

PROCESOS ATRIBUCIONALES EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA: UN ANÁLISIS PARA LA REFLEXIÓN

G. SAMPASCUAL

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

L. NAVAS; J. L. CASTEJON

Universidad de Alicante

Resumen

Este estudio revisa diversos principios de la Teoría Atribucional de la Motivación y la Emoción de Weiner (1986). Se analiza la relación entre el resultado y los afectos y atribuciones positivos o negativos que siguen a ese resultado. Nos cuestionamos si el pensamiento causal es espontáneo. Se pide a los sujetos que valoren la estructura tridimensional (lugar, estabilidad y controlabilidad) de sus propias adscripciones causales. Esa valoración de las percepciones de las causas de los sujetos en situación escolar se refiere al problema de las diferencias entre la clasificación teórica de las causas y cómo las perciben los alumnos realmente.

También se revisan las consecuencias de la evaluación del rendimiento académico sobre expectativas, atribuciones y el autoconcepto de los alumnos.

Los análisis muestran que aun cuando se confirman esos principios, la dimensionalización causal de los estudiantes es diferente del significado causal mantenido por Weiner.

Palabras clave: Procesos atribucionales, teoría atribucional de Weiner, educación secundaria obligatoria, rendimiento académico, análisis de vías.

Abstract

This study reviews several principles of Weiner's Attributional Theory of Motivation and Emotion (1986) in educational contexts of Spanish Secondary School. The relationship between the event outcomes and the positive or negative affects and attributions that follow from these outcomes is analysed. We wonder whether the causal thinking is spontaneous. The subjects are required to rate the three-dimensional structure (locus, stability and controllability) from their own causal ascriptions. The assessment of subjects' perceptions of causes in a school situation is related to the problem of differences between the theoretical classification of causes and how pupils actually perceive them.

The consequences of academic achievement evaluation for student's expectancies, causal attributions and self-concept are also reviewed.

The results of the analysis show that even though those principles are confirmed, the students' causal dimensional placement and causal meaning advanced by Weiner prove to be different.

Key words. Attributional processes, Weiner's Attributional Theory, Compulsory Secondary School, academic achievement, paths analysis.

Introducción

A partir de los resultados inesperados, muy negativos o muy importantes, se provoca el proceso de la búsqueda causal en cuyo análisis se inspira la Teoría Atribucional de la Motivación y la Emoción (Weiner, 1986). La secuencia motivacional se inicia con la valoración del resultado que lleva asociado un afecto o sentimiento dependiente del mismo. Así, si el resultado es negativo el sujeto se siente triste e infeliz, pero si es positivo los afectos dependientes

son de felicidad y optimismo. En ambientes de logro las causas a las que por lo general se atribuyen los resultados son la capacidad, el esfuerzo, la suerte, la dificultad de la tarea, etc. A su vez, cada una de estas adscripciones puede ser clasificada en diversas dimensiones causales (lugar, estabilidad, controlabilidad, globalidad, etc.). Se defiende que la estabilidad causal se relaciona con las expectativas de éxito de cara al futuro, en tanto que las restantes dimensiones causales determinan las reacciones afectivas. Por último, expectativas y afectos influ-

yen en la conducta motivada. Además, en determinados contextos, tales como los académicos, la información que se desprende de las reacciones afectivas de otros constituye una importante fuente de información atribucional (Barker y Graham, 1987; Graham, 1990).

Desde la postura atribucional cabe esperar que una valoración positiva del resultado se asocie con adscripciones a la capacidad y con sentimientos positivos, en tanto que una valoración negativa se asociará con adscripciones a la baja capacidad y con sentimientos negativos. Otro tanto se propugna respecto al esfuerzo. La consideración del resultado como éxito se relaciona con atribuciones al esfuerzo y con sentimientos positivos, mientras que la valoración negativa del resultado se relacionará con atribuciones a la falta de esfuerzo y con sentimientos negativos (Weiner, 1972; Weiner, 1974; Weiner, Russell y Lerman, 1978; Weiner, 1986). Sin embargo, en los diversos estudios revisados se supone que el aprobado es considerado por todos los sujetos como un éxito y que es, por tanto, valorado positivamente, mientras que todo suspenso es entendido como un fracaso y por eso valorado negativamente. No obstante, no siempre puede ocurrir así. Habrá alumnos que aprobando un examen piensen que han fracasado. Es el caso del chico que va muy bien en sus estudios, que obtiene siempre en todas sus calificaciones un diez, y que por cualquier circunstancia, esperando repetir su nota habitual, en un examen le valoran con un seis. Por el contrario, puede darse el caso de alumnos que suspendiendo el examen valoren el resultado positivamente, como si fuera todo un éxito. Por ejemplo, si un alumno cree que ha realizado la prueba muy mal, sospecha que le van a poner un cero, y piensa que esa nota hundirá la media de la evaluación en un suspenso que no se produciría de obtener al menos un tres, y le comunican que su clasificación en el examen ha sido un cuatro, se sentirá alegre y contento.

Tales reflexiones nos llevan a considerar necesario evaluar la valoración que hace el sujeto sobre el resultado obtenido. Lo que nos cuestionamos es si cuando esa medida de la valoración del resultado se realiza existirá la relación predicha desde el modelo de Weiner entre esa valoración del resultado, las adscripciones causales y los sentimientos asociados al resultado. Téngase en cuenta, además, que niños de distintas edades interpretan los resultados de distinta manera (Parsons y Rubble, 1977; Nicholls, 1978; Eccles y Wigfield, 1985).

En virtud de lo señalado, la *primera hipótesis* puede quedar formulada como sigue: *La valoración positiva del resultado inicial se asocia con atribuciones a la capacidad o al esfuerzo y con sentimientos positivos, y la valoración negativa de ese resultado se relaciona con atribuciones a la falta de capacidad o de esfuerzo y con reacciones afectivas negativas.*

Otra asunción básica de la teoría atribucional es que el pensamiento causal se produce espontáneamente. Siempre que el resultado sea inesperado, negativo o muy importante, el sujeto se preguntará

por las causas que lo originaron (Weiner, 1985, 1986, 1988; Graham, 1991). Este supuesto ha sido puesto en duda desde las perspectivas de la cognición social europea: ¿Hasta qué punto es espontáneo el pensamiento atribucional y hasta qué punto es producto de la manipulación experimental? No parece que haya tanta actividad mental dedicada a la búsqueda causal como los teóricos atribucionales suponen, sobre todo cuando se realizan actividades con las que se está familiarizado (Langer, 1978; Hewstone, 1989; Laljee y Abelson, 1983). Así pues, surge la *segunda hipótesis*: *Los sujetos tratan de descubrir y comprender espontáneamente las causas de sus éxitos y fracasos escolares.*

Las tres dimensiones básicas de las causas: lugar, estabilidad y controlabilidad, son fundamentales, según los teóricos atribucionales (Weiner, 1974; Weiner et al., 1978; Bar-Tal, 1978; Weiner, 1986), para comprender las reacciones afectivas que éxitos y fracaso elicitán, y para explicar los cambios de las expectativas acerca de los resultados futuros. La existencia de tales dimensiones causales ha sido comprobada en trabajos que han usado diversas estrategias metodológicas (Michela, Peplau y Weeks, 1982; Meyer y Koelel, 1982). Lo que no está tan claro es que la dimensionalización causal se realice siempre de la manera que Weiner (1979, 1986) ha propuesto, y que en todas las culturas, y todos los sujetos consideren, por ejemplo, la capacidad como causa interna, estable e incontrolable. Parece que no siempre la dimensionalización se produce en el sentido que la teoría atribucional ha defendido (Nisbett et al., 1973; Taylor y Koivumaki, 1976; Ross, 1977; Maehr y Nicholls, 1980; Fiske y Taylor, 1984; Krantz y Rude, 1984; Ross y Fletcher, 1985; Hewstone y Antaki, 1988; Duda y Allison, 1989; Hewstone, 1989; Navas, Castejón y Sampascual, 1993).

