

La Experiencia personal como origen de estilos atributivos diferenciales

ALBERTO DE LA TORRE y JOSÉ JAVIER SÁNCHEZ

Universidad de Salamanca



Resumen

En este estudio se analizan los estilos atribucionales, para dos situaciones concretas y cotidianas —el desempleo y el fracaso escolar—, según el grado de implicación personal para ambos hechos.

Considerando variables dependientes, no habituales en la investigación de Teoría de Atribución, se confirma la existencia de un proceso de variabilidad en la realización de atribuciones, tomando como criterio distintivo la experiencia personal que los sujetos tienen en las situaciones propuestas. Se sugieren, por último, algunas hipótesis que pueden explicar estas diferencias.

Abstract

In the current study, the attributional styles are analyzed for two specific and daily situations, unemployment and academic failure, according to the level of their personal implication in both cases.

Considering dependent variables which are unusual in the research of Attribution Theory, the existence of variable process carried out, according to personal experience of the subject's situation is confirmed. Lastly, some hypothesis which can explain these differences are argued.

Dirección del autor: Departamento de Psicología. Área de Psicología Social. Facultad de C.C.E.E. Universidad de Salamanca. Avda. de Toro, s/n.

Revista de Psicología Social, 1989, 4 (3), 261-273

1. INTRODUCCION

Desde que F. Heider publicara, en el año 1958, la obra «The Psychology of Interpersonal Relations» donde se encuentran las bases conceptuales de lo que hoy constituye un cuerpo teórico con identidad propia denominado Teoría de Atribución (Harvey, Weary, Harris, 1981; Rejeski, Lowe, 1980), se han dado, igualmente, distintas reflexiones cuestionando este desarrollo conceptual (Harvey, 1981; Neisser 1980; Semin, 1980; Tottman, 1982). Su conclusión final nos recuerda las limitaciones que en la propia Teoría de Atribución se han de considerar, así como la necesaria maduración que de toda teoría unificada y coherente se ha de esperar.

Quizás una de las razones más poderosas para el excesivo entusiasmo con el que se ha acogido a esta teoría sea que, en sí mismo, atribuir «lo es todo» (Langer, 1978); consiguientemente, con un razonamiento lógico elemental, cualquier aspecto conductual de la actividad humana puede ser objeto de investigación desde el análisis atribucional; este argumento constituye, sin duda, una razón justificatoria importante para esta excesiva profusión investigadora. Tesis que, como más adelante expondremos, es matizada en toda su extensión.

No obstante, creemos que el planteamiento definitivo y el que, en último término, ha dirigido la investigación reside en el dibujo que de la persona se ha apropiado la Teoría de Atribución como «ser racional»: «el psicólogo ingenuo» (Heider, 1958) se equipara así al «psicólogo científico» en los principios y métodos a través de los cuales «...nos formamos ideas sobre otras personas y situaciones sociales. Interpretamos las acciones de otros sujetos y predecimos cómo actuarán bajo determinadas circunstancias» (Heider, 1958, p. 1). Como derivación directa de esta «racionalidad» del «hombre de la calle», en la realización de atribuciones, se asienta un principio complementario, importante en cuanto a su influencia en el desarrollo de la Teoría de Atribución, cual es la concepción del hombre como procesador activo de información: las atribuciones causales formarían parte de sus análisis inferenciales, y, en un sentido amplio, del proceso cognitivo de construcción y comprensión del mundo.

Sobre ambos elementos se han construido las distintas y más significativas aproximaciones teóricas (Jones, Davis, 1965; Kelley, 1967, 1972; Weiner, 1972, 1974, 1979, 1980), y, por extensión, los procedimientos metodológicos utilizados para el estudio de las atribuciones causales: buen ejemplo de este plantamiento se encuentra en los modelos categoriales en que se agrupan las distintas causas que las personas citan para dar cuenta de la conducta personal, de un hecho y/o situación determinada.

No faltan, como anteriormente se subrayó, críticas radicales a estos desarrollos, figurando las dos siguientes como corazón de estas formulaciones:

1) Que las explicaciones dadas por «el hombre de la calle», tanto para sus acciones como para la conducta de otros individuos, vengan determinadas en términos de causalidad (Antaki, Fielding, 1981; Buss, 1978; Hamilton, 1980).

2) La reducción del amplio rango de causas a un esquema conceptual —explicativo que, operativamente, se articula en dimensiones dicotómicas; la más empleada, desde luego, la dicotomía Interna Disposicional-Externa Situacional (Wimer, Kelley, 1982).

