



CEU
Biblioteca

Me comprometo a utilizar esta copia privada sin finalidad lucrativa, para fines de docencia e investigación de acuerdo con el art. 37 de la Modificación del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual del 7 de Julio del 2006.

Trabajo realizado por: CEU Biblioteca

Todos los derechos de propiedad industrial e intelectual de los contenidos pertenecen al CEU o en su caso, a terceras personas.



El usuario puede visualizar, imprimir, copiarlos y almacenarlos en el disco duro de su ordenador o en cualquier otro soporte físico, siempre y cuando sea, única y exclusivamente para uso personal y privado, quedando, por tanto, terminantemente prohibida su utilización con fines comerciales, su distribución, así como su modificación o alteración.



CAPÍTULO 17

LAS ATRIBUCIONES Y LA BÚSQUEDA DE LA EXCELENCIA PERSONAL EN LA FAMILIA

Araceli del Pozo Armentia
Aquilino Polaino-Lorente

1. Introducción

El término atribución, es definido en El Diccionario de la Real Academia Española (2001), como la acción de atribuir, la aplicación, a veces sin conocimiento seguro, de hechos o cualidades a alguna persona o cosa.

Las atribuciones —entendidas como el proceso de búsqueda de las causas de la conducta o de los acontecimientos (Heider, 1958; Kelley, 1967)—, modifican la propia conducta, condicionan nuestros modos de hacer y de pensar, nos hacen cambiar continuamente y se dejan sentir, de manera muy particular, en el ámbito específico de la familia, donde se cambian y modifican los patrones de funcionamiento de cada uno de sus miembros, en función de las continuas y múltiples interacciones de unos con otros.

Por este motivo la familia debe evitar el subjetivismo, en la medida de lo posible, porque el subjetivismo es con frecuencia erróneo y suscita inferencias —entendiendo por inferencia, una implicación entre significaciones, siendo éstas últimas atribuidas a las propiedades, a los objetos y a las acciones mismas (Piaget y García, 1989)—, que son también erróneas y de las que surgen las estereotipias —actos motores, mecánicos y rígidos, que son excesivos en grado, frecuencia y amplitud—, los prejuicios, las pretensiones, el malestar y, en definitiva, el conflicto.

La familia ha de optar por una educación en la que se eviten los sesgos en el propio ámbito —entendidos éstos como la oblicuidad o torcimiento de una cosa hacia un lado—, y no se dé lugar a falsas atribuciones.

La educación familiar debe colaborar a la emergencia y desarrollo de un estilo cognitivo saludable. Cuando se habla de *estilo cognitivo* se está haciendo referencia al estilo habitual en que se desarrolla el pensamiento.

Desde esta perspectiva, la educación familiar constituiría un modo de rectificación continua de los *errores atribucionales*, —entendidos éstos como percepciones causales distorsionadas—, sesgos y *estereotipias cognitivas* —entendidas éstas en el ámbito específico del pensamiento—, que de forma espontánea elabora cada uno de sus miembros.

Por otra parte, la génesis de los *estilos cognitivos* tiene mucho que ver con el *estilo educativo* por el que haya optado la familia. El estilo educativo condiciona, sin duda, la emergencia del estilo cognitivo, porque imprime una profunda huella en los hijos, desde las primeras etapas del desarrollo. Si el padre es, por ejemplo, hipercrítico, es probable que el hijo aprenda a serlo; si la madre es un tanto obsesiva, no sería de extrañar que en alguno de sus hijos se manifieste también esa condición.

Estas cuestiones pertenecen, desde luego, al ámbito de la terapia familiar cognitiva, aunque sin constituir por ello, necesariamente, una manifestación patológica. Nos hallamos pues, ante un vasto panorama de cuestiones que, sin duda alguna, tienen que ver con los juicios ajenos, el optimismo y el pesimismo, la seguridad personal, la autoestima, los valores, los rasgos de personalidad, en definitiva, con todo lo que constituye el amplio y complejo concepto de excelencia personal, concepto del que también se tratará al final de este capítulo.

Y aunque, ciertamente, la educación no deba confundirse con la *reestructuración cognitiva*, es decir, con la modificación de los estilos cognitivos distorsionados o disfuncionales, (por tanto, debe quedar claro que la educación familiar no tiene nada que ver con la terapia), no obstante, a través de la educación, y fundamentalmente de la educación familiar, se diseña y puede llegar a condicionarse el estilo cognitivo de los miembros que conforman ese concreto sistema familiar. De aquí el primordial papel que tiene la educación en el ámbito de la familia (Polaino-Lorente, 1994a).

Algunos de los conceptos a los que se ha aludido (sesgos, atribuciones, estilo educativo, etc.), serán estudiados en las líneas que siguen, especialmente desde la perspectiva de la familia, con el propósito de tratar de clarificar y arrojar alguna luz sobre las repercusiones que estas cuestiones pudieran desempeñar en lo relativo al desarrollo de la personalidad.

2. La teoría de la atribución

Ningún ser humano es indiferente a lo que sucede a su alrededor. De hecho, ante cualquier suceso o acontecimiento, la persona se cuestiona, inmediatamente, acerca de las causas de lo ocurrido.

De acuerdo con Heider (1958), el ser humano pretende controlar el medio en el que vive haciéndose preguntas y estableciendo atribuciones

(es decir, supuestas o hipotéticas explicaciones) acerca de las causas de lo que sucede a su alrededor (Polaino-Lorente, 1982a). Esto acontece de esta forma porque la persona necesita sentir la sensación de control, experimentar un cierto sentimiento de seguridad, lo que alcanza cuando conoce el porqué de las cosas (Polaino-Lorente, 1982b). Mediante las atribuciones que se realizan acerca de los sucesos inesperados, inciertos o negativos se satisface, de alguna forma, esa necesidad de control (Polaino-Lorente, 1984 a).

La teoría de la atribución se fundamenta, precisamente, en la suposición de que las personas buscan descubrir de manera activa el porqué de los sucesos que les ocurren.

Las explicaciones y justificaciones de lo que ha acontecido constituyen las *atribuciones causales*, que juegan un importante papel en las reacciones emocionales de las personas, en el desarrollo de sus expectativas respecto del futuro y en la génesis de los estados motivacionales.

La teoría de la atribución se ocupa del estudio de las inferencias causales —la inferencia consiste en sacar una consecuencia o deducir algo a partir de las causas de los acontecimientos— y de las razones por las que, según parece, suceden los acontecimientos. Los iniciadores de este enfoque, como Heider (1958), Jones y Davis, (1965) y Kelley (1967), partieron de la psicología social y, todos ellos estuvieron interesados en el estudio de las relaciones interpersonales y de la conducta social que a través de esta teoría han contribuido a explicar muchas de las incógnitas que les fueron planteadas desde el ámbito de la psicología de la personalidad.

En realidad, no se puede hablar de sólo una teoría de la atribución. Desde los estudios pioneros llevados a cabo por Heider y Simmel (1944), se han realizado sucesivos intentos, después, para completar y matizar lo que se ha llamado el resultado del primer experimento acerca de la atribución.

