

Estudio sobre la validez de constructo de los cuestionarios MAPE, EAT y ECO

Jesús Alonso Tapia

Universidad Autónoma de Madrid

ANÁLISIS DE LAS RELACIONES ENTRE MOTIVACION DE LOGRO, ESTILOS ATRIBUTIVOS Y EXPECTATIVAS DE CONTROL A PARTIR DEL ESTUDIO DE LA VALIDEZ DE CONSTRUCTO DE LOS CUESTIONARIOS MAPE, EAT Y ECO

Introducción

En tres trabajos anteriores (Alonso Tapia y Sánchez Ferrer, 1986; Alonso Tapia y Sánchez García, 1986; Alonso Tapia y Arce Sáez, 1986) hemos presentado tres nuevos cuestionarios MAPE, EAT y ECO, contruidos, estandarizados y validados para evaluar respectivamente la motivación de logro, los estilos atributivos y las expectativas de control en sujetos del Ciclo Superior de EGB. La construcción de tales cuestionarios obedeció a una doble finalidad. Por una parte, proporcionar instrumentos fiables y válidos, con una base teórica consistente, que posibilitesen la detección de sujetos de alto riesgo en relación con la posibilidad de fracaso escolar, dado el papel que los distintos componentes que evalúan desempeñan en relación con el mismo (Alonso Tapia, 1983; 1984 a, b y c; Alonso Tapia y Montero, 1984; Alonso Tapia y Mateos, 1986; Covington, 1984; Dweck y Elliot, 1983; Dweck, 1985; Weiner, 1984). Por otra parte, el diseño de los tres cuestionarios se hizo de modo que fuese posible, a partir del análisis de las relaciones entre las puntuaciones en cada uno de los componentes evaluados por los mismos, profundizar en nuestro conocimiento sobre la naturaleza, significado e implicaciones de los distintos comportamientos evaluados.

En el contexto descrito nuestro trabajo pretende contribuir a la consecución del segundo de los fines señalados. Tiene, pues, por objeto determinar el grado en que las predicciones que se derivan de la interpretación de los distintos factores de que constan las escalas a partir de las teorías en base a las cuales se han construido se cumplen o no. Constituye, pues, un primer trabajo sobre la validez de constructo de tales cuestionarios.

Contexto teórico e hipótesis

El cuestionario MAPE (Motivación de aprendizaje y ejecución).

Este cuestionario se desarrolló teniendo en cuenta fundamentalmente los planteamientos teóricos de Dweck y Elliot sobre la motiva-

ción del logro (Dweck y Elliot, 1983; Dweck, 1985), planteamientos que integran las aportaciones procedentes de los trabajos de Atkinson sobre la motivación de logro (Atkinson, 1964; Atkinson y Raynor, 1974), de Sarason sobre la ansiedad de ejecución (Sarason y col., 1960), de Crandall sobre la motivación en el contexto de la teoría del aprendizaje social (Crandall, 1969), de Weiner sobre las relaciones entre atribuciones y motivación de logro (Weiner, 1974) y de Seligman sobre la indefensión o desesperanza aprendida (Seligman, 1975). Se tuvieron en cuenta, además las aportaciones de algunos trabajos españoles, fundamentalmente los de Pelechano (1975) y Alonso Tapia y Montero (1984).

La revisión de los trabajos anteriores nos llevó a tener en cuenta, a la hora de construir el cuestionario, la existencia de una pluralidad de metas relacionadas con el logro en el contexto escolar (consecución de juicios positivos de competencia, evitación de los de incompetencia, incremento de la competencia mediante el aprendizaje); la existencia de diferentes categorías de respuesta asociadas al hecho de perseguir una u otra meta (respuestas cognitivas, motoras, etc.); el hecho de que las concepciones que uno tiene sobre la estabilidad o modificabilidad de la inteligencia influye sobre la motivación; el hecho de que, con independencia de la meta que se persiga, el esfuerzo que se está dispuesto a realizar para conseguirla parece mediar los resultados; y por último, el hecho de que la ansiedad parece que puede actuar tanto estimulando como inhibiendo el rendimiento.

Los trabajos realizados con el MAPE pusieron de manifiesto en las respuestas de los sujetos al cuestionario la existencia de una estructura de ocho factores a nivel de primer orden y de tres factores a nivel de segundo orden. Todos ellos aparecen descritos en la tabla 1.

