatizando la «dinámica de la acción», en la cual la conducta es vista como una corriente continua de acciones sucesivas, donde las diferentes acciones no son independientes entre sí, sino estrechamente interdependientes.

Ilustramos esta nueva perspectiva con un experimento de Raynor y Rubin (1971). (Recogido en Jung, 1978).

Los autores estudian el efecto de la percepción de instrumentalidad de

una tarea sobre la ejecución de otra tarea futura. Eligieron dos grupos, uno con alta necesidad de logro y otro con baja. A cada grupo se le somete a dos condiciones; de contingencia y de no contingencia. En la condición de contingencia, a los sujetos se les dijo que para tener la oportunidad de ejecutar una serie de cuatro tests de aritmética, tenían que alcanzar cierto nivel de éxito en cada test previo. Así, pues, la realización de un test dependía del resultado del test anterior. En la condición de no contingencia se dijo a los sujetos que podían intentar los cuatro tests, independientemente de su ejecución previa. Todos los sujetos fueron llevados a creer que el test era de dificultad media.

Los resultados mostraron que los sujetos de necesidad de logro alta intentaron y obtuvieron éxito en más problemas en la condición de contingencia que en la de no contingencia. En los sujetos de baja necesidad de logro, los sujetos intentaron y obtuvieron éxito en menos ocasiones en la condición de contingencia que en la condición de no contingencia, que es la situación típica de los experimentos de Atkinson (1957). Con el modelo antiguo de Atkinson se hubiera concluido que apenas hay diferencias en cuanto a la relación entre ejecución y nivel de necesidad de logro. Sin embargo, cuando se introduce la situación de contingencia, la diferencia entre los grupos de alta y baja necesidad de logro aparece clara, mostrando los primeros mejores resultados. Así pues, es claramente más apropiado ver la conducta como continua más bien que examinar episodios aislados de conducta.

Teoría de Weiner: Reinterpretación de la motivación de logro

Siguiendo a Tapia (1983) «...el conocimiento de que la motivación de logro depende del motivo de logro, de las expectativas de éxito y del incentivo (percepción de la dificultad de la tarea), no nos dice mucho sobre cómo podemos incrementar dicha motivación, dado que no sabemos qué variables influyen en la formación e intensidad del motivo de logro, en base a qué se establecen en condiciones naturales las posibilidades de éxito, qué es lo que determina la estimación del grado de incentivo de la tarea, etc.» Esta deficiencia de la teoría de Atkinson puede ser subsanada estudiando directamente los procesos cognitivos implicados en la motivación de logro. Weiner y cols. (1971) proponen una teoría de la atribución que reanaliza los principales descubrimientos predichos por el modelo de Atkinson. Estos autores sugieren que la interpretación cognitiva (atribución causal hecha por un individuo cuando es confrontado con una tarea de logro) es un determinante importante del deseo del individuo para emprender la tarea; en otras palabras, la atribución causal determina, al menos en parte, la motivación de logro.

Weiner y cols (1971) comprobaron que, en contextos de logro escolar, las causas percibidas más frecuentes de éxito y fracaso eran: habilidad,

esfuerzo, dificultad de la tarea y suerte. No obstante, las causas percibidas de éxito y fracaso son casi infinitas, por lo cual Weiner (1979) postula un esquema clasificatorio de causas, de tal forma que las propiedades subyacentes de las mismas sean identificadas. Estas propiedades o dimensiones son: locus de causalidad, controlabilidad y estabilidad.

El locus de causalidad se refiere a la percepción de las causas como externas o internas al sujeto. El control se refiere a la percepción de modificabilidad (controlabilidad) de las causas por parte del sujeto. La estabilidad se refiere a la percepción que tiene el sujeto sobre variabilidad temporal de las causas; esto es, si las causas son momentáneas o permanentes.

Las dimensiones causales de Weiner pueden resumirse en el siguiente esquema:

		Estables	Variables
Internas	No Controlables	• habilidad	• estado de ánimo
	Controlables	• esfuerzo habitual	• esfuerzo inmediato
		Estables	Variables
Externas	No controlables	• dificultad de la tarea	• suerte
	Controlables	• sesgos de los maestros	• ayuda no habitual de otros

Weiner (1979) postula que cada una de estas tres dimensiones tiene una relación primaria (fundamental) con diferentes aspectos del pensamiento y de la acción, así como una serie de efectos o relaciones secundarias.

Estabilidad. La relación o efecto principal de la dimensión de estabilidad es con las expectativas de éxito. Los cambios de expectativa después del éxito o el fracaso dependen de que las causas de estos resultados sean percibidas como estables; las atribuciones de un resultado a factores estables produce mayor cambio de expectativas (incremento de expectativa después del éxito y disminución de expectativa de éxito después del fracaso) que la atribución a causas inestables. Dicho de otra forma: si uno consigue éxito o fracaso y si las causas de ese resultado son percibidas como permaneciendo invariables, entonces el resultado será anticipado con un mayor grado de certidumbre. Pero si las causas están sujetas a cambio, entonces hay dudas de que el resultado previo será repetido. (Weiner, 1972, 1974, 1976).

Locus de causalidad. Está primariamente relacionado con las reacciones emocionales ante los resultados. Weiner y cols (1978) y Weiner, Russel y Lerman (en prensa) obtuvieron los siguientes resultados:

— Había una serie de emociones que representaban reacciones generales, amplias, hacia el éxito o el fracaso y que eran independientes de las atribuciones. P.e., ante el éxito: sentimientos de placer, felicidad, satisfacción, etc. Ante el fracaso: disgusto.

— También había emociones específicas dependiendo de las atribuciones realizadas y según fuera el resultado P.e., ante el éxito, si se atribuía a la habilidad la reacción emocional era competencia y confianza. Si se atribuía a los otros: gratitud, etc.

— Respecto a las atribuciones internas/externas, en caso de éxito las atribuciones internas del mismo se asociaban con orgullo, competencia y confianza. Si se produce fracaso, las atribuciones internas del mismo producen vergüenza, culpa y resignación.

Así, pues, los afectos asociados con la autoestima, tales como competencia, orgullo y vergüenza están mediatizados por las atribuciones causales y especialmente por las atribuciones externas/internas.

Controlabilidad. Los efectos de la percepción de autocontrol van desde estados experienciales tales como «sentimiento de origen» (de Charms, 1968), percepción de libertad de elección (Steiner, 1970) hasta conductas específicas tales como búsqueda de información (Rotter, 1966) y ausencia de déficit cognitivos, motivacionales y de aprendizaje propios de la pérdida de control (Seligman, 1975).

Así, pues, la estabilidad afecta esencialmente a las expectativas, la causalidad a las respuestas afectivas y la controlabilidad al esfuerzo que se realiza en la tarea.

Una vez expuesta la teoría de la atribución, podemos ya decir cómo desde ella se reinterpreta la teoría de la motivación de logro de Atkinson. Según Weiner, lo que diferencia a los sujetos de distinto nivel de motivación de logro, entre otras cosas, es que aunque todos tienden a atribuir el éxito a la propia habilidad, los de motivación de logro alta tienden a atribuir los fracasos a la falta de esfuerzo, causa interna, variable y controlable, mientras que los de motivación de logro baja tienden a atribuir los fracasos a la falta de habilidad o a causas no controlables, causas —estas últimas— a las que también atribuyen los éxitos con elevada frecuencia. Esto genera en ellos una sensación de indefensión que origina su baja motivación del logro.

El bajo rendimiento escolar sería explicado, pues, por la baja motivación de logro de los estudiantes desaventajados. El proceso seguiría la siguiente secuencia:

Atribuciones del éxito a la suerte.	sensación de indefensión. Motivación de logro baja.	Bajo rendimiento académico.
Atribuciones del fracaso a la falta de habilidad.		

Algunos de los resultados típicos obtenidos desde la teoría de Atkinson son reanalizados por los teóricos de la atribución causal:

— Los sujetos altos en motivación de logro tienden a aproximarse a las situaciones de logro, mientras que los bajos en motivación de logro las evitan. Este resultado es interpretado por Weiner y cols (1971) de la siguiente forma: puesto que los altos en motivación de logro creen que su éxito se debe a su habilidad y esfuerzo, las situaciones de logro son más recompensantes y no amenazantes para ellos.