El esfuerzo realizado por Heider consistió en plantearse en qué manera trata el hombre de comprender la conducta de los demás. Heider sostuvo que al interpretar la conducta de otras personas, se suele adjudicar la responsabilidad de tal comportamiento a diversos motivos (capacidad, motivación suerte, etc.). Su teoría trata de dar respuesta a las cuestiones surgidas al filo de este supuesto, como ¿Por qué se establecen esas atribuciones?, ¿qué características de la situación hacen que sea así?, ¿por qué no puede ser de otra forma?

Heider (1958) postuló dos clases de fuerzas que intervendrían en la producción de una acción. De un lado, los *factores personales* y de otro los *factores ambientales*. Los factores personales se refieren a los elementos siguientes: la capacidad o habilidad física o psíquica de la persona requerida para la acción, y la motivación, definida esta última como la intensidad o

el nivel de implicación con que la persona trata de llevar a cabo esa conducta.

Los factores ambientales, por otra parte, se cifian al concurso de *fuerzas estables*, aquellas que se mantienen relativamente constantes hasta que se completa la acción, y *fuerzas inestables* muy variadas, entre las que se incluye la suerte, que pueden ser fluctuantes e incontrolables y que, sin embargo, afectan a los resultados de la acción.

A partir del trabajo de Heider, Kelley (Kelley y Michela, 1980) elaboró su propia teoría y añadió nuevos elementos a esta formulación, como las atribuciones respecto de la propia conducta o autoatribuciones y la ampliación de los factores ambientales que determinan las causas.

Kelley introdujo así el concepto de «covarianza» entre las causas potenciales y los efectos resultantes y señaló más enfáticamente los efectos del éxito y el fracaso de la acción.

Kelley y col. (1980) establecieron, además, una distinción entre el llamado «proceso de atribución» y el «proceso atribucional».

El proceso de atribución se refiere tan sólo al modo en que llegan a establecerse las inferencias causales, es decir, trata de explicar cómo la persona llega a «saber» la causa de los hechos, cómo llega a cuestionarse el porqué de los acontecimientos que se suceden en el ambiente que le rodea (Buceta, Polaino-Lorente y Parrón, 1982c; Polaino-Lorente, 1984b).

Este primer momento está más relacionado, por tanto, con un cierto enfoque epistemológico. Se trata de establecer alguna relación entre antecedentes e inferencias causales.

El *proceso atribucional*, en cambio, supone un paso más, ya que una vez establecido el proceso de atribución (es decir, tras de responder a la pregunta de por qué suceden las cosas), la cuestión que ahora se plantea es acerca de las consecuencias de esa inferencia causal: ante el suceso o acontecimiento que ha sucedido, ¿entonces qué? Es decir, alude a las respuestas desencadenadas por ese hecho, a las reacciones del organismo, etc.

La teoría de la atribución incluye ambos procesos, de atribución y atribucional, siendo considerada, por este motivo con razón, como un relativo funcionalismo cognitivo. Podría decirse que este funcionalismo cognitivo es propio de la naturaleza humana, es decir, algo inherente a todo ser humano por el mero hecho de serlo, puesto que nadie, en unas condiciones más o menos normales de salud, permanece indiferente al contexto que le rodea. Cualquier hecho nos interpela y nos cuestiona profundamente dando origen, en ocasiones, a complejos procesos cognitivos cuyo objetivo no es otro que el de llegar a determinar cual es la naturaleza de estas causas inferenciales.

En los estudios sobre la atribución, no se puede dejar de mencionar la *teoría de la inferencia* propuesta por Jones y Davis (1965) que, como la

de Kelley, deriva de los trabajos previos de Heider. Su novedad reside en que trata de realizar un análisis más detallado de los factores personales, además de estudiar de forma más pormenorizada las consecuencias de la acción.

Por último, el trabajo de Weiner, constituye otro importante hito en las teorías más relevantes acerca de la atribución. Weiner (1995) ha elaborado un modelo integrado de las causas y los efectos cognitivos, afectivos y conductuales, que dichas atribuciones pueden desencadenar, especialmente en situaciones o contextos de logro. En el siguiente epígrafe se expondrán algunos de los aspectos más relevantes y concretos de esta teoría.

3. La atribución y las dimensiones causales

Los teóricos de la atribución se interesan por el modo en que se generan las atribuciones, las diferencias individuales en la forma en que éstas se generan y el peculiar modo en que intervienen.

Los estudiosos de la atribución han encontrado varias dimensiones que además de condicionar el tipo de atribuciones que han llegado a establecerse, tal vez puedan explicarlos.

Weiner (1979, 1990 y 1992) postula que la mayor parte de las atribuciones acerca de los propios éxitos y fracasos puede estudiarse según tres dimensiones:

La primera dimensión supone que las personas establecen las causas de los acontecimientos como *externas o internas*. Es la dimensión del así llamado *locus de control* o *locus de la causalidad*, es decir, el lugar donde asienta la causa interna o externa a la que la persona atribuye su éxito o fracaso. Ante un acontecimiento de fracaso o éxito, la persona trata de explicarlo apelando a los motivos que han dado lugar a ese hecho. En unas ocasiones sitúa las causas dentro de sí (*lugar de control interno*), mientras que otras veces las residencia fuera de sí (*lugar de control externo*).

Una segunda dimensión es la de la *estabilidad—consistencia*. Las causas que supuestamente determinan los acontecimientos difieren en lo que se denomina «estabilidad», llegando a diferenciarse las atribuciones, según sean estables o inestables en el tiempo.

En la tabla 1, que aparece a continuación, se muestran las diversas atribuciones que cabe hacer de un determinado acontecimiento, según esta dimensión. En algunas circunstancias un acontecimiento se atribuye a factores persistentes (*atribución estable*), mientras que en otras a factores inestables (*atribución inestable*).

La tercera dimensión citada por Weiner es la dimensión de la *responsabilidad* (si la persona puede controlar o no la causa).

Tabla 1: Las atribuciones y sus dimensiones, según Weiner (1995)

	<i>Interno</i>	<i>Externo</i>
Estable	Habilidad	Dificultad de la tarea
Inestable	Esfuerzo	Suerte

Según afirma Weiner (1995), estas tres dimensiones inciden de forma directa sobre la motivación. Si un estudiante atribuye el éxito o fracaso a factores internos, el éxito le hará sentirse orgulloso de sí mismo y, en consecuencia, aumentará su grado de motivación, en tanto que el fracaso lo disminuirá y hará descender su autoestima.

En algunas culturas el éxito académico es percibido como una cuestión de honor (como ocurre, por ejemplo, entre los estudiantes japoneses), por lo que el fracaso atribuido a factores internos puede llegar a suscitar, en algunas personas, una conducta suicida como consecuencia de ello.