El cuestionario EAT (Estilos atributivos)

Este cuestionario se desarrolló teniendo en cuenta, por una parte, los trabajos de Alonso Tapia y Mateos (1986) y Alonso Tapia, Mateos y Montero (1986) sobre la naturaleza y medida de los estilos atributivos y, por otra parte, prestando atención a determinadas variables que caracterizan los items de este tipo de cuestionarios y que, si no se tienen en cuenta, pueden crear confusión en la interpretación de los resultados. Variables como la referencia al propio sujeto o a la gente en general, la referencia al éxito o al fracaso, la referencia a resultados pasados o a los que cabe esperar en el futuro, la referencia a los resultados considerados en general o de modo específico, y la referencia a distintos tipos de causas.

Los trabajos realizados con el EAT han llevado a dividir este cuestionario en dos pruebas, una relativa a los estilos atributivos relacionados con los resultados académicos y a la que hemos denominado EAT-Académico, y otra relativa a los éxitos y fracasos en las relaciones interpersonales y a la que hemos llamado EAT-Interpersonal. Dado que las escalas que integran esta segunda prueba no correlacionaron de modo significativo con los criterios de éxito académico que estábamos utilizando —lo cual confirmó nuestras expectativas— no se incluyeron en los restantes análisis, por lo que el EAT-Interpersonal está pendiente de los correspondientes estudios de validación. En cuanto al EAT-Académico, consta de siete escalas correspondientes a otros tan-

TABLA 1

Denominación de las escalas de primer y segundo orden correspondientes a los distintos factores del cuestionario MAPE, con indicación de las escalas de primer orden que integran cada una de las de segundo orden.

<p>Escala I:</p> <p>Motivación de evitación de juicios negativos de competencia y consecución de juicios positivos <i>versus</i> motivación por el aprendizaje o incremento de competencia.</p> <p>Incluye las siguientes escalas de primer orden:</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Ansiedad inhibidora del rendimiento. 4. Motivación de evitación de juicios negativos de competencia <i>versus</i> motivación de incremento de competencia. 7. Motivación de consecución de juicios positivos de competencia <i>versus</i> motivación por incremento de competencia.
<p>Escala II:</p> <p>Vagancia <i>versus</i> disposición al esfuerzo.</p> <p>Incluye las siguientes escalas de primer orden:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Evitación del esfuerzo académico y preferencia por actividades lúdicas <i>versus</i> preferencia por actividades académicas que implican esfuerzo. 5. (Correlaciona negativamente con las otras dos): Autoconcepto como trabajador y disposición al esfuerzo. 6. Vagancia <i>versus</i> laboriosidad.
<p>Escala III:</p> <p>Motivación de lucimiento.</p> <p>Incluye las siguientes escalas de primer orden:</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Motivación de lucimiento. 8. Ansiedad facilitadora del rendimiento.

tos factores de primer orden y tres más correspondientes a los factores de segundo orden. Todas ellas aparecen descritas en la tabla 2.

4.2.3— *El cuestionario ECO (Expectativas de control).*

A la base de este cuestionario se encuentran los trabajos de Alonso Tapia (1983a y b), Alonso Tapia y Mateos (1986), Alonso Tapia, García Dotor y Montero (1986) y Covington y Omelich (1979, 1981). Su estructura es semejante a la del EAT-Académico, con la única diferencia de que en el ECO todos los items hacen referencia a resultados «futuros». La razón de construir dos cuestionarios entre los que básicamente sólo hay la diferencia señalada radica en que pensamos, de acuerdo con los trabajos citados de Covington y Omelich, que si bien es razonable la idea de que nuestras expectativas se fundamentan en nuestros resultados pasados y en el modo en que los hemos explicado (Weiner, 1979), la relación entre las respuestas a items referidos al pasado

TABLA 2

Denominación de las escalas de primer y segundo orden correspondientes a los distintos factores del cuestionario EAT-Académico, con indicación de las escalas de primer orden que integran cada una de las de segundo orden.