¿Por qué no considerar en el proceso de dimensionalización la percepción del sujeto con respecto a las propiedades de las causas? Ya que parece oportuno realizar estudios en donde se evalúen las percepciones que tienen los individuos sobre las dimensiones causales, dado que no hay datos que justifiquen su universalidad (Graham, 1991), nos planteamos si la capacidad, la suerte, el esfuerzo y la dificultad de la tarea son percibidos por los alumnos en situaciones reales, cuando adscriben los resultados de sus tareas escolares, con las propiedades que les asigna la teoría de la atribución. Surgen así cuatro hipótesis que se formulan del modo siguiente:

Tercera hipótesis: La capacidad es percibida por la mayoría de los sujetos como una causa interna, estable e incontrolable.

Cuarta hipótesis: El esfuerzo es percibido por la mayoría de los sujetos como una causa interna, inestable y controlable.

Quinta hipótesis: La suerte es percibida por la mayoría de los sujetos como una causa externa, inestable e incontrolable.

Sexta hipótesis: La dificultad de la tarea es perci-

bida por los sujetos como una causa externa, estable e incontrolable.

Se defiende, a tenor de los hallazgos de diversas investigaciones (Harter y Connell, 1984; Marhs et al., 1984; Relich, Debus y Walker, 1986; Boersma y Chapman, 1985; Beltrán, 1986; Juvonen, 1988; Pintrich y DeGroot, 1990; Pardo y Olea, 1993), que las diferencias individuales en rendimiento académico correlacionan con las atribuciones, con las expectativas y con el autoconcepto. Pero hay que tener en cuenta que el rendimiento escolar no se produce en vacío. Es decir, antes de un curso hay otro curso, y dentro del mismo curso académico, antes de un examen hay otro y antes del primer examen están los últimos exámenes del curso anterior. Con esta idea queremos plantear si las diferencias observadas en atribuciones, expectativas y autoconcepto, entre alumnos de alto y bajo rendimiento, estarán igualmente asociadas con el rendimiento anterior de esos alumnos. Si las diferencias se mantienen, cabe esperar que los sujetos de alto rendimiento anterior posean alto autoconcepto, altas expectativas, realicen adscripciones causales al esfuerzo, y a final de curso su rendimiento sea positivo. Por el contrario, los alumnos con rendimiento anterior pobre mostrarán bajo autoconcepto, bajas expectativas, adscripciones causales a la falta de esfuerzo, y a final de curso su rendimiento será nuevamente negativo. Lo que nos cuestionamos es: ¿los grupos de alumnos con alto y bajo rendimiento anterior difieren en autoconcepto, expectativas, adscripciones causales y rendimiento final?

Tales reflexiones nos llevan a plantear la *séptima hipótesis* en los términos siguientes: *Los alumnos de rendimiento anterior bajo y alto se diferencian en el autoconcepto, en las expectativas, en las atribuciones al esfuerzo y en la calificación obtenida.*

Con el objetivo de someter a contraste esta hipótesis realizamos la presente investigación.

Método

Sujetos

Los alumnos y alumnas que forman parte de la muestra se seleccionaron por el procedimiento aleatorio estratificado con afijación proporcional según el nivel (2.º y 3.º de la Educación Secundaria Obligatoria) y el tipo de centro (público y privado), a partir de la población correspondiente de la región de Murcia. La determinación de los tamaños muestrales para cada estrato se realiza según la fórmula para poblaciones finitas recogida por Calvo (1978) que garantiza un nivel de confianza del 95 por 100. La muestra definitiva queda formada por 324 sujetos, con una edad media de catorce años. El 63 por 100 son alumnas y el resto alumnos.

Variables e instrumentos

Las variables implicadas se enumeran agrupadas en función del instrumento empleado para su evaluación. Son las siguientes:

— «Valoración del resultado», «Afectos o sentimientos positivos» y «Afectos o sentimientos negativos» que se evaluaron con un cuestionario de valoración de la calificación, elaborado por nosotros, que se compone de diversos elementos relativos a juicios de valor que pueden emitir los sujetos tras conocer su calificación en un examen, teniendo cada uno cinco posibilidades de respuesta graduadas en una escala tipo Likert de cinco puntos. El índice de fiabilidad o consistencia interna, Alfa de Cronbach, de cada uno de los factores es 0,92.

— «Adscripción causal a la capacidad», «Adscripción causal al esfuerzo», «Adscripción causal a la suerte», «Adscripción causal a la dificultad», «Dimensión de estabilidad de la atribución a la capacidad», «Dimensión de estabilidad de la atribución al esfuerzo», «Dimensión de estabilidad de la atribución a la suerte» y «Dimensión de estabilidad de la atribución a la dificultad» que se evalúan con el cuestionario JA-BA I (Bueno, 1991a).

— «Dimensión de lugar de la atribución a la capacidad», «Dimensión de lugar de la atribución al esfuerzo», «Dimensión de lugar de la atribución a la suerte», «Dimensión de lugar de la atribución a la dificultad», «Dimensión de controlabilidad de la atribución a la capacidad», «Dimensión de controlabilidad de la atribución al esfuerzo», «Dimensión de controlabilidad de la atribución a la suerte» y «Dimensión de controlabilidad de la atribución a la dificultad» que se evalúan con el cuestionario JA-BA II (Bueno, 1991b).

Los cuestionarios JA-BA I y II fueron elaborados por Bueno (1991a, 1991b) empleando la técnica seguida por Bar-Tal, Goldberg y Knaani (1984). Consiste en veintitrés categorías de causas que pueden influir en el éxito o el fracaso de un examen y que el sujeto ha de valorar en distintas ocasiones desde el punto de vista de la influencia que tales causas han tenido en el examen, así como la estabilidad, lugar y controlabilidad percibidas en las mismas. La fiabilidad de la escala, índice Theta de Carmines, es igual a 0,87.

— «Rendimiento anterior objetivo» y «Rendimiento anterior subjetivo» fueron evaluadas con el cuestionario sobre rendimiento anterior, elaborado por nosotros para tal fin, compuesto por diversos elementos relativos a las calificaciones obtenidas por el sujeto en el curso anterior, así como la percepción como éxito o fracaso de las mismas. La fiabilidad de este cuestionario calculada con el índice Alfa de Cronbach varía entre 0,90 y 0,85.