Si un estudiante atribuye su éxito o fracaso académico a *factores estables* en el tiempo (como, por ejemplo, la dificultad de la tarea), tendrá altas expectativas respecto de su futuro éxito o fracaso. Pero si lo atribuye a *factores inestables* (como, por ejemplo, la suerte o el destino), esperará o anhelará que se produzcan espontáneamente ciertos cambios en el futuro, cosa que sucederá o no. De la estabilidad de los factores causales dependen en gran parte las futuras expectativas de los estudiantes en relación con su desempeño académico.

Con relación a la dimensión de la responsabilidad se puede decir que, según Weiner, los estudiantes que se sienten responsables de sus éxitos y fracasos académicos, creen además que pueden modificarlos o que son ellos mismos quienes los determinan, lo que no sucede en el caso de los estudiantes que piensan que no son responsables de sus éxitos o fracasos (Polaino-Lorente, 1983, y Polaino-Lorente y García Villamizar, 1985).

Para éstos últimos, el *fracaso* en una tarea será atribuido a personas o situaciones que según ellos son la causa determinante de esa situación; por el contrario, el *éxito* suscitará en ellos sentimientos de agradecimiento hacia las personas o situaciones a las que considera son su causa.

Las dimensiones, de Weiner, de *locus* y *responsabilidad* están muy vinculadas al concepto de *locus* de control, introducido por J. B. Rotter en 1954.

En otro capítulo de esta publicación, se ha estudiado ya el desarrollo de la teoría de Rotter en la que se analiza detenidamente el constructo *locus de control*. La medida del locus de control se empleó para evaluar algunas de las diferencias individuales existentes en la construcción personal del mundo, relacionadas con la destreza (locus interno) o con el azar (locus externo; Rotter, 1966).

Rotter afirmaba que la fuerza de la motivación, en lo que se refiere a la realización de la acción, está determinada, en parte, por las expectativas de que se disponga a la hora de conseguir la meta deseada.

El autor junto con sus colaboradores, James y Rotter (1958), demostraron, a través de numerosos estudios experimentales, que el idéntico rendimiento en tareas de destreza genera cambios en las expectativas de éxito de las personas. Así, por ejemplo, después de un fracaso en una tarea de destreza, las expectativas de la persona ante la tarea siguiente suele decaer.

Rotter asegura que, desde esta perspectiva, cabe distinguir dos tipos de personas: las que se consideran responsables de sus destinos y las que piensan que las consecuencias de sus actos están reguladas por agentes externos (azar).

Las primeras presentan un *locus de control interno* y son propensas a trabajar en actividades académicas, donde el esfuerzo y la habilidad son la clave del éxito; en el caso de las segundas, el *locus de control es externo* y les agrada, por lo general, trabajar en actividades cuyos resultados estén determinados por el azar.

La investigación llevada a cabo por Rotter trataba de llegar a comprender cuáles eran los determinantes de las expectativas de éxito. De aquí nació la *escala de locus de control externo-interno (E-I)* cuyas aportaciones al estudio de las expectativas han puesto de manifiesto que la percepción del propio control, sobre los acontecimientos de la vida, puede también entenderse como un correlato importante de la salud física y mental del sujeto.

Este principio está siendo aplicado en contextos actuales muy diversos: escuelas, jardines de infancia, ambientes laborales y otras muchas situaciones profesionales en las que se procura fomentar la libertad y responsabilidad personales.

Sin duda alguna, estos principios, trasladados al ámbito que aquí nos ocupa de la familia, permite prever numerosas y eficaces aplicaciones concretas en el complejo mundo del entramado de las relaciones familiares.

Aramburu y Guerra, (2001) han matizado la cuestión de las dimensiones y consideran que la dimensión o el vector estabilidad de la causa, más que la internalidad o externalidad, es el factor responsable de las expectativas frente al futuro.

Si se atribuye el éxito a la habilidad, por ejemplo, se atribuye el éxito a una *causa estable*; por el contrario, si se atribuye al esfuerzo, se atribuye el éxito a una *causa inestable*. Cuando Rotter habla de la habilidad como causa, está refiriéndose a una *causa interna y estable*; en cambio, cuando habla de la suerte, está refiriéndose a una *causa externa e inestable*.

Sin embargo, hay causas que son *internas e inestables* (como es el caso del *esfuerzo*) y otras que son *internas y estables* (como es el caso de la *habi-*

lidad). Algunos sostienen en la actualidad, que es la estabilidad de la causa, más que su internalidad o externalidad, la responsable de las expectativas de futuro. La internalidad o externalidad estarán más unidas al sentimiento de orgullo o humillación, en función de que atribuyan el éxito o el fracaso a factores internos o externos.

Es importante tener en cuenta esta matización a la hora de trabajar sobre las atribuciones ya que, como afirma Weiner (1990), una causa puede ser considerada interna y controlable (por ejemplo, en el caso del esfuerzo), o interna e incontrolable (en el caso de la habilidad) lo que, sin duda alguna, condicionará el locus y el grado de controlabilidad.

La habilidad y el esfuerzo son causas internas que varían tanto en estabilidad como en controlabilidad. Nuestras expectativas, con respecto a la consecución de las metas que nos hemos fijado, se fundamentan también en nuestros recuerdos de logros o fracasos obtenidos en el pasado y en las atribuciones que hicimos con respecto a esos logros o fracasos.

La teoría de la atribución se aplica, por tanto, al conjunto de explicaciones causales que las personas se ofrecen a sí mismas respecto de los acontecimientos positivos y negativos que acontecen en sus vidas (Polaino-Lorente, 1984b y 1987).

El tipo de atribución dependerá, por tanto, de los tres vectores siguientes: internalidad, estabilidad y globalidad. Respecto a la *internalidad*, las causas de los acontecimientos pueden percibirse como provenientes de dentro (locus interno) o de fuera (locus externo), en función de cuál sea el lugar en que se establezca el control o la causalidad.

Dependiendo del vector de la *estabilidad*, la causa del éxito o fracaso puede percibirse como estable-fija o como inestable-variable.

Atendiendo a la dimensión de *globalidad*, las causas de los sucesos positivos o negativos de nuestras vidas se perciben como recurrentes y se extienden a diversas situaciones o se perciben como causas circunscritas a algunas situaciones específicas.

Respecto a la dimensión de *controlabilidad*, dimensión que se relaciona también con la *autoeficacia percibida*, cuestión que será abordada en otro capítulo de esta publicación, el logro de las metas puede percibirse como controlable a través del esfuerzo o como no contingente con respecto a los intentos que se hacen para su consecución.

4. Las percepciones causales y la cuestión de las diferencias individuales

Desde la psicología de la personalidad se admite que los componentes intrínsecos o esenciales de la persona, es decir, los rasgos o elementos

de su propia personalidad, se manifiestan en los diversos contextos situacionales.

Es por tanto incuestionable que la consideración de las diferencias individuales influirá de manera directa en el desarrollo de las atribuciones y en la forma de percibir y de interpretar las causas de los acontecimientos que sucedan. De esta forma, se plantea la posibilidad de que algunas personas sean más proclives que otras hacia ciertos tipos de inferencias causales o hacia la toma de decisiones en función de determinadas atribuciones.