<p>Escala I:</p> <p>Indefensión.</p> <p>Incluye las siguientes escalas de primer orden:</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos, fundamentalmente del éxito. 4. Externalización y no controlabilidad del fracaso académico por su atribución a otros. 7. Externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la suerte. 6. Internalización e incontrolabilidad del fracaso académico que se atribuye a la falta de habilidad. 5. (Correlaciona negativamente): Internalización y controlabilidad del éxito académico.
<p>Escala II:</p> <p>Internalización del éxito académico.</p> <p>Incluye las siguientes escalas de primer orden:</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Internalización del éxito académico, que se atribuye a la habilidad. 5. Internalización y controlabilidad del éxito académico, que se atribuye al esfuerzo.
<p>Escala III:</p> <p>Internalización y controlabilidad <i>versus</i> externalización de incontrolabilidad del fracaso académico.</p> <p>Incluye las siguientes escalas de primer orden:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Internalización y controlabilidad del fracaso académico que se atribuye a la falta de esfuerzo. 4. (Correlaciona negativamente): Externalización y no controlabilidad del fracaso académico por su atribución a otros. <p>NB. La numeración de las escalas de primer orden corresponde al AF con rotación oblimín, y las de las de segundo orden, al análisis con puntuaciones directas.</p>

e items referidos al futuro no tiene por qué ser alta ya que es posible que intervengan factores psicológicos diferentes que determinen distintos patrones de respuesta. Así, en el caso de las atribuciones, la necesidad de preservar la autoestima ante sí y/o ante otros puede dar lugar a patrones de respuesta diferentes a los encontrados cuando se pregunta al sujeto por las causas de los resultados que puede esperar en el futuro. En este caso, lo que al referirse al pasado no era admitido —por ejemplo, atribuir el fracaso a la falta de habilidad— puede llegar a serlo si ello se percibe como instrumental para la consecución de ayuda o para que se le dispense de esforzarse. En cualquier caso, se trataba de una cuestión que requería respuesta empírica y que tenía implicaciones importantes para la evaluación, y actuamos en consecuencia, lo que nos llevó a identificar las escalas descritas en la tabla 3.

TABLA 3

Denominación de las escalas de primer y segundo orden correspondientes a los distintos factores del cuestionario ECO, con indicación de las escalas de primer orden que integran cada una de las de segundo orden.

<p>Escala I:</p> <p>Expectativas de controlabilidad <i>versus</i> expectativas de no controlabilidad de los resultados académicos futuros.</p> <p>Incluye las siguientes escalas de primer orden:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Internalización del éxito <i>versus</i> internalización del fracaso en Matemáticas. 2. (Correlaciona negativamente): Ausencia de control de los resultados académicos futuros. 3. Internalización de los éxitos académicos futuros. 4. (Correlaciona negativamente): Internalización del fracaso <i>versus</i> internalización del éxito en Ciencias Sociales. 5. Internalización del éxito <i>versus</i> internalización del fracaso en Lengua Española. 7. (Correlaciona negativamente): Autorresponsabilización de los fracasos académicos futuros por falta de esfuerzo. 8. (Correlaciona negativamente): Incontrolabilidad de los fracasos futuros en los estudios en general. 9. Expectativas de control del éxito futuro por parte de personas con poder (el maestro).
<p>Escala II:</p> <p>Expectativas de no controlabilidad <i>versus</i> expectativas de controlabilidad de los resultados académicos futuros.</p> <p>Incluye las escalas 2, 4, y 8 anteriormente mencionadas, pero en este caso con correlación positiva y además:</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. Expectativas de ausencia de control de los éxitos futuros en los estudios en general.

Relaciones esperadas entre motivación de logro, estilos atributivos y expectativas de control

De acuerdo con los planteamientos de Dweck y Elliot (1983), el hecho de que un sujeto esté especialmente motivado por el juicio de competencia que puede recibir de los demás o de sí mismo parece tener su base en una concepción de la inteligencia como capacidad estable, no modificable por el esfuerzo y, en consecuencia, no controlable, mientras que lo contrario parece ocurrir en el caso de los sujetos especialmente motivados por el aprendizaje y el incremento de competencia que conlleva.

La preocupación por el juicio de competencia, sin embargo, puede manifestarse de dos modos diferentes aunque, como ha sido puesto de manifiesto al analizar las respuestas de los sujetos al MAPE y como sugieren también Dweck y Elliot, positivamente relacionados: el deseo de evitar juicios de competencia negativos y el de conseguir juicios de competencia positivos.

