

INDEFENSIÓN APRENDIDA Y FRACASO ESCOLAR

Juan Antonio Gil Noguera

juanantonio.gil@um.es

Universidad de Murcia

M.^a Ángeles Hernández Prados

mangeles@um.es

Universidad de Murcia

RESUMEN

Este artículo constituye una pequeña pincelada sobre la teoría de la indefensión aprendida y su papel en el polémico tema del fracaso escolar. Para ello se parte de una leve aproximación al concepto de fracaso escolar y los factores que inciden en el mismo, pudiendo comprobar que la mayoría son de tipo contextual frente a lo cognitivo-emocional. Posteriormente, se expone la teoría de las atribuciones como base del logro escolar, concretamente se establecen la motivación, el optimismo y estilo atribucional, así como la indefensión que actúa como la cara contraria de la misma moneda, como ejes de este trabajo. Finalmente, se establece la relación entre indefensión y fracaso escolar en un intento de revalorizar la dimensión emocional y el sentimiento de incapacidad en el rendimiento escolar, para concluir considerando a la indefensión la fuente principal del fracaso escolar.

Palabras Clave: Indefensión aprendida, optimismo, estilo atribucional, fracaso escolar.

1. UNA LEVE APROXIMACIÓN AL FRACASO ESCOLAR

Definir “fracaso escolar” es una tarea de alta dificultad, pues existe discusión y debate alrededor de este término. En primer lugar, por tener una valor denotativo, ya que para unos consiste en no terminar la ESO y para otros, los estudios superiores y, en segundo lugar, se asocia a una connotación negativa del alumnado que lo sufre (Fernández, Mena y Riviere, 2010). Aun así, cuando hablamos de fracaso escolar se entiende generalmente “toda insuficiencia detectada en los resultados alcanzados por los alumnos en los centros de enseñanza respecto de los objetivos propuestos para su nivel, edad y desarrollo, y que habitualmente se expresa a través de calificaciones escolares negativas” (Martínez-Otero, 2009, p.69). Igualmente, continua afirmando este autor que el fracaso tiene un gran alcance desde distintos ámbitos (laboral, social, político y económico) y reclama la necesidad de aumentar recursos desde todos los frentes para frenar su avance.

No podemos catalogar el fracaso escolar como un problema menor o secundario, por el contrario, es un tema recurrente en la política educativa a nivel mundial. Asimismo, la conciencialización de que la educación es esencial para el desarrollo vital de las personas realza la importancia del mismo en otras esferas de la sociedad. Entre los condicionantes del fracaso escolar, señala Martínez-Otero (2009) tres grandes ámbitos (personal, familiar y escolar-social). En el ámbito personal, nos encontramos con variables que afectan al fracaso escolar como la inteligencia, la personalidad, la afectividad, la motivación y los hábitos y técnicas de estudio de los estudiantes. Igualmente, el clima familiar y escolar son dos condicionantes que van a definir el rendimiento del alumnado. Entre los que afectan al fracaso o éxito escolar, en este artículo, nos vamos a centrar en lo personal y en las atribuciones que hacen los estudiantes de su capacidad ante situaciones que producen indefensión.

Uno de los efectos más preocupantes del fracaso escolar es la deserción o abandono escolar, fenómeno que suele producirse con mayor frecuencia en la etapa de secundaria en edades de 16-

17 años generalmente coincidiendo con su posibilidad de incorporación al mercado laboral. Aunque también influyen factores sociales y culturales de la familia y amigos del entorno del alumnado, referentes al nivel educacional y económico. Para Sepúlveda y Opazo (2009), las principales causas que dan lugar al proceso de deserción escolar, son influenciadas por varios factores como: el paso de primaria a secundaria y el enorme cambio que supone en la trayectoria, las exigencias curriculares escolares que cada vez se ven más engrandecidas en este último nivel de enseñanza, las deficiencias en el aprendizaje del alumnado causado por dificultades de ajuste con el sistema educativo, el desfase curricular respecto a su edad o los problemas de aprendizaje que perjudican en la acumulación de materias curso tras curso..