En las investigaciones acerca de la teoría de la atribución se abordó, como una cuestión inicial, el tema de la percepción, intentando determinar si la percepción de las personas obedece a las mismas reglas que la percepción de los objetos.

Heider (1958) afirmó que muchos de los principios que subyacen a la percepción social encuentran un cierto paralelismo en el ámbito de la percepción no social o de las cosas. Sin embargo, en estos estudios se aprecian diferencias en ambos tipos de percepción y en las formas de percibir el yo de los otros.

Kelley (1967, 1971, 1982) sostiene, en cambio, que el fundamento del proceso de atribución es la covariación, la *ley de covarianza* anteriormente citada. Es decir, para formular cualquier juicio atributivo, la persona examina previamente como covarían entre sí los distintos elementos de la información de que dispone: lo relativo a la persona, al estímulo y a las circunstancias.

Estas pautas han sido verificadas empíricamente en sucesivas investigaciones (Kelley y Michela, 1980). Pero quedan por revisar otras muchas cuestiones no del todo resueltas, que se abordarán en el capítulo siguiente de esta publicación.

5. Errores y sesgos atribucionales

Cuando la persona atribuye las causas de los hechos a una serie de elementos situacionales, contextuales, personales, etc., lo hace movida por la necesidad de darse a ella misma una explicación acerca de lo que ha pasado o de tratar de controlar esos mismos hechos.

El proceso de atribución supone que, a partir del procesamiento de la información disponible, una persona emite un juicio u obtiene una conclusión. Por tanto, nos encontramos con tres variables implicadas en este proceso: en primer lugar, una *información* disponible que no es «toda» la información ni tiene porqué ser percibida de una manera objetiva; en segundo lugar, un *tratamiento de la información*, que puede o no seguir unos

procedimientos científicos, lógico-deductivos, intuitivos, etc.; y, en tercer lugar, por último, una *consecuencia*, derivada de todo lo anterior, que puede ser falsa o verdadera o, como observaremos a continuación, ni falsa ni verdadera.

A este respecto, Echebarria (1994), postula cuatro *principios generales* respecto de la atribución: en primer lugar, de la *atribución de causas*, que es una actividad muy difundida en la práctica cotidiana; de las atribuciones que se establecen, que no siempre se corresponden con la realidad y, por tanto, pueden darse *errores*; de las personas que se comportan en función de cómo *perciben e interpretan* los hechos; y, por último, de la *función adaptativa* que cumple la actividad atribucional.

El proceso de atribución, por tanto, es complejo, ya que en él se concitan numerosas variables, muy diversas y estrechamente relacionadas entre sí, como las diferencias individuales propias del sujeto (rasgos de personalidad) que ya se apuntaron; la situación y el momento en el que acontece el hecho; las repercusiones o consecuencias más inmediatas que el suceso ha provocado; las reacciones emocionales y las raíces motivacionales ínsitas en la persona. Evidentemente, cuando la persona atribuye ciertas causas a unos hechos determinados no siempre lo hace de manera correcta.

De otra parte, no todas las atribuciones se corresponden con la realidad objetiva de los acontecimientos. De hecho, con mucha frecuencia se producen sesgos relativos a las discrepancias existentes entre los sistemas mentales representacionales de cada sujeto y la misma realidad. De esta manera la proposición «lo que pienso es lo que ocurre», no siempre es cierta.

Es importante no perder de vista que forma parte de la naturaleza del hombre el deseo de que el propio conocimiento sea lo más «seguro» posible, lo más cercano a la realidad, aminorando el grado de incertidumbre e inseguridad que el «no conocimiento» (la ignorancia) genera. De hecho, son muchas las personas que pueden llegar a estados ansiógenos y de preocupación, como consecuencia de la falta de control percibida acerca de lo que acontecerá en el futuro próximo.

A continuación se pasa revista a algunos de los *errores atribucionales* mas frecuentes.

Entre los errores atribucionales más estudiados se encuentra el *sesgo hedónico* o *sesgo de atribución*, que puede ser considerado como el error fundamental de la atribución, y consiste en la tendencia a atribuirse a sí mismo la causa del éxito y atribuir el fracaso a causas externas (Weiner, 1995).

Una de las razones explicativas del sesgo hedónico podría ser *el principio del placer-dolor*. Es decir, atribuirse a sí mismo la causa del éxito, en lugar de atribuirlo a causas externas, realza al «ego», mientras que culpar del fracaso a causas externas en lugar de a sí mismo protege al «ego».

En cualquier caso, el sesgo hedónico contribuye a la función de mantener un estado afectivo positivo y, por este motivo, es considerado como un mecanismo de adaptación para la persona, aunque en ocasiones pueda no actuar así y, en ese caso, resulte perjudicial y hasta nocivo para el propio sujeto.

El *error atribucional de la perspectiva actor—observador* parte de una intuición de Heider (1958), según la cual el autor afirma que, por lo general, la persona tiende a atribuir sus propias reacciones al mundo objetivo y las reacciones de otros a características personales.

Es decir, los sujetos tienden a explicar *su propia conducta* mediante causas situacionales (externas) y cuando se trata de explicar *la conducta de otra persona* hay una cierta tendencia a adscribir la causa de dicha conducta a ciertos factores de su personalidad.

Esta tendencia a usar factores internos para explicar la conducta de los otros está tan extendida que se considera uno de los más relevantes errores de la atribución.

Jones y Nisbett (1972), elaboraron y formalizaron este supuesto e informaron de las diferencias observadas entre las dos perspectivas anteriores actor-observador.

Las hipótesis que explican dichas diferencias sustentan que, por ejemplo, los actores saben más sobre sí mismos y su historia personal que los observadores; por este motivo tienden con más frecuencia a hacer atribuciones personales de las conductas de los otros y no tanto de sí mismos.

Por otro lado, estas diferencias dependen también de lo que se llama el «foco de atención». Es lógico que el «foco de atención» establezca ciertas diferencias, ya que para el *actor* lo importante es la acción que él mismo realiza, mientras que para el *observador* el punto de mira lo centra en el actor.

Otro error atribucional es el *sesgo de autoasistencia e ilusión de control*, también llamado *pseudoilusión de la percepción de control*. Este error se refiere al caso en el que una persona, mentalmente sana, disponga sin embargo de una especial capacidad para distorsionar la realidad, justamente en una dirección que mejora la propia autoestima y mantiene sus creencias en la eficacia personal, a la vez que promueve una visión optimista del futuro (Polaino-Lorente, 1981). En este caso, las personas tienden a hacer atribuciones internas tras la consecuencia de un éxito, al mismo tiempo que realizan atribuciones externas, a continuación de un fracaso.

El proceso de internalización de éxitos y externalización de fracasos suele generar, por lo general, en las personas una mayor estimación del control sobre los resultados del que realmente disponen. En algunas ocasiones, estas personas pueden llegar al extremo de mantener un repertorio completo de excusas negativas y auto-desengaños, con tal de mantener di-

cha estimación (Lazarus, 1982; Sackeim y Gur, 1983; Affleck, Tennen, Croog y Levine, 1987a). Parece comprobarse, por tanto, que la causa de este sesgo es puramente motivacional, con el fin de proteger y salvaguardar la propia autoestima del sujeto.