En el caso de que lo que se acentúe en un sujeto sea el deseo de evitar las situaciones en las que puede ponerse de manifiesto su in-

competencia ante sí o ante otros, esto es, en el caso de que lo que predomine en el sujeto sea la búsqueda de evitación del fracaso, es probable que esto ocurra porque el sujeto percibe este resultado especialmente como debido a su falta de habilidad, percepción que tendría consecuencias negativas para el propio autoconcepto (Covington, 1984).

En la medida en que lo anterior sea cierto y si el sujeto es coherente y sincero a la hora de responder, parece lógico esperar que, a la hora de explicar sus éxitos y fracasos pasados, en la medida en que atribuya los segundos a la falta de habilidad —causa percibida como estable y no controlable— atribuya los primeros a causas asimismo fuera de su control tales como la suerte o la acción de otras personas. Ahora bien, éste es el patrón de atribuciones propio de los estados de indefensión, estados en que el sujeto no sólo no percibe que la consecución de un refuerzo —el éxito en este caso— escapa a su control, sino que además percibe que con frecuencia —aunque no siempre— ello es así por su incompetencia o incapacidad y que lo único que es contingente con su propia conducta es el fracaso. Por lo mismo, es probable que el sujeto considere que conseguir en el futuro el éxito es algo que se halla fuera de su control y que el fracaso se producirá a causa de su incapacidad, incapacidad que no puede remediar.

Por otro lado, en el caso de que lo que se acentúe en el sujeto sea el deseo de conseguir una valoración positiva de su propia competencia, esto es, en el caso de que lo que se acentúe en el sujeto sea la consecución del éxito, es probable que esto ocurra porque el sujeto tenga una cierta experiencia de éxito y que lo atribuya a la propia habilidad. En consecuencia, y en la medida en que esta causa sea percibida como estable, cabe esperar que los fracasos se atribuyan a causas distintas de ella misma, bien controlables, como la falta de esfuerzo —con lo que nos encontraríamos con el patrón de atribuciones considerado propio de los sujetos con alta motivación de logro (Kukla, 1972; Weiner, 1974; Alonso Tapia, 1984)—, bien no controlables como la mala suerte o la intervención de otras personas —con lo que nos encontraríamos con un patrón de atribuciones propio de los sujetos que buscan preservar su autoconcepto y su autoestima a toda costa (Covington, 1984)—. Mirando al futuro, sin embargo, es posible que admitir que no se tiene capacidad para controlar la consecución del éxito o para evitar el fracaso posibilite la consecución de ayuda, lo que a la larga podría ayudar a la consecución del éxito. O que, en cualquier caso, lleve al sujeto a no esforzarse —sería inútil—, lo que posibilitaría en caso de fracaso que este resultado se atribuyese a la falta de esfuerzo y no a la falta de habilidad. En consecuencia, especialmente los sujetos en que predominan las tendencias autodefensivas, podrían fundamentar sus expectativas en las causas señaladas.

Si no se da el predominio de uno u otro de los motivos anteriores, sino que por el contrario parecen ser semejantes e ir asociados como las dos caras de una misma moneda, es posible que ello se deba —tal y como sugiere Weiner (1974)— a que el sujeto no está seguro de su capacidad, quizás porque su experiencia de éxitos y fracasos es irregular. En este caso, es probable que el sujeto primariamente intente preservar su autoestima y manifieste el patrón de atribuciones autodefensivo o egotista al que antes hemos aludido o eventualmente, en la medida en que las experiencias de fracaso estén más próximas que las de éxito, el patrón de atribuciones propio de la indefensión. En cuanto a los resultados futuros, lo que parece probable es que el sujeto tienda a

manifestarse como incapaz de controlar la consecución del éxito y, probablemente, que se considere incompetente por las mismas razones que señalábamos en el párrafo anterior.

Finalmente, por lo que se refiere a los sujetos en los que lo que predomina es el deseo de aprender e incrementar la propia competencia, de acuerdo con Dweck y Elliot (1983) y como sugieren indirectamente los resultados de otro trabajo nuestro (Alonso Tapia y Pardo Merino, 1986), si bien es probable que hagan atribuciones con menos frecuencia que los sujetos preocupados por la evaluación de la propia competencia, de ser interrogados mediante cuestionarios sobre las causas de los resultados que han obtenido en el pasado o los que puedan lograr en el futuro cabe esperar que consideren su nivel de esfuerzo como causa primordial —aunque tal vez no única— de los mismos y, en paralelo, su habilidad ya que sería percibida, en cuanto dependiente del esfuerzo, como modificable y controlable.