Por todo ello, coincidimos con lo expuesto por Hernández, Álvarez y Aranda (2016) tras realizar un análisis bibliométrico de la deserción escolar en el que demuestra que es un problema recurrente, pero poco frecuente si lo comparamos con otras problemáticas educativas, de ahí la necesidad de incrementar el estudio de este fenómeno de forma cooperativa, es decir, por medio de la promoción y creación de grupos de trabajo con profesionales interdisciplinarios e interinstitucionales, con el objetivo de obtener publicaciones de una mayor consistencia científico-teórica e investigadora lo cual conllevará, por siguiente, una mayor calidad que permita una mayor divulgación y extensión de la deserción como campo educativo de relevancia en el mundo de la investigación.

En este trabajo hacemos alusión a la idea de que el contexto educativo, muchas veces, genera en el estudiante un estado de indefensión que lo hace fracasar en sus estudios. En un sentido más estricto, no nos referimos al fracaso escolar en relación a la mala praxis de convertir los exámenes en sanción social y no en acción pedagógica, como señala García (1988). Más bien, aludimos al sentido de que muchas de las prácticas habituales de enseñanza que se utilizan hacen aumentar el lado más pesimista de los estudiantes de poder alcanzar las metas que desde el sistema educativo se les impone. Ante una situación de desesperanza o indefensión reiterada hacia la tarea, la perseverancia de los estudiantes se ve mermada y esto hace que su rendimiento académico vaya disminuyendo, derivándolo en fracaso escolar. Aun así, debemos tener en cuenta de que fracaso escolar, aunque está referido al contexto de la escuela, también está estrechamente ligado a todos los contextos que inciden en la educación (familiar y social). De este modo, tenemos que dejar claro que el estado de indefensión no se crea únicamente dentro del aula, sino que la implicación parental y los valores sociales referentes a la educación, influyen, de igual manera, en crear valores atribucionales erróneos en los estudiantes.

2. LA TEORIA DE LAS ATRIBUCIONES Y LA INDEFENSIÓN APRENDIDA

El concepto de indefensión aprendida proviene de los estudios de Seligman y Maier (1967), inicialmente con animales y posteriormente trasladados a sujetos humanos. La teoría reformulada de la IA o "*learned helplessness*", apoyada en la teoría de las atribuciones (Weiner et al., 1973) afirma que cuando los sujetos son enfrentados con eventos incontrolables perciben que sus respuestas no controlan las consecuencias. Esto les lleva a generar una atribución acerca de la causa de su impotencia, y la naturaleza de esta atribución de causalidad determina, en última instancia, la formación o no, de una expectativa de incontrolabilidad, así como la intensidad y generalidad de los déficits de indefensión (Abramson et al., 1978).

Uno de los enfoques teóricos donde se ha enmarcado mayoritariamente el sentimiento de indefensión aprendida es en la teoría de las atribuciones, aunque generalmente se ha centrado más en el análisis del concepto de optimismo y confianza en sus posibilidades como fuente del éxito académico que en las atribuciones negativas que contribuyen al fracaso. Desde el Modelo de Atribuciones de la Motivación de Logro de Weiner (1974) se pueden realizar distintas atribuciones para el éxito y el fracaso a partir de diversas combinaciones de la Taxonomía Lugar-Estabilidad-Control (LEC), contempladas en la Tabla 1, y atendiendo a las reacciones cognitivas y afectivas, ya que cualquier atribución afecta a la persona que las realiza. Concretamente, este autor establece cuatro atribuciones básicas la capacidad, el esfuerzo, la tarea y la suerte, siendo

las de mayor frecuencia de atribuciones la capacidad y el esfuerzo. De modo que una persona optimista es aquella que realiza una atribución global, estable e interna de los sucesos positivos (aprobar un examen) y una atribución específica, inestable y externa para los sucesos negativos.

