

LA TEMÁTICA DE LA MOTIVACIÓN EN EL NEOCONDUCTISMO CONTEMPORÁNEO: LOCUS DE CONTROL Y TEORÍA DE LA ATRIBUCIÓN

por HILDA EMILIA DIFABIO
CIAFIC/CONICET (Buenos Aires)

Introducción

La revisión de las publicaciones psicopedagógicas contemporáneas evidencia que el estudio de los aspectos cognoscitivos del aprendizaje se lleva a cabo desde la Psicología cognitiva (sobre todo en la línea americana) y desde la Epistemología genética, mientras que los aspectos no cognoscitivos, los factores afectivo-volitivos, se abordan desde el neoconductismo. La temática de la motivación para el aprendizaje da lugar a investigaciones enmarcadas en los siguientes conceptos-claves: locus de control y modelo atribucional; autoconcepto y autoestima; autoeficacia.

A diferencia del conductismo ortodoxo para el cual los estímulos observables y las respuestas también observables son el núcleo de predicción del comportamiento, en el neoconductismo las variables internas y las fuerzas de la situación reciben igual énfasis. Es decir, reconoce el papel de lo que llama «estados internos» y luego la conducta no es resultado (respuesta) de las solas fuerzas ambientales que actúan sobre el sujeto, sino que hay un interjuego de factores internos y ambientales [1]. Por ello, se interesa por el estudio de los mediadores cognitivos o procesos de pensamiento que intervienen entre los eventos (estímulos) y las acciones consiguientes. Esta preocupación por la mediación cognitiva sigue a un período relativamente largo en Psicología en el cual la secuencia estímulo-respuesta explicaba la conducta.

Se reconoce que aparecen diferencias individuales consistentes en la evaluación personal de las situaciones externas (un evento considerado premio o refuerzo positivo por un sujeto es percibido de modo

diferente por otro) merced a procesos de pensamiento complejos; esto es, aunque el refuerzo sigue explicando la mayor parte de la conducta, no es el refuerzo externo inmediato sino el que proviene de la mediación cognitiva. Luego, si bien el modelo sigue respondiendo al esquema conductista en la formulación skinneriana del condicionamiento operante, en un sentido fuerte difiere de este enfoque porque la investigación que antes se rechazaba por «mentalista» se considera ahora perfectamente válida como contexto de justificación.

Interesa desarrollar las teorías del locus de control y de la atribución por su predicamento en la investigación del rendimiento escolar y por los intentos de integración de la temática con la metacognición, lo que promueve el acercamiento entre neoconductismo y Psicología cognitiva.

1. Locus de control

Aunque la teoría de Julian Rotter no ha tenido el impacto del psicoanálisis o de la gestalt en la conceptualización de la conducta, una línea de su trabajo —el locus de control—, desde su publicación monográfica (Rotter, 1966), es frecuentemente citado en psicología clínica y ha cobrado creciente popularidad en la investigación psicopedagógica de la última década.

Su teoría de la personalidad se basa en la conducta aprendida en la interacción con los demás y entonces presta muy poca atención a los determinantes biológicos, no aprendidos. Por esta razón se inscribe en el marco de la «social learning theory» —la teoría del aprendizaje social— con Bandura y otros. Sin embargo, también postula que, sobre la base de las diversas experiencias de aprendizaje, la persona desarrolla un sistema general de creencias que influye sobre la conducta en toda situación específica. Estas creencias generalizadas (como, por ejemplo, la convicción de que uno puede ejercer algún control sobre un amplio espectro de actividades) se pueden denominar «rasgos» desde una psicología de la personalidad.

Reconoce dos influencias importantes: la psicología individual de Alfred Adler y la psicología social gestaltista de Kurt Lewin. Del primero toma el concepto de «directividad de la conducta hacia una meta», que infiere de las condiciones de refuerzo: dado que la persona quiere maximizar el premio y minimizar o evitar el castigo, todo estímulo complejo tiene propiedades de refuerzo en tanto influye en el movimiento para dirigirse o apartarse de la meta (Ryckman, 1982, p. 305). De Kurt Lewin asume el postulado de que múltiples factores son res-

ponsables de que aparezca una conducta en un momento dado [2]: «La unidad de investigación para el estudio de la personalidad es la interacción del individuo con su ambiente significativo» (Weiner, 1980, p. 238). Luego, enfatiza tanto los determinantes generales —rasgos— como los específicos —situacionales—.

Cuatro son los conceptos básicos de la teoría de Rotter que requieren explicación para comprender el constructo locus de control (Rotter, 1966; Ryckman, 1982; Weiner, 1980; Staub, 1980).

Llama *probabilidad de conducta* (behavioral potential) a la potencialidad de ocurrencia de una conducta determinada en una situación o situaciones, calculada en relación al refuerzo o conjunto de refuerzos. Como Skinner, Rotter se refiere a la probabilidad de que un individuo responda cuando ciertas situaciones ambientales se hacen presentes. Pero, a diferencia de aquél, pone el énfasis en los factores cognoscitivos como predictores del comportamiento en tanto tiene en cuenta la interpretación subjetiva que hace la persona de la situación que enfrenta. Denomina *situación psicológica* (psychological situation) a dicha interpretación personal del valor de un evento particular y de cómo los acontecimientos pueden ser producidos: *valor de refuerzo* (reinforcement value) y *expectativa* (expectancy), respectivamente. Esto es, no considera que los premios y castigos se asuman de facto como tales: un evento opera como incentivo o refuerzo sólo cuando dicho evento es una preocupación actual para el sujeto. Entonces, tanto las experiencias pasadas como las claves de la situación actual afectan el comportamiento [3].

De allí que define el *valor de refuerzo* como el grado de preferencia por un refuerzo o conjunto de refuerzos si las probabilidades de ocurrencia de éstos fueran las mismas. Para Rotter, cada persona tiene un orden propio de preferencias que se basa en experiencias previas y que está claramente vinculado a sus necesidades [4]. Pero, no es suficiente conocer que algo cuenta para una persona a fin de predecir qué hará para conseguirlo. La otra variable, central en esta teoría, es la *expectativa* o creencia del sujeto sobre la probabilidad de que un refuerzo particular ocurra como función de su conducta específica; o sea, es la creencia de que una conducta dada producirá un determinado resultado. Es una probabilidad subjetiva, que puede no corresponderse con la probabilidad objetiva o verdadera de alcanzar una meta.