— Los sujetos altos en motivación de logro tienen mayor persistencia en la tarea en situaciones de fracaso repetido. Kukla (1970) sugiere que, dado que los sujetos bajos en motivación de logro atribuyen sus fracasos a su falta de habilidad, factor estable que es improbable que cambie fácilmente, no es sorprendente que no persistan en la tarea. Por otra parte, puesto que los altos en motiv. de logro tienden a percibir sus fracasos en términos de falta de esfuerzo, factor que puede ser rápidamente remediado, estos sujetos persisten a pesar del fracaso en la tarea. Piensan que si se esfuerzan pueden conseguir el éxito.

— Los sujetos altos en motivación de logro prefieren tareas de dificultad intermedia, mientras que los sujetos bajos en motivación de logro las evitan, prefiriendo tareas muy fáciles o muy difíciles. Weiner y cols (1971) piensan que el fracaso en tareas muy difíciles y el éxito en las fáciles son atribuidos a la tarea, no a la habilidad o al esfuerzo del sujeto. Sin embargo, los resultados en las tareas de dificultad intermedia pueden ser rápidamente atribuidos a factores internos. Si se asume que los altos en motivación de logro quieren intentar tareas que pueden ayudarlos a aprender acerca de sus habilidades y cantidad de esfuerzo, mientras que los bajos en motivación de logro prefieren evitar tales situaciones, pueden entonces hacerse predicciones acerca de las preferencias de tarea en la línea de los estudios de Atkinson.

Estudios experimentales sobre cambio de atribuciones y rendimiento

Existen bastantes estudios experimentales que muestran cómo pueden cambiarse las atribuciones y la influencia de este cambio en el rendimiento.

Dweck (1975). Utilizó niños con «indefensión aprendida», a los cuales se les enseñó a atribuir el fracaso al esfuerzo insuficiente en una tarea de resolución de problemas matemáticos, en un entrenamiento de 25 sesiones. En el postest, los sujetos atribuyeron significativamente más el fracaso a la falta de esfuerzo que un grupo de control, no sólo en la tarea experimental, sino también en temas matemáticos generales.

Andrews y Debus (1978).- Realizaron un experimento en dos fases.

1. En un primer estudio correlacional, utilizaron 71 niñas y 87 niños de sexto grado. En un principio eran evaluadas las atribuciones de los sujetos utilizando el IAR (Crandell, Katkovsky y Crandell, 1965) y el EAS (Effort Attribution Scale). A continuación se pasaban dos medidas de persistencia, utilizando el Perceptual Reasoning Test en la versión de Feather (1961, 1963). Había dos medidas de persistencia: a) tiempo total utilizado desde el momento en que el niño empezaba el primer ítem hasta el momento en que pasaba el segundo ítem. b) número de ensayos realizados en cada ítem. Respecto a la persistencia, se ha comprobado que es un elemento crucial diferenciador de los sujetos de alta y baja motivación de logro, siendo los primeros más persistentes en la realización de tareas.

Los resultados muestran que las atribuciones del fracaso a la falta de habilidad y dificultad de la tarea correlacionaban negativamente con las medidas de persistencia, y la atribución al esfuerzo correlacionaba positivamente. El factor suerte correlacionaba negativamente, aunque de forma no significativa.

2. En una segunda fase experimental, se eligieron los 42 sujetos (niños) que menos frecuentemente atribuyeron el fracaso a escasez de esfuerzo en la primera fase.

Se hicieron tres grupos: un grupo control, el cual no recibió entrenamiento. Un grupo de reforzamiento social (SR), el cual recibía reforzamiento verbal cuando los sujetos atribuían el resultado al esfuerzo en una tarea de logro. Un grupo de reforzamiento social más ficha, el cual recibía, además del refuerzo verbal, una ficha por cada atribución al esfuerzo. (La ficha podía ser posteriormente canjeada por un refuerzo consumible).

Se pasó después la prueba de persistencia de la fase primera.

Los resultados mostraron que se produjo un incremento significativo de la persistencia en los grupos experimentales paralelo al cambio de atribuciones de dichos grupos. No hubo diferencias significativas entre los grupos experimentales en aumento de persistencia.

Los estudios de seguimiento realizados a los siete días y a los cuatro meses dieron resultados muy similares. Así, pues, las atribuciones del éxito al esfuerzo y del fracaso a la falta de esfuerzo producen un incremento significativo de la motivación de logro (medida ésta a través de la persistencia) en sujetos con baja motivación de logro.

Schunk y Cox (1986).- Utilizaron como variables dependientes la autoefi-

caja y las capacidades de sustracción. La autoeficacia se define como las autoevaluaciones sobre las capacidades de uno mismo en situaciones específicas (Bandura, 1977, 1981, 1982). La muestra se compone de niños de seis a ocho años con capacidades de sustracción deficientes.

En la primera condición experimental los sujetos verbalizaban en voz alta mientras resolvían problemas (verbalización continua). En la segunda condición experimental, verbalizaban sólo durante la primera parte del entrenamiento (verbalización discontinua). En la tercera condición experimental los sujetos no verbalizaban. En cada condición experimental se formaron tres grupos: un grupo recibía *feedback* de esfuerzo durante la primera parte del entrenamiento, otro grupo recibía *feedback* de esfuerzo durante la segunda parte del entrenamiento y un tercer grupo no recibía *feedback*, resultando así un diseño 3x3.

El análisis multivariado de covarianza (MANCOVA) respecto a autoeficacia y capacidades de sustracción, dió como principales efectos verbalización y *feedback* de esfuerzo, no habiendo interacción entre verbalización y *feedback* de esfuerzo.

Cada una de las tres condiciones de verbalización y de *feedback* obtuvieron incrementos significativos en el postest, tanto en autoeficacia como en capacidades de sustracción. Igualmente, las condiciones de *feedback* atribucional al esfuerzo obtuvieron mayores incrementos en ejecución, en capacidad de sustracción y en autoeficacia que la condición de no *feedback* atribucional. Schunk y Cox piensan que el efecto de la verbalización puede ser debido a que «...ayuda a centrar la atención en rasgos importantes de la tarea, y como una forma de repaso, ayuda a la retención y codificación. También es posible que la verbalización transmita a los estudiantes un sentido de control personal sobre los resultados del aprendizaje, ya que la verbalización hace saliente una estrategia que puede facilitar la solución del problema». Por otra parte, los efectos positivos de la atribución del éxito al esfuerzo son debidos, como ya se ha dicho, a la percepción de control que adquiere el sujeto. Asimismo la atribución del éxito al esfuerzo sugiere al sujeto que posee capacidades para resolver problemas y que puede resolverlos si se lo propone.

La motivación en retrasados mentales.

Uno de los factores que determinan las bajas ejecuciones de los retardados es su alta expectativa de fracaso como consecuencia de la larga historia de confrontaciones con tareas para las cuales no están preparados (Cromwell, 1963). La historia de fracasos producen bajas expectativas de éxito, lo cual influye en un bajo rendimiento, reproduciéndose continuamente el círculo vicioso (Herber, 1964). Los niños retrasados que asisten a clases especiales tienen más expectativas de éxito que los que asisten a clases regulares, debido a que los primeros están expuestos a niveles de éxito más alto (Gruen y cols., 1974).

Los niños retrasados tienen autoconceptos ideal y real más bajos que los niños normales de la misma edad mental y cronológica (Leahy, Balla y Zigler, 1982). Teniendo en cuenta que el autoconcepto está relacionado con las aspiraciones, este resultado parece indicar que la etiqueta de retardado comporta la disminución de aspiraciones (Beltrán, 1986).

Respecto a la motivación intrínseca, los retrasados se muestran menos sensibles a los refuerzos intangibles (p.e., información de la ejecución correcta en la realización de una tarea) que los sujetos normales (Zigler y Unell, 1962), no habiendo diferencias en cuanto a refuerzos tangibles (Zigler y Labry, 1962). También se ha confirmado que a los retrasados les motiva menos la competencia intrínseca (utilización de las propias capacidades) que a los sujetos normales (Hunter y Zigler, 1974). Esto indica que la motivación intrínseca de los retardados es baja, ya que la competencia intrínseca y los refuerzos no tangibles son muy importantes en el mantenimiento de dicha motivación.