Hasta aquí hemos descrito las relaciones que a partir de la integración de los planteamientos teóricos de Atkinson (1964; Atkinson y Feather, 1966; Atkinson y Raynor, 1974), Dweck y Elliot (1983; Dweck, 1985), Covington (1984) y Weiner (1974, 1979, 1984) cabe esperar entre motivación de logro y estilos atributivos, por una parte, y motivación de logro y expectativas de control por otra. En cuanto a la relación que cabe esperar entre las explicaciones de los resultados obtenidos en el pasado y las que el sujeto anticipa de los que pueda obtener en el futuro, pensamos que puede depender de tres factores, a saber, la percepción de la covariación entre antecedentes y consecuentes, la percepción de la estabilidad-variabilidad de las causas así como de su controlabilidad, y la posibilidad de que explicaciones diferentes de los mismos hechos puedan o no servir a la consecución de objetivos similares.

Por lo que se refiere a lo primero, la percepción de la covariación entre antecedentes y consecuentes es normalmente la base del pensamiento causal y, en consecuencia, la base de las expectativas del sujeto sobre los efectos que pueden seguir dada una causa o sobre las causas que es probable que determinen un hecho en caso de darse (Kun, 1977; Alonso Tapia, 1984b). En consecuencia, en base a este hecho cabe esperar un paralelismo entre las explicaciones de resultados pasados y las de los resultados futuros.

En cuanto al segundo factor mencionado, la percepción de la estabilidad-variabilidad de las causas así como de su controlabilidad, los trabajos sobre la adquisición de los conceptos relativos a los distintos factores causales mediante los que habitualmente se explican los éxitos y fracasos académicos (Alonso Tapia, 1983a y b; 1984b) sugieren que tal percepción cambia con la edad, aunque no señalan si como efecto exclusivo del desarrollo cognitivo o como efecto de la variación sistemática y paralela de las prácticas educativas. Otros autores (Dweck y Elliot, 1983; Weiner, 1979, 1984) señalan la existencia de la naturaleza de las distintas causas, en especial la habilidad y el esfuerzo, entre los sujetos del mismo nivel de edad. Por último, autores como Ames (1984) consideran que las diferencias longitudinales y transversales observadas se deben en buena medida a los distintos sistemas motivacionales que definen el contexto en el que los sujetos deben conseguir sus logros y, en particular, el contexto escolar.

Las implicaciones que los hechos descritos tienen sobre el punto que nos ocupa son las siguientes. Si, por ejemplo, se atribuyen los fra-

casos pasados a la falta de habilidad y si esta causa se percibe como estable, lo más probable es que se considere también como responsable de los posibles fracasos futuros. Pero si se considera como algo variable y controlable en cuanto modificable por el esfuerzo y el aprendizaje, supuesto que se perciba que habrá tiempo suficiente para que intervengan estos factores antes de que se evalúen los resultados y supuesto que se esté dispuesto a poner tal esfuerzo, es posible que los fracasos futuros se consideren como debidos a otras causas ya que en este caso la habilidad sería en todo caso algo responsable del posible éxito. Esto es, cabe la posibilidad de que éxitos y fracasos pasados y futuros sean explicados del mismo modo o de modo diferente en función del modo en que los sujetos perciben los distintos factores causales.

Si atendemos, por último, al tercero de los factores mencionados, la posibilidad de que explicaciones diferentes de los mismos resultados en el pasado y en el futuro puedan servir al mismo objetivo, su inclusión se basa en lo siguiente. Covington (1984) ha descrito la búsqueda de autoestima como un motivo central determinante tanto de la búsqueda de juicios de competencia positivos y de evitación de los negativos en el contexto académico como de las explicaciones que los sujetos se dan a sí mismos éxitos y fracasos pasados o futuros. Debido a este motivo, existe una tendencia a atribuir los éxitos a causas internas y el fracaso a causas externas o a causas internas variables (fatiga, falta de esfuerzo, etc.) —sobre todo si son resultados ya obtenidos—. Esta tendencia con frecuencia da lugar a que las atribuciones que cabe hacer desde un punto de vista lógico en base a la información disponible se vean sesgadas (Alonso Tapia, 1983).