Este reduccionismo a su vez establece, bajo nuestro punto de vista, un excesivo estatismo en la consideración de las atribuciones, hasta el punto de entender que estas atribuciones son inmodificables, una vez que la persona ha determinado su atribución para un hecho y/o situación determinada; el ejemplo más claro lo constituye la conocida tesis Actor-Observador (Jones, Nisbett, 1972, p. 80): «Las percepciones de los actores sobre las causas de su conducta varían en relación a las llevadas a cabo por los observadores exteriores. La perspectiva del actor enfatiza el rol de las condiciones ambientales en el momento de la acción; el punto de vista del observador considera el rol causal de las propiedades disposicionales estables del actor. Nuestra argumentación es que hay una tendencia constante de los actores a atribuir sus acciones a demandas situacionales, mientras que los observadores tienden a la atribución de las mismas acciones a disposiciones personales estables». A partir de esta formulación se abren nuevas vías, más creativas, en orden a determinar y especificar las condiciones sobre «cuándo», «por qué» y «dónde» se da esta asimetría atribucional (Monson, Snyder, 1977), lo que contribuye, a su vez, al desarrollo de «...una variedad de metodologías diferentes que se emplean para la confirmación de esta tesis» (Van der Pligt, 1981, p. 97).

Sea cual fuere el proceso desde el que se pretende dar cuenta de esta divergencia atribucional —Perceptivo (Storms, 1973), Informativo (Monson, Snyder, 1977), o Motivacional (Bradley, 1978)—, se entiende que la situación personal (Actor-Observador) de quien realiza el proceso atribucional condicionaría esta atribución, variando ésta de acuerdo a la alteración de aquella posición personal (desde actor a observador o viceversa).

Este estado de investigación va a ser modificado sustancialmente con la consideración de nuevos planteamientos que modifican las bases conceptuales mantenidas desde el inicio de esta teoría. El principal, la asunción sobre el origen de las atribuciones: recordemos, a título indicativo solamente, que como idea central en el nacimiento y posterior evolución de la Teoría de Atribución figuraba el presupuesto que las personas llevan a cabo, de forma espontánea, atribuciones para conductas y/o hechos cotidianos. Esta tesis de la «espontaneidad» es cuestionada. Enzle y Schopflocher (1978) llevan a cabo un estudio en el que examinan el efecto, en las atribuciones causales, de preguntar a las personas sobre cuestiones atribucionales. En su conclusión se destaca que los sujetos cuando no se les pide, explícitamente, la realización de atribuciones, no las hacen, incluso en el caso de prever una interacción futura con otras personas sobre las que ha de ofrecer sus atribuciones actuales. Estos resultados sugieren que «...los investigadores pueden, realmente, provocar, en ocasiones, los procesos que pretenden estudiar, cuando estos procesos, bajo diferentes circunstancias, no ocurrirían» (Enzle, Schopflecher, 1978, p. 597).

En este contexto, parece útil preguntarse si no será más válido dar respuesta a *cuándo*, que dar por hecho la realización personal inmediata de atribuciones (Wong, Weiner, 1981, p. 650). Hastie (1984) determina estas condiciones bajo cuatro categorías:

- a) La presencia de preguntas que guardan relación directa con causas de conducta (Enzle, Schopflocher, 1978).
- b) La ocurrencia de hechos no esperados (Hastie, 1984; Lau, Russel, 1980; Pysczynski, Greenberg, 1981; Wong, Weiner, 1981).

c) La dependencia del sujeto de la deseabilidad de los resultados obtenidos (Berscheid, Graziano, Monson, Dernier, 1976; Harvey, Yarkin, Lightner, Town, 1980; Monson, Keel, Stephens, Genung, 1982).

d) El fracaso de las personas en la realización de una tarea determinada (Diener, Dweck, 1978).

Dos aspectos de la exposición de Hastie (1984) son de especial relevancia para nuestro estudio. Por las aportaciones de la propia Teoría de Atribución conocemos de la existencia en las personas de creencias y esquemas previos sobre la relación causa-efecto (Kelley, Michela, 1980), que constituyen una fuente de conocimiento importante a la hora de realizar atribuciones. Si las nuevas experiencias conductuales se adecuan a estos esquemas previos, las personas no se encuentran en la necesidad de búsqueda de nuevas explicaciones.

Si, por el contrario, los sujetos se encuentran en situaciones novedosas, con experiencias no asimilables de forma coherente a su conocimiento previo, necesitarán una explicación que dé sentido organizado a esta nueva situación: «Si nuestras experiencias se conforman a nuestras creencias y expectativas, entonces no hay necesidad de búsqueda de explicaciones. Un corolario de esta argumentación es que la indagación atribucional tendrá lugar cuando las propias experiencias personales no pueden ser fácilmente asimiladas dentro del sistema de creencias existente» (Wong, Weiner, 1981, p. 651).

En línea con la argumentación anterior, el objetivo de este estudio es acercarse a las atribuciones de las personas en dos situaciones concretas y no deseadas (Hastie, 1984), desempleo y fracaso escolar. Pero, a diferencia del enfoque previo, se parte de una concepción dinámica del proceso atribucional, hipotetizando que aunque las personas se encuentren en una misma situación —estén en desempleo o tengan hijos con fracaso escolar, sean trabajadores o padres de niños con buen rendimiento académico—, se darían diferencias en sus atribuciones como consecuencia del grado de implicación y/o intensidad personal para ambas situaciones.