Indefensión aprendida.- Implica la consciencia de no poder controlar los resultados de una acción, lo que resulta en una falta de esfuerzo por controlar los acontecimientos. Floor-Rosen (1975) y Weisz (1979) comprobaron que los retrasados se muestran más indefensos que los normales. Weisz utilizó tres grupos de edad mental (5,5; 7,5; y 9,5), en los que se incluían niños retrasados, niños con niveles medios de inteligencia y superdotados. Comprobó que la indefensión era mayor en el grupo de retrasados de 9,5 años, lo que sugiere que los retrasados aprenden la indefensión gradualmente conforme avanza el desarrollo.

Gibson (1980) comprobó que los niños retardados atribuyen el éxito con mayor frecuencia a la suerte, factor incontrolable y variable, y menos a la capacidad. Sin embargo, atribuyen más frecuentemente el fracaso a la falta de capacidad y a la suerte. Estas atribuciones son productoras típicas de indefensión.

El constructo de indefensión aprendida está siendo reformulado desde la teoría de la atribución en términos de percepción de incontrolabilidad (Weiner, 1979; Abramson y cols. 1978; Weiner y Litman-Adizes, en prensa; Klein, Fencil-Morse y Seligman, 1976; Tennen y Weller, 1977).

Beltrán (1986) sugiere algunos elementos que intervienen en el surgimiento de la indefensión aprendida en retardados:

1. Mayor exposición al fracaso en retardados, ya que han de enfrentarse continuamente a tareas para las que no están preparados.

2. El retardado recibe mayor número de *feedback* negativos cuando se enfrenta a alguna tarea; esto es, se le comunica más frecuentemente su fracaso (Raber y Weisz, 1981), lo que produce atribución del fracaso a factores incontrolables. De acuerdo con Dweck y cols. (1978) esto produce un aumento de indefensión en forma de deterioro generalizado de la respuesta.

3. La etiqueta de «retrasado mental» produce que los demás siempre

atribuyan los fracasos del retardado a la incapacidad, y no a la falta de esfuerzo, como ocurre frecuentemente con niños normales.

A continuación exponemos los resultados del trabajo de Brengelman (1975) con deficientes mentales. Los resultados son de interés por ser altamente sorprendentes, ya que apuntan a conclusiones contrarias a la línea de trabajos expuesta anteriormente. Brengelman afirma que mientras que con sujetos normales cabe esperar una correlación positiva entre expectativas altas de rendimientos y rendimiento, sin embargo en sujetos retrasados y psicóticos la predicción sería la contraria: correlación negativa entre expectativas y rendimiento, como ya fué comprobado por Brengelman (1967).

El autor utiliza una muestra de 178 sujetos varones de 39 años de edad media, con un rango de CI de 14 a 77.

Utiliza el cuestionario WPI, con cinco escalas:

R= Rigidez

LM= Motivación de ejecución

N= Neuroticismo

ER= Excitabilidad

E= Extraversión.

Se pasó a los sujetos 15 tests de rendimiento. Intercaladas en los ítems de los diversos tests, se hacían preguntas a los sujetos con el fin de evaluar el grado de seguridad que mostraban en la aplicación de los tests. Para ello, se le hacían las siguientes preguntas a los sujetos: ¿Estás haciendo bien la prueba? ¿Eres el que mejor hace la prueba de todos los que están aquí? ¿Haces esta prueba mejor que la mayoría de los que están aquí? ¿Crees que hay muchos que lo hacen mejor que tú? ¿Puedes ganarles a todos en esta prueba?

Los tests se aplicaron ocho veces durante varios años.

Los resultados mostraron lo siguiente:

— En general, las puntuaciones de los deficientes en las pruebas de motivación de ejecución son muy altas. Los ítems de esta escala son del tipo: «¿Siente que debe ser el mejor en todo?», «¿Es uno de los mejores en su trabajo?», etc.

— Resultaron correlaciones negativas entre inteligencia y R ($p < .05$), y entre inteligencia y LM ($p < .001$)

— N, ER y E correlacionan negativamente con casi todos los tests de rendimiento, siendo las correlaciones de LM muy altas, alcanzando varias de ellas un nivel de significación de $p < .001$.

— Igualmente se produjo una correlación negativa entre los juicios de seguridad y el rendimiento en los tests, dando correlaciones tan altas como las de LM con rendimiento.

Brengelman interpreta estos datos como fruto de una falta de realismo

de los sujetos deficientes; no parecen tener una capacidad adecuada para juzgar su propia deficiencia.

Como se ve, estos resultados están en clara contradicción con los generalmente obtenidos por la mayoría de los autores con retardados. El dato que más nos interesa es la correlación negativa entre rendimiento y LM. (Las puntuaciones altas en esta escala implican altas expectativas de logro y percepción de alta habilidad). Una posible explicación de estos resultados pudiera ser que la muestra utilizada eran sujetos deficientes integrados en una institución, donde iban a trabajar todos los días, y podían deambular libremente por ella, y por sus alrededores. En estas condiciones posiblemente no exista indefensión aprendida en los sujetos. Pues bien, en condiciones de no indefensión, es muy posible que los sujetos retardados sobrevaloren sus capacidades y expectativas de logro, al igual que ocurre con niño pequeños. Shaklee (1976) comprobó que los niños pequeños no son capaces de inferir la habilidad a partir de la secuencia anterior de éxitos y fracasos, al parecer por dificultades de integración de la información serial. Igualmente, no utilizan correctamente la información procedente de la historia de resultados anteriores para formar expectativas (Herckhausen, 1967; Parsons y Ruble, 1972; Shaklee, 1976; Parsons y Ruble, 1977; Nicholls, 1978 b), lo que origina la formación de expectativas muy poco realistas (Tapia, 1984). En el caso de deficientes de cierta gravedad, parece razonable pensar que también encontrarán difícil juzgar su propia capacidad de forma adecuada en base sólo a la historia pasada de éxitos y fracasos, y formarse así expectativas realistas. Esto daría lugar a que, al igual que los niños, tiendan más a evaluarse en función de las etiquetas e información que reciben de los adultos y de sus compañeros. En la muestra utilizada por Brengelman, la fuente principal de información que tienen los deficientes para su autoevaluación sería la de sus compañeros, de status intelectual similar, los cuales no darían tanto *feedback* de fracaso como reciben en otros entornos. Igualmente, los adultos encargados del cuidado y educación de estos sujetos posiblemente tuvieran la suficiente sensibilidad para no atribuir los fracasos de estas personas a su deficiencia mental.

En el trabajo de Brengelman esta hipótesis se cumpliría fácilmente, ya que la muestra que utiliza incluye retardados con un amplio rango de CI, con algunos de los sujetos con un CI muy bajo (desde 14 a 77).

Así pues, ante la ausencia de indefensión aprendida, lo que implica la falta o escasa etiquetación por parte de los otros como retardado y la ausencia de expectativas constantes de fracaso, el retardado, debido a sus escasas posibilidades cognitivas, tenderá a evaluarse de forma irrealista, o al menos no hará autoevaluaciones negativas.

PLANTEAMIENTOS E HIPOTESIS

De acuerdo con los resultados expuestos anteriormente en la línea de las teorías de Weiner y Atkinson, los procesos de atribución causal estarían relacionados con la motivación de logro y el rendimiento. Específicamente, las atribuciones de los resultados a factores controlables influyen especialmente en el esfuerzo que realiza el sujeto ante la tarea, mientras que las atribuciones de los resultados a factores estables/inestables influyen especialmente en las expectativas del sujeto ante la tarea. Tanto el grado de esfuerzo como las expectativas resultantes de las atribuciones tienen influencia en el rendimiento. Igualmente, una motivación de logro adecuada depende, en parte, de las atribuciones anteriormente mencionadas.

Es importante resaltar que las relaciones causales seguramente no son unidireccionales. Más bien serían relaciones circulares: p.e., las atribuciones negativas pueden producir escaso rendimiento, pero éste, a su vez, afianza las atribuciones previas, formándose así un círculo vicioso que tiende a empeorar cada vez más la situación.