— «Autoconcepto matemático» se midió con el cuestionario de autoconcepto matemático, también de elaboración propia. Este cuestionario evalúa el autoconcepto matemático, como dimensión del autoconcepto general, a partir de diez expresiones

que los sujetos han de puntuar en una escala tipo Likert de cinco puntos, que varía desde «Totalmente en desacuerdo» hasta «Totalmente de acuerdo». El índice de fiabilidad, consistencia interna Alfa de Cronbach, alcanza un valor de 0,86.

— «Expectativa inicial» que se operativiza como la predicción que hace el sujeto acerca de la nota que obtendrá en el examen de matemáticas antes de realizarlo. Se evalúa con una escala de veintidós puntos graduada del cero al diez sobre la que el sujeto marca la nota que espera obtener.

— «Expectativa final», entendiendo por tal la predicción que hace el sujeto sobre la nota que cree que obtendrá en el examen de matemáticas inmediatamente después de realizarlo. Se emplea para su evaluación una escala similar a la descrita para la variable anterior.

— «Nota», que es la puntuación real obtenida por el alumnado en el examen de matemáticas.

— «Reflexión sobre el propio pensamiento», «Metacognición sobre el logro» y «Reflexión sobre las causas del logro» evaluadas a partir de los tres factores obtenidos tras someter a análisis factorial las respuestas a un cuestionario sobre Pensamiento causal, elaborado por nosotros, que se compone de diez elementos que expresan distintas reflexiones causales sobre el logro, para que se indique, en una escala tipo Likert de cinco puntos, la frecuencia con la que el sujeto tiene tales pensamientos. El índice de fiabilidad Alfa de Cronbach para cada una de ellas es 0,75, 0,39 y 0,39, respectivamente.

Procedimiento

El procedimiento ocupa sucesivas sesiones desarrolladas en el aula habitual de los alumnos y alumnas. En la primera sesión los sujetos completan el cuestionario sobre rendimiento anterior, el cuestionario sobre pensamiento causal y el cuestionario de auto-concepto matemático. La segunda sesión se celebra coincidiendo con la realización de un examen de matemáticas, valorándose la expectativa inicial antes y la expectativa final después del mismo. En la tercera sesión se comunicaba individualmente a los sujetos la nota obtenida en el examen y se les pedía que completaran el cuestionario de valoración de la calificación. En la cuarta y quinta sesiones los suje-

tos respondían a los cuestionarios JA-BA I y II, respectivamente.

Diseño

Dado que no se produce una manipulación intencional de las variables, partiendo del diseño correlacional básico, se realizan análisis correlacionales con las siguientes técnicas: análisis de frecuencias, análisis correlacionales entre variables categóricas (previa recodificación de algunas de ellas), análisis de correlación (r de Pearson) y análisis de diferencias entre medias (t de Student). Los cálculos requeridos en tales análisis se realizan con los paquetes de programas SPSS/PC —versión 4— (Norusis, 1990).

Resultados

Primera hipótesis: «La valoración positiva del resultado inicial se asocia con atribuciones a la capacidad o al esfuerzo y con sentimientos positivos, y la valoración negativa de ese resultado se relaciona con atribuciones a la falta de capacidad o de esfuerzo y con reacciones afectivas negativas».

En la tabla 1 se ofrece la matriz de correlaciones entre esas variables. Se observa que la Valoración del resultado correlaciona significativamente con las demás, siendo más elevadas las correlaciones con los Afectos o sentimientos positivos y negativos ($r = 0,8558$ y $r = -0,7214$; $p = 0,001$) y más moderadas con la Adscripción causal a la capacidad y al esfuerzo ($r = 0,1393$; $p = 0,01$ y $r = 0,1938$; $p = 0,001$). La adscripción causal a la capacidad correlaciona negativamente con los Afectos o sentimientos negativos ($r = -0,1950$; $p = 0,001$), y positivamente con los afectos o sentimientos positivos ($r = 0,1842$; $p = 0,001$) ocurriendo otro tanto con la Adscripción causal al esfuerzo ($r = -0,1513$ y $r = 0,1781$; $p = 0,001$). Cabe deducir por tanto que la valoración del resultado correlaciona significativa y positivamente con los sentimientos positivos y con las adscripciones causales a la capacidad y al esfuerzo, y negativamente con los sentimientos negativos. Asimismo, las adscripciones a la capacidad y

TABLA 1

Matriz de correlaciones entre Valoración del resultado (F1VR1), Adscripción causal a la capacidad (CAPA) y al esfuerzo (ESFU), y Afectos o sentimientos negativos (F1VR2) y positivos (F2VR2)

	F1VR1	CAPA	ESFU	F1VR2	F2VR2
F1VR1	1	0,1393 *	0,1938 **	-0,7214 **	0,8558 **
CAPA	—	1	0,6218 **	-0,1950 **	0,1842 **
ESFU	—	—	1	-0,1513 *	0,1781 **
F1VR2	—	—	—	1	-0,7136 **
F2VR2	—	—	—	—	1

* $p = 0,01$
 ** $p = 0,001$

al esfuerzo correlacionan negativa y significativamente con los sentimientos negativos y positivamente con los sentimientos positivos.

Se recodifican estas variables para formar tres categorías en cada una de ellas con los sujetos que puntúan a niveles bajos, altos e intermedios, siguiendo los siguientes criterios:

— Valoración del resultado: Valores inferiores o iguales a 16 = 1; valores entre 17 y 31 = 2, y valores superiores o iguales a 32 = 3.

— Adscripción causal a la capacidad: Puntuaciones iguales o inferiores a 8 = 1; puntuaciones entre 9 y 15 = 2, y puntuaciones iguales o superiores a 16 = 3.

— Adscripción causal al esfuerzo: Valores inferiores o iguales a 8 = 1; valores comprendidos entre 9 y 15 = 2, y valores superiores o iguales a 16 = 3.

— Afectos o sentimientos negativos: Puntuaciones iguales o inferiores a 20 = 1; puntuaciones entre 21 y 39 = 2, y puntuaciones iguales o superiores a 40 = 3.

— Afectos o sentimientos positivos: Valores inferiores o iguales a 10 = 1; valores comprendidos entre 11 y 19 = 2, y valores a partir de 20 = 3.

Los resultados de los análisis relacionales entre estas variables así categorizadas se resumen en la tabla 2. Como los estadísticos no pueden calcularse cuando en las tabulaciones cruzadas (*crosstabs*) el número de filas o de columnas es uno, no se incluyen los resultados correspondientes a la adscripción causal al esfuerzo.