Es en el contexto de las expectativas donde se ubica el constructo *locus de control*. Rotter distingue entre expectativas específicas y generalizadas. Las primeras, como su nombre lo indica, sugieren expectativas sobre conductas y resultados específicos. Lefcourt (Staub, 1980, p.209) explica la dinámica de las expectativas con el siguiente ejemplo:

si una persona espera tener éxito en un examen de Matemática, puede considerar que el estudio es la ruta instrumental directa hacia el resultado deseado. La formulación precisa de dicha expectativa es: «Si estudio mucho, puedo completar con éxito el examen.» Esta expectativa específica puede derivar de una más generalizada o regla por la cual el éxito académico siempre proviene del estudio diligente. Aún esta generalización puede ser un ejemplo particular de una generalización más alta: «Cada uno obtiene de una empresa lo mismo que pone en ella» o una afirmación semejante. Sin embargo, para otra persona estas verdades pueden no ser plausibles. Puede creer que los cursos que incluyen conocimientos matemáticos están más allá del alcance de cualquier mortal. Consecuentemente, considera que el estudio es —en este caso— de poco valor para mejorar sus calificaciones. Una generalización mayor sería creer que no somos capaces de ejercer efecto alguno sobre los resultados importantes en un amplio rango de ocupaciones de la vida. El locus de control es una expectativa generalizada que atañe a dichas generalizaciones sobre la causalidad. Luego, se define como el conjunto de creencias o expectativas generalizadas de un sujeto sobre el modo en que sus conductas y los resultados de las mismas están interrelacionados por las fuerzas que considera responsables de lo que le sucede.

Rotter postula una división dicotómica: con locus de control *interno*, el sujeto considera que existe una relación de causa-efecto entre su conducta y los resultados (pasados o futuros), ya sean positivos o negativos, porque éstos son determinables —al menos en parte— por sus acciones (por ej.: esfuerzo) o dependen de características personales relativamente permanentes (ej.: aptitud); con locus de control *externo*, en cambio, el sujeto cree que los eventos ocurren por razones que no guardan relación con su propia acción y luego están más allá del intento por controlarlos (se deben a la suerte, el destino, la oportunidad, los demás, características invariantes del yo como la belleza o la inteligencia, o son impredecibles por la complejidad de fuerzas que lo rodean). Estas diferencias interindividuales consistentes en la expectativa generalizada sobre la causalidad permiten ubicar a los sujetos en un continuo desde la fuerte creencia en el propio poder al fatalismo [5].

Se han llevado a cabo numerosos estudios dirigidos a analizar las diferencias cognitivas y conductuales entre sujetos internos y externos: los internos son dominantes, independientes y con autoestima elevada, los externos son ansiosos, dogmáticos y evidencian escasa confianza en sí mismos (Polacek, 1981); los internos persisten más en la realización de tareas complejas; prefieren actividades de capacidad en lugar de tareas de azar; muestran mayor preferencia por gratificaciones diferidas; recogen más información relevante sobre las situaciones en que

se desenvuelven; prefieren métodos de enseñanza abiertos, basados en la iniciativa del alumno, a diferencia de los externos que prefieren técnicas regladas por el docente; rinden mejor con refuerzos intrínsecos, mientras que los externos lo hacen con refuerzos extrínsecos o procedentes del profesor, el experimentador, la familia (Pérez García y Bermúdez, 1986).

Existen por lo menos diez instrumentos para evaluar el locus de control, en niños y adultos (Nowicki y Strickland, 1973; Lefcourt, 1981; Diaz Loving y Andrade Palos, 1984; Connell, 1985; Richaud de Minzi, 1990). El primero es la «escala I-E» construida por Rotter (Rotter, 1966, pp. 11-12). Consta de pares de afirmaciones para que el sujeto elija la que refleja sus propias creencias [6]. Según Rotter (1975, p. 57), no es un instrumento pensado para facilitar una alta predicción de una situación específica, como logro académico o conducta política, sino más bien permite un grado bajo de predicción de la conducta a través de un amplio rango de situaciones potenciales. La investigación con este instrumento clasifica a los sujetos en internos o externos y luego correlaciona esta respuesta con otras variables de la personalidad y la conducta. Pero, ello no implica la existencia de una tipología porque para Rotter las personas son más o menos internas o externas pero no son internos o externos [7]. Tampoco interesa demasiado si la internalidad-externalidad mostrada por la escala tiene o no un poder predictivo trans-situacional. El mejor indicador de la validez de este instrumento es indudablemente la evidencia de que los internos son más activos, alertas o autodirigidos para el control de su ambiente que los externos.

Aunque no se pretende elaborar un panorama integral de las investigaciones empíricas que relacionan el locus de control con las variables del aprendizaje educacional, interesa ejemplificar algunas áreas a propósito de la revisión bibliográfica en las publicaciones especializadas:

— *Disciplina* (Brown Autry y Langenrach, 1985): se busca apreciar el efecto de conductas autorregulatorias (aquellas en las que el sujeto es agente de su propio cambio; por ej.: auto-registro diario de la conducta) sobre la orientación del locus de control, en varones de escuela primaria con desajuste disciplinario. Los resultados muestran que el procedimiento es efectivo en el aumento de la internalidad. Pero, dado que la técnica para el desarrollo de la autorregulación sigue siendo el refuerzo por medio de recompensas, esta investigación deja dudas sobre la definición misma de conducta autorregulatoria y sobre su eficacia para la educación de la autonomía y, por ende, de las razones para obrar.

— *Educación afectivo-volitiva* (Rosenbaum y otros, 1991): desde la terapia emotivo-racional de Ellis (cuyo postulado central es que los trastornos emocionales y la conducta contraproducente provienen de un pensamiento defectuoso —creencias irracionales— acerca de los acontecimientos, más que de éstos en sí mismos) se desarrolla un programa educativo que manifiesta efecto positivo en el incremento de la internalidad. Es discutible la relación que plantea la teoría de Ellis entre conocimiento y conducta afectiva, pues el primero parecería condición no sólo necesaria sino suficiente para el ordenamiento afectivo, con lo cual queda cuestionada la relativa autonomía de lo afectivo — que es un hecho de experiencia— cuanto su relación con la libertad.

— *Desarrollo cognoscitivo* (Skinner, 1990): se establece la diferenciación por la edad —de primero a sexto grados— de las creencias del niño sobre las causas del éxito o fracaso escolar. Luego, deja ver las relaciones posibles entre desarrollo cognoscitivo en la operatividad concreta y en la conceptualización de contingencia vs. no-contingencia.