En concordancia con estos resultados, cabe establecer algunas hipótesis generales que son expuestas a verificación en este estudio.

Condición de éxito

a) En primer lugar, los sujetos con fracaso escolar obtendrán puntuaciones más bajas que los sujetos normales en locus de control y estabilidad.

b) En los sujetos con retardo mental cabe esperar los mismos resultados que en los sujetos de fracaso escolar. Sin embargo, en vista de los resultados paradójicos ya comentados obtenidos por Brengelman (1967, 1975), esta hipótesis resulta incierta.

Condición de fracaso

c). Los sujetos con fracaso escolar, en la condición de fracaso, obtendrán puntuaciones más bajas que los sujetos normales en locus de control y más altas en estabilidad.

d) En los sujetos con retardo mental cabe esperar los mismos resultados que con los sujetos de retraso escolar, no obstante tener en consideración la duda planteada en el apartado b.

METODO

Tres muestras de sujetos pertenecientes a las categorías normal, fracaso escolar y deficiencia mental son evaluadas mediante la Escala de Di-

mención Causal (Causal Dimension Scale) con el objeto de encontrar las posibles diferencias.

Descripción del instrumento

La Escala de Dimensión Causal fue presentada por su autor, Dan Russell, en 1982, como diseñada para evaluar cómo el sujeto percibe las causas de un hecho que le afecta en términos de éxito o fracaso según las dimensiones de locus de causalidad, estabilidad y controlabilidad descritas por Weiner. Consta de nueve ítems, cada uno de los cuales con dos polos entre los que se interpone un continuo de nueve intervalos, a lo largo de los cuales el sujeto se puntúa. Cada una de las tres dimensiones descritas por Weiner está evaluada por tres ítems, cuya suma de puntuaciones constituye la puntuación en la dimensión correspondiente. Los estudios sobre fiabilidad, validez y factoriales están expuestos en el artículo de referencia (Dan Russell, 1982).

En la presentación del test que hace el autor se pide al sujeto que piense en las causas de un determinado hecho (éxito o fracaso). A continuación se le pide que responda los ítems. Los presentamos en primer lugar tal como aparecen en el original inglés:

1.	Is the cause (s) something that: Reflects an aspect of yourself	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Reflects an aspects of the situation
2.	Is the cause(s): Controllable by you or other people	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Uncontrollable by you or other people.
3.	Is the cause(s) something that is: Permanent	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Temporary
4.	Is the cause(s) something: Intended by you or other people	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Unintended by you or other people
5.	Is the cause(s) something that is: Outside of you	1 2 3 4 5 6 7 8 9	Inside of you
6.	Is the cause(s) something that is: Variable over time	1 2 3 4 5 6 7 8 9	Stable over time
7.	Is the cause(s) something about you	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Something about others
8.	Is the causes(s) something that is: Changeable	1 2 3 4 5 6 7 8 9	Unchanging
9.	Is the cause(s) something for which: No one is responsible	1 2 3 4 5 6 7 8 9	Someone is responsible

La puntuación para cada subescala se obtiene sumando las de los tres ítems que la componen: locus de causalidad (ítems 1, 5 y 7), estabilidad (3, 6 y 8) y controlabilidad (2, 4 y 9). Las puntuaciones altas indican que la causa es percibida respectivamente como interna, estable y controlable.

Hemos realizado una traducción al castellano para la aplicación de la escala en nuestro trabajo, quedando como sigue:

1. La causa es algo que: Refleja un aspecto de ti mismo	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Refleja un aspecto de la situación.
2. La causa es: Controlable por ti u otras personas	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Incontrolable por ti u otras personas.
3. La causa es: Permanente	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Temporal
4. La causa es: Provocada por ti u otras personas	9 8 7 6 5 4 3 2 1	No provocada por ti u otras personas
5. La causa está: Fuera de ti	1 2 3 4 5 6 7 8 9	Dentro de ti
6. La causa es: Variable con el tiempo	1 2 3 4 5 6 7 8 9	Estable a través del tiempo
7. La causa es: Algo que tiene que ver contigo	9 8 7 6 5 4 3 2 1	Algo que tiene que ver con otros
8. La causa es: Cambiante	1 2 3 4 5 6 7 8 9	No cambia
9. La causa es: Algo de lo que nadie es responsable	1 2 3 4 5 6 7 8 9	Algo de lo que alguna persona es responsable

Descripción de las muestras

Hemos aplicado el test a tres muestras de cuarenta sujetos cada una, de los cuales veinte son varones y veinte mujeres.

La muestra normal pertenece a estudiantes de C.O.U. del colegio San Agustín de Madrid (zona de Chamartín). Los escolares que la componen son hijos de profesionales encuadrables en clase media alta. Todos tienen edades de 17-18 años, con un promedio de 17 años y ocho meses.

La muestra de fracaso escolar está compuesta por alumnos que, tras no haber logrado terminar E.G.B. a la edad correspondiente por falta de aptitud, asisten a clases para la obtención del título de Graduado Escolar. Pertenecen a un Status social medio-bajo y bajo. Viven en la población de Majadahonda (Madrid), cuyo Ayuntamiento organiza las clases a las

que asisten, y pertenecen al estrato de población originaria de esa localidad, anterior al auge que la ha convertido en los últimos años en una de las zonas residenciales preferidas de los alrededores de la capital. La edad de esta muestra oscila entre 16-19 años, con un promedio de 17 años y cero meses. Ninguno de sus componentes está diagnosticado de deficiencia mental.

La muestra de deficientes mentales pertenece al colegio de educación especial «Virgen de Lourdes» (Majadahonda-Madrid). La edad oscila entre 15-20 años, con un promedio de 17 años y diez meses. Los cocientes intelectuales, medidos con escala Wechsler, oscilan entre 50 el menor y 77 el mayor, cubriendo por tanto los rangos de Deficiencia Mental Ligera y Límite. El status social abarca todos los niveles, desde hijos de familias acomodadas hasta chicos procedentes de Protección de Menores. Los sujetos más jóvenes de esta muestra están escolarizados a jornada completa, y los restantes realizan formación profesional de pre-taller. El centro educativo es de educación especial a todos los efectos (no asisten a él sujetos normales). Los sujetos de pretaller siguen asistiendo a clase una hora diaria.

Procedimiento

En las muestras normal y de fracaso escolar la aplicación del test se hizo de forma colectiva y por escrito (protocolo impreso). Con los deficientes mentales, en cambio, la aplicación se hizo de forma individualizada y oral. Aún así, se presentaron con cierta frecuencia problemas de comprensión verbal, que se salvaron mediante explicaciones y perifrasis de los ítems comprendidos. Con esta muestra, además, en lugar de pedirles que en cada ítem se puntuasen en un continuo entre 1 y 9 según se ve en el protocolo, se les pidió que se situasen en una escala gráfica que se les presentaba con la forma

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

, anotando el examinador la puntuación correspondiente. Esta modificación se introdujo para evitar a los sujetos la complejidad de una tarea aparentemente simple, pero dificultosa para ellos por las implicaciones de simbolización que conlleva.

Hemos realizado asimismo para las tres muestras una modificación importante en la fase preliminar a la aplicación del protocolo. En la presentación del test que hace Dan Russell se supone que el sujeto debe realizar sus atribuciones causales sobre un éxito o fracaso ya acaecido, lo cual resulta acorde con los planteamientos de Weiner. Sin embargo Tapia (1983) menciona las investigaciones de dos autores que, tras llegar a un aparente falseamiento de las teorías de Weiner (Covington y Omelich, 1979), encontraron posteriormente (Covington y Omelich, 1981) que ese falseamiento sólo ocurría cuando a los sujetos se les pedía realizar sus atribuciones causales acerca de un suceso (fracaso) ya acaecido, mientras

que las suposiciones de Weiner volvían a confirmarse si lo que se les pedía a los sujetos era realizar las atribuciones causales de resultados futuros, ya que las que se realizan sobre resultados ya ocurridos parecen tener un carácter más defensivo y protector de la propia estima, resultando engañosas si se las toma como base para tratar de modificarlas con vistas a mejorar la motivación de los sujetos.