TABLA 2

Resumen de las tabulaciones cruzadas Valoración del resultado (F1VR1), Adscripción causal a la capacidad (CAPA) y Afectos o sentimientos positivos (F2VR2)

Valor 1 en F2VR2			
F1VR1 x CAPA	$\chi^2 = 3,7666$	g.l. = 4	p = 0,4385
Valor 2 en F2VR2			
F1VR1 x CAPA	$\chi^2 = 10,4363$	g.l. = 4	p = 0,003
Valor 3 en F2VR2			
F1VR1 x CAPA	$\chi^2 = 0,2589$	g.l. = 1	p = 0,6136

Según estos resultados, la asociación entre la valoración del resultado y la adscripción causal a la capacidad se produce sólo para los valores intermedios en Afectos o sentimientos positivos, ya que sólo en este caso la dependencia es significativa ($\chi^2 = 10,4363$, g.l. = 4, $p < 0,05$).

Segunda hipótesis: «Los sujetos tratan de descubrir y comprender espontáneamente las causas de sus éxitos y fracasos escolares.»

Los resultados de los análisis descriptivos y de frecuencias que se muestran gráficamente en la fi-

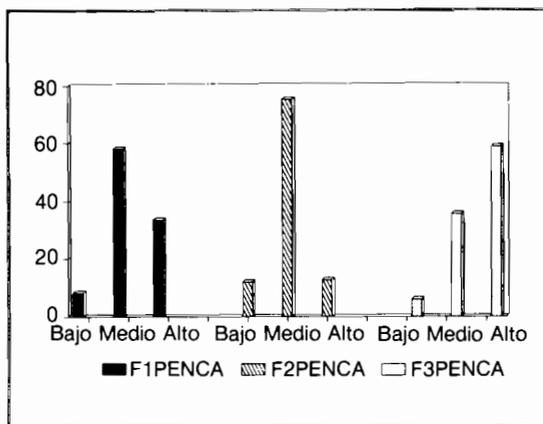


Figura 1. Valores asignados a la Reflexión sobre el propio pensamiento (F1PENCA), Metacognición sobre el logro (F2PENCA) y Reflexión sobre las causas del logro (F3PENCA).

gura 1 indican que en la Reflexión sobre el propio pensamiento, el 58,1 por 100 de los sujetos concede valores intermedios, puntuando con valores altos el 33,6 por 100. En Metacognición sobre el logro, el 75 por 100 de los sujetos otorga puntuaciones intermedias. Más contundentes son los resultados respecto al factor Reflexión sobre las causas del logro, ya que el 58,7 por 100 le otorga puntuaciones elevadas, el 35,5 por 100 valores intermedios y el 5,9 por 100 restante puntuaciones bajas.

Con respecto a los análisis correlacionales, cuyos resultados se resumen en la tabla 3, se obtienen coeficientes de correlación estadísticamente significativos entre la Reflexión de las causas de logro y las adscripciones causales a la capacidad y al esfuerzo ($r = 0,2054$ y $r = 0,2053$, $p = 0,001$).

TABLA 3

Matriz de correlaciones entre las variables Reflexión sobre el propio pensamiento (F1PENCA), Metacognición sobre el logro (F2PENCA), Reflexión sobre las causas del logro (F3PENCA) y las Adscripciones causales a la capacidad (CAPA), al esfuerzo (ESFU), a la suerte (SUER) y a la dificultad (DIF)

	F1PENCA	F2PENCA	F3PENCA
CAPA	-0,0405	0,0534	0,2054 **
ESFU	0,0160	0,0419	0,2053 **
SUER	0,0109	-0,0200	-0,0830
DIF	-0,0418	-0,0291	0,0474
F1PENCA	1	-0,0533	0,2087 **
F2PENCA	—	1	0,0136
F3PENCA	—	—	1

* p = 0,01
** p = 0,001

Parece, por tanto, que los sujetos dedican parte de sus pensamientos a las causas de sus resultados y que hay una asociación o dependencia entre tales pensamientos y las atribuciones causales a la capacidad y al esfuerzo. El pensamiento acerca del propio pensamiento y la metacognición sobre el logro no se relacionan con las adscripciones causales.

Se observa igualmente que las correlaciones significativas de las variables de tipo metacognitivo entre sí son escasas. Sólo supera el criterio de significación ($p < 0,05$) el coeficiente r de Pearson entre la Reflexión sobre el propio pensamiento y la Reflexión sobre las causas del logro ($r = 0,2087$, $p = 0,001$).

Tercera hipótesis: «La capacidad es percibida por la mayoría de los sujetos como una causa interna, estable e incontrolable.»

Dadas las características del instrumento empleado para evaluar la dimensionalización de las adscripciones causales (cuestionarios JA-BA I y II), valorar la capacidad como una causa estable supone puntuaciones bajas en la Dimensión de estabilidad de la atribución a la capacidad, mientras que puntuaciones altas indicarían la consideración de la capacidad como inestable. Del mismo modo, si la capacidad es clasificada como interna las puntuaciones en la Dimensión de lugar de la atribución a la capacidad serán bajas, y si es clasificada como externa las puntuaciones serán altas. Por último, la puntuación en la Dimensión de controlabilidad será baja si el sujeto piensa que la capacidad es controlable y alta si la valora como incontrolable.

Los resultados de los análisis de frecuencias se muestran en la figura 2. Casi el 45 por 100 de los sujetos considera que la capacidad es una causa estable, casi el 13 por 100 la considera inestable y el 42 por 100 restante a medio camino entre la estabilidad y la inestabilidad. Más de la mitad de los sujetos piensa que la capacidad es una causa interna y muy

pocos la ven como externa, ya que el 60,2 por 100 puntúa bajo, el 3,1 por 100 alto y el 36,7 por 100 restante le otorgan valores intermedios. La mitad de los sujetos perciben la capacidad en el término medio entre la controlabilidad y la incontrolabilidad, predominando los que la valoran controlable sobre los que la perciben como incontrolable.

De las correlaciones entre estas variables son estadísticamente significativas las obtenidas entre la Adscripción causal a la capacidad y las dimensiones de lugar y estabilidad de esa atribución ($r = -0,2094$ y $r = -0,2706$, $p = 0,001$).

Cuarta hipótesis: «El esfuerzo es percibido por la mayoría de los sujetos como una causa interna, inestable y controlable.»

Como en el caso anterior, si los sujetos dan puntuaciones bajas a la Dimensión de estabilidad están indicando que consideran el esfuerzo como una causa estable, y si las puntuaciones otorgadas son altas es que lo valoran como inestable. Valores bajos en la Dimensión de lugar significan que los sujetos perciben el esfuerzo como una causa interna, y valores altos implican que lo consideran una causa externa. Finalmente, si perciben el esfuerzo como causa controlable las puntuaciones en la Dimensión de controlabilidad serán bajas, y si entienden que es incontrolable los valores asignados serán altos.