— *Resistencia al stress* (Luthar, 1991): en adolescentes en situación de stress, se prueba que el locus de control interno y las habilidades sociales (preferentemente, la expresividad social) operan como factores de protección del rendimiento escolar, de modo que éste no declina a pesar del incremento del stress.

— *Ingreso universitario* (Winfield y otros, 1992): los estudiantes que no continúan la educación formal más allá del nivel medio, muestran un locus de control más externo que los que sí lo hacen.

— *Adaptación al nivel universitario* (Martin y Dixon, 1989): la orientación de los ingresantes no tiene ningún efecto en su ajuste (académico, social, personal-emocional, institucional) pero sí lo tiene el locus de control; los internos se adaptan mejor que los de control externo.

— *Predicción del rendimiento universitario* (Kanoy, 1989): se muestra que el locus de control interno (medido a través del test de Lefcourt para el trabajo académico) y el esfuerzo, predicen mejor el desempeño de los estudiantes con bajo rendimiento en la escuela media que el test que emplean las universidades estadounidenses para la selección (el SAT, Scholastic Aptitude Test).

— *Rendimiento* : numerosos trabajos estudian esta variable en relación con el locus de control. En una investigación experimental (Perry y Penner, 1990), se intenta restaurar el control sobre el rendimiento mediante un entrenamiento de la atribución del fracaso a falta de esfuerzo; se prueba que la metodología mejora el rendimiento de los estudiantes de control externo pero no interno. Un resultado que

sorprende (si bien tiene antecedentes en un trabajo previo) es que la *externalidad* más que la *internalidad* se relaciona significativamente con el logro académico (Wilhite, 1990).

— *Apoyo académico* (Visor y otros, 1992): la *internalidad* (junto con un alto sentido de autoeficacia y autoestima) se asocia con la elección de un curso optativo de apoyo a asignaturas difíciles en la Universidad.

— *Autoeficacia del docente* (Greenwood y otros, 1990): a través de la «Escala de Locus de Control del Docente» de Rose y Medway, prueban que la *internalidad* se relaciona significativamente con la creencia en la autoeficacia.

2. Teoría de la atribución

En la década de los 70, Bernard Weiner elabora una reformulación cognitiva del modelo de la «motivación de logro» de Atkinson [8], basada en el postulado de que los sujetos buscan interpretaciones causales, respuestas al porqué del éxito o fracaso. Dado que las adscripciones causales varían en función de la actividad y área motivacional, propone una clasificación o taxonomía de atribuciones en función de tres dimensiones de la causalidad:

a) *Lugar de causalidad*: se refiere a la localización de la causa a nivel interno (aptitud, esfuerzo, estado de ánimo) o externo (actitud del profesor, dificultad de la tarea). La investigación y la práctica escolar muestran que el alumno suele atribuir el éxito a factores internos y el fracaso a factores externos, principalmente al grado de dificultad de la tarea.

b) *Estabilidad*: se relaciona con la naturaleza temporal de la causa; entre los factores, ya sean internos o externos, unos son relativamente duraderos, estables (ej.: aptitud), mientras que otros cambian de situación en situación (ej.: esfuerzo, estado de ánimo).

c) *Controlabilidad*: refiere al grado de influencia volitiva que se puede ejercer sobre la causa; es decir, factores situados en un mismo nivel y con un grado de estabilidad semejantes provocan diferentes reacciones en función de la posibilidad de control que el sujeto tiene sobre ellos.

Si bien la controlabilidad no es claramente distinguible de las otras dos dimensiones para ciertos atributos (por ej.: una causa interna y estable como la habilidad es necesariamente incontrolable), en otras es útil establecer la distinción: la fatiga (o el estado de ánimo) y el esfuer-

zo son causas internas y variables, pero mientras que la primera, en la mayor parte de las situaciones, escapa al control volitivo, el esfuerzo es controlable.

Luego, considera que la simple dicotomía de causas en externa e interna —el locus de control que toma de Rotter— puede ser insuficiente. Para abordar la complejidad, propone emplear dos dimensiones más: estabilidad y controlabilidad [9] de la causa [10]. En función de estas categorías, en la formulación inicial de su enfoque, clasifica las cuatro causas que los alumnos atribuyen a su rendimiento como sigue: aptitud (atributo interno estable), esfuerzo (atributo interno variable), nivel de dificultad de la tarea (causa externa constante) y suerte (causa externa variable). Es esta la categorización que la investigación atribucional ha contrastado empíricamente. Sin embargo, en respuesta a las críticas de Covington y Omelich (1979; 1984a; 1984b), afirma (Weiner, 1983) que la teoría ha postulado desde su inicio la necesidad de identificar previamente el conjunto de creencias causales posibles para los sujetos encuestados en el logro particular que se investiga. En situaciones académicas, dice, se ha demostrado que algunos de los determinantes percibidos por los alumnos son la aptitud, los otros (amigos y familia), los factores psicofísicos (fatiga, estado de ánimo, madurez) y las estrategias cognoscitivas. Además, indica que la ubicación relativa de una causa en una dimensión depende de cada persona y es variable a través del tiempo: el sujeto puede percibir el esfuerzo como estable en tanto rasgo de personalidad (persona perseverante vs. indolente) o como resultado del propósito personal que lo lleva a esforzarse o no en «esta» tarea particular; o puede percibir la dificultad de la tarea o la habilidad como inestables porque las distintas tareas requieren habilidades diversas.

Estas dimensiones juegan un papel importante en el modelo pues el lugar de *causalidad* y la *controlabilidad* se relacionan con las *emociones* que la persona manifiesta por el resultado obtenido y la *estabilidad* con las *expectativas*, es decir, con la estimación del rendimiento futuro sobre la base de la experiencia anterior.

A una persona con locus interno (atribución a la habilidad y/o al esfuerzo), el éxito le provoca satisfacción, mientras que el fracaso genera culpa o pena. Luego, el locus interno se relaciona con la autoestima: la atribución al éxito la incrementa; al fracaso, la disminuye. En la externalidad (atribución a la dificultad de la tarea, por ej.), el éxito produce sorpresa, y el fracaso, frustración o ira a raíz de la incontrolabilidad de la causa.