Estos son algunos de los errores más frecuentes que pueden encontrarse en los procesos de atribución y que dan lugar a un complejo modo de enfrentar los distintos acontecimientos de la vida. A través de ellos, se generan, en consecuencia, los llamados *estilos atribucionales*, de los que se informará a continuación.

6. El estilo atribucional

La forma tan diversa y variada, en que se desarrollan los procesos de atribución en cada persona establecen diferencias considerables, que dan lugar a la génesis de un peculiar y propio estilo de atribución en cada una de ellas.

El estilo atribucional de una persona determina la manera en que atribuye los sucesos negativos y positivos que le acontecen a causas internas, estables o globales. Los estilos atribucionales son, por tanto, tendencias idiosincráticas que las personas emplean para tratar de explicar la propia conducta o la ajena (Polaino-Lorente y García Villamizar, 1985).

Las personas que suelen emplear un estilo atribucional pesimista y negativo, se sentirán responsables de sus fracasos, pero no de sus éxitos. De otra parte, quien hace uso de un estilo atribucional racional, optimista y positivo, tenderá a evaluar la situación de manera objetiva y se hará responsable tanto de sus fracasos como de sus éxitos.

Las atribuciones causales, que el ser humano realiza continuamente, desempeñan un importante papel en la puesta en marcha de sus reacciones emocionales hacia los sucesos que le acontecen, así como respecto de sus expectativas de logro relativas a las metas que se ha propuesto alcanzar.

Un *estilo atribucional optimista* se fundamenta, por lo general, en atribuciones internas, estables y globales, especialmente respecto de los sucesos positivos. Un *estilo atribucional depresivo o pesimista* se configura a través de atribuciones internas, estables y globales para los fracasos y los sucesos negativos (Polaino-Lorente y col., 1985).

El *estilo atribucional irracionalmente optimista* puede llegar a ser tan nocivo como el *estilo atribucional pesimista*. El primero, porque sólo será vulnerable a los acontecimientos positivos; el segundo, porque será especialmente sensible a los acontecimientos negativos. Unos y otros, atribuyen lo positivo y negativo que, respectivamente, les sucede a ellos mismos. Las personas que atribuyen a sí mismas todos los éxitos y culpan de sus fracasos

a los demás, como las que hacen atribuciones en sentido contrario, configuran una situación insostenible para el propio equilibrio emocional.

Por otra parte, cuando las personas llegan a considerar que los eventos y resultados de sus vidas son, en su mayor parte, incontrolables, estamos ante lo que Martín Seligman (1975) denominó con el término de «Indefensión aprendida» (Polaino-Lorente, 1981 y 1982a). Este concepto expresa el pensamiento de impotencia e incompetencia que suele ir asociado a un sentimiento de minusvalía, lo que conduce a una rotunda inhibición para la acción y toma de decisiones en la resolución de los problemas.

En esta situación la persona experimenta que el problema le sobrepasa y no puede resolverlo, por lo que no hace nada para remediarlo.

En la formulación original de la teoría de la *Indefensión aprendida* se afirma que «cuando los organismos son expuestos a situaciones en las que las consecuencias son independientes de todas sus respuestas, se aprende que las consecuencias son, de hecho, incontrolables y este aprendizaje lleva al desarrollo de la expectativa de que en el futuro tampoco habrá relación de contingencia entre las acciones y las consecuencias, lo que genera un déficit a tres niveles: a nivel motivacional, a nivel cognitivo y a nivel emocional (Ruiz Caballero, 1987; Polaino-Lorente, 1984a).

Por eso se consideró que la incontrolabilidad de los sucesos negativos, a través del propio comportamiento, podría constituir un importante factor o un síntoma primario de la conducta depresiva. Al parecer, más que la objetiva gravedad de los sucesos, lo que condiciona la prolongación del estado depresivo es este peculiar estilo atribucional de las personas que sufren de depresión (Polaino-Lorente 1981; 1982a; 1983; Polaino-Lorente y García Villamizar, 1985).

En estas investigaciones se ha comprobado que las atribuciones causales que se hacen partiendo de sucesos negativos constituyen un importante determinante adicional para las futuras expectativas de no controlabilidad y de indefensión que experimente la persona (Seligman, 1975; Polaino-Lorente, 1982c, 1984a, 1984b, 1987, 1994a, 1994b).

Según Peterson y Seligman (1984), el *estilo atribucional deprogenético* se caracteriza por estar constituido por atribuciones internas, estables y globales para los sucesos negativos y fracasos, y por atribuciones externas, inestables y específicas para los éxitos. El estilo atribucional depresivo es uno de los muchos factores de posibles riesgos que facilitan el comienzo o aparición de las manifestaciones depresivas.

Abramson, Seligman y Teasdale, (1978), estudiaron el papel de la atribución en esta formulación: «manifestamos que cuando una persona encuentra que está indefensa se pregunta por qué lo está. La atribución causal que hace determina entonces la generalidad y cronicidad de los déficit de indefensión y su posterior autoestima (pág. 50, citado por Weiner, 1995).

Estas y otras investigaciones sobre la indefensión dieron lugar al desarrollo del *Cuestionario de Estilo Atribucional* (Peterson, Semmel, Von Baeyer, Abramson, Metalasky y Seligman, 1982). Las puntuaciones obtenidas en esta escala se han relacionado con los síntomas depresivos.

Sin embargo, todavía hay una cierta inconsistencia en las publicaciones sobre el tema y, en la actualidad, la tendencia de las más recientes investigaciones va en la línea de concebir el estilo atribucional más como un estilo explicativo que como un posible agente causal del estado depresivo (Polaino-Lorente y García Villamizar, 1985).

Dweck y Repucci (1973), identifican dos *estilos atribucionales* principales, que los niños en las escuelas tienden a emplear respecto de una *tarea de logro*. El primero de ellos hace referencia a la orientación en las destrezas y, el segundo, a la indefensión.

La diferencia entre estos estilos se muestra ante el fracaso o error: el *estilo atribucional relativo a la destreza* tiende a corregir sus fallos y el niño continúa en la tarea, mientras que el niño con un *estilo atribucional propio de la indefensión* tiende a abandonarla, debido a las atribuciones de baja habilidad a las que apela para explicar sus fallos.

Respecto de estos últimos, por contra, los orientados a la destreza tienden a realizar autoinstrucciones que diseñan como si se trataran de estrategias para sobreponerse al fallo.

Una variante en los estilos atribucionales es el *estilo pesimista*. Este estilo atribucional podría considerarse como una variable cognitiva de personalidad que reflejaría la manera habitual en que las personas explican las causas de los sucesos negativos que les ocurren (Peterson y Seligman, 1984).

El *estilo pesimista* se fundamenta en la creencia de que los sucesos negativos están causados por factores internos, estables y globales más que por factores externos, inestables y específicos.