Los resultados de los análisis de frecuencias se resumen en la figura 3. La mayoría de los sujetos perciben el esfuerzo a medio camino entre lo estable y lo inestable. Quizá estos resultados estén mediados porque el cuestionario JA-BA I no establece diferencias entre el esfuerzo esporádico, por ejemplo, estudiar sólo la víspera del examen, y el esfuerzo típico, por ejemplo, estudiar a diario, que sin duda puede percibirse como más estable. En la dimensión de lugar, otorgan puntuaciones bajas al 47,5 por 100 de los sujetos, lo que puede dar a entender que casi la mitad de los sujetos considera

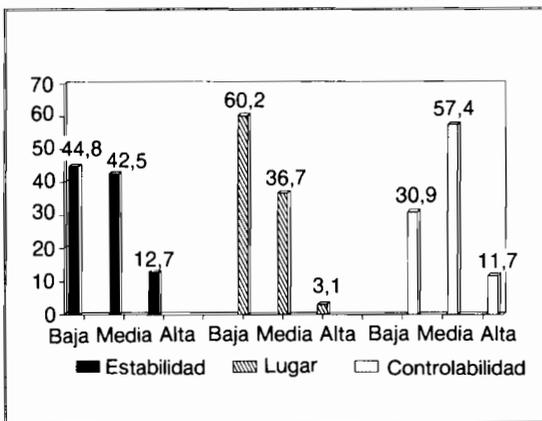


Figura 2. Dimensionalización causal de la atribución a la capacidad.

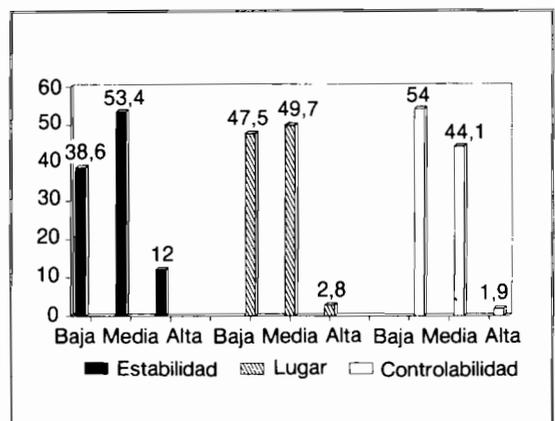


Figura 3. Dimensionalización causal de la atribución al esfuerzo.

que el esfuerzo es una causa interna. Con referencia a la controlabilidad, dan puntuaciones bajas el 54 por 100 de los sujetos, es decir, más de la mitad de los sujetos piensan que el esfuerzo es controlable.

En la matriz de correlaciones entre la Adscripción causal al esfuerzo y sus respectivas dimensiones causales de lugar, estabilidad y controlabilidad, resultan estadísticamente significativos los coeficientes r de Pearson entre la adscripción al esfuerzo y las dimensiones de estabilidad y de lugar ($r = -0,1633$ y $r = -0,1435$, $p = 0,01$). Estos resultados parecen indicar que cuanto más influyente en el resultado se considera el esfuerzo, más estable e interno se percibe.

Quinta hipótesis: «La suerte es percibida por la mayoría de los sujetos como una causa externa, inestable e incontrolable.»

Considerando las características ya indicadas de los cuestionarios JA-BA I y II, bajas puntuaciones en la dimensión de estabilidad indican percepción de estabilidad, mientras que puntuaciones altas significan que los sujetos ven la suerte como algo inestable. Si la suerte es percibida como una causa interna, las puntuaciones en la dimensión de lugar serán bajas, y si es considerada externa, los valores asignados serán altos. Por último, las puntuaciones en la dimensión de controlabilidad serán bajas si el sujeto cree que la suerte es controlable y altas si la percibe como incontrolable.

En la figura 4 se resumen los resultados de los análisis de frecuencias. Se aprecia que en la dimensión de estabilidad dan puntuaciones altas el 54 por 100 de los sujetos. Por lo que se refiere a la dimensión de lugar, conceden puntuaciones elevadas el 46 por 100. En cuanto a la dimensión de controlabilidad, otorgan puntuaciones bajas el 52 por 100 de los sujetos. No obstante, hay que señalar que sólo un 4 por 100 del alumnado percibe que la suerte influye en sus resultados. Esto es, más de la mitad

de los sujetos percibe la suerte como una causa inestable, casi la mitad cree que la suerte es externa y, en contra de lo que cabe esperar a tenor del planteamiento de la hipótesis, la suerte es considerada por poco más de la mitad de los sujetos como una causa controlable. Sólo un 10 por 100 estiman que la suerte es algo incontrolable.

En cuanto a los análisis correlacionales, los resultados indican que existen correlaciones estadísticamente significativas entre la Adscripción causal a la suerte y las dimensiones de estabilidad y lugar de esa atribución ($r = -0,1383$, $p = 0,01$, y $r = -0,1824$, $p = 0,001$). Parece, a tenor de estas correlaciones, que cuanto menos influencia en el resultado se le otorga a la suerte, más inestable y externa se percibe, y viceversa, cuanto más influencia se le otorga, más estable e interna se la considera.

Sexta hipótesis: «La dificultad de la tarea es percibida por la mayoría de los sujetos como una causa externa, estable o incontrolable.»

Como en el caso de las adscripciones a la capacidad, al esfuerzo y a la suerte, altas puntuaciones en las dimensiones de estabilidad, lugar y controlabilidad indican, respectivamente, percepciones de la dificultad como causa inestable, externa e incontrolable, mientras que puntuaciones bajas indican percepciones como causa estable, interna y controlable, respectivamente.

En la figura 5 se resumen los resultados de los análisis de frecuencias. En la dimensión de estabilidad se observa que asignan valores altos el 48 por 100 de los sujetos. En la dimensión de lugar puede apreciarse que otorgan puntuaciones altas el 46 por 100 de los sujetos. Y en la dimensión de controlabilidad dan altas puntuaciones el 60 por 100 de los sujetos. Parece que la dificultad es una causa inestable y externa para casi la mitad de los sujetos, y estable e interna para la cuarta parte, aproximadamente. Del mismo modo, más de la mitad de los

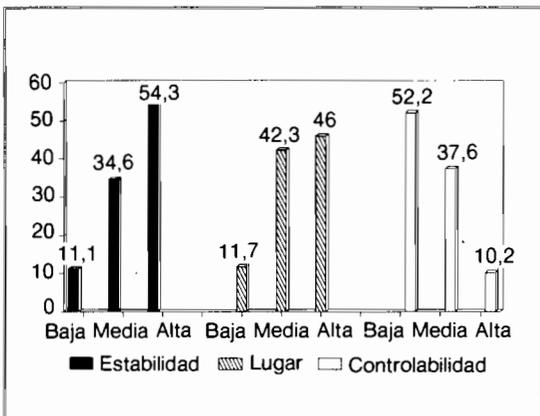


Figura 4. Dimensionalización causal de la atribución a la suerte.

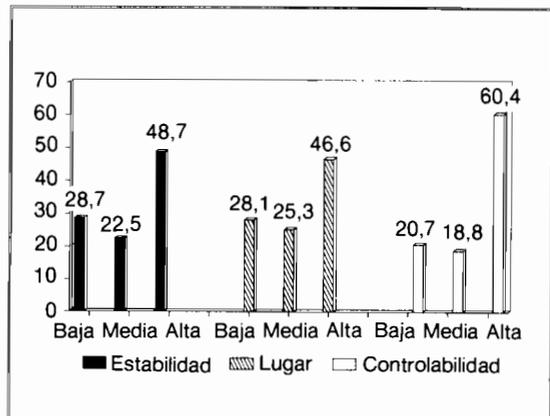


Figura 5. Dimensionalización causal de la atribución a la dificultad de la tarea.