Tabla 1

Taxonomía LEC de la Teoría de las atribuciones causales de Weiner

Taxonomía LEC	Estable		Inestable	
	Controlable	Incontrolable	Controlable	Incontrolable
Interna	Esfuerzo	Capacidad	Esfuerzo	Salud
	Estable		Inestable	Ánimo
	Interés		Atención	Humor
Externa	Otros	Tarea	Otros	Suerte
		Profesor		Profesor

Extraída de Vázquez y Manassero (1989)

Los estudios sobre las atribuciones y el rendimiento cotejan la relación entre ambos, aunque en ocasión las causas de las atribuciones no siempre sean las mismas. Al respecto, el estudio Navas, Sampascual y Castejón (1992) concluye que los alumnos suelen atribuir el rendimiento alto a la capacidad y el esfuerzo, mientras que aquellos que obtienen un rendimiento bajo lo asocian a la suerte. De igual modo, el estudio realizado por Fernández, Arnaiz, Mejía y Barca (2015) en una muestra de alumnos universitarios de la República Dominicana demostró que el rendimiento académico alto se asocia significativamente a atribuciones causales internas (a la capacidad o habilidad y esfuerzo) y poseen una alta capacidad predictiva del buen rendimiento del alumnado, facilitando la motivación de logro, mientras el bajo rendimiento académico del alumnado se asocia a estilos atribucionales externos (a la tarea, al profesorado y a la suerte). Sin embargo, estudios más recientes señalan que el alumnado con alto rendimiento atribuyen su éxito a su buena capacidad y al esfuerzo realizado, mientras que el alumnado que fracasa lo atribuye inicialmente a su falta de esfuerzo realizado, aunque los estilos atribucionales dominantes en los alumnos de bajo rendimiento se relacionan con la atribución a su baja capacidad, al escaso esfuerzo realizado, a lo que atribuyen de escasa *atención y preparación* del profesorado y al azar/suerte (Barca, Peralbo & Brenlla, 2004). Esto implica con confían en su capacidad y que saben que si se esfuerzan pueden obtener un mejor rendimiento, centrando el problema en un locus interno, y no en uno externo como sucedía en el estudio anterior, pero de no ser abordado a tiempo podría derivar en un estilo de atribuciones más negativo.

Conforme se avanzaba en la investigación se pudo comprobar que el modelo de atribuciones inicial aunque efectivo era demasiado simple para explicar el rendimiento escolar, haciéndose necesario la ampliación de las atribuciones causales entendidas como el “conjunto de creencias y causas que se perciben como responsables de un acontecimiento o de una conducta determinada” (Fernández, Arnaiz, Mejía y Barca, 2015, p.20). En este sentido, Scheier y Carver (2000) hablan de un optimismo disposicional para referirse a esa tendencia general de esperar consecuencias o situaciones positivas. Este concepto fue operativizado por Seligman (1991) al referirse a un *estilo atribucional* que comprende una serie de dimensiones que pueden estar relacionadas con éste (motivación, autoeficacia, autoestima y autoconcepto, etc.), convirtiéndolo tal y como expone Giménez (2005) en un rasgo adquirido y al profesorado en modelo e impulsor del estilo atribucional del optimismo a través de los comentarios que hace del comportamiento de su alumnado para garantizar un buen logro académico.

A pesar de que la teoría del optimismo disposicional y el modelo del estilo atributivo optimista difieren, ya que en el primero el optimismo y pesimismo hace referencia a creencias futuras, expectativas, mientras que el segundo trabaja en base a atribuciones de acontecimientos pasados, si partimos de la consideración de que los esquemas cognitivos, juegan un papel fundamental en el éxito con el que una persona afronta los cambios y problemas, pueden admitirse ambos modelos como explicativos del logro o fracaso escolar. Uniendo ambos

posicionamientos, Orejudo y Teruel (2009) consideran que optimismo y pesimismo incrementa o disminuyen la construcción de planes para alcanzar las metas y para imprimir un mayor o menor grado de esfuerzo, aunque hacen hincapié en los factores que influyen en el desarrollo del optimismo, a tener en cuenta, una parte hereditaria y otra ambiental, en la que en especial, padres y educadores, son quienes habitualmente influyen de manera directa en los esquemas del niño a través de los procesos de atribución que realizan sobre la conducta de los niños o sobre sus propios acontecimientos.