Peterson, Seligman y Valliant (1988) han encontrado que el estilo pesimista correlaciona con estados de precaria salud física, a partir de los 45 años, y se prolonga más allá de los 60, por lo que postulan que el estilo explicativo de que se dispone a los 25 años tal vez pueda llegar a predecir el estado de salud de esa persona a los 45-60 años.

Estos resultados aconsejan que el centro de interés, en el estilo atribucional, se amplíe y supere el exclusivo ámbito del estudio de la depresión, donde surgió, ampliando el círculo de sus contenidos hacia una consideración más amplia, que toma como punto de partida el estudio del bienestar general.

De acuerdo con esta conclusión, el estilo atribucional condicionaría o podría llegar a condicionar en muchas personas cuestiones tan vitales y relevantes como el estilo cognitivo, el estilo de aprendizaje, la autoestima,

la asertividad, los niveles de aspiración y logro y, lo que es muy importante, podría dar cuenta de numerosos estados emocionales como la ansiedad, la interacción social, el miedo, la inhibición, la timidez, etc.

Otras investigaciones han encontrado ciertas relaciones entre el estilo pesimista y el fracaso académico, el estrés social, la enfermedad física, la depresión, el escaso rendimiento en el trabajo, los conflictos conyugales, e incluso el fracaso en ciertas elecciones presidenciales (Affleck, Tennen, Croog y Levine, 1987a; Affleck, Pfeiffer, Tennen y Fifield 1987b).

7. La terapia atribucional

De acuerdo con el desarrollo experimentado por la teoría de la atribución, también el ámbito de la terapia atribucional ha experimentado un rápido crecimiento. Esta perspectiva terapéutica se centra en un principio fundamental, según el cual, los pensamientos, en este caso las atribuciones causales, guían la conducta. De acuerdo con ello, un cambio de pensamiento condicionará un cambio en el comportamiento.

La meta de la terapia atribucional, por tanto, apunta a la sustitución de las atribuciones causales erróneas por otras más adaptativas que generarían, en consecuencia, ciertos cambios en las conductas disfuncionales. Este modo de proceder se ha aplicado con éxito y eficacia en el tratamiento de la depresión y en la terapia familiar y conyugal (Polaino-Lorente, 1987; 1994b).

Al principio la terapia atribucional se limitó al ámbito relacionado con el logro, partiendo del supuesto de que las atribuciones erróneas tenían un mayor impacto en las situaciones de fracaso que en las de éxito. Esto hizo suponer que la atribución causal menos adaptativa era la que se presenta como consistente en un déficit o ausencia de habilidad. Por contra, la atribución que trabaja con mejores resultados es la que se hace consistir en la ausencia de esfuerzo. Ambas, no obstante, son consideradas como causas internas.

La teoría de la atribución está introduciéndose cada vez más en la práctica habitual de la psicoterapia y se aplica en áreas tan variadas como la psicología del deporte o la conducta del consumidor. El ámbito de la educación es muy apropiado para trabajar con la teoría de las atribuciones en beneficio de los alumnos con dificultades o con problemas en el aprendizaje (Graham y Folkes, 1990). Por último, Marlatt (1985) aporta un ejemplo concreto en cuanto a la aplicación de las teorías de la atribución en el problema de las adicciones.

En las líneas anteriores se han examinado las atribuciones como mecanismos de defensa, como determinantes de las inferencias de rasgos, así

como su relación con las expectativas de éxito y fracaso, el cambio conductual que pueden llegar a propiciar y la fuerte carga emocional que desempeñan en el ámbito relacional, por lo que es obligado admitir que la aplicación de la teoría atribucional en el ámbito de la terapia familiar y conyugal tiene por delante un largo y esperanzador camino que recorrer (Polaino-Lorente, 1994a).

8. Las atribuciones y el contexto familiar

Se inició este capítulo con una clara alusión a la familia y, tras un breve recorrido por el complejo mundo de las atribuciones, resulta todavía más evidente la relevancia de esta teoría como posible explicación de lo que acontece en ese contexto.

La familia es y debe ser el ámbito natural en el que el ser humano se encuentra en libertad y exento de condicionamientos, pues es en la familia, donde se gesta y desarrolla la persona desde sus primeras etapas.

Por tratarse del primer espacio vital para el desarrollo de la persona, la familia es, precisamente también, el ámbito privilegiado para la correcta génesis de los procesos atribucionales que acaecerán en las primeras cogniciones infantiles.

Es conveniente, para ello, que la familia establezca un marco de objetividad, de acogida, de libertad y espontaneidad a través de las relaciones que se establecen entre los miembros del sistema familiar. En la familia habría que evitar, siempre que fuera posible, las tomas de decisiones que enfatizan un subjetivismo sin fundamentos, ya que, como se ha afirmado en la introducción, el subjetivismo es casi siempre una fuente de problemas por configurar la génesis de numerosas inferencias erróneas que, a la larga, pueden, devenir en estereotipias, prejuicios y etiquetados, que dificultan, obstruyen y asfixian la dinámica, más o menos armónica, de la vida familiar.

Desde esta perspectiva, la educación familiar, constituye un arma poderosa en lo que se refiere a la configuración de los patrones atribucionales que son más adecuados para el desarrollo cognitivo, social y emocional del niño.

A la educación familiar corresponde la tarea y responsabilidad de contribuir a la génesis y desarrollo de un estilo cognitivo sano y equilibrado en cada uno de los hijos.

El estilo educativo que caracteriza a la familia, su funcionamiento interno, la dinámica de las relaciones entre sus miembros, etc., son algunos de los elementos y variables que pueden condicionar cuál será el estilo cognitivo y, a su través, la conformación de la personalidad del niño.

Puede concluirse, por tanto, que el estilo educativo familiar puede constituir un relevante fundamento del desarrollo del estilo cognitivo, del estilo atribucional y de los sesgos y errores atribucionales —si los hubiere—, en las personas que conforman cada familia concreta.

La familia es el ámbito que, si es saludable, puede actuar por sí mismo, como un importante factor preventivo de los esquemas cognitivos erróneos y de los sesgos erróneos infundados o mal asentados en los hijos de temprana edad. A través de la educación pueden enderezarse y reestructurarse muchos de estos esquemas, antes de que sean disfuncionales.

Esto no quiere decir que la educación familiar deba centrarse en la prevención y terapia, o dedicarse a la reestructuración cognitiva de las atribuciones de sus miembros. La familia debe dedicarse a ser familia, es decir, a suscitar el clima que es más propio y saludable para ella. En esta forma concreta de «hacer familia», la educación es su herramienta principal y puede generar efectos más beneficiosos de los que tal vez puedan alcanzarse a través de ciertos programas terapéuticos, mediante el establecimiento de unas sólidas, bien arraigadas y maduras relaciones entre sus miembros, que hundan sus raíces en el respeto, el amor, la espontaneidad y la libertad.

9. La excelencia personal

La excelencia personal se ha convertido en una expresión de uso frecuente en la actual sociedad. La *búsqueda de la excelencia* es un término que se aplica con excesiva frecuencia al ámbito económico y empresarial, constituyendo hoy una necesaria referencia en los programas de formación y entrenamiento en los profesionales dedicados a la empresa y encaminados al ámbito del liderazgo.