2. METODO

a) Muestra

La muestra real está compuesta de 238 personas, residentes en la ciudad de Salamanca, con la siguiente distribución en relación a la variable situación laboral: Trabajadores = 170; Desempleados = 47; Jubilados = 10; Amas de casa = 11. El reclutamiento de los 17 entrevistadores se llevó a cabo entre los alumnos matriculados en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación —Sección de Psicología— que realizaban los estudios correspondientes al 4.º curso, concretamente en la disciplina de Psicología Social, y que accedieron voluntariamente a realizar este trabajo.

b) Variables Dependientes

La investigación en Teoría de Atribución ha utilizado, de forma prioritaria, como variables dependientes los contenidos causales definidos en las atribuciones de los sujetos. Estando de acuerdo con la calificación de

reduccionista que se ha dado a este enfoque (Smith, Miller, 1983, p. 502), y, considerando la necesidad de incorporar nuevas orientaciones metodológicas, hemos añadido a dichos contenidos causales, como nuevas variables dependientes, el examen sobre la evocación de las atribuciones determinadas por los sujetos para las dos situaciones a estudio. Concretamente, se han tomado los siguientes registros:

- a) Los contenidos específicos definidos en las atribuciones causales.
- b) Parámetros temporales: estimaciones de los tiempos que las personas emplean para realizar sus atribuciones. Vendrían determinados por la medición de los tiempos de reacción y tiempo total de respuesta en la atribución causal.
- c) El registro cuantitativo —número de atribuciones diferentes— de las causas propuestas por los sujetos para dar cuenta del desempleo y del fracaso escolar, así como el examen de su categorización.

c) Procedimiento

Dado el carácter abierto del estudio, se llevaron a cabo las fases siguientes dentro del procedimiento metodológico:

1. *Formación de encuestadores*: que tuvo dos etapas claramente diferenciadas y, realizadas en sesiones sucesivas:

1) Una primera etapa con un doble objetivo: a) introducir a los entrevistadores en el conocimiento de la técnica de entrevista de forma general. Para ello, se les entregó un informe sobre esta técnica y se les impartió, por parte del investigador principal, tres lecciones teóricas sobre sus elementos sustantivos y los diferentes tipos de entrevista. b) La aplicación al caso concreto de esta investigación y la resolución de los problemas procedimentales, analizando los objetivos de la encuesta así como el examen pormenorizado de cada uno de los ítems de que constaba el cuestionario.

2) A continuación se introdujo la técnica de «Role Playing» simulando situaciones de entrevista normales y dificultosas. De esta forma, en presencia de los demás, cada uno de los entrevistadores realizaba una entrevista a un persona desconocida para ellos, en cada caso distinta, a modo de entrevista real. Se matizaban distintas consideraciones referentes tanto a la correcta utilización de los instrumentos mecánicos —grabadora, básicamente—, como al uso del tiempo en la realización de la entrevista.

Por último, el entrenamiento finalizó con una aplicación real del cuestionario a personas de la población de Salamanca, elegidas aleatoriamente por medio de la guía telefónica. Realizada esta aplicación se volvió a discutir la encuesta y cada entrevistador indicó su experiencia personal, resolviendo las dificultades concretas que habían aparecido y que se referían, básicamente, a problemas de comprensión, por parte de los encuestados, de alguna de las cuestiones planteadas.

2. *Recogida de calificaciones académicas*: comenzaba con la visita del investigador principal a los directores de los diferentes centros académicos exponiendo los objetivos de la investigación con el fin de obtener la máxima colaboración para esta toma de calificaciones. La información que se daba era la siguiente: «Se trata de una investigación sobre las creencias

que los padres tienen acerca del rendimiento académico, de forma general, relacionado a su vez con la condición socio-económica de la familia, la situación laboral y el rendimiento académico concreto de sus hijos, por lo que necesitamos las calificaciones individuales de cada alumno en los cursos elegidos». Igualmente, era el director del centro escolar quien debía referirnos la dirección familiar, indicándole, en este sentido, que en ningún momento de la investigación se iba a tratar con los alumnos cuya única identificación de éstos era la asignación de un número aleatorio que permitiera identificar al investigador su rendimiento académico con la familia a la que pertenecía.

Se tomaron alumnos que cursaban estudios de 7.º y 8.º de E.G.B. y la razón de esta elección viene determinada por las características propias de la organización escolar: puesto que debíamos de considerar la trayectoria académica de los alumnos, para la evaluación de la condición Rendimiento académico, en el curso de 5.º E.G.B. no se sigue el mismo sistema de evaluación que en los cursos posteriores —en la 1.ª etapa de E.G.B. no hay suspensos—, por lo que si hubieramos optado por alumnos de 6.º curso nos hubiera faltado esta perspectiva académica, desde el punto de vista temporal; igualmente se consideró a la hora de tomar esta etapa educativa el hecho de que corresponde a la enseñanza obligatoria, que no ocurre en fases escolares posteriores. La operativización de las condiciones escolares se determinó como Éxito = 0 suspensos y Fracaso = X suspensos, en razón a consideraciones de la literatura pedagógica pertinente donde se destaca el valor de las calificaciones académicas, tomando los mismos registros, como parámetro administrativo que refleja un conocimiento común sobre el rendimiento escolar (Beltrán de Tena, 1986; Leach, Raybould, 1977; Molina García y García Pascual, 1984).