TABLA 4

Matriz de correlaciones entre el Rendimiento anterior objetivo (RA1), el Rendimiento anterior subjetivo (RA2), el Autoconcepto matemático (F1AMAT), las Expectativas 1 —antes del examen— (EXP1), las Expectativas 2 —después del examen— (EXP2), la Nota (NOTA) y la Adscripción causal al esfuerzo (ESFU)

	RA1	RA2	F1AMAT	EXP1	EXP2	NOTA	ESFU
RA1	1	0,7776**	0,3650**	0,5538**	0,4700**	0,6128**	0,1587*
RA2	—	1	0,1915**	0,3960**	0,3160**	0,3933**	0,1650*
F1AMAT	—	—	1	0,4886**	0,3917**	0,4390**	0,0589*
EXP1	—	—	—	1	0,6640**	0,6499**	0,1927**
EXP2	—	—	—	—	1	0,7125**	0,1473*
NOTA	—	—	—	—	—	1	0,2960**
ESFU	—	—	—	—	—	—	1

* p = 0,01
** p = 0,001

sujetos piensan que la dificultad es una causa incontrolable. Predominan los sujetos que dimensionalizan la dificultad como causa inestable sobre los que la clasifican como estable, y los que consideran la dificultad externa e incontrolable sobre los que la dimensionalizan como interna y controlable.

En los resultados de los análisis correlacionales para estas variables, los coeficientes de correlación estadísticamente significativos se obtienen entre la adscripción causal a la dificultad y las dimensiones de estabilidad y controlabilidad ($r = 0,1579$ y $r = -0,1695$, $p = 0,01$). Parece que cuanto mayor influencia se le otorga a la dificultad, mayor inestabilidad y controlabilidad se le asigna a la misma. Y al revés, a menor influencia otorgada, más estabilidad e incontrolabilidad se percibe en ella.

Séptima hipótesis: «Los alumnos de rendimiento anterior bajo y alto se diferencian en el autoconcepto, en las expectativas, en las atribuciones al esfuerzo y en la calificación obtenida.»

La matriz de correlaciones entre estas variables se incluye en la tabla 4. Como se observa en la mis-

ma, todos los coeficientes r de Pearson son estadísticamente significativos, a excepción del obtenido entre el Autoconcepto matemático y la Adscripción causal al esfuerzo ($r = 0,0589$, $p > 0,01$), lo que indica un alto grado de asociación o dependencia entre ellas.

Para dividir la muestra en grupos de alto y bajo rendimiento con el fin de analizar las diferencias en el resto de las variables consideradas, se sigue el criterio de recodificar la variable «Rendimiento anterior objetivo» otorgando el valor 1, rendimiento anterior bajo, a todas las puntuaciones iguales o inferiores a 8, y el valor 2, rendimiento anterior alto, a las puntuaciones iguales o superiores a 9. La variable «Rendimiento anterior subjetivo» se recodifica asignando el valor 1, percepción de rendimiento anterior bajo, a los valores inferiores o iguales a 8; el valor 2, percepción de rendimiento anterior intermedio, a las puntuaciones entre 9 y 15, y el valor 3, percepción de rendimiento anterior elevado, a las puntuaciones iguales o superiores a 16. En los análisis no se consideran los sujetos agrupados en el valor 2.

En la tabla 5 se resumen los resultados de los análisis de diferencias entre medias (con la prueba t

TABLA 5

Prueba t de Student para las diferencias de las medias en Autoconcepto matemático (F1AMAT), Expectativa 1 —antes del examen— (EXP1), Expectativa 2 —después del examen— (EXP2), Nota en el examen (NOTA) y Adscripción causal al esfuerzo (ESFU), entre grupos de alto y bajo Rendimiento anterior subjetivo (RA2)

Variable	Rendimiento anterior	\bar{x}	σ	t	g.l.	p
F1AMAT	Bajo	29,5990	7,700	- 3,10	201	0,002
	Alto	33,9615	8,542			
EXP1	Bajo	4,8030	1,998	- 6,19	201	0,000
	Alto	6,6923	1,678			
EXP2	Bajo	4,4043	2,191	- 4,70	201	0,000
	Alto	6,0641	2,104			
ESFU	Bajo	14,0426	4,021	- 2,83	201	0,005
	Alto	15,7692	3,561			
NOTA	Bajo	3,2638	2,729	- 5,34	201	0,000
	Alto	5,6346	2,647			

de Student), dividida la muestra en función del Rendimiento anterior subjetivo en dos grupos, uno de buen rendimiento ($n = 221$) y otro de mal rendimiento ($n = 103$). Se observan diferencias estadísticamente significativas en Autoconcepto matemático ($t = -3,10$, g.l. = 201, $p < 0,05$), en las Expectativas previas al examen ($t = -6,19$, g.l. = 201, $p < 0,05$), en las Expectativas después de realizar el examen ($t = -4,70$, g.l. = 201, $p < 0,05$), en la Nota obtenida en el examen ($t = -5,34$, g.l. = 201, $p < 0,05$) y en la Adscripción causal al esfuerzo ($t = -2,83$, g.l. = 201, $p < 0,05$) entre ambos grupos. Estos resultados permiten afirmar que los alumnos con rendimiento anterior alto o satisfactorio son superiores a los de rendimiento anterior bajo o insatisfactorio en la calificación obtenida en el examen, y tienen mayor autoconcepto matemático y expectativas más altas, realizando más atribuciones causales al esfuerzo.

Discusión y conclusiones

Al analizar la *primera hipótesis*, se puede concluir que una valoración del resultado positiva se asocia con sentimientos positivos y con las atribuciones de ese resultado a la capacidad y al esfuerzo, en tanto que considerar el resultado como un fracaso se asocia con sentimientos negativos y con pocas atribuciones a la capacidad y al esfuerzo. De acuerdo con la postura defendida por Weiner en diversas publicaciones (Weiner, 1972; Weiner, 1974; Weiner, Russell y Lerman, 1978; Weiner, 1986), en las que se informa de resultados similares a los aquí obtenidos, esta primera hipótesis queda confirmada. Lo significativo es que la valoración del resultado como éxito o fracaso no viene dada previamente, incurriendo en el reduccionismo de pensar que todo aprobado supone un éxito y un resultado positivo, y por el contrario, que todo suspenso significa un fracaso y un resultado negativo, sino que el resultado es catalogado como positivo o negativo, como éxito o fracaso, por los propios alumnos. Así, a pesar de que los alumnos de distintas edades interpretan sus resultados académicos de distinta manera (Eccles y Wigfield, 1985), la relación predicha desde la teoría atribucional de Weiner entre la valoración del resultado, las adscripciones causales y los sentimientos dependientes del resultado, se ve confirmada. No obstante, y por lo que concierne a la atribución a la capacidad, la dependencia con respecto a la valoración del resultado está mediada por la intensidad de los sentimientos positivos, ya que en valores extremos, o muy bajos o muy elevados, de tales efectos, la asociación entre la valoración del resultado y la atribución a la capacidad no se manifiesta. Esto puede indicar que reacciones afectivas dependientes del resultado excesivamente bajas o tremendamente elevadas pueden jugar un papel distorsionador en el proceso atribucional. Es éste un extremo interesante para seguir indagando acerca de él en futuros trabajos.