El término excelencia viene definido como la «superior calidad o bondad que constituye y hace digna de singular aprecio y estimación en su género una cosa» (DRAE, 2001). Este significado no debiera restringirse a sólo el ámbito profesional o laboral.

De hecho, en el mismo fundamento del concepto de «excelencia personal» subyace uno de los principios antropológicos más fundamentales, originarios y universales del ser humano: se trata del principio, presente en todo hombre, de querer ser más, de querer ser mejor, de querer superarse a sí mismo.

Aspirar a la superación personal y a la excelencia humana en toda su amplitud, personal y social, es algo que caracteriza y distingue al hombre del animal. Es necesario, por tanto, ampliar el restringido ámbito de aplicación de este término a cualquier escenario natural y personal, que tenga que ver con el hombre.

Para alcanzar «la excelencia personal» es preciso que el hombre se conozca a sí mismo que conozca sus propias capacidades, limitaciones y posibilidades, que se acepte a sí mismo y que, en medio de las complejidades contingentes —cualesquiera que éstas fuesen—, esté dispuesto a dar lo mejor de sí.

La excelencia personal supone y exige el esfuerzo de ser cada día mejor; quien así se lo propone, llegará a serlo, si las circunstancias le acompañan. Esta búsqueda de la excelencia invade todos los ámbitos de la persona: ser el mejor estudiante, ser el mejor profesional, ser el mejor deportista, ser el mejor padre, tratar, en definitiva, de ser el mejor, de acuerdo siempre con las naturales posibilidades.

No se trata tanto de un afán de competencia con los demás, sino más bien de una manifestación de auto-superación y de no querer «contentarse con lo mediocre», de no instalarse en la *aurea mediocritas*.

De la «excelencia» habría de hacerse la meta cotidiana de cada ser humano. Habría de concebirse, por tanto, como un estilo de vida, como una forma que ha de ser incorporada y reafirmada por los hábitos del propio ser.

Más que un rasgo o cualidad de la persona, la excelencia consiste en la disposición de aprender a cambiar, a desvelar la verdad del misterio del propio ser, del ser de una persona en constante evolución, que nunca termina de aprender, de formarse, de crecer.

Tratar de ser excelente es proponerse hacer las cosas que se han decidido hacer de la mejor forma posible y no buscar excusas para dejar de hacerlas. Tratar de ser excelente es no dejarse contagiar por el éxito, la envidia o la soberbia y, al mismo tiempo, aspirar al éxito, sabiendo que el éxito no se improvisa, sino que es el resultado del esfuerzo cotidiano, del ejercicio de la voluntad y de buscar las oportunidades para alcanzarlo.

Los tres componentes básicos de la «excelencia» personal son los siguientes: el *conocimiento*, como cimiento básico de la excelencia; la *calidad*, en todos los sentidos; y el *compromiso*, en un doble sentido: con uno mismo y con la sociedad.

La excelencia implica priorizar el desarrollo y robustez de todas las facultades humanas. Excelencia es crecer y madurar constantemente en esos niveles superiores, sin desgastarse arruinando el tiempo en cosas insignificantes.

La persona que busca la excelencia no rehuye la competitividad intelectual, ni tiene miedo a las exigencias del cambio. Por el contrario, la persona que busca la excelencia aprende de sus propios errores (madura y cambia) y se adapta rápidamente a los desafíos que encuentra en su entorno.

La decisión de ser «excelente» es una determinación personal, que no se logra a través de la aplicación de ciertos reglamentos, y mucho menos

por la mera promulgación de ciertas leyes. Es, más bien, una decisión de autodeterminación. Es el deseo ferviente de convertirnos en lo que queremos ser. Exige abandonar la mala costumbre de ser una persona servil e incondicional, que sólo adula el pensamiento y los oídos de su superior con el único propósito de ejercer sobre él y el medio alguna influencia.

La persona excelente no anhela una posición sin disponer de las necesarias capacidades, experiencias y méritos que requiere ese puesto, por el simple hecho de satisfacer su propio interés personal (mediocre con ansia de poder).

Por el contrario, la persona excelente asume la responsabilidad y un compromiso pleno con el liderazgo, entendido éste en su sentido más auténtico, consistente en que a través de sus acciones resuelve los problemas reales que aquejan a la institución en que trabaja por lo que deviene en un profesional digno de imitar.

La persona «excelente», se cuestiona sobre qué es lo que efectivamente debe realizar y, como suele ser inconformista y crítico por naturaleza, no se limita solamente a criticar lo que está mal, sino que marca los senderos que hay que transitar para que se hagan realidad los ideales propuestos.

La persona excelente está orientada a la acción, a cambiar aquello que no le gusta, cualquiera que sea el esfuerzo que suponga su ejecución.

La persona excelente está dispuesta a abandonar las justificaciones que proceden de la mediocridad personal, basadas casi siempre en las excusas de «ir tirando» o de no tener otra alternativa que la de permanecer donde se encuentra por falta de apoyo, decisión o presupuesto. Las personas excelentes son indispensables para construir una sociedad mejor, más desarrollada y, desde luego, más humana y a la altura de la dignidad de la persona.

La persona excelente comienza por su familia, pues está persuadida de que es ése el primer y fundamental ámbito por el que hay que comenzar y donde ha de demostrarse si se es o no excelente.

10. Bibliografía

- ABRAMSON, L.; SELIGMAN, M. E. P., y TEASDALE, J. (1978), «Learned helplessness in humans: critique and reformulation», *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.
- AFFLECK, G.; TENNEN, H.; CROOG, S., y LEVINE, S. (1987a), «Causal attribution, perceived benefits, and morbidity after a heart attack: an 8-year study», *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55 (1), 29-35.
- AFFLECK, G.; PFEIFFER, C.; TENNEN, J., y FIFIELD, J. (1987b), «Attributional processes in rheumatoid arthritis», *Arthr. and Rheum.*, 30, 927-931.
- ARAMBURU OYARBIDE, M., y GUERRA PLAZA, J. (2001), «Estudio de componentes motivacionales de la personalidad: Yo Real, Yo Ideal y Yo Deber, Locus de control, Estilos