3. *Instrumentos. El Cuestionario Atribucional*: el cuestionario consta de 40 preguntas, la mayoría de ellas de carácter abierto, que se refieren, en primer lugar, a la obtención de datos personales así como de aspectos relacionados con la experiencia previa y situación actual del sujeto respecto a la condición laboral. Un segundo bloque de cuestiones tenía el objetivo de derivar una medida de valencia o grado de atracción hacia el trabajo; para ello se optó por la construcción de diferentes dicotomías que hacían referencia a eventos importantes en la vida de cualquier persona, donde el sujeto debía de dar el orden preferencial entre los miembros de estas dicotomías. Finalmente, las preguntas del último apartado concretizan las atribuciones causales para la situación propuesta, el desempleo, de tal forma que cada entrevistado podía explicitar, con sus propias palabras, la(s) causa(s) que a su juicio tuviera mayor incidencia en la creación de desempleo. Se desechó la posibilidad de introducir, en este apartado, junto a la pregunta abierta, una relación exhaustiva de causas posibles, indicadas explícitamente, por cuanto hubiera sesgado la evaluación personal proporcionando al sujeto, al menos, un marco referencial de causalidad.

4. *Registro. Codificación y Análisis de las respuestas*: realizado el trabajo de campo, y en orden a una codificación —registro de las respuestas más precisas— se procedió a la transcripción textual del contenido del grabado. De esta forma, la codificación de los jueces se realizó en base a la lectura de esta transcripción, y de la audición de la grabación. Se utilizaron dos

métodos en el análisis de las respuestas, correspondientes a las medidas tomadas:

a) En principio, mediante la técnica del análisis de contenido, se trataron las respuestas abiertas de los sujetos en base a los siguientes parámetros:

- La causa(s) concreta(s) que la persona indicaba en su respuesta.
- El número total de causas contenidas en cada una de las respuestas, apreciando su grado de repetición.
- El comienzo y final del texto donde se incluía cada una de las causas de atribución.
- La categorización de cada causa a partir de las siguientes categorías: Caractereológica, Conductual y Externa. Categorización descrita por Janoff-Bulman (1979); Carver, De Gregorio, Gillis (1980), y que en este trabajo se ha empleado en base a su aplicación en estudios atribucionales previos sobre desempleo (Peterson, Scwartz, Seligman, 1981; Feather, 1983). Además, se incluyeron dos categorías más como eran Mixta, que encuadraba las explicaciones que implicaban más de una causa concreta —por ejemplo, falta de adaptación entre trabajador y empresario—, y la categoría de Inmodificable.

Los jueces que hubieron de codificar las respuestas fueron sometidos a un entrenamiento previo, por parte del investigador principal, siguiendo procedimientos comunes de investigaciones similares a la presente (Lau, Russell, 1980; Lowe, Medway, Beers, 1983): codificación previa de 40 causas elegidas al azar, y, en la codificación definitiva, sólo en aquellos casos donde hubiera un total acuerdo en la categorización entre los tres jueces se daba por válida la misma. En el supuesto de la existencia de algún tipo de desacuerdo, se discutía entre los propios jueces esta codificación y, en el caso de no llegar a un acuerdo durante un tiempo máximo de discusión de 2 minutos, se descartaba esta causa incluyéndose en la categoría de Inmodificable. El acuerdo inicial se logró en el 85 % de las respuestas, siendo el total de las respuestas categorizadas del 96 %. Por último, otros tres jueces, independientes de los anteriores, categorizaron 85 respuestas elegidas al azar, pertenecientes a 25 personas entrevistadas; el acuerdo entre los primeros y éstos en la categorización de estas respuestas fue de 93.

b) Partiendo de la codificación textual, se procedió a la medición de los registros temporales entre los que destacaron:

— Tiempo de reacción: tiempo transcurrido entre la presentación del estímulo —formulación de la pregunta por parte del encuestador— y el comienzo de respuesta del entrevistado.

— Tiempo de Explicación Causal: tiempo que emplea el sujeto en la explicación de una causa concreta desde su inicio hasta que finaliza; magnitud establecida previamente por los jueces.

La medición de estos registros se efectuó mediante la utilización de los aparatos CA 340 Llave Vocal y CA 565 Contador —Programador de tiempo Campden.

3. RESULTADOS

En primer lugar, se llevó a cabo un análisis factorial mediante el método de Componentes Principales (Programa BMDP 4M) con el objetivo de

identificar el conjunto de variables que más interrelacionan, teóricamente, con las atribuciones de los desempleados y de padres con hijos con fracaso escolar. Los resultados obtenidos se muestran en las tablas 1 y 2 haciendo notar que se ha trabajado con las tres primeras componentes principales, puesto que estas tres componentes explicaban, aproximadamente, el 80 % de la varianza total.