En consecuencia, nosotros hemos pasado el test previa exposición de los sujetos al siguiente preámbulo:

Condición de éxito:

«Imagínate que el año próximo te dan una nota muy alta en una asignatura muy importante para ti»

Condición de fracaso:

«Imagínate que el año próximo te dan una nota muy baja en una asignatura muy importante para ti»

El test se realiza dos veces, una tras la exposición a la condición de éxito y otra tras la exposición a la condición de fracaso.

RESULTADOS

Una vez obtenidas las medidas de cada una de las tres muestras en cada una de las tres dimensiones, tanto en las condiciones de éxito como de fracaso, resulta el cuadro siguiente:

Tabla de Medias (\bar{X}), desviaciones típicas (σ) y diferencias de medias, con su significación, en las tres muestras para las tres dimensiones de atribución causal

CONDICION DE EXITO				
	N = 40 Normales		N = 40 Fracaso Escolar	N = 40 Deficientes mentales
Locus de causalidad	$\bar{X} = 21.9$ $\Delta = 2.59$	casi 5%	20.22 4.73	21.87 4.54
Estabilidad	$\bar{X} = 16.08$ $\Delta = 4.95$	1%	13 5.39	14.1 5.93
Controlabilidad	$\bar{X} = 21.77$ $\Delta = 3.24$	5%	19.55 4.97	20.2 5.26
CONDICION DE FRACASO				
	N = 40 Normales		N = 40 Fracaso Escolar	N = 40 Deficientes mentales
Locus de causalidad	$\bar{X} = 17.65$ $\Delta = 4.57$		17.17 5.40	18.37 6.05
Estabilidad	$\bar{X} = 10.1$ $\Delta = 5.06$		11.08 5.31	5% 8.8 4.91
Controlabilidad	$\bar{X} = 19.42$ $\Delta = 4.03$	1%	16.70 4.82	casi 5% 18.95 5.58

Se han rodeado con círculo y unido con un trazo aquellos pares de medias entre los que se ha encontrado diferencia significativa, con expresión del nivel de confianza (1% o bien 5%) de esa diferencia. Se han punteado aquellos casos en que la significación no se alcanza, pero se roza. Como se observa, no se alcanza ni se roza ninguna diferencia significativa entre el grupo de normales y el de deficientes.

DISCUSION DE LOS RESULTADOS

En primer lugar resaltemos la no aparición de ninguna diferencia significativa entre el grupo de normales y el de deficientes mentales, tanto

en la condición de éxito como en la de fracaso. Retomaremos más adelante la discusión de este dato.

En segundo lugar observamos la no diferencia significativa encontrada entre ningún par de grupos en la dimensión de locus de causalidad. Este resultado resulta congruente, ya que esta dimensión no es teóricamente relevante como variable relacionada con el rendimiento y la motivación de logro. Pues aunque la percepción de esfuerzo y habilidad son importantes en la motivación de logro y en el rendimiento, no lo son tanto por el hecho de ser internas, sino por ser controlables o estables. El locus de causalidad incide más directamente en las reacciones emocionales ante el éxito y el fracaso y, de forma tangencial, en las expectativas y en la cantidad de esfuerzo invertido.

En tercer lugar, las diferencias significativas encontradas, en la condición de éxito, entre el grupo de normales y el de fracaso escolar en las dimensiones de estabilidad (nivel de confianza del 1%) y control (5%), siendo ambas mayores en el grupo de normales, confirman nuestra hipótesis. La primera diferencia indicaría que los sujetos normales, al atribuir el éxito a causas más estables, tienen unas mayores expectativas de éxito. Por otra parte, al atribuir el éxito a causas más controlables, tendrán una mayor persistencia en las tareas académicas y realizarán un mayor esfuerzo en las mismas.

En cuarto lugar, en la condición de fracaso, existe diferencia significativa entre el grupo de normales y el de fracaso escolar en la dimensión de controlabilidad, como ocurre en la condición de éxito, lo cual redundaría en la interpretación hecha anteriormente en la dimensión de controlabilidad, en el sentido de que los sujetos del grupo normal ven los fracasos como más controlables, lo que incide en un mayor esfuerzo para superarlos.

En los dos grupos citados, en la condición de fracaso, no existe diferencia significativa en la dimensión de estabilidad, aunque la diferencia apunta hacia la percepción del fracaso como más estable por parte del grupo de fracaso escolar.

En quinto lugar, en la condición de fracaso, existe diferencia significativa en la dimensión de estabilidad entre el grupo de deficientes y el de fracaso escolar, siendo ésta mayor en el último grupo. Esto indica que los sujetos de fracaso escolar ven el fracaso como originado por causas más estables, más permanentes, lo cual incide en unas menores expectativas de superar los fracasos. Aquí vemos que incluso el grupo de normales parece atribuir el fracaso a causas más estables que los sujetos deficientes, aunque las diferencias no alcancen significación estadística.

Retomamos ahora el tema apuntado al comenzar este apartado, la ausencia de diferencias significativas entre el grupo de normales y el de deficientes mentales. Resultado que puede parecer incongruente con la línea de investigación sobre atribución causal en deficientes (v. también Fierro, 1987), e igualmente no confirma nuestra hipótesis inicial, en la cual suponíamos diferencias significativas entre ambos grupos. No obs-

tante, como también se apunta en la hipótesis, este resultado no es tan sorprendente si tenemos en cuenta la situación de la muestra de deficientes que hemos utilizado. Sujetos que asisten a un centro de educación especial, con experiencias relativamente escasas de fracaso, en contacto con sujetos de sus mismas condiciones, lo cual aminora la frecuente etiquetación de que son objeto cuando están en contacto con grupos de sujetos normales, sobre todo cuando son minoría en dichos grupos, como ocurre en las aulas de integración para deficientes. Ya hemos mencionado en nuestra introducción teórica la afirmación de Gruen y cols. (1974) de que los niños retrasados que asisten a clases especiales tienen más expectativas de éxito que los que asisten a clases regulares, debido a que los primeros están expuestos a niveles de éxito más altos.

Por otra parte remitimos también a nuestra exposición de los resultados de Brengelman (1967, 1975), donde se muestra que los deficientes por él estudiados tienen expectativas de éxito mayores cuanto más grave es la deficiencia mental. La muestra de Brengelman abarca todos los rangos de deficiencia mental, desde el nivel límite hasta el profundo, mientras que en nuestra muestra nos limitamos a los niveles ligero y límite. La muestra de Brengelman, por otra parte, al igual que la nuestra, recibía educación especial en régimen «segregado».

La interpretación de nuestros resultados con deficientes nos sitúa de lleno en un terreno conflictivo y de plena actualidad en nuestro país: el de la educación especial versus integración. Las revisiones de investigación comparativa realizadas por Guskin y Sipker (en Ellis, 1981), Mardomingo (1981), Haywood, Meyers y Switzky (1982) y Beltrán (1986), aunque no arrojan conclusiones taxativas, se decantan hacia una posible superioridad de la educación especial en cuanto a promover adaptación personal, social y autoestima, mientras que la integración lograría mejores progresos académicos. No obstante, los resultados de las diversas investigaciones son contradictorios, matizables, y el tema dista de estar zanjado.

En ausencia de investigación comparativa (en nuestra revisión) sobre atribución causal entre deficientes segregados e integrados, revisaremos brevemente la existente sobre rendimiento, autoimagen y adaptación, variables relacionadas con el constructo de atribución causal.

Kirk (1964) y Quay (1963) revisan y evalúan la investigación hasta ese momento, que apunta a un progreso académico más pobre en las clases especiales y a una adaptación social peor en las clases regulares. Pero dichos autores someten a todo ese cuerpo de investigación a críticas metodológicas que ponen en entredicho sus resultados. El estudio Illinois (Goldstein, Moss y Jordan, 1965) se considera de los más rigurosos en su metodología y entre sus resultados se encuentra: progreso similar de ambos grupos en C.I.; equipación de progreso escolar (lectura, aptitud verbal y cálculo) al cabo de cuatro años, pese a mejor despegue inicial de los que asisten a clases regulares; ausencia de diferencias en un test de

conocimientos sociales; mejor opinión de las madres de los alumnos de clase especial sobre el progreso académico de sus hijos; y superioridad de los alumnos de clases especiales en los aspectos de originalidad, fluidez y flexibilidad, además de que tratan de responder a más preguntas difíciles en un cuestionario oral, comparados con sus pares asistentes a clases regulares. Por su parte, Towne, Joiner y Schurr (1967) encontraron que el concepto de la propia capacidad sube al cambiar de una clase regular a una clase especial, pero al cabo de unos meses inicia un nuevo descenso.