Por su parte, García (2006) considera que la teoría de la atribución nos aporta un análisis conceptual de la causalidad, interesándose por la asignación de la responsabilidad y la importancia que se le confiere a las atribuciones personales como la intención y la equifinalidad y el control que estas tienen en el resto de factores. Sin embargo, las atribuciones no se generan en el vacío, sino que nacen de un determinado contexto situacional en el que el sujeto se desenvuelve, otorgándole a las atribuciones un carácter social. De ahí que se considere esencial el estudio de los factores de influencia del entorno y su capacidad para influir en la motivación y otras dimensiones atribucionales. En resumen, además de los factores de influencia de la personalidad, se contemplan factores relacionados con la influencia del entorno, tal y como se muestra en la Figura 1.

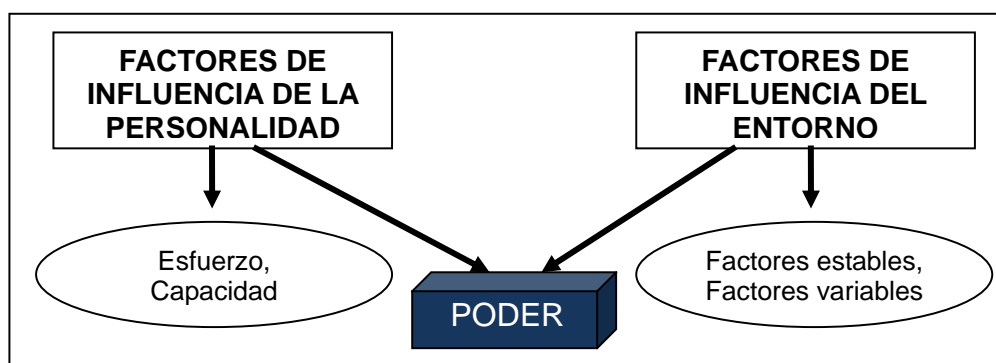


Figura 1. Fuente: García (2006). Aportaciones de la teoría de las atribuciones causales a la comprensión de la motivación para el rendimiento escolar.

En lo que respecta al papel que el profesorado desempeña en las atribuciones optimistas del alumnado hacia el éxito académico, Navas, Sampascual y Castejón (1992) analizaron la relación que existía entre las atribuciones y las expectativas de los docentes comprobando que no existe relación significativa entre ambas, aunque sí con la capacidad, el esfuerzo y la suerte de los alumnos, siendo las expectativas de los profesores y de los propios alumnos los mejores predictores del rendimiento final, a pesar de que las dimensiones causales de las atribuciones docentes y las de los alumnos no se relacionan entre sí.

Otro agente esencial en la construcción de una personalidad optimista y con confianza en sus posibilidades de éxito académico es la familia. Desde edades tempranas, los estudios exponen que el apego seguro y la supervisión parental en la etapa de educación infantil son considerados factores importantes en la promoción del optimismo temprano (Hernández, 2002), aunque no está claro la estabilidad de la misma, ya que las nuevas experiencias de los nuevos contextos educativos por los que ha de transitar pueden influir en cambiar estas atribuciones iniciales. Así pues, el estilo atributivo va evolucionando con la edad y se va haciendo más consistente a través de las distintas situaciones, por lo tanto no predice sintomatología hasta la adolescencia (Cole et al., 2008). Como consideraciones para desarrollar el optimismo en edad escolar desde el contexto familiar conviene educar en la potencialización de las emociones positivas. Se trata de enseñar habilidades de pensamiento positivo y educar en el optimismo, pues tal como señala Goleman (1996), el optimismo es una actitud que impulsa a las personas a no caer en la desesperanza, en la apatía o en la depresión. Además se apuesta por promover estilos educativos parentales en el contexto familiar que favorezcan el éxito personal y las atribuciones adaptativas (Alloy et al., 2001).