Si el éxito o el fracaso son atribuidos a causas estables (habilidad o dificultad de la tarea), la expectativa será de repetir el rendimiento en

una segunda oportunidad; por ej.: atribuir el fracaso a la falta de aptitud lleva a una expectativa alta —casi certeza— de fracaso en el futuro. En cambio, cuando las atribuciones son inestables y externas —ej. suerte [11]—, la expectativa es baja y cambiante; si son internas y controlables, el sujeto será proclive a esforzarse con más ahínco frente al fracaso. En consecuencia, los atributos internos estables son menos predictivos de cambio en la conducta que sigue a resultados adversos que las características internas variables.

Este modelo cognitivo especifica una secuencia de pasos (que se asemeja a un sistema de procesamiento de la información) en el cual cogniciones de complejidad creciente co-actúan con el proceso de las emociones para refinar y diferenciar la experiencia; como consecuencia, las percepciones causales influyen la conducta de logro:

— Una reacción general positiva o negativa (una emoción «primitiva») sigue a la percepción del resultado como éxito o fracaso (evaluación «primaria»). Estas emociones se llaman «dependientes del resultado-independientes de la atribución» en tanto determinadas por el logro o no de la meta deseada y no por la atribución del resultado a una causa determinada.

— El éxito o fracaso de un resultado se interpreta retrospectivamente en términos de los factores centrales de atribución y de acuerdo con las diferencias individuales en la necesidad de logro: en general, los sujetos con alta motivación de logro atribuyen el fracaso a falta de esfuerzo y el éxito a su habilidad, mientras que las personas con baja necesidad de logro adscriben el fracaso a falta de habilidad y el éxito, a factores externos como la suerte.

— Estas percepciones diferenciales de la causalidad median las emociones consiguientes (que se denominan «dependientes de la atribución» en tanto determinadas por la causa percibida para el resultado) así como las expectativas respecto de la probabilidad del rendimiento futuro. La adscripción al esfuerzo insuficiente intensifica la culpa y genera expectativas de éxito, porque promueve una conducta de reparación o de activación motivacional; por el contrario, la atribución a la inhabilidad conduce a vergüenza o resignación y disminuye las expectativas futuras, por inhibición del estado motivacional [12].

— Como paso final, la atribución causal de origen actúa indirectamente sobre el rendimiento a través de las emociones y las expectativas. Por ej.: las personas con alta necesidad de logro que han reaccionado frente al fracaso con vergüenza, mantienen sin embargo el optimismo hacia el futuro y están dispuestas a esforzarse más; por el

contrario, es difícil que el sujeto con baja necesidad de logro altere el esfuerzo que despliega después de una experiencia de fracaso.

Tres son los modelos teóricos que explican la influencia de los componentes de la motivación de logro sobre el rendimiento académico a través de las atribuciones, las reacciones afectivas y las expectativas: a) Weiner, b) Covington y Omelich y c) Dweck y Elliott [13]. Este último incorpora la teoría del *learned helplessness*, que en la bibliografía se traduce como «desvalimiento aprendido», «incapacidad aprendida» o «desamparo aprendido» [14], para caracterizar las distintas reacciones de los alumnos *ante el fracaso*: el sujeto con este sentimiento adquirido de impotencia atribuye el fracaso a ineptitud y, por ello, desarrolla emotividad negativa y muestra deterioración progresiva del rendimiento; en cambio, el estudiante orientado a la competencia (*mastery-oriented*) no se centra en el fracaso, sino que formula estrategias para la solución; entonces, mantiene o incrementa una emotividad positiva y logra también incrementar su rendimiento. Según los autores, esta diferencia en alumnos con aptitud semejante, obedece a los distintos objetivos que cada uno persigue: el primero tiene un «objetivo de desempeño» (*performance goal*) esto es, quiere obtener juicios positivos respecto de la propia aptitud y evitar juicios negativos porque busca confirmar o validar su aptitud (se pregunta: ¿soy suficientemente apto?); el segundo persigue un «objetivo de aprendizaje», es decir, quiere incrementar su habilidad y dominar nuevas tareas (se pregunta: ¿cómo puedo adquirir mejor la habilidad necesaria?). Luego, este último elige tareas con riesgo de error y en el desempeño de la actividad —aún cuando se equivoque— recibe información sobre cómo resolverla satisfactoriamente (Elliott y Dweck, 1988; Dweck, 1986).

Frente al *éxito académico*, también se advierten notables diferencias: a) el sujeto que manifiesta incapacidad aprendida lo atribuye a factores externos que no son indicativos de rendimiento futuro vs. la atribución a factores que garantizan la posibilidad de replicar estos resultados del estudiante orientado a la competencia; b) en el recuerdo, subestima el número de intentos acertados y considera que los demás son más capaces que él, porque tiende a compararse con los mejores de su clase; c) cuando se equivoca, re—evalúa sus éxitos anteriores a la luz del fracaso presente y los atribuye a factores también externos (de modo sobresaliente, a la sencillez de la tarea) vs. la confianza en su capacidad para volver a alcanzar un nivel adecuado del sujeto con un objetivo de aprendizaje. En síntesis, aún el éxito es menos relevante y menos predictivo para la incapacidad aprendida; más aún, mientras que en la orientación a la competencia, el sujeto no considera (según se señalara) el error como fracaso sino como información sobre la necesidad de modificar la estrategia (de allí que man-

tiene la confianza en la propia capacidad y puede tolerar un lapso de rendimiento negativo), en el desamparo aprendido ni siquiera el éxito se considera rendimiento positivo (Diener y Dweck, 1980).

Entre los instrumentos que miden la motivación de logro, interesa destacar el MAPE-II de Montero García-Celay [15], desarrollado para una muestra española. Es un método directo de test que evalúa los tres componentes de la motivación de logro según el modelo de Dweck y Elliott: a) motivación para aprender o deseo de incrementar la competencia personal, b) motivación de obtener juicios positivos respecto de la propia competencia y c) deseo de evitar el fracaso.

Respecto de algunas líneas de investigación en teoría de la atribución, interesa destacar dos: a) ambiente escolar, por el creciente volumen de investigación al que ha dado lugar y b) metacognición porque aparece como lugar de síntesis de los factores cognoscitivos y afectivo-volitivos.