Guskin y Spicker (1981) concluyen tras su revisión, que hemos condensado en el párrafo anterior, que no hay pruebas definitivas de que las clases especiales favorezcan la adaptación personal y social.

Fine y Caldwell (1967), citados también por Guskin y Spicker, mantienen que el extremado e infundado exceso de confianza, así como la falta de confianza y la valoración generalmente favorable de la propia persona en deficientes pueden entenderse en base a los estudios de Atkinson (1964) según el cual las personas cuyo miedo al fracaso es mayor que su necesidad de realización se proponen niveles de aspiración irrealistas (demasiado altos o demasiado bajos). Zigler (1967) afirma que la historia de fracasos del deficiente le hace tender más a evitar el fracaso que a buscar el éxito.

En la revisión de Mardomingo (1981) se mencionan los estudios de Osterling (1967) en Suecia, quien encuentra mejor adquisición de conocimientos en las clases normales, pero mejor adaptación social en las clases especiales: pero estos resultados son relativizados en un informe a la UNESCO (Stukat, 1967) por problemas de diseño y control de variables. Meyerowitz (1962, 1966), por su parte, encuentra mejor autoconcepto en niños que reparten su tiempo entre clases regulares y clases especiales que en aquellos que asisten sólo a clases especiales. Mardomingo concluye en su revisión que en su opinión las clases especiales no benefician a los cocientes superiores a 60, ya que no facilitan aprendizaje, no elevan el C.I. y empeoran la autoimagen aunque, según algunos, mejoran la adaptación social. Las considera útiles, en cambio, para cocientes comprendidos entre 30 y 50.

Haywood, Meyers y Switzky (1982) opinan que los deficientes ligeros segregados son mejor aceptados que los integrados, por estar menos expuestos al contacto con los no discapacitados, y también tienen mejor autoconcepto, medido a través de la opinión del profesor y de autoinformes (Goodman et al., 1972, Gottlieb & Budoff 1973, Gottlieb et al. 1974). Concluyen de su revisión que la educación segregada apunta a mejores puntuaciones en autoconcepto, mientras que la integrada a veces —no siempre— logra mejores resultados académicos.

Beltrán (1986), respecto al tema de rendimiento escolar, alude a diez estudios entre 1932 y 1965, la mitad de los cuales no encuentran diferencias entre segregados e integrados, mientras que la otra mitad la encuentra a favor de los segundos. En cuanto a autoconcepto, cita a Budoff y

Gottlieb (1976), que no encuentran diferencias entre segregados e integrados, mientras que Hoelke (1967) encuentra diferencias significativas a favor de los primeros. El resultado más consistente, según Beltrán, es que los parcialmente integrados son significativamente más altos en autoconcepto que los totalmente segregados, quizás por tener dos grupos de referencia.

En conclusión, entre el amplio cuerpo de investigación comparativa entre deficientes integrados y segregados echamos a faltar estudios relativos a atribución causal entre estos dos grupos. En la revisión que presentamos sobre autoimagen y rendimiento hay algunos estudios que podrían explicar la ausencia, en nuestra investigación, de diferencias entre normales y deficientes segregados en atribución causal, aunque la revisión, como se ha visto, apunta a resultados variados y a veces contradictorios. Entre los que tienden a ser coherentes con nuestros datos, citemos aún el estudio de Johnson (1961), quien encontró mejor aceptación de los compañeros hacia los deficientes segregados que en régimen de integración. En los primeros, la aceptación entre iguales iguala a la que logran los normales.

Nos parece urgente que se realicen estudios de atribución causal comparativos entre sujetos normales y deficientes (a lo que apunta nuestra investigación) y entre deficientes segregados e integrados (que queremos abordar en un trabajo futuro). La política de integración educativa que actualmente se está llevando a cabo necesita de datos que muestren a los enseñantes cómo deben intervenir sobre las atribuciones causales de los deficientes mentales en el marco de la integración.

CONSECUENCIAS PARA LA INTERVENCION

El trabajador social es beneficiario de los resultados de la investigación de este marco teórico en tanta medida como pueda serlo el educador o el psicólogo.

En el marco escolar, se pueden influir y modificar los estilos atributivos de los individuos. Pero donde realmente se *crean* los estilos atributivos es dentro de la familia. Existen ya estudios que tratan de explicar el progreso o atraso socioeconómico de las naciones como un reflejo del estilo atributivo predominante en su población (Betancourt, 1984). Con toda seguridad, los diversos sectores sociales dentro de un mismo país tienen también estilos atributivos diferenciados.

Es sabido que el fracaso escolar se da predominantemente en los sectores sociales menos favorecidos. Esta investigación, como otras, revela un estilo atribucional característico en los sujetos de fracaso escolar. Ya sea ese estilo atribucional de los fracasados escolares una inoculación subcultural a través de la familia, ya responda a las características de esa familia concreta, o ya sea consecuencia de la historia personal del indivi-

duo en un sentido menos socialmente determinado, la familia es el ámbito de intervención primero y privilegiado, tanto de cara a la corrección, como, antes aún, de cara a la prevención.

También en deficiencia mental la familia necesita ser asesorada sobre el modo más adecuado de encauzar las atribuciones causales.

Fracaso escolar

En vista de los resultados obtenidos en este trabajo, los cuales están en la misma línea que los obtenidos por otros autores y que han sido expuestos a lo largo del mismo, se desprende que los sujetos con fracaso escolar manifiestan déficit atribucionales en estabilidad y en controlabilidad de los resultados.

Estos déficit originan una motivación de logro escasa en materias escolares. Una intervención en este sentido supone eliminar tales déficits a través, esencialmente, de programas que induzcan a los sujetos a atribuir el éxito a la habilidad y/o esfuerzo realizado y el fracaso a la falta de esfuerzo. Los resultados de algunos estudios experimentales expuestos aquí, indican que esta reestructuración atribucional influye en una mayor confianza en las capacidades de uno mismo y en unas mayores expectativas de logro, con el consiguiente aumento de rendimiento en tareas académicas.

Algunos autores ya citados muestran el procedimiento por el cual puede conseguirse este cambio atribucional y el consiguiente aumento de rendimiento en tareas académicas.

Por una parte, como comprobaron Andrews y Debus (1978), el reforzamiento de las atribuciones de los resultados al esfuerzo, bien sea de forma verbal o con refuerzos materiales, produce aumento de persistencia en tareas de logro, lo cual indica un aumento de la motivación de logro. Por otra parte, Schunk (1984) y Schunk y Cox (1986), utilizando niños con deficiencias en matemáticas, los instruyeron en capacidades matemáticas al mismo tiempo que se les daba *feedback* de habilidad y/o esfuerzo ante los resultados obtenidos. Los resultados mostraban un incremento en capacidades matemáticas originado por el programa atribucional (aparte del efecto debido al entrenamiento en matemáticas).

Así, pues, el reforzamiento cuando los sujetos atribuyen los resultados al esfuerzo (y es de suponer que el mismo efecto se produce con reforzamiento de la atribución de los resultados a la habilidad), y el *feedback* atribucional de habilidad y/o esfuerzo, suponen métodos adecuados para corregir las atribuciones negativas e incrementar la motivación de logro y el rendimiento.

El problema práctico de estos programas está en la dificultad de introducirlos en el desenvolvimiento normal de una clase. Esta crítica es especialmente cierta cuando toda una clase está formada por sujetos con fra-

caso escolar, como ocurre en las instituciones donde se habilitan emplazamientos dedicados a la reeducación de estos sujetos. Además, aquí se añade otro factor que incide de forma negativa; nos referimos al etiquetado de «fracasado escolar» que implican dichas instituciones. Esta etiqueta conlleva autoatribuciones negativas de los sujetos, especialmente de falta de habilidad. En los casos en que los sujetos con fracaso escolar están integrados en aulas con estudiantes normales, las posibilidades de actuación son mayores, tanto en la misma clase como fuera de ella, a través de una intervención individualizada. Además, la integración evita los efectos negativos que lleva consigo la etiquetación antes mencionada.