Con este vistazo rápido a la Teoría de las atribuciones y al concepto de optimismo, cabe destacar que tanto genética, como la familia, las experiencias y las críticas recibidas sobre todo por padres y profesores, así como las situaciones de control y dominio, son los factores que explicarían el desarrollo del mismo (Gillham et al., 2000). Tomamos el optimismo o, mejor dicho, las situaciones optimistas como un recurso para hacer frente a la indefensión. Pesimismo y desmotivación conducen a un estilo atribucional negativo y, por consiguiente, imposibilidad para la realización de la tarea.

3. COMO INCIDE LA INDEFENSIÓN APRENDIDA EN EL FRACASO ESCOLAR

Son muchas las expresiones que recibimos y que expresamos que reflejan nuestra incapacidad e inoperancia hacia ciertas situaciones, concretamente aquí nos centramos en la indefensión hacia nuestro aprendizaje. "Nunca lo conseguiré", "por mucho que estudie no aprobaré nunca" o "soy tonto o no tengo suficiente capacidad para sacar los estudios; ese examen, ah, sí, lo aprobé por suerte, el profesor estaba de buen humor", son algunos ejemplos de estas atribuciones a la incapacidad de conseguir el éxito académico. Independientemente de las experiencias académicas previas, y de si esta percepción se ajusta o no las capacidades reales de los sujetos concretos, este fenómeno (la indefensión aprendida), hace estragos en el alumnado que es víctima de fracaso escolar. En este sentido, coincidimos con Rojas (2007) cuando describe como el sentimiento de indefensión ahoga y anula la esperanza y el optimismo del siguiente modo:

El sentimiento persistente de indefensión en situaciones de adversidad socava la esperanza, ensombrece la perspectiva de la vida y daña el optimismo de la vida. Y para el que no siente esperanza no es posible que vea las oportunidades y posibilidades de cambio, aunque las tenga enfrente.

Con una leve mirada a los datos estadísticos sobre el fracaso escolar, podemos comprobar que entre ellos se encuentra alumnos que no presentan problemas físicos o psíquicos para tener éxito académico, pero aun así descuelgan del sistema, se desmotivan, se frustran, y lo que es peor aún, se sienten incapaces de conseguirlo. Sin lugar a dudas, el trabajo de Montero (1990) sobre la percepción de falta de control sobre los resultados y el bajo rendimiento escolar persistente, así como el papel que juegan en el proceso de las atribuciones causales acerca de la incontrolabilidad, constituye uno de los referentes más relevantes en el estudio de la indefensión y el fracaso escolar. Alguna de la conclusiones que se desprende del mismo son:

- 1) Una tarea de difícil solución provoca percepción subjetiva de incontrolabilidad.
- 2) La percepción de incontrolabilidad, mediada por la atribución causal que de ella se realice, conducirá a una expectativa de incontrolabilidad.
- 3) La percepción y expectativa de incontrolabilidad provocarán síntomas motivacionales, cognitivos y emocionales y, en el caso de una atribución interna-estable, pérdida de autoestima. Hará falta, asimismo, este tipo de atribución para que persistan los síntomas tras una segunda tarea.
- 4) La percepción de incontrolabilidad, mediada por la atribución interna-estable, influirá negativamente en una ejecución posterior.

De modo que la percepción y expectativa de incontrolabilidad en los sujetos han provocado sentimientos de frustración, y lo más importante, cuando la incontrolabilidad ha sido atribuida a escasa capacidad han aparecido, además promueve deseos de abandonar, falta de autoconfianza y dificultad a la hora de encontrar estrategias cognitivas adecuadas para la solución de una tarea semejante menos compleja. De forma más concreta, podemos decir que los estudiantes que se encuentran ante una situación de indefensión no se perciben así mismos capaces de afrontar la tarea. Consideran que lo que hagan les saldrá mal y dejarán de intentarlo.

Una forma de dar solución a este problema, Bornas (1988) sugiere que los profesores deberían animar las atribuciones positivas de los estudiantes. La asociación de los fracasos a causas externas o inestables puede evitar fracasos futuros, al igual que si asociamos la atribución a

causas internas podemos asegurar éxito a largo plazo. El profesorado debe hacer consciente a los estudiantes de las causas reales de su rendimiento y replantear sus pensamientos negativos.