Otro supuesto básico en la teoría atribucional es la espontaneidad del pensamiento causal (Weiner, 1985, 1986, 1988). En este sentido, puede deducirse que predominan los sujetos que ocupan parte de sus reflexiones en las causas de las notas y a pensar sobre sus propios pensamientos. Se halla, además, que estos factores de tipo metacognitivo o autorreflexivo se asocian con las atribuciones a la capacidad y al esfuerzo. Así, a más reflexiones sobre las causas del logro, más se piensa acerca del propio pensamiento y más influencia en el resultado se le asigna a la capacidad, al estado de ánimo y al esfuerzo. En futuras investigaciones conviene profundizar en tales relaciones entre los aspectos metacognitivos y los factores atribucionales, toda vez que las diferencias individuales en atribuciones pueden jugar un papel muy importante en el entrenamiento y en la generalización de las estrategias metacognitivas (Mayor, Suengas y González Marqués, 1993).

En las hipótesis tercera, cuarta, quinta y sexta nos planteamos si las adscripciones causales a la capacidad, al esfuerzo, a la suerte y a la dificultad, realizadas por los alumnos para dar cuenta de sus resultados escolares, son percibidas con las propiedades o dimensiones causales que les supeditan los escritos de Weiner (Weiner, 1974; Weiner et al., 1978; Weiner, 1979, 1986). Lo primero que se puede derivar de nuestros resultados es la existencia de una considerable variabilidad interindividual al dimensionalizar tales atribuciones. Y en segundo lugar, y coincidiendo con lo señalado por otros investigadores (Maehr y Nicholls, 1980; Fiske y Taylor, 1984; Krantz y Rude, 1984; Ross y Fletcher, 1985; Hewstone y Antaki, 1988; Duda y Allison, 1989; Hewstone, 1989), tal dimensionalización causal no siempre se produce del modo que ha indicado la teoría atribucional, estando pendiente de justificar su supuesta universalidad (Graham, 1991).

La tendencia predominante en los alumnos es considerar la capacidad como causa interna y estable, pero controlable. Los resultados señalan la existencia de cierta dependencia entre el grado de influencia de la capacidad en el resultado obtenido que el alumnado percibe y las dimensiones de estabilidad y lugar. Si se cree que la capacidad es muy influyente en el resultado, se tiende a valorarla como una causa estable e interna, y al revés, si se piensa que la capacidad ha influido poco, se la valora como inestable y externa. En el caso del esfuerzo, predominan los que lo perciben como una causa a medio camino entre lo estable y lo inestable. Se observa entre los alumnos la tendencia a percibir el esfuerzo de modo interno y controlable, que es más clara en cuanto a la controlabilidad. Hay predominio de quienes tienden a considerar que la suerte es una causa inestable y externa, y lo más llamativo, controlable. Más de la mitad de los sujetos ven en la suerte una causa controlable, algo que ha sido explicado por los modos de hablar (Graham, 1991) que dan a entender que la suerte es un atributo más de la persona. Predominan los alumnos que valoran la dificultad

externa e incontrolable, y en contra de lo esperado, quienes dimensionalizan la dificultad como una causa inestable son mayoría frente a quienes la consideran estable.

Resumiendo lo comentado para estas cuatro hipótesis referidas a las dimensiones causales de las atribuciones, subrayar primero que se observan diferencias de unos perceptores a otros, segundo que tales diferencias parecen asociadas al grado de influencia que los estudiantes entienden que tienen las causas en su resultado académico y tercero que la categorización propuesta por Weiner no es generalizable a todos los sujetos, y posiblemente tampoco lo sea a todas las situaciones.

Conviene resaltar como implicación educativa de estos hallazgos el papel de la influencia asignada a los factores causales en las dimensiones atribucionales. El profesor puede dar a entender al alumno, en el sentido indicado por Beltrán (1993) y por Polaino-Lorente (1993), la mayor o menor influencia que tienen las distintas causas en los resultados y modificar con tales manipulaciones ideas erróneas y que dificultan el aprendizaje, como, por ejemplo, considerar la capacidad una causa estable e inmutable, en contra de lo que sugieren las corrientes cognitivas del desarrollo (Detterman y Sternberg, 1982; Feuerstein, 1990; Presseisen, 1993). Evidentemente, para poder el profesor transmitir tales ideas al alumnado, debe conocerlas primero. Sospechamos que con el modelo de formación permanente entre iguales que ha diseñado el Ministerio de Educación para el profesorado de niveles no universitarios, tal conocimiento está, lamentablemente, por adquirir.

Otra cuestión es si el rendimiento anterior de los alumnos establece diferencias en autoconcepto, expectativas, adscripciones causales y calificaciones, toda vez que el rendimiento ha probado estar correlacionado con esas variables en diversos estudios (Harter y Connell, 1984; Relich, Debus y Walker, 1986; Beltrán, 1986; Juvonen, 1988; Pintrich y DeGroot, 1990; Pardo y Olea, 1993). Nuestros resultados son consistentes con esos patrones de correlaciones obtenidos en tales trabajos.

Se puede concluir que los alumnos se diferencian en autoconcepto, en expectativas, en atribuciones y en la calificación obtenida en el examen de matemáticas, según el rendimiento académico del curso anterior. Nuestros hallazgos muestran que los alumnos con alto rendimiento anterior, o con rendimiento anterior satisfactorio, tienen un autoconcepto matemático superior, poseen expectativas más elevadas, obtienen mejores calificaciones en el examen y realizan más atribuciones al esfuerzo que los alumnos con un rendimiento anterior insatisfactorio o bajo. Además estas diferencias se constatan igualmente y en idéntico sentido, cuando el rendimiento anterior se valora como éxito o fracaso por los propios sujetos, en lugar de valorarlo por medio de las calificaciones, el número de áreas pendientes de recuperar o la nota obtenida en matemáticas en el curso anterior, que constituyen aproximaciones menos subjetivas.