El mismo motivo, sin embargo, puede hacer que, considerando los posibles resultados futuros, se manifieste que no se tiene capacidad para controlar la consecución del éxito o para evitar el fracaso, manifestaciones que pueden dar lugar a que el sujeto consiga ayuda de otros, lo que a la larga podría facilitar la consecución del éxito. En otros casos, puede llevar al sujeto a que no se esfuerce de hecho y a anticipar que el fracaso —en caso de darse— se deberá a la falta de esfuerzo porque, en caso de fracaso efectivo, tal explicación tendría connotaciones emocionales menos negativas para la propia autoestima que el reconocimiento de la falta de competencia. Esto es, la necesidad de conseguir el mismo objetivo puede llevar a explicaciones causales diferentes según que los resultados se localicen en el pasado o que se considere que pueden ocurrir en el futuro.

Relaciones esperadas entre las escalas correspondientes a los factores de primer y segundo orden de los tres cuestionarios

Aunque los items que integran cada cuestionario fueron generados en conexión estrecha con los planteamientos teóricos de que partíamos, su agrupación para formar escalas se ha realizado en base a los resultados de aplicar una estrategia factorial. Este hecho ha motivado que, aunque en general la composición de las escalas ha correspondido a la que se esperaba, no siempre ha sido así. La razón principal de este hecho está en lo siguiente. Es probable que todos los patrones de respuesta que postulamos aparezcan en los sujetos si se consideran sus respuestas individualmente. Sin embargo, algunos de tales patrones son en parte coincidentes entre sí y en parte no, como ocurre, por ejemplo,

con el patrón que hemos descrito como propio de los sujetos con alta motivación de logro —atribución del éxito a causas internas y del fracaso a la falta de esfuerzo— y el patrón que hemos descrito como propio de los sujetos que buscan ante todo preservar su autoestima —atribución del éxito a causas también internas y del fracaso, por el contrario, a causas externas—. Este hecho puede dar lugar a que las implicaciones psicológicas de algunas de las escalas que componen las tres pruebas sean plurales y diversas.

Por otra parte, ya hemos señalado que la forma en que las causas son percibidas —como estables o variables, como controlables o no— y el hecho de que diferentes explicaciones de los mismos resultados según sean pasados o futuros puedan servir a un mismo objetivo hacen que puedan variar las implicaciones psicológicas de las atribuciones en cuanto predictores de las expectativas de control, implicaciones que serán también plurales y diversas.

El hecho de que algunas escalas, dada su composición, puedan tener implicaciones psicológicas plurales y diversas debe, en consecuencia, ser tenido en cuenta al señalar las relaciones que cabe esperar entre las distintas escalas en base a las relaciones postuladas entre motivación de logro, estilos atributivos y expectativas de control. Esto se traduce en la necesidad de especificar de antemano en qué casos puede darse la posibilidad señalada y de qué modo cabe esperar que afecte a las relaciones manifiestas entre las escalas.

Teniendo presentes las anteriores consideraciones, pasamos a describir, en primer lugar, las relaciones que cabe esperar entre las escalas correspondientes a los factores de segundo orden para pasar posteriormente a las correspondientes a los de primer orden.

A) Escalas de segundo orden.

MAPE.1 — Dado que, de acuerdo con los planteamientos teóricos expuestos, el buscar evitar recibir juicios negativos de competencia parece demandar el patrón de atribuciones propio de la indefensión; dado que si al motivo anterior se une la búsqueda de juicios positivos de competencia, ello suele implicar inseguridad respecto a la propia valía y parece demandar bien el patrón de atribuciones propio de los sujetos que buscan preservar la autoestima, bien eventualmente el patrón propio de la indefensión; dado que el interés por el aprendizaje y el incremento de la propia competencia parece demandar el patrón atributivo propio de los sujetos con alta motivación de logro; y dado que en el primer factor del MAPE los dos primeros motivos mencionados se unen y se contraponen al tercero, *cabe esperar* la existencia de correlaciones positivas entre esta escala y las escalas 1 del EAT y 2 del ECO, y de correlaciones negativas entre la misma y las escalas 2 del EAT y 1 del ECO.