4. CONCLUSIONES

La separación y distanciamiento con la que habían sido tratados con anterioridad los aspectos cognitivos y afectivos no tiene cabida en los discursos actuales que apuestan por una integración de ambos, tal y como ha quedado reflejado en la teoría de las atribuciones. La incidencia que el componente emocional, concretamente el sentimiento de optimismo o indefensión, tiene en el desarrollo cognitivo y en las posibilidades de éxito académico ha quedado más que evidenciado por las múltiples investigaciones aportadas en este trabajo.

Algunos de los motivos por los cuales sustentamos que esta teoría tiene cabida en las aulas ha sido recogidos por García (2006): 1. Los factores personales como la capacidad y el esfuerzo pueden desarrollarse a través de intervenciones educativas; 2. Muchas de las conductas y emociones son culturales, y por tanto adquiridas en contextos sociales, por lo tanto han de trabajarse desde las relaciones interpersonales que el sujeto mantiene en su contexto cotidiano (profesorado, familia y grupo de iguales); 3. “Los alumnos entran en una situación de aprendizaje con unas determinadas expectativas que relaciona con los probables resultados de su acción” (p.229) y 4. El esfuerzo realizado por el alumno dependerá tanto de las expectativas como del refuerzo, preferiblemente referidos a aspectos internos, que reciba del entorno.

En un intento de experimentar esta teoría en el aula, los autores de este trabajo llevaron a cabo con una muestra de 33 alumnos de 1.º de Educación Secundaria Obligatoria un ejercicio de anagramas. De la muestra total, repartimos a 13 los cuatro anagramas que tenían solución, y a los otros 20, una lista de cuatro palabras, tres sin solución y, la última, idéntica al otro grupo. De este modo pudimos comprobar que las atribuciones realizadas por los alumnos en los tres anagramas sin solución afectó considerablemente en su capacidad para resolver el último de sus anagramas que sí tenía solución. Así mismo, estos alumnos se sintieron incapaces al ver que habían compañeros que resolvían todos y ellos no podían resolver ninguno de los ejercicios planteados. Posteriormente, se les explicó a los alumnos la importancia de confiar en sus posibilidades y cómo sus atribuciones negativas/pesimistas les conducen al fracaso.

Pero lamentablemente el sentimiento de indefensión no es tan fácilmente identificable, especialmente con los encuentros causales del orientador, ni siquiera por el profesorado, ya que es necesario de un clima de confianza para que el alumno exprese sus dificultades y su sentimiento de inoperancia e impotencia. De ahí la necesidad de que tanto el profesorado como la familia deben recibir formación al respecto para saber no solo como detectarlo, sino también como afrontarlo y como combatirlo, antes de que se produzca el abandono escolar. Finalmente, consideramos que esta teoría, tradicionalmente asociada al modelo de atribuciones y actualmente enmarcada en la educación emocional, se merece una mayor importancia en el ámbito educativo, que entre con más fuerza para resolver muchos de los problemas a los que nos enfrentamos profesores y orientadores a lo largo de nuestra vida profesional.

Igualmente consideramos la idea de justificar los resultados de los estudiantes, aparte de con sus capacidades, con las variables cognitivo-motivacionales con las que abordan sus estudios. Debemos hacer un esfuerzo por incluirlas en los objetivos educativos, tanto por la importancia demostrada en el rendimiento como por su mayor índice de modificabilidad cuando lo comparamos con la inteligencia general o con las propias aptitudes de los estudiantes (Miñano, Vicente & Castejón, 2008)