Y, en todo caso, no olvidemos que la familia es otro ámbito privilegiado de intervención, previo y paralelo a la ubicación escolar, sea ésta cual sea.

Deficientes Mentales

Si nos atuviésemos a los resultados un tanto sorprendentes de nuestra investigación, en la que no encontramos diferencias entre sujetos normales y deficientes mentales en centro de educación especial por lo que se refiere a los estilos de atribución causal, tendríamos que concluir que los deficientes mentales no necesitan ninguna intervención específica y diferenciada en cuanto a las atribuciones causales que realizan de sus éxitos y fracasos. Bastaría con las normas que la teoría de la atribución causal postula como convenientes para la generalidad de las personas. Esperamos además con curiosidad investigaciones comparativas de atribución causal entre deficientes integrados y segregados, y nosotros mismos realizaremos alguna en cuanto nos sea posible.

Sin embargo vamos, basándonos en las revisiones de Fierro (1987) y sobre todo Beltrán (1986), a recapitular las principales características motivacionales de los deficientes relacionadas con estilos atributivos halladas en los estudios citados por estos autores, y expondremos después algunas consecuencias de cara a la intervención.

Las características motivacionales halladas en deficientes son las siguientes:

— Mayor expectativa de fracaso y menor expectativa de éxito, como consecuencia de la historia de fracasos. Como consecuencia, mayor tendencia a la evitación del fracaso que a la consecución del éxito (disminución de riesgos).

— Lugar externo de control. Incidencia evolutiva de la edad mental: el lugar de control es externo en los niños, y se va internalizando con el crecimiento. Muchos deficientes nunca llegan a internalizarlo.

- Autoconcepto bajo (debido principalmente al etiquetamiento)
- Menor motivación intrínseca
- Mayor indefensión aprendida. Conduce a una menor perseverancia. Atribuyen el éxito a factores variables e incontrolables como la suerte, y menos a la capacidad, mientras que el fracaso lo atribuyen más al factor estable e incontrolable de la capacidad baja y menos a la mala suerte. No tienen, pues, motivos para perseverar, porque ven la causa del fracaso fuera de su control, y la del éxito debida a la suerte. El origen de la indefensión está en que los deficientes reciben más *feedback* en sus ejecuciones, y además un *feedback* negativo. También las etiquetas, que hacen que los adultos esperen de los deficientes el fracaso más allá de lo lógico (sobreatribución), realizando los adultos atribuciones a la escasa capacidad en lugar de a la falta de esfuerzo del sujeto.

- Según Brengelman, correlación negativa entre rendimiento y expectativa alta de logro por un lado y percepción de alta habilidad por otro. A menor capacidad, mayor confianza y optimismo, por falta de realismo o capacidad para juzgar su deficiencia.

- Según Fine y Caldwell, oscilación entre extremado e infundado exceso de confianza o bien falta de confianza, en base al postulado de Atkinson de que cuando el miedo al fracaso es mayor que la necesidad de realización los niveles de aspiración se hacen irrealistas: o demasiado altos o demasiado bajos.

De todas estas características nosotros derivamos las siguientes consecuencias para la intervención:

- Adecuar los programas y las tareas a la capacidad del sujeto, con un criterio gradual, con el fin de mejorar la experiencia de relación éxito-fracaso, aumentar la motivación hacia el éxito y disminuir el temor al fracaso y la evitación de éste.

- Favorecer la internalización del lugar de control: asignación de responsabilidades, evitación de la sobreprotección y el exceso de dependencia, promover conductas de desenvolvimiento autónomo.

- Promover la motivación intrínseca evitando en lo posible las recompensas puramente externas, elogiando, en cambio, y favoreciendo la satisfacción por aspectos de competencia, desenvolvimiento, superación, autonomía, etc.

- Disminución de la indefensión aprendida y elevación del autoconcepto. Para ello, juzgar al sujeto en función de su actuación real en lugar de en función de una etiqueta, evitar el paternalismo y un trato diferencial en lo posible, procurar retroalimentar positivamente las ejecuciones del sujeto (refuerzo positivo), y no retroalimentar excesivamente en relación con los sujetos normales. Atribuir los éxitos a la capacidad y al esfuerzo.

- De las directrices anteriores se espera también una disminución de los rasgos apuntados por Brengelman de un lado y Fine-Caldwell por

otro, al adquirir el sujeto un mejor autoconcepto, una motivación de logro más ajustada, un juicio más realista sobre sus capacidades y una menor necesidad de evitar el fracaso en detrimento de su motivación hacia el éxito.

BIBLIOGRAFIA

- ABRAMSON, L.; SELIGMAN, M.E.D. y TEASDALE, J.D., «Learned helplessness in humans. Critique and reformulation», *Journal of Abnormal Psychology*, 1978, 87, 49-74.
- ANDREWS, G.R. y DEBUS, R.L.: «Persistence and the causal perception of failure: Modifying cognitive attributions», *J. of Educ. Psychol.*, 1978, vol. 70 nº 2, 154-166.
- ATKINSON, J.W. «Motivational determinants of risk-taking behavior», *Psychological Review*, 1957, 64, 359-372.
- BANDURA, A. «Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change», *Psychological Review*, 1977, 81, 191-215.
- BANDURA, A. «Self-referent thought: A developmental analysis of self-efficacy», en J.H. Flavell y L. Ross (Eds.): «*Social cognitive development: Frontiers and possible futures*» (200-239).
- BANDURA, A. «Self-efficacy mechanism in human agency», *American Psychologist*, 37, 122-147.
- BELTRÁN LLERA, «Algunas aportaciones de la psicología a l'educació del deficient». *Primer simposi nacional. Psicologia de l'excepcionalitat*, Barcelona, 1986.
- BETANCOURT, H. «Teoría de la atribución y motivación humana: aplicaciones y proyecciones». *Revista de Psic. Gral. y Aplic.* vol. 39 (4), 1984.
- BRENGELMAN, J.C. «Bedingte Reaktionen. Lerntheorien und Psychiatrie», En: «*Psychiatric der Gemerwart*». (Gruhle, How, R. Jung, W. Mayer-Gross y M. Müller, Hrsg.). Springer, 1967, Bd. I/1A.
- BRENGELMAN, J.C. «Personalidad y rendimiento en deficientes mentales». *Análisis y modific. de conducta*, 1975, vol. 1, 63-82.
- BUDOFF, M. y GOTTLIE, J. «Special Class EMR children mainstreamed». *American Journal of Mental Deficiency*, 1976, 81, 1-11.
- de CHARMS, R. «*Personal causation*», New York, Acad. Press, 1968.
- COVINGTON y OMELICH, «Are causal attributions causal?» *J. Pers. and soc. Psychol.*, 1979, 37, 9, 1487-1504.
- CRANDALL, V.C.; KATKOVSKY, W.Y. y CRANDALL, V.J. «Children's beliefs in their own control of reinforcement in intellectual achievement situations», *Child development*, 1965, 36, 91-109.
- CROMWELL, R.L. «A social learning approach to mental retardation», En: Willis, «*Handbook of mental deficiency*», New York, McGraw-Hill, 1963.
- DWECK, C. «The role of expectations and attributions in the alleviations of learned helplessness», *J. of Pers. and soc. Psychol.* 1975, 31, 674-685.
- DWECK, C y cols. «Sex differences in learned helplessness: the contingencies of evaluative feedback in the classroom», *Developmental Psychology*, 1978, 14, 268-276.
- FEATHER, N.T. «The relationships of persistence at a task to expectation of success and achievement related motives», *J. of Abnormal and soc. Psychol.*, 1961, 63, 552-561.
- FEATHER, N.T. «Persistence at a difficult task with alternative task of intermediate difficulty», *J. of Abnormal and soc. Psy.* 1963, 66, 604-609.
- FIERRO, A. «La persona con retraso mental», Centro Nal. de Recursos para la Educación Especial. Madrid, 1987.