El hecho, sin embargo, de que a la elevación de las puntuaciones en la escala 1 del MAPE puedan contribuir los siete ítems que integran la escala 7 de primer orden —búsqueda de juicio positivo de competencia *versus* búsqueda de incremento de competencia—, y el hecho de que asumir tales ítems pueda deberse a la propia habilidad, pueden hacer que las relaciones postuladas no sean altas ya que no todos los sujetos internalizarían plenamente los fracasos y externalizarían plenamente los éxitos.

En cuanto a la relación que cabe esperar con la escala 3 del EAT,

nuestras expectativas no están claramente definidas. La relación debería ser negativa si consideramos que puntuar alto en la escala 1 del MAPE puede conllevar una actitud defensiva a la hora de explicar el fracaso, lo que no parece propio de los sujetos que buscan incrementar su competencia. Sin embargo, Covington (1984) señala que la búsqueda de la autoestima es un motivo omnipresente, potenciado por el contexto escolar prácticamente desde que los sujetos comienzan el ciclo medio. Por otra parte, la falta de esfuerzo puede ser tanto la consecuencia lógica de la percepción de ausencia de control como una operación destinada a preservar la autoestima (Covington, 1984). En consecuencia, no es impensable ni que los sujetos que buscan incrementar su competencia atribuyan eventualmente sus fracasos a causas externas, ni que los sujetos preocupados por la evaluación de su competencia reconozcan que sus fracasos se deben a la falta de esfuerzo. De ser así, lo más probable es que la correlación tendiese a cero, ya que podrían darse todo tipo de combinaciones.

MAPE.2 — Dado que la vagancia es una reacción lógica frente a la percepción de ausencia de control, es una conducta frecuente para evitar las implicaciones negativas que fracasar tras esforzarse tiene para el autoconcepto puesto que implicaría falta de habilidad, y no tiene sentido si el sujeto cree que con su esfuerzo puede realmente conseguir el éxito; y dado que el esfuerzo sólo tiene sentido si el sujeto cree que con ello podrá conseguir el éxito, expectativa probablemente basada en la experiencia de covariación entre esfuerzo y éxito en el pasado y, si la habilidad se considera modificable por el esfuerzo, entre habilidad y éxito, *cabe esperar* la existencia de correlaciones positivas entre la escala 2 del MAPE y la escala 1 del EAT y 2 del ECO, y correlaciones negativas entre aquélla y las escalas 2 del EAT y 1 del ECO.

En cuanto a la relación que cabe esperar con la escala 3 del EAT, nuestras expectativas no están definidas por motivos semejantes a los expuestos en relación con la escala 1 del MAPE. Si a la hora de explicar el fracaso, vagos y trabajadores actúan defensivamente, la relación será nula dado que ambos tenderán a atribuir el fracaso a causas externas. Si los vagos actúan de acuerdo con la lógica y los trabajadores actúan de acuerdo con lo observado en los sujetos con alta motivación de logro, la relación también será nula dado que ambos atribuirían el fracaso a la falta de esfuerzo. Sólo si ambos modos de actuar se combinan, las correlaciones podrán ser distintas de cero. Pero dependerá de qué modo se combinen, el que resulten positivas o negativas. En cualquier caso, dado que todas las combinaciones son posibles y que se contrarrestan unas a otras, lo más probable es que la correlación resulte nula.

MAPE.3 — Dado que el contenido de este factor sugiere que los sujetos que obtengan una puntuación elevada se preocupan por parecer competentes frente a los demás, por evitar parecer menos competentes que cualquier otro y que esta posibilidad activa un componente ansiógeno aparentemente facilitador del rendimiento, cabe pensar que nos encontramos bien ante sujetos que ante todo buscan preservar su autoestima, bien ante sujetos con un alto nivel de motivación de éxito y de motivación por evitar el fracaso en el sentido que sugiere Atkinson (1964; Atkinson y Raynor, 1974). En ambos casos es probable que se considere la habilidad como una causa estable y que, en consecuencia, si los éxitos se atribuyen a la habilidad, los fracasos se atribuyan a causas externas. En cuanto a los resultados futuros, dado que, teniendo

en cuenta el contenido de los ítems, no parece probable que ante la posibilidad de fracaso los sujetos opten por no esforzarse, lo probable es también que los sujetos internalicen los éxitos. En cuanto a los fracasos futuros, ya hemos señalado que su internalización anticipada