— *ambiente escolar*: en el estudio de las diferencias cognitivo-motivacionales que pueden ser inducidas por factores situacionales, se advierte (en el nivel primario) que las propuestas de aprendizaje individual promueven la orientación a la competencia (atribución al esfuerzo más que a la habilidad y auto—monitoreo para resolver la «tarea»); en cambio, las situaciones de competición grupal facilitan atribuciones a la habilidad y mecanismos defensivos del yo (Ames, 1984). En una investigación más reciente (Ames, 1992), la autora describe las estructuras del aula en términos de los distintos tipos de propósitos de logro que se hacen patentes (objetivo de aprendizaje vs. objetivo de desempeño, Dweck y Elliott; objetivo de compromiso en la tarea vs. de compromiso del yo, Nicholls; objetivo de competencia vs. objetivo de desempeño, denominación que ella adopta) y que, como consecuencia, promueven patrones de motivación cualitativamente diferentes: compromiso en mantener una conducta de logro (preferencia por el trabajo escolar de cierto riesgo, perseverancia frente a la dificultad, tolerancia a la frustración, autorregulación de las estrategias cognoscitivas) vs un patrón motivacional centrado en evitar el fracaso (preferencia por tareas sencillas, abandono frente a la dificultad, estrategias superficiales de aprendizaje, como memorización). Por ej.: cuando los instrumentos de evaluación se orientan preferentemente a los productos del aprendizaje, se enfatiza el objetivo de desempeño en el cual prima la ausencia de errores y los criterios normativos estándar. En una investigación en el nivel universitario (Peterson, 1992), que compara situaciones individuales de aprendizaje con aprendizaje cooperativo, los estudiantes realizan atribuciones más internas para las primeras; la naturaleza del resultado, éxito o fracaso, influye más en la percepción de la estabili-

dad de la causa que el tipo de tarea —individual o grupal—; en oposición a lo esperado, en algunos casos, se percibe la situación grupal como más controlable que la individual.

— *metacognición* [16]: una línea de investigación reciente, en los trabajos de Pressley y col. y de Borkowski y col.(1990), postula la integración de los constructos metacognitivo y motivacional para explicar las diferencias individuales en el rendimiento; sobre esta base, se diseñan programas para la recuperación escolar de alumnos con dificultades específicas de aprendizaje (ej.: déficits perceptivos) y con desvalimiento aprendido.

El argumento central es que las acciones basadas en estrategias influyen directamente sobre el autoconcepto, las actitudes hacia el aprendizaje y las atribuciones sobre el control personal. En su momento, estos estados motivacionales determinan el curso de adquisición de nuevas estrategias y (lo que es más importante aún) la posibilidad de transferencia de las mismas y el autoconocimiento sobre la naturaleza y función de los procesos cognoscitivos.

Afirman que los factores metacognitivos (sobre todo en el componente «conocimiento estratégico general») y motivacionales se relacionan bidireccionalmente, esto es, cada uno contribuye al desarrollo del otro. El alumno que experimenta sentimientos positivos como resultado de acciones estratégicas tempranas, desarrolla atribuciones constructivas y, en la medida en que valora la utilidad de las estrategias basadas en el esfuerzo, puede responder a nuevas situaciones de aprendizaje con un plan estratégico eficiente y flexible (sujeto a modificaciones durante la resolución de la tarea); es decir, las atribuciones constructivas (al esfuerzo a través de la estrategia) potencian el desarrollo metacognitivo al generar «razones para aprender» y es el sistema metacognitivo el que provee los instrumentos para alcanzar dicha meta. Ello porque, aunque los estados motivacionales y afectivos promueven el progreso del sujeto hacia la autodeterminación, las atribuciones al esfuerzo tienen poco valor si el alumno no posee el conocimiento estratégico necesario, general y específico (por qué, cuándo, dónde y cómo usar las estrategias); de otro modo, estará motivado y dispuesto a emplear las estrategias apropiadas, pero no sabrá cuál seleccionar para la tarea específica. Estos patrones atribucionales sobre la controlabilidad de la causa del rendimiento favorecen la perseverancia en la acción estratégica a pesar de las dificultades (aún cuando la acción estratégica aparezca inicialmente como ineficiente, el sujeto persiste en este desempeño que ha rendido buenos dividendos en el pasado). El rendimiento positivo que sigue al empleo de hábitos estratégicos adecuados y consistentes fortalece el conocimiento estratégico

general, el cual —a su vez— promueve autoestima positiva y atribuciones del éxito al esfuerzo más que a factores incontrolables como la aptitud o la suerte. En su momento, la autoestima positiva y las atribuciones al esfuerzo facilitan la generalización de las estrategias; esto es, los factores motivaciones juegan un papel central en el uso «espontáneo» de las estrategias al proveer los incentivos necesarios para desarrollarlas, especialmente en las tareas difíciles de transferencia. Por el contrario, el alumno con dificultades de aprendizaje (que usualmente se diagnostican después de un período de fracaso) tiende a atribuir el éxito a factores externos y el fracaso a falta de habilidad, un patrón atribucional que resulta en un sentimiento negativo del propio valor y en un sistema metacognitivo disfuncional. Estos componentes metacognitivos disfuncionales y el decrecimiento de la motivación intrínseca (frente al fracaso, abandona la acción estratégica cuando una intensificación o modificación de la misma es el camino más apropiado), a su vez, aumentan el riesgo de un rendimiento deficiente y refuerzan la autoevaluación negativa; de este modo, se perpetúa el ciclo de fracaso. En conclusión, para los autores los correlatos motivacionales de la metacognición son autoestima positiva, locus de control interno y atribuciones constructivas (esfuerzo, estrategia): en la interdependencia entre metacognición, motivación y autoestima se desarrollan las acciones cognoscitivas autorreguladas. Consecuentemente, para la recuperación escolar proponen romper el ciclo de fracaso, que es un cierto «bloqueo» de componentes atribucionales y metacognitivos disfuncionales por medio de estrategias específicas para una amplia variedad de tareas, el desarrollo de la habilidad para «llenar los baches» cuando el conocimiento estratégico es incompleto y la reeducación de los componentes de la motivación de logro.

En conclusión, la psicología educacional desde el cognitivismo, durante años, estudió los procesos de aprendizaje como si fueran asépticos, exentos de influencia afectivo-volitiva. El estudiante motivado se consideraba un punto de partida esperable cuando la experiencia de aula muestra una situación diferente: la necesidad de conducir al alumno a advertir y apreciar las dimensiones valiosas de lo real. Luego, junto a las habilidades intelectuales necesarias para abordar y resolver satisfactoriamente las tareas de aprendizaje (en las que se centra la Psicología cognitiva), se advierte la exigencia de considerar unos factores psicológicos distintos de la aptitud y la habilidad.