REFERENCIAS

- Abramson, L. Y., Garber, J., Edwards, N. B., y Seligman, M. E. P. (1978) Expectancy changes in depression and schizophrenia, *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 102-109.
- Alloy, L. B., Abramson L. Y., Tashman N. A., Berrebbi, D.S. , Hogan, M. E., Whitehouse, W.G., Crossfield, A.G., Morocco A. (2001). Developmental origins of cognitive vulnerability to depression: Parenting, cognitive, and inferential feedback styles of the parents of individuals at high and low cognitive risk for depression. *Cognitive Therapy and Research*, 25, 397-423.
- Barca Lozano, A., Peralbo Uzquiano, M. y Brenlla Blanco, J. C. B. (2004). Atribuciones causales y enfoques de aprendizaje: la escala SIACEPA. *Psicothema*, 16(1), 94-103.
- Bornas, X. (1988). Instrucciones causales y fracaso escolar: una revisión. *Enseñanza*, 6, 205-221.
- Cantero, M P; Miñano, P; Castejón, J L; (2008). Predicción del rendimiento escolar de los alumnos a partir de las aptitudes, el autoconcepto académico y las atribuciones causales. *Horizontes Educativos*, 13, 11-23. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97912401001>
- Carver, C.S. y Scheier, M. (2000). Optimism, Pessimism, and Self-Regulation. E.D. Chang (ED.) *Optimism and pessimism. Implications for theory, research and practice*, 31-51.
- Cole, D.A., Ciesla, J.A., Dallaire, D.H., Jacquez, F.A. et al. (2008). "Emergence of Attributional Style and its relation to depressive symptoms". *Journal of Abnormal Psychology*, 117, 16-31.
- Escudero, J. M., González, M. T. y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64.
- Fernández, A., Arnaiz, P., Mejía, R., & Barca, A. (2015). Atribuciones causales del alumnado universitario de República Dominicana con alto y bajo rendimiento académico. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 2(1), 19-29.
- Fernández, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). Fracaso y abandono escolar en España. *Colección Estudios Sociales*, 29, .
- García, J. (2006). Aportaciones de la teoría de las atribuciones causales a la comprensión de la motivación para el rendimiento escolar. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (21), 217-232.
- García, V. (1988). *La práctica de la educación personalizada*. Madrid: Rialp.
- Gillham, J. E., Shatte, A. J. & Freres, D. P. (2000) Preventing depression: a review of cognitive behavioral and family interventions. *Applied and Preventive Psychology*, 9, 63 -88.
- Giménez, M. (2005). Optimismo y pesimismo. Variables asociadas en el contexto escolar. Biblioteca digital de la UAH. *Pulso*, 28, 9-23.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Hernández, M.A., Álvarez, J.S. y Aranda, A. (2016) Deserción escolar, una revisión bibliométrica. Comunicación presentada al I Congreso online sobre Desigualdad social y educativa en el siglo XXVI.
- Martínez-Otero, V. (2009). Diversos condicionantes del fracaso escolar en la Educación Secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, 67-85.
- Montero, J. R. (1990). Fracaso escolar: Un estudio experimental en el marco de la teoría de la indefensión aprendida. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 43(2), 257-270.
- Navas, L., Sampascual, G. y Castejón, J. L. (1992). Atribuciones y expectativas de alumnos y profesores: influencias en el rendimiento escolar. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 45(1), 55-62.
- Orejudo S. y Teruel Melero, M. P. (2009). Una mirada evolutiva al optimismo en la edad escolar. Algunas reflexiones para padres, educadores e investigadores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66, (23,3), 129-158.
- Rojas, L. (2007) *La fuerza del optimismo*. Barcelona: RBA Coleccionables.
- Seligman, M. E. P y Maier, S. F. (1967). Failure to escape trauma tic shock. *Journal Experimental Psychology*, 74, 1-9.
- Seligman, M.E.P. (1991). *Learned optimism*. New York: Knopf.
- Vázquez, A. y Manassero, M. A. (1989). La teoría de la atribución y el rendimiento escolar. *Educació i Cultura*, 7, 229-241.
- Weiner, B. (1973). *Theories of motivation*. Chicago: Rand McNally,

- Weiner, B. (1974). *Achievement Motivation and Attribution Theory*. New Jersey, Morristown: General Learning Press.
- Weiner, B. (1980). *Human Motivation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.