- de atribución, Autoeficacia percibida y otras variables clínicas en sujetos universitarios», *Interpsiquis* (2) (1).
- BUCETA, J. M.; POLAINO-LORENTE, A., y PARRÓN SOLLEIRO, P. (1982), «Déficit de autoestima y de tipo emocional del "Learned Helplessness" en un estudio experimental con estudiantes no depresivos y depresivos leves», *Análisis y Modificación de Conducta*, 8, 18, 191-211.
- D.R.A.E. (2001), *Diccionario de la Real Academia Española*, Espasa Calpe, Madrid.
- DWECK, C. S., y REPUCCL, N. D. (1973), «Learned helplessness and reinforcement responsibility in children», *Journal of Personality and Social Psychology*, 251, 109-116.
- ECHEVERRÍA, A. (1994), *Sesgos atribucionales*, en MORALES, J. F. (Ed.), *Psicología social*, 253-268, Madrid. MacGraw Hill.
- GRAHAM, S., y FOLKES, V. (1990), *Attribution theory: Applications to achievement, mental health, and interpersonal conflict*, Erlbaum Associates (Hillsdale, N.J.).
- HEIDER, F. (1958), *The Psychology of interpersonal relations*, Nueva York, Wiley.
- HEIDER, F., y SIMMEL, M. (1944), «An experimental study of apparent behavior», *American Journal of Psychology*, 57, 243-259.
- JAMES, W. H., y ROTTER, J. B. (1958), «Partial and one hundred percent reinforcement under chances and skills conditions», *Journal of Experimental Psychology*, 55, 397-403.
- JONES, E. E., y DAVIS, K. E. (1965), *From acts to disposition: the attribution process in person perception*, en: BERKOWITZ, L. (Ed.), *Advances in experimental social Psychology*, vol. 2, New York, Academic Press.
- JONES, E. E., y NISBETT, R. E. (1972), *The actor and the observer: divergent perceptions of the causes of behavior*, New York. General Learning Press.
- KELLEY, H. H. (1967), *Attribution theory in social psychology*, en: LEVINE, D. (Ed.), *Nebraska symposium on motivation*, Vol. 15, Lincoln, University of Nebraska Press, 192-238.
- (1971), *Attribution in social interaction*, en: JONES, E. E.; KANAHOUSE, D.; Kelley, H. H.; Nisbett, R. E.; Valins, S. y Weiner, B. (Eds.) *Attribution: perceiving the causes of behavior*. Morristown, N. J. General Learning Press, 1-26.
- (1982), *The two major facets of attribution research: An overview of the field*, en: HIEBSCH, H. (Ed.); BRANDSTATTER, H., y KELLEY, H. H. (Coeds.), *Social Psychology*, Berlin, North-Holland Publishing Co., 11-14.
- KELLEY, H. H., y MICHELA, J. L. (1980), «Attribution theory and research», *Annual Review of Psychology*, 31, 457-501.
- LAZARUS, R. S. (1982), «Thoughts on the Relations Between Emotion and Cognition», *American Psychologist*, 37 (9), 1019-1024.
- MARIATT, G. (1985), *Cognitiva factors in the relapse process*, en: MARIATT, G., y GORDON, J. (Ed.), *Relapse Prevention: Maintenance strategies in the treatment of addictive behaviors*, Nueva York, Guilford, pp. 128-200.
- PETERSON, C., y SELIGMAN, M. E. P. (1984), «Causal explanations as a risk factor for depression: theory and evidence», *Psychological Review*, 91, 347-374.
- PETERSON, C.; SELIGMAN, M. E. P., y VALLIANT, G. E. (1988), «Pessimistic Explanatory Style is a Risk Factor for Physical Illness: A Thirty-five Year Longitudinal study», *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 23-27.
- PETERSON, C.; SEMMEL, A.; VON BAAYER, C.; ABRAMSON, L. Y.; METALASKY, G. I., y SELIGMAN, M. E. P. (1982), «The attributional style questionnaire», *Cognitive Therapy and Research*, 6, 287-300.
- PIAGET, J., y García, R. (1989), *Hacia una lógica de significaciones*, Ed. Gedisa, S.A.
- POLAINO-LORENTE, A. (1981), «Indefensión aprendida: un modelo experimental animal. Revisión crítica», *Psiquis*, 5, 196-180.

- (1982a), «Reformulación del modelo “Learned Helplessness” desde el punto de vista de la psicología atribucional», *Revista de Psicología General Aplicada*, 37, 1: 13-29.
 - (1982b), «La indefensión aprendida: ¿Un modelo experimental de depresión?», *Revista del Departamento de Psiquiatría de la Universidad de Barcelona*, IX, 3: 175-193.
 - (1982c), «La “Indefensión aprendida” en el hombre. Revisión crítica y búsqueda de un algoritmo explicativo», *Estudios de Psicología*, 11, 69-89.
 - (1983), «Personalidad depresiva: planteamiento actual desde la psicología atribucional», *Galicia Clínica*, 7 y 8, 391-406.
 - (1984a), *Depresión: actualización psicológica de un problema clínico*, Madrid, Alhambra.
 - (1984b), *Psicopatología de a depresión: parámetros neurofisiológicos y terapias cognitivas*, en: MAYOR, J. (Ed.), *Actividad humana y procesos cognitivos. Homenaje a J. L. Pinillos*, Madrid, Alhambra, pp. 341-366.
 - (1987), *Terapia cognitiva y conductual en la depresión: una revisión polémica y crítica*, en: V.V.A.A. (Ed.), *Terapias conductuales y cognitivas en psicopatología infanto-juvenil*, 91-119, Madrid, Ed. Alhambra.
 - (1994a), *La familia ante la salud y la enfermedad*, en: SEVA DÍAZ, A. (Ed.), *Psicología médica*, 455-471, Zaragoza, Ed. INO Reproducciones.
 - (1994b), *Algunos aspectos de las terapias comportamental y cognitiva en el tratamiento de las depresiones reactivas*, en: MAYOR, J., y LABRADOR, F. J. (Eds.), *Manual de modificación de conducta*, 661-686, Madrid, Ed. Alhambra.
- POLAINO-LORENTE, A., y GARCÍA VILLAMISAR, D. (1985), «Análisis del estilo atribucional entre sujetos no depresivos desvalidos y normales», *Revista del Departamento de Psiquiatría de la Facultad de Medicina de Barcelona*, 12, 1, 7-22.
- ROTTER, J. B. (1954), *Social learning and clinical psychology*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall.
- (1966), «Generalized expectancies for internal versus external control or reinforcement», *Psychological Monographs*, 80 (núm. 609).
- RUIZ CABALLERO, J. A. (1987), *Consecuencias de la pérdida de control sobre la conducta: reacciones de indefensión aprendida*, en: BERMÚDEZ MORENO, J., *Psicología de la Personalidad*, Madrid, U.N.E.D.
- SACKEIM, H. A., y GUR, R. C. (1983), *Facial asymmetry and communication of emotion*, en: CACCIOPPO, J. T., y PETTY, R. E. (Eds.), *Social psychophysiology: A source book* (300-322), New York, Guilford Press
- SELIGMAN, M. E. P., y BEAGLEY, G. (1975), «“Learned helplessness” in the rat», *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 88, 534-541.
- WEINER, B. (1979), «A theory of motivation for some classroom experiences», *Journal of educational psychology*, 71, 3-25.
- (1992), *Human motivations*, New-Bury Park, C.A., Sage.
 - (1995), *La atribución en psicología de la personalidad*, en: AVIA, M. D., y BERNARDOS, M. L. (Eds.), *Personalidad: aspectos cognitivos y sociales*, Madrid, Pirámide, pp. 297-326.
 - (1990), *Attribution*, 465-485, New York, Guilford.