TABLA I
Atribución del Desempleo

Variable		Factor 1	Factor 2	Factor 3
X-1	50	-.335	.419	.438
X-2	51	.971	.080	.141
X-3	52	-.085	.398	.662
X-5	54	.009	.407	.059
X-7	56	.652	-.369	.413
X-9	58	.801	-.227	.375
X-12	60	.706	.426	-.379
X-14	62	.807	.436	-.177
TTDE	15	.360	.139	-.223
TD	17	-.314	.559	.041
	VP	3.505	1.443	1.191

Denominación de Variables

- X-1: Tiempo de reacción a la atribución del desempleo.
 X-2: Número de causas para la atribución del desempleo.
 X-3: Primera causa de atribución.
 X-5: Categorización de la primera causa de atribución.
 X-7: Segunda causa de atribución.
 X-9: Categorización de la segunda causa de atribución.
 X-12: Tercera causa de atribución.
 X-14: Categorización de la tercera causa de atribución.
 TTDE: Tiempo total de respuesta a la atribución del desempleo.
 TD: Tiempo que la persona lleva en desempleo.

Atendiendo a las saturaciones de los factores y de su signo, respecto a la atribución del desempleo tendríamos un primer factor, básicamente causal, representado por medidas que hacen referencia a *causas de atribución*, número de causas que los desempleados señalan para el desempleo (X-2), causas concretas de atribución (X-7 y X-12) con sus categorizaciones respectivas (X-9 y X-14). Un segundo factor formado por medidas que representan, asimismo, *causas y categorizaciones causales*, además de medidas temporales como Tiempo de Reacción (X-1) y tiempo en situación de desempleo (TD). Por último, en el tercer factor, la medida de más clara significación se refiere a *causa de atribución* (X-3) en relación al *Tiempo de Reacción* a la pregunta sobre la atribución del desempleo (X-1). Las dos restantes variables se refieren a la segunda causa de atribución (X-7) y su categorización (X-9).

Respecto a la atribución del fracaso escolar se procedió de forma similar, categorizando a los padres de hijos con fracaso escolar en base al número de suspensos recibidos en los cursos académicos en los que tomó el registro. Aplicando el mismo criterio que para el caso anterior, los cuatro factores obtenidos están configurados por las siguientes medidas: el primer factor está compuesto, exclusivamente, de *causas atribucionales*. El mayor índice de saturación viene determinado por la variable número de causas (W-2), mientras que las restantes medidas representan causas concretas de

atribución (W-7 y W-12) con sus categorizaciones respectivas (W-9 y W-14). La naturaleza de los factores 2 y 3 es idéntica; la variación se refiere a la *medida causal* —son causas de atribución— y a la *situación escolar*. Por último, el factor 4 incluye una *medida temporal* (Tiempo de Reacción, W-1) y la *categorización causal* de la primera causa que los sujetos señalan para el fracaso escolar.

TABLA II
Atribución del Fracaso Escolar

Variable		Factor 1	Factor 2	Factor 3
W-1	93	-.097	.070	-.123
W-2	94	.945	-.006	-.152
W-3	95	.112	-.188	.648
W-5	97	.243	-.032	.403
W-7	99	.691	-.578	.120
W-9	101	.741	-.434	.066
W-12	103	.746	.538	-.083
W-14	105	.790	.455	-.013
TTEC	16	.297	-.165	-.539
STEC	13	.120	.408	.494
	VP	3.286	1.253	1.181

Denominación de Variables

- W-1: Tiempo de reacción a la atribución del fracaso escolar.
 W-2: Número de causas para la atribución del fracaso escolar.
 W-3: Primera causa de atribución.
 W-5: Categorización de la primera causa de atribución.
 W-7: Segunda causa de atribución.
 W-9: Categorización de la segunda causa de atribución.
 W-12: Tercera causa de atribución.
 W-14: Categorización de la tercera causa de atribución.
 TTEC: Tiempo total de respuesta a la atribución del fracaso escolar.
 STEC: Situación escolar (Exito/Fracaso).

Por último, se utilizó el método denominado Análisis Discriminante mediante la técnica paso-a-paso, con el fin de obtener las variables que mayor poder de discriminación presentaran y, que por lo tanto han de marcar la mayor diferenciación entre el grupo de trabajadores y el de desempleados, para la atribución del desempleo y, entre el grupo de padres de hijos con éxito escolar y el grupo de padres de hijos con fracaso escolar, para la atribución del fracaso escolar. Los resultados se muestran en la tabla 3 y tabla 4.

Respecto a la atribución del desempleo, como se observa en la tabla 3, la variable con mayor poder de discriminación hace referencia a la primera causa de atribución obteniendo un porcentaje total de bien clasificados de 45,3 %. Al interaccionar la primera causa con su categorización el porcentaje aumenta a un 58,8 % y el modelo teórico definitivo que incluye las variables anteriores más el tiempo de respuesta conseguía un porcentaje de 62,4 %. En la misma tabla 3 se expresan los coeficientes de la función discriminante y el valor de la constante para el grupo de trabajadores activos y en paro; en este modelo destacamos el hecho de ser el grupo de los desempleados el que mejor queda definido por las diferentes variables, lo que significa una mejor caracterización de este grupo en la atribución causal del desempleo.