- FINE, J.J. y CALDWELL, T.E. «Self evaluation of School related behavior of educable mentally retarded children: a preliminary report». *Exceptional Children*, 1967, 33, 324.
- FOOR-ROSEN, M. «Investigating the phenomenon of helplessness in mentally retarded adults». *American j. of Mental Deficiency*, 1975, 565-572.
- GIBSON, B.J. «An attributional analysis of performance outcomes and the alleviation of learned helplessness on motor performance tasks», *Tesis Doct. no publicada*. Univ. of Alberta, 1980.
- GOLDSTEIN, MOSS y JORDAN. «The efficacy of especial class training in the development of mentally retarded children. «Cooperative Research Project n.º 619, 1965, U.S. Office of Educ. Washington, D.G.
- GOODMAN, H. et al. «Social acceptance of EMR'S integrated into a nongraded elementary school». *Amer. J. of Mental Deficiency*, 76, 1972, 412-417.
- GOTTLIEB y BUDOFF, «Social acceptability of retarded children in nongraded schools, differing in architecture», *Amer. J. of Mental Deficiency*, 1973, 78, 15-19.
- GOTTLIEB, COHEN y GOLDSTEIN. «Social contact and personal adjustment as variables relating to attitudes toward EMR children. *Train Sch. Bull.*, 1974, 71 (1): 9-16.
- GRUEN, G. y cols. «Probability learning in retarded children with differing histories of success and failure in school», *Amer. J. of Mental Deficiency*, 1974, 79, 417-423.
- GUSKIN y SPICKER. En «Investigación en retraso Mental», Ellis SHS, 1981, San Sebastian.
- HAYWOOD, MEYERS y SWITZKY. «Mental retardation», *Ann. Rev. Psychol.* 1982, 33, 309-142.
- HEBER, R. «Personality», En: Stevens, H.A., R. Heber (Eds), *Mental retardation*, 1958. Univ. of Chicago, 143-174.
- HERCKHAUSEN, H. «*The anatomy of achievement motivation*» Acad. Press, New York, 1967.
- HOELTKE, G. «Effectiveness of special class placement», *Diss Abstracts*, 27, 1976, pp. 3311.
- JOHNSON, G.O. *A comparative study of the personal and social adjustment of mentally handicapped children...* Syracuse University, Syracuse, New York, 1961.
- JUNG, J. «*Understanding human motivation. A cognitive approach*, 1978, Macmillan Publishing Co., Inc. New York cap 6.
- KIRK, S.A. «Research in education», In H.A. Stevens y R. Heber (eds.) «*Mental retardation: a review of research*». Chicago, University of Chicago Press, 1964, 57-99.
- KLEIN, D.C. FENCIL-MORSE, E. and Seligman, M.E.P. «Learned helplessness, depression and the attributions of failure», *J. of Pers. and Soc. Psychol.*, 1976, 33, 508-516.
- KUKLA, A. «Cognitive determinants of achievements behavior», *J. of Pers. and soc. Psy.*, 1970, 21, 166-174.
- LEAHY, R. y cols. «Role taking, self-image and imitation in retarded and non retarded individuals», *Amer. J. of Mental Deficiency*, 1982.
- MARDOMINGO, M.J. en «*Educación Especial*». Cincel, 1981. Madrid.
- MEWYEROWITZ, J. «Self derogation in young retarded and special class placement», *Child development*, 1962, 33, 443- 451.
- MOUTON, R. «Effects of success and failure on level of aspiration as related to achievement motives», *J. of Pers. and Soc. Psy.*, 1965, 1, 399-406.
- NICHOLLS, J.G. «The development of the concepts of effort and ability, perception of academic attainment and the understanding that difficult task require more ability», *Child Development*, 1978, 49, 800-814.
- PARSONS, J.E. y Ruble, D.N. «Attributional processes related to the development of achievement related efect and expectancy», Artículo presentado al encuentro anual de la APA, Haway, 1972. Parsons, J.E. y Ruble, D.N. «The development of

- achievement related expectancies», *Child Development*, 1977, 48, 1075-1079.
- QUAY, L.C. «Academic Skills». En N.R. Ellis (ed) «*Handbook of Mental Deficiency*». N. Y., McGraw-Hill, 1963, 664-690.
- RABER, S.M. y WEISZ, J.R. «Teacher feedback to mentally retarded and nonretarded children», *Amer. J. of Mental Deficiency*, 1981, 86, 148-156.
- RAYNOR, J.O. «Future orientation and motivation of immediate activity: An elaboration of the theory of achievement motivation», *Psychological Review*, 1969, 76, 606-610.
- ROTTER, J.B. «Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement», *Psychological Monographs*, 1966, 80, (1, whole n.º 609).
- RUSSELL, D. «The Causal Dimension Scale: a measure of how individuals perceive causes». *J. of Pers. and Soc. Psychol.*, 1982, vol. 42, n.º 6, 1137-45.
- SCHUNK, O.H. «Sequential attributional feedback and children's achievements behaviors», *J. of Educ. Psychol.*, 1984, 76, 1159-1169.
- SCHUNK, D.H. y COX, P.D. «Strategy training and attributional feedback with learning disabled students», *J. of Educ. Psych.*, 1986, vol. 78, n.º 3, 201-209.
- SELIGMAN, M.E.P., *Helplessness: On depression, development and death*, San Francisco: Freeman, 1975.
- SHKLEE, H. «Development in inference of ability and task difficulty», *Child Development*, 1976, 47, 1051-1057.
- STEINER, I.D. «Perceived Freedom», En L. Berkowitz (Ed.). «*Advances in experimental social psychology*», vol. 5, New York, Academic Press, 1970.
- STUKAT, K.G. «Suecia y otros países escandinavos. La educación especial.» UNESCO, Ed. sgueme, Salamanca, 1977.
- TAPIA, J.A. «¿Cómo hacer para que Juanito realice su tarea. Algunas ideas generales sobre la motivación de logro y su modificación.», *Estudios de Psicología*, 1983, 16, 3-12.
- TAPIA, J.A. «Atribución de causalidad y motivo de logro desde una perspectiva evolutiva. Evidencia empírica», *Infancia y Aprendizaje*, 1984, 26, 30-45.
- TENNEN, H y ELKER, S.J. «Attributional components of learned helplessness and facilitation», *J. of Pers. and Soc. Psych.*, 1977, 35, 265-271.
- TOWNE, Joine y Schurr, «The effects of special classes on the self-concept...», 45 Annual Council for exceptional children convention, St. Louis, 1967.
- WEINER, B. «*Theories of motivation: From mechanism to cognition*» Chicago: Rand McNally, 1972.
- WEINER, B. (ED.) «*Achievement motivation and attribution Theory*», Morristown, N.J.: General Learning Press, 1974.
- WEINER, B. «An attributional approach for educational psychology», In L. Shulman (Ed) «*Review of research in education*», 1976, vol. 4, Itaca 111.: Peacock.
- WEINER, B. y LITMAN-ADIZES, T. «An attributional expectancy-value analysis of learned helplessness and depression», En J. Garber y M.E.P. Seligman (Eds), «*Human control*», New York, Acad. Press.
- WEINER, B. «A theory of motivation for some classroom experiences», *J. of Educ. Psy.*, 1979, vol. 71 n.º 1, 3-25.
- WEINER, B.; RUSSELL, D. y LERMAN, D. «The cognition-emotion process in achievement-related contexts», *J. of Pers. and Soc. Psy.* en prensa.
- WEINER, B. y cols. «Affective consequences of causal ascriptions», En J.H. Harvey; M.J. Ickes y R.F. Kidd (Eds.), «*New directions in attributions research*», 1978, vol. 2, Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- WEINER, B. y cols. «*Perceiving the causes of success and failure*», Morristown, N.J.: General Learning Press, 1971.
- WEISZ, J.R. «Perceived control and learned helplessness in mentally retarded and nonretarded children», *Development Psychol.*, 1979, 15, 311-319.

- ZIGLER, E., «Familiar Mental Retardation: a continuing dilemma», *Science*, 1967, 155, 292-298.
- ZIGLER, E. y Unell, E. «Concept switching in normal and feebleminded children as a function of reinforcement», *American J. of Mental Deficiency*, 1962, 66, 651-657.
- ZIGLER, E. y Labry, J. «Concept switching in middle-class, lower-class and retarded children», *J. of Abnormal and Soc. Psychol.*, 1962, 65, 267-273.