Referencias

- Barker, G. y Graham, S. (1987). Developmental study of praise and blame as attributional cues. *Journal of Educational Psychology*, 79, 62-66.
- Bar-Tal, D. (1978). Attributional Analysis of Achievement-related Behaviors. *Review of Educational Research*, 48 (2), 259-271.
- Bar-Tal, D., Golberg, M. y Knaani, A. (1984). Causes of success and failure and their dimensions as a function of SES and gender: A phenomenological analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 54 (1), 51-61.
- Beltrán, J. (1986). La interacción educativa: expectativas, actitudes y rendimiento. *Revista Española de Pedagogía*, 172, 159-192.
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Editorial Síntesis, S. A.
- Boersma, F. J. y Chapman, J. W. (1985). *Manual of the Student's Perception of Ability Scale*. Edmonton, Canadá: University of Alberta.
- Bueno, J. A. (1991a). *Cuestionario JABA I*. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Madrid: Universidad Complutense.
- Bueno, J. A. (1991b). *Cuestionario JABA II*. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Madrid: Universidad Complutense.
- Calvo, F. (1978). *Estadística aplicada*. Bilbao: Ediciones Deusto.
- Detterman, D. K. y Sternberg, R. J. (1982). *How and How Much Can Intelligence Be Increased*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Duda, J. y Allison, M. (1989). The attributional theory of achievement motivation: Cross-cultural considerations. *International Journal of Intercultural Relations*, 13, 37-55.
- Eccles, J. y Wigfield, A. (1985). Teacher expectations and student motivation. En J. B. Dusek, V. C. Hall y W. J. Meyer (Eds.), *Teacher Expectancies*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Feuerstein, R. (1990). The theory of structural cognitive modifiability. En B. Z. Presseisen, R. J. Sternberg, K. W. Fisher, C. C. Knight y R. Feuerstein (Eds.), *Learning and Thinking Styles: Classroom Interaction*. Washington, D. C., y Philadelphia, P. A.: National Education Association and Research for Better Schools.
- Fiske, S. y Taylor, S. (1984). *Social Cognition*. Massachusetts: Addison Wesley.
- Graham, S. (1991). A view of attribution theory in achievement contexts. *Educational Psychology Review*, 3 (1), 5-39.
- Graham, S. (1990). Communicating low ability in the classroom: Bad things good teachers sometimes do. En S. Graham y V. S. Folkes (Eds.), *Attribution Theory: Applications to Achievement, Mental Health, and Interpersonal Conflict*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Harter, S. y Connell, J. P. (1984). A model of children's achievement and related self-perceptions of competence, control, and motivational orientation. *Advances in Motivation and Achievement*, 3, 219-250.
- Hewstone, M. (1989). Attribution theory and research: Fundamental questions. En M. Hewstone (Ed.), *Causal Attribution*. Oxford: Basil Blackwell.
- Hewstone, M. y Antaki, Ch. (1990). Teoría de la atribución y explicaciones sociales. En M. Hewstone, W. Stroebe, J. P. Codol y G. M. Stephenson (Eds.), *Introducción a la Psicología Social. Una perspectiva europea*. Barcelona: Ediciones Ariel, S. A. (Original en inglés de 1988).
- Juvonen, J. (1988). Outcome and attributional disagreements between students and their teachers. *Journal of Educational Psychology*, 80 (3), 330-336.

- Krantz, S. E. y Rude, S. (1984). Depressive attributions: Selection of different causes or assignment of different meanings? *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 193-203.
- Laljee, M. y Abelson, R. P. (1983). The organization of explanations. En M. Hewstone (Ed.), *Attribution Theory: Social and Functional Extensions*. Oxford: Basil Blackwell.
- Langer, E. J. (1978). Rethinking the role of thought in social interaction. En J. H. Harvey (Ed.), *New Directions in Attribution Research (vol. 2)*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Maehr, M. y Nicholls, J. (1980). Culture and achievement motivation: A second look. En N. Warren (Ed.), *Studies in Cross-cultural Psychology*. New York: Academic Press.
- Marsh, H. W., Cairns, L., Relich, J., Barnes, J. y Debus, R. L. (1984). The relationship between dimensions of self-attribution and dimensions of self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 76 (1), 3-32.
- Mayor, J., Suengas, A. y González-Marqués, J. G. (1993). *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Editorial Síntesis, S. A.
- Meyer, J. P. y Koelel, S. L. (1982). Dimensionality of students' causal attributions for test performance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 8, 31-36.
- Michela, J. L., Peplau, L. A. y Weeks, D. G. (1982). Perceived dimensions of attributions for loneliness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 928-936.
- Navas, L., Castejón, J. L. y Sampascual, G. (1993). *Procesos de atribución y expectativas ante un examen de matemáticas: El desajuste de los que suspenden*. Comunicación M416 en el III Congreso INFAD (Infancia-Adolescencia). León.
- Nicholls, J. G. (1978). The development of the concepts of effort and ability, perception of academic attainment, and the understanding that difficult task require more ability. *Child Development*, 49, 800-814.
- Nisbett, R. E., Caputo, C., Legant, P. y Maracek, J. (1973). Behaviour as seen by the actor and as seen by the observer. *Journal of Personality and Social Psychology*, 27, 154-164.
- Norusis, M. J. (1990). *Manual of SPSS/PC+*. Michigan: SPSS Inc.
- Pardo, A. y Olea, J. (1993). Desarrollo cognitivo-motivacional y rendimiento académico en segunda etapa de EGB y BUP. *Estudios de Psicología*, 49, 21-32.
- Parsons, J. E. y Ruble, D. (1977). The development of achievement related expectancies. *Child Development*, 48, 1075-1079.
- Pintrich, P. R. y De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 33-40.
- Polaino-Lorente, A. (1993). Procesos afectivos y aprendizaje: intervención psicopedagógica. En J. Beltrán, V. Bermejo, M. D. Prieto y D. Vence (Eds.), *Intervención psicopedagógica*. Madrid: Ediciones Pirámide, S. A.
- Preseisen, B. Z. (1993). La implementación del pensamiento en el currículum escolar. En J. Beltrán, V. Bermejo, M. D. Prieto y D. Vence (Eds.), *Intervención psicopedagógica*. Madrid: Ediciones Pirámide, S. A.
- Relich, J. D., Debus, R. L. y Walker, R. (1986). The mediating role of attribution and self-efficacy variables for treatment effects on achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 11, 195-216.
- Ross, L. D. (1977). The intuitive psychologist and his shortcomings: Distortions in the attribution process. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology (vol. 10)*. New York: Academic Press.
- Ross, M. y Fletcher, G. (1985). Attribution and social perception. En G. Lindzey y E. Aronson (Eds.), *Handbook of Social Psychology (II)*. New York: Random House.
- Taylor, S. E. y Koivumaki, J. H. (1976). The perception of self and others: Acquaintanceship, affect, and actor-observer differences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 33, 403-408.
- Weiner, B. (1972). *Theories of motivation: From Mechanism to Cognition*. Chicago: Markham.
- Weiner, B. (1974). *Achievement Motivation and Attribution Theory*. Morristown, New Jersey: General Learning Press.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92 (4), 548-573.
- Weiner, B. (1986). *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Weiner, B. (1988). Attribution theory and attributional therapy: Some theoretical observations and suggestions. *British Journal of Clinical Psychology*, 27, 99-104.
- Weiner, B., Russell, D. y Lerman, D. (1978). Affective consequences of causal ascriptions. En J. H. Harvey, W. Ickes y R. F. Kidd (Eds.), *New Directions in Attribution Research (vol. 2)*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.