Por lo que hace referencia a la atribución del fracaso escolar, tabla 4, la variable con mayor poder discriminante entre los dos grupos fue la situa-

TABLA III
Atribución del desempleo. Análisis discriminante

Variables	% de bien clasificados		Total	p
	Trabajadores	Desempleados		
1.ª Causa	35.6	78.9	45.3	.0000
1.ª Causa/Categor.	53.8	76.3	58.8	.0001
1.ª Causa/Categor/Tiempo Respuesta	59.8	71.1	62.4	.0001

Variables	Coeficientes	
	Trabajadores	Desempleados
Tiempo respuesta	1.136	.889
Primera causa	.221	.083
Categorización	4.958	5.543
Constante	-8.960	-9.268

TABLA IV
Atribución del Fracaso Escolar. Análisis discriminante

Variables	% de bien clasificados		Total	p
	Padres/Ex. esc.	Padres/Frac. esc.		
Situación escolar	69.7	52.6	65.9	.0000
Sit. esc./3.ª causa	75.8	52.6	70.6	.0001
Sit. esc./3.ª causa				
Número de causas	73.5	63.2	71.2	.0001

Variables	Coeficientes	
	Padres/Exit. esc.	Padres/Frac. esc.
Situación escolar	.822	1.122
Número de causas	.166	.196
3.ª Causa	.167	-.118
Constante	-3.969	-5.856

ción escolar, consiguiendo un porcentaje de bien clasificados del 69,7 % para el grupo de padres de hijos con fracaso escolar y del 52,6 % para el grupo de padres con hijos de éxito escolar. Estos porcentajes aumentan al incluir, progresivamente, las variables primera causa de atribución y número de causas de atribución, con un porcentaje final de bien clasificados del 71,2 %.

4. DISCUSION

En el sumario final de esta investigación parece conveniente comenzar recordando que la base conceptual desde la que se ha partido era la de tratar de la delimitación de estilos atributivos en relación a la experiencia personal de los sujetos, utilizando, para ello, dos situaciones reales y cotidiana-

nas, desempleo y fracaso escolar. Los resultados obtenidos confirman la existencia de estilos de atribución diferenciales de acuerdo al criterio distintivo de la experiencia personal en ambas situaciones.

Para el caso del desempleo, las personas que se encuentran un tiempo elevado en esta situación atribuyen su desempleo al Gobierno. Un segundo grupo de individuos, con menor tiempo en desempleo, tienen un estilo de atribución más disperso (empresarios y tecnología, fundamentalmente). Desde aquí, se deriva una idea sustantiva: a medida que aumenta el tiempo de su desempleo, las personas van polarizando y coincidiendo, progresivamente, su atribución hacia el Gobierno como única causa para el desempleo. De forma similar, para el Fracaso Escolar, se da una relación directa entre atribución y grado de implicación personal: a mayor índice de suspensos del escolar, el padre tiende a la imputación directa sobre el niño como causa directa y principal para este resultado académico.

La influencia de la variable «Efecto temporal» en el proceso atribucional no ha sido exhaustivamente tratada por la investigación, pero sí ha aportado, en los escasos estudios realizados, contribuciones conceptuales particularmente novedosas. Sucintamente, este aporte (Moore, Sherrod, Liu, Underwood, 1979; Bernstein, Stephan, Davis, 1979; Bierbrauer, 1979; Feather, Davenport, 1981; Wells, 1982) se ha referido al cambio que se da en las atribuciones de los actores, desde contenidos situacionales a causas disposicionales, con el paso del tiempo. Modificación que no ocurre en el caso de los observadores, que mantienen las atribuciones disposicionales para la conducta del actor de forma constante.

Sin embargo, en nuestro estudio los actores (desempleados) mantienen su atribución situacional en todos los casos, con la matización de que a medida que aumenta el tiempo de permanencia en desempleo, su atribución se va focalizando hacia una única causa. Por el contrario, para el caso de los observadores (trabajadores y padres de niños con éxito escolar), los resultados confirman la tendencia general de los estudios previos: sus atribuciones son inmodificables, «culpando» a la propia persona de la situación que sufre (al desempleado de su desempleo, y, al niño de su fracaso escolar). Tendencia atribucional ego-defensiva con finalidad de auto-protección mediante la asignación causal interna-estable (Shaver, 1970).

Más allá de las diferencias en los contenidos de las atribuciones causales, el análisis de las diferencias en los registros temporales pueden ser indicativas de la existencia de modelos de atribución causal en los que la persona a la hora de efectuar sus atribuciones causales:

- a) Hace uso de esquemas cognitivos previos, personales, sobre el mundo exterior, formados en base a su propia experiencia.
- b) Incluye, asimismo, la aplicación de representaciones causales genéricas para el juicio sobre hechos o situaciones concretas.