Si bien a veces las investigaciones no terminan de caracterizar el rendimiento, que es resultado de un interjuego entre factores intelectuales y afectivo-volitivos, por el énfasis excluyente en los procesos motivacionales, o los resultados son contradictorios (a veces el rendimiento superior correlaciona con la internalidad y otras, con la exter-

alidad), el enfoque neoconductista representa (por la referencia a estados internos) una superación del conductismo, de una psicología sin alma en la cual todo se explica desde afuera, y del psicoanálisis (gracias al énfasis en las variables cognitivas) en el cual la conducta es producto necesario de fuerzas inconscientes. Carol Dweck (1986, p. 1040) advierte estas líneas directrices de superación de teorías no explicativas de la motivación para el aprendizaje escolar, si bien no las identifica explícitamente. Afirma que en los últimos 10 ó 11 años se ha producido un cambio brusco en el estudio de la motivación, que ha dado origen a un corpus coherente, replicable y relevante desde el punto de vista educacional.

Dicho cambio se debe al enfoque socio-cognitivo que se aleja, por un lado, de las contingencias externas y, por otro, de estados internos «globales». El énfasis se pone, entonces, en los mediadores cognitivos a través de los cuales el alumno construye la situación e interpreta los eventos de dicha situación. No se ignoran, sin embargo, las contingencias externas ni los estados afectivos porque se los considera parte de este proceso cuyo operar es mediado por variables cognitivas de organización.

En síntesis, nos parece que a partir de la década de los 50 pero con gran fuerza a partir de los 70, hay dos elementos que se revaloran con claridad: la inteligencia —la capacidad cognoscitiva— y ciertos elementos tendenciales internos. Se trata, entonces, de un «asomarse» de la naturaleza humana desde la Psicología, desde la descripción de los fenómenos observados y su explicación a través de constructos o modelos hipotéticos que se acercan a la manifestación del yo libre. Esta recuperación de elementos antropológicos, aunque sólo se definan funcionalmente —porque, en última instancia, el locus de control interno y la atribución a causas que dependen del sujeto no es otra cosa que el equivalente funcional de la *voluntad libre*—, se opera como resultado de la «cognitivización» del conductismo por un lado y del alejamiento de la explicación psicoanalítica, de motivos inconscientes completamente condicionados, por otro.

Luego, desde una perspectiva más integral, ambas teorías se relacionan con el grado de autoconciencia de los propios procesos y estados y sus respectivos objetos y con la capacidad de autoconducción, cuyo fundamento antropológico último es la capacidad de la voluntad para moverse por sí misma a las metas conocidas y valoradas, superando los condicionamientos internos [17], mediante el esfuerzo necesario para la consecución de aquéllas.

Dirección del autor: Hilda Emilia Difabio, CIAFIC, Federico Lacroze 2100, 1426 Buenos Aires, Rca. Argentina.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 1.VI.1994.

NOTAS

- [1] De allí que estas teorías se conozcan con el nombre de «interaccionismo» y se las conceptualice como una combinación de enfoques cognitivos y enfoques basados en la teoría conductista del aprendizaje.
- [2] Lewin (1969) conceptualiza la personalidad como un sistema dinámico en relación al campo total y la conducta como una *función* de las fuerzas que juegan en ese campo. La fuerza, por su parte se define a través de tres propiedades: dirección, intensidad y punto de aplicación. Como pueden ser representadas por medio de vectores, grafica la conducta mediante vectores de fuerza en un mundo de tres planos: el mundo de ahora, el mundo ideal futuro (deseos, sueños) y el mundo pasado.
- [3] En este sentido, señala la unidad o interdependencia de la personalidad: las experiencias pasadas ejercen influencia sobre las actuales y estas últimas cambian lo aprendido. Por ej.: un estudiante puede rechazar la ayuda de un consejero escolar porque ha recibido poca ayuda de sus orientadores en el pasado; pero, si se logra inducirlo a aceptar una asistencia que resulta apropiada, su actitud general hacia los orientadores podría volverse más positiva. Luego, considera que la personalidad, por un lado, implica cambio en tanto el sujeto está expuesto continuamente a nuevas experiencias y, por otro, tiene estabilidad dado que las experiencias previas afectan al nuevo aprendizaje.
- [4] Distingue seis categorías de necesidades: reconocimiento-status, independencia, protección dependencia, amor y afecto, dominio, bienestar físico.
- [5] Afirma Lefcourt que para tomar conciencia de los posibles extremos del locus de control, basta considerar el mito del «sueño americano» de la década de los veinte en los Estados Unidos: con trabajo arduo, la fortuna y la felicidad se incrementarán «necesariamente» vs. la apatía y la desesperanza comúnmente observadas en aquellas personas que creen estar enteramente a merced de un «negro destino». (Staub, 1980, p. 210).
- [6] Por ejemplo:
 Muchos de los acontecimientos infelices en la vida de las personas se deben en su parte a la mala suerte vs. Los infortunios de las personas resultan de los errores que cometen.
 La herencia desempeña el papel principal en la determinación de la propia personalidad vs. Son las experiencias de la vida las que determinan cómo somos.
 El éxito es una cuestión de esfuerzo, la suerte tiene poco o nada que ver vs. Conseguir un buen trabajo depende, sobre todo, de hallarse en el lugar apropiado en el momento apropiado.
 He descubierto en repetidas ocasiones que lo que ha de ocurrir, ocurre vs. Confiar en el destino nunca me ha resultado tan provechoso como tomar la decisión de emprender un curso de acción definido.