De acuerdo a esta línea argumental, quienes tienen experiencia personal en las situaciones estudiadas, tendrían un esquema atribucional de Acciones-Razones-Distintividad en contraposición a quienes no tienen idéntica historia personal, que tendrían un esquema Ocurrencias-Causas-Consensus. Concretamente, en el primer caso se dan tiempos de reacción y de respuesta más cortos que en el segundo. La información distintiva lleva al sujeto a realizar inferencias causales sobre hechos, que no son normales, de forma instantánea a la demanda atribucional; por el contrario, cuando la

persona ha de acudir a un modelo informativo común (información de consensus), necesita mayor análisis para la determinación causal concreta (Zuckerman, Evans, 1984).

Referencias

- ANTAKI, Ch., y FIELDING, G. (1981). «Research on ordinary explanations». En Antaki, Ch. (Ed.). *The Psychology of Ordinary Explanations of Social Behaviour*, pp. 27-55. London: Academic Press.
- BELTRÁN DE TENA, R. (1986). «Fracaso Escolar». En Vega, J. L. (Ed.). *Psicología de la Educación. Diccionario de Ciencias de la Educación*, pp. 201-204. Madrid: Anaya.
- BERNSTEIN, W. N.; STEPHAN, W. G., y DAVIS, M. H. (1979). «Explaining attributions for achievement: a path analytic approach». *Journal of Personality and Social Psychology* 37, 1810-1821.
- BERSCHIED, E.; GRAZIANO, W.; MONSON, T., y DERMER, M. (1976). «Outcome dependency: attention, attribution, and attraction». *Journal of Personality and Social Psychology* 34, 978-989.
- BIERBRAUER, G. (1979). «Why did he do it?» Attribution of obedience and the phenomenon of dispositional bias. *European Journal of Social Psychology* 9, 67-84.
- BRADLEY, G. W. (1978). «Self-serving biases in the attribution process: a reexamination of the fact or fiction question». *Journal of Personality and Social Psychology* 36, 56-71.
- BUSS, A. R. (1978). «Causes and Reasons in Attribution Theory: A Conceptual critique». *Journal of Personality and Social Psychology* 36, 1311-1321.
- CARVER, C. S.; DE GREGORIO, E., y GILLINS, R. (1980). «Field-study evidence of an ego-defensive bias in attribution among two categories of observers». *Personality and Social Psychology Bulletin* 6, 44-50.
- DIENER, C. T., y DWECK, C. S. (1978). «An analysis of learned helplessness: continuous changes in performance strategy, and achievement cognitions following failure». *Journal of Personality and Social Psychology* 36, 451-462.
- ENZLE, M., y SCHOPFLOCHER, D. (1978). «Instigation of attribution processes by attributional questions». *Personality and Social Psychology Bulletin* 4, 595-599.
- FEATHER, N. T. (1983). «Some correlates of attributional style: depressive symptoms, self-esteem, and Protestant Ethic values». *Personality and Social Psychology Bulletin* 9, 125-135.
- FEATHER, N. T., y DAVENPORT, P. R. (1981). «Unemployment and depressive affect: a motivational and attributional analysis». *Journal of Personality and Social Psychology* 41, 422-436.
- HAMILTON, V. L. (1980). «Intuitive psychologist or intuitive lawyer. Alternative models of the attribution process». *Journal of Personality and Social Psychology* 39, 767-772.
- HARVEY, J. H. (1981). «Do we need another gloss on Attribution Theory?» *British Journal of Social Psychology* 20, 301-306.
- HARVEY, J. H.; YARKIN, K. L.; LIGHTNER, J. M., y TOWN, J. P. (1980). «Unsolicited interpretation and recall of interpersonal events». *Journal of Personality and Social Psychology* 38, 551-568.
- HARVEY, J. H.; WEARY, G., y HARRIS, B. (1981). *Perspectives on Attributional Processes*. Dubuque: Wm. C. Brown Company Publishers.
- HASTIE, R. (1984). «Causes and effects of causal attribution». *Journal of Personality and Social Psychology* 46, 44-56.
- HEIDER, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York: John Wiley and Sons, Inc.
- JANOFF-BULLMAN, R. (1979). «Characterological vs. behavioural self-blame: Inquiries into depression and rape». *Journal of Personality and Social Psychology* 37, 1798-1809.
- JONES, E. E., y DAVIS, K. E. (1965). «From Acts to Dispositions. The Attribution Process in Person Perception». En Berkowitz, L. (Ed.). *Advances in Experimental Social Psychology*, pp. 219-266. New York: Academic Press.
- JONES, E. E., y NISBETT, R. E. (1972). «The Actor and the Observer: divergent perceptions of the causes of behavior». En Jones, E. E., Kanouse, D. E., Kelley, H. H., Nisbett, R. E., Valins, S., y Weiner, B. (Eds.). *Attribution: Perceiving the Causes of Behavior*, pp. 79-94. Morristown: General Learning Press.
- KELLEY, H. H. (1967). «Attribution Theory in Social Psychology». En Levine, D. (Ed.). *Nebraska Symposium on Motivation*, pp. 192-240. Lincoln: University of Nebraska Press.
- KELLEY, H. H. (1972). «Attribution in social interaction». En Jones, E. E., Kanouse, D. E., Kelley, H. H., Nisbett, R. E., Valins, S., y Weiner, B. (Eds.). *Attribution: Perceiving the Causes of Behavior*, pp. 1-26. Morristown: General Learning Press.
- KELLEY, H. H., y MICHELA, J. L. (1980). «Attribution Theory and Research». *Annual Review Psychology* 31, 457-501.

- LANGER, E. (1978). «Rethinking the role of thought in social interaction». En Harvey, J. H. Ickes, W., y Kidd, R. F. (Eds.). *New Directions in Attribution Research*, pp. 35-58. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- LAU, R., y RUSSELL, D. (1980). «Attributions in the sports pages». *Journal of Personality and Social Psychology* 39, 29-38.
- LEACH, D. J., y RAYBOULD, E. C. (1977). *Learning and Behavior Difficulties in School*. London: Open Brooks.
- MOLINA GARCÍA, S., y GARCÍA PASCUAL, E. (1984). *El Exito y el Fracaso Escolar*. Barcelona: Laia.
- MONSON, T. C., y SNYDER, M. (1977). «Actors, observers, and the Attribution Process. Toward a reconceptualization». *Journal of Experimental Social Psychology* 13, 89-111.
- MONSON, T. C.; KEEL, R.; STEPHENS, D., y GENUNG, V. (1982). «Trait attributions: relative validity, covariation with behavior, and prospect of future interaction». *Journal of Personality and Social Psychology* 42, 1014-1024.
- MOORE, B. S.; SHERROD, D. R.; LIU, T. J., y UNDERWOOD, B. (1979). «The dispositional shift in attribution over time». *Journal of Experimental Social Psychology* 15, 553-569.
- NEISSER, V. (1980). «On social knowing». *Personality and Social Psychology Bulletin* 6, 601-605.
- PETERSON, C.; SCHWARTZ, S. M. y SELIGMAN, M. P. (1981). «Self-blame and depressive symptoms». *Journal of Personality and Social Psychology* 41, 253-259.
- PYSZCZYNSKI, T., y GREENBERG, J. (1981). «Role of disconformed expectancies in the instigation of attributional processing». *Journal of Personality and Social Psychology* 40, 31-38.
- REJESKI, W. J., y LOWE, Ch. A. (1980). «The role of ability and effort in attributions for sport achievement». *Journal of Personality* 48, 233-244.
- SEMIN, G. R. (1980). «A gloss on Attribution Theory». *British Journal of Social and Clinical Psychology* 19, 291-300.
- SHAVER, K. G. (1970). «Defensive attribution: effects of severity and relevance on the responsibility assigned for an accident». *Journal of Personality and Social Psychology* 14, 101-113.
- SMITH, E., y MILLER, F. (1983). «Mediation among attributional inferences and comprehension processes: Initial findings and a general method». *Journal of Personality and Social Psychology* 44, 492-505.
- STORMS, M. (1973). «Videotape and the attribution process: Reversing actors' and observers' points of view». *Journal of Personality and Social Psychology* 27, 165-175.
- TOTTMAN, R. (1982). «Philosophical foundations of attribution therapies». En Antaki, Ch., y Brewin, Ch. (Eds.). *Attributions and Psychological Change. Applications of Attributional Theories to Clinical and Educational Practice*, pp. 45-59. London: Academic Press.
- VAN DER PLIGT, S. (1981). «Actors' and observers' explanations: divergent perspectives or divergent evaluations?». En Antaki, Ch. (Ed.). *The Psychology of Ordinary Explanations of Social Behaviour*, pp. 97-118. London: Academic Press.
- WEINER, B. (1972). *Theories of Motivation*. Chicago: Rand-McNally.
- WEINER, B. (1974). *Achievement Motivation and Attribution Theory*. Morristown: General Learning Press.
- WEINER, B. (1979). «A Theory of Motivation for some classroom experiences». *Journal of Educational Psychology* 71, 3-25.
- WEINER, B. (1980). «May I borrow your class-notes?». *Journal of Educational Psychology* 72, 676-749.
- WELLS, G. L. (1982). «Attribution and reconstructive memory». *Journal of Experimental Social Psychology* 18, 447-463.
- WIMER, S., y KELLEY, H. H. (1982). «An investigation of the dimensions of causal attribution». *Journal of Personality and Social Psychology* 43, 1142-1162.
- WONG, P., y WEINER, B. (1981). «When people ask "why" questions and the heuristics of attributional search». *Journal of Personality and Social Psychology* 40, 650-663.
- ZUCKERMAN, M., y EVANS, S. (1984). «Schematic approach to the attributional processing of actions and occurrences». *Journal of Personality and Social Psychology* 47, 469-478.