- [7] La investigación empírica (Prociuk y Breen, 1975) muestra que algunos sujetos caracterizados como externos a partir de la escala, en tareas experimentales rinden como los internos cuando advierten la posibilidad de obtener éxito y como externos cuando prevén el fracaso. Esto llevó a distinguir entre: a) *externos defensivos*, esto es, sujetos que adoptan la externalidad como estrategia defensiva frente al fracaso y b) *externos congruentes* o sujetos verdaderamente externos.
- [8] En la línea de las necesidades psicogénicas de H. Murray (necesidades secundarias adquiridas en función de las exigencias del ambiente y que, una vez incorporadas, condicionan el desarrollo posterior), este modelo de 1964 establece que el tipo de tareas a las que se orienta un alumno, así como el modo de resolverlas, varía de acuerdo con el predominio de una de estas dos tendencias: motivación a alcanzar el éxito (sujetos con «alta necesidad de logro») y motivación a evitar el fracaso (sujetos con «baja necesidad de logro»). En ambos casos, la conducta es el resultado del interjuego de tres factores: a) necesidad de logro, motivo u orientación en un sentido u otro; b) las expectativas que el sujeto anticipa del alcanzar el éxito en el futuro y c) valor incentivador de la tarea o gradiente de incentivo que el resultado presenta. Es la diferencia entre un alumno que valora las posibilidades de éxito tanto como los medios a utilizar y lo busca intencionalmente atraído por la fuerza del objetivo, y aquél que elige tareas demasiado fáciles o demasiado difíciles para evitar el fracaso o para no sentirse culpable del mismo.
- [9] Weiner (1980; 1985) toma estas dimensiones de Fritz Heider (iniciador del enfoque atribucional en Psicología), quien se refiere a internacionalidad en lugar de controlabilidad. Para Weiner es posible distinguir estos dos aspectos: el fracaso debido a falta de esfuerzo implica responsabilidad personal; en cambio, no es intencional cuando se debe a la aplicación de una estrategia cognoscitiva incorrecta porque nadie emplea una estrategia de este tipo ex profeso. En este sentido, la negligencia es un acto no intencional que, sin embargo, aparece como controlable para los demás. Pero, no establece esta diferenciación porque afirma que la intención corresponde al acto del sujeto o a su estado motivacional mas no a la causa; por ej.: se puede caracterizar la amplitud como interna y estable, pero no como inintencional. Por ende, reserva el término *controlabilidad* para el rendimiento e *intencionalidad* para el *ámbito moral*.
- [10] Abramson (Weiner, 1980, p. 402-404) ha identificado otra dimensión de la causalidad: globalidad o generalidad intersituacional de los factores causales, característica que puede ser subsumida en la noción más fundamental de consistencia causal. Por ej.: el alumno puede adscribir su fracaso en Lengua a una insuficiente aptitud lingüística (causa específica) o a bajo nivel intelectual (causa general) y el segundo, obviamente, se percibe como factor que genera bajo rendimiento en un rango mucho más vasto de situaciones que la aptitud lingüística.
- [11] Covington y Omelich señalan que la investigación empírica no ha demostrado la potencialidad de la atribución a la suerte como causa del éxito o fracaso.
- [12] Weiner (1985) advierte que, dada una adscripción causal, no se sigue necesariamente la emoción vinculada con aquélla (por ej.: el sujeto puede no sentir culpa frente a la falta de esfuerzo) o, más aún, se puede presentar la emoción en ausencia de la adscripción (sentimiento de culpa a pesar de no ser responsable del resultado). Luego, la relación entre adscripción y emoción es similar al vínculo conocido entre frustración y agresividad: la primera genera otras reacciones además de la agresión y ésta puede tener otros antecedentes.

- [13] En una investigación descriptiva (Monter García-Celay y Alonso Tapia, 1992) con estudiantes de nivel medio que consideran insatisfactorios los resultados de una prueba, se contrastan estos tres constructos. Se comprueba la superioridad del tercero en el cual cada una de las variables recibe un efecto directo de uno o más factores motivacionales.
- [14] Seligman fue el primero que expuso esta teoría con amplitud (en 1977), como modelo explicativo de la depresión —especialmente reactiva—. Alude a la creencia de que ninguna de las respuestas de que dispone el sujeto pueden controlar un evento determinado: la persona elabora expectativas de futuras no contingencias debido a experiencias acumuladas de sentirse incapaz de influir en los resultados a través de acciones dirigidas a la meta. Esto genera una serie de reacciones propias de la depresión: lentitud en iniciar y/o mantener acciones voluntarias, sentimiento de impotencia, percepción negativa del futuro, pérdida de interés vital. En su reformulación posterior desde las atribuciones, se estudian tres dimensiones atribucionales: interna-externa, estable-inestable y global-específica (causas que afectan a una gran variedad de conductas vs. las que relacionan, únicamente, con la consecuencia específica incontrolada). Se postula que las atribuciones internas, estables y globales crean déficits motivacionales y cognitivos más intensos que las de caracteres opuestos; en los déficits afectivos, el factor determinante es la importancia que el sujeto concede a las consecuencias no controladas (Buceta y Polaino-Lorente, 1982).
- [15] Nos lo ha enviado Jesús Alonso Tapia —quien trabaja con el autor— más la referencia de una obra de pronta publicación que recoge la mayor parte de los trabajos sobre motivación que han realizado (estandarización y validación del MAPE-II y de otros cuestionarios sobre motivación, atribuciones y expectativas de control): ALONSO TAPIA, J., *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*, (Madrid, Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma).
- [16] Temática central de Psicología cognitiva hasta el punto que se podría postular que funciona como objeto formal o aspecto que se considera en el objeto material. Término acuñado por John Flavell en la década de los 70, que dice relación a los trabajos de J. Piaget sobre la toma de conciencia y la abstracción reflexionante. Refiere a: 1) la autoadvertencia de la actividad intelectual; 2) la reflexión que el sujeto realiza sobre los propios procesos en acto, 3) la selección —en virtud del conocimiento de los procedimientos viables— de la estrategia más adecuada para los objetivos perseguidos y la situación problemática planteada (planificación), 4) el empleo de este conocimiento en el control consciente y activo («monitoreo») y en la reversión de los propios procesos cognoscitivos para su regulación, ajuste o rectificación. En general, no se trata de una estricta autoconciencia discursiva sino del empleo activo de una serie de estrategias para la economía mental, que «desde atrás» (metacognición) conducen el operar cognoscitivo. Hay varios modelos sobre los componentes de la metacognición (Flavell, París, Kluwe, entre otros).
- [17] Condicionamientos que los distintos autores describen como maniobras defensivas, autovaloración negativa del propio «poder», miedo al fracaso, etc., que se pueden sintetizar en su fuente como movimientos de tendencias afectivo-volitivas desordenadas.

BIBLIOGRAFIA

- AMES, C. (1984) Achievement Attributions and Self-Instructions Under Competitive and Individualistic Goal Structures, *Journal of Educational Psychology*, 76:3, pp.478-487.
- AMES, C. (1992) Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation, *Journal of Educational Psychology*, 84:3, pp.261-27.
- BORKOWSKI, J. y otros (1990) Self-Regulated Cognition: Interdependence of Metacognition, Attributions, and Self-Esteem, p. 53-92, en JONES, B.F. e IDOL, L.(eds.), *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction* (Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum).
- BROWN AUTRY, L. y LANGENRACH, M. (1985) Locus of control and self-responsability for behavior, *Journal of Educational Research*, 79:2, pp.76-84.
- BUCETA, J. y POLAINO-LORENTE, A. (1982) Reformulación del modelo de «learned helplessness» desde el punto de vista de la Psicología atribucional, *Revista de Psicología General y Aplicada*, 37:1, pp.13-29.
- CONNELL, J. (1985) A New Multidimensional Measure of Children's Perceptions of Control, *Child Development*, 56, pp.1018-1041.
- COVINGTON, M. y OMELICH, C. (1979) Are Causal Attributions Causal? A Path Analysis of the Cognitive Model of Achievement Motivation, *Journal of Personality and Social Psychology*, 37:9, pp.1487-1504.
- COVINGTON, M. y OMELICH, C. (1984) An Empirical Examination of Weiner's Critique of Attributional Research, *Journal of Personality and Social Psychology*, 76:6, pp.1214-1225.
- COVINGTON, M. y OMELICH, C. (1984) The Trouble with Pitfalls: A Reply to Weiner's Critique of Attribution Research, *Journal of Personality and Social Psychology*, 76:6, pp.1199-1213.
- DWECK, C. (1986) Motivational Processes Affecting Learning, *American Psychologist*, 41:10, pp.1040-1048.
- DIAZ LOVING, R. y ANDRADE PALOS, M. (1984) Una escala de locus de control para niños mejicanos, *Interamerican Journal of Psychology*, 18, pp.21-33.
- DIENER, C. y DWECK, C. (1980), An Analysis of Learned Helplessness: II. The Processing of Success, *Journal of Personality and Social Psychology*, 39:5, pp.940-952
- ELLIOTT, E. y DWECK, C. (1988) Goals: An Approach to Motivation and Achievement, *Journal of Personality and Social Psychology*, 54:1, pp.5-12.
- GREENWOOD, G. y otros (1990) Relationships between four teacher efficacy belief patterns and selected teacher characteristics, *Journal of Research and Development in Education*, 23:2, pp.102-106.
- KANOY, K. y otros (1989) Predicting College Success of Freshmen using traditional, cognitive and psychological Measures, *Journal of Research and Development in Education*, 22:3, pp.65-70.
- LEFCOURT, H. (1981) *Research with the locus of control construct: Vol. 1. Assessment methods* (New York, Academic Press).

- LEWIN, K. (1969) *Dinámica de la personalidad* (Madrid, Morata).
- LUTHAR, S. (1991) Vulnerability and Resilience: A Study of High-Risk Adolescents, *Child Development*, 62:3, pp.600-616.
- MARTIN, N. y DIXON, P. (1989) The Effects of Freshman Orientation and Locus of Control of Adjustment to College, *Journal of College Student Development*, 30:4, pp.362-367.
- MONTERO GARCIA-CELAY, I. y ALONSO TAPIA, J. (1992) Achievement motivation in High School: Contrasting Theoretical Models in the Classroom, *Learning and Instruction*, 2:1, pp.43-57.
- NOWICKI, S. y STRICKLAND, B. (1973) A locus of control scale for children, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 40, pp.148-154.
- PEREZ GARCIA, A. y BERMUDEZ, J. (1986) Relaciones entre expectativas de control sobre los refuerzos y dimensiones causales en un contexto de logro, *Revista de Psicología General y Aplicada*, 41:1, pp.53-72.
- PERRY, R. y PENNER, K. (1990) Enhancing Academic Achievement in College Students Through Attributional Retraining and Instruction, *Journal of Educational Psychology*, 82:2, pp.262-271.
- PETERSON, S. (1992) A Comparison of Causal Attributions and their Dimensions for Individual and Cooperative Group Tasks, *Journal of Research and Development in Education*, 25:2, pp.103-112.
- POLACEK, K. y otros (1981) Chiarificazione del costrutto «Locus of control» per mezzo di alcune dimensioni della personalità, *Orientamenti pedagogici*, 28:4(166), pp.627-635.
- PROCIUK, T. J. y BREEN, L. J. (1975) Defensive externality and its relation to academic performance, *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, pp.549-556.
- RICHAUD DE MINZI, M.C. (1990) A New Multidimensional Children's Locus of Control Scale, *The Journal of Psychology*, 125:1, pp.109-118.
- ROSENBAUM, T. y otros (1991) The effects of Rational Emotive Education on Locus of control, Rationality and Anxiety in Primary School Children, *Australian Journal of Education*, 35:2, pp.178-200.
- ROTTER, J. (1966) Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement, *Psychological Monographs*, 80:1 (609), pp.1-28.
- ROTTER, J. (1975) Some problems and misconceptions related to the construct of internal vs. external control of reinforcement, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43, pp.55-67.
- RYCKMAN, R. (1982) *Theories of Personality*, pp.303-329, (Monterey, Brooks/Cole).
- SKINNER, E. (1990) Age differences in the dimensions of perceived control during middle childhood: Implications for developmental conceptualizations and research, *Child Development*, 61:6, pp.1882-1890.
- STAUB, E. (1980) *Personality. Basic aspects and current research*, pp.200-235, (Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall).
- VISOR, J. y otros (1992) The Relationship of Supplemental Instruction to Affect, *Journal of Developmental Education*, 16:2, pp.12-18.

- WEINER, B. (1985) An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion, *Psychological Review*, 92:4, pp.548-573.
- WEINER, B. (1980) *Human motivation*, (New York, Holt, Rinehart and Winston).
- WEINER, B. (1983) Some Methodological Pitfalls in Attributional Research, *Journal of Personality and Social Psychology*, 75:4, pp.530-543.
- WEINER, B. y otros (1979) The cognition-emotion process in achievement-related contexts, *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, pp.1211-1220.
- WILHITE, S. (1990) Self-efficacy, Locus of control, Self-Assessment of Memory Ability, and Study Activities as Predictors of College Course Achievement, *Journal of Educational Psychology*, 82:4, pp.696-700.
- WINEFIELD, H.R. y otros (1992) Predictors and Consequences of Tertiary education: a nine-year follow-up of academically capable school leavers, *British Journal of Educational Psychology*, 62:1, pp.148-153.

SUMMARY: MOTIVATION IN CONTEMPORARY BEHAVIOURISM: LOCUS OF CONTROL AND ATTRIBUTIONAL THEORY

This paper presents the outcome of a bibliographically—based study on two theories central to contemporary research on motivation at school. These are: locus of control theory and attributional theory. Empirical research relating them to school learning variables (achievement, discipline, school environment, metacognition) is dealt with. Reference to construct assessment instruments is also included.

KEY WORDS: Motivation. Locus of control. Attributional theory. Educational psychology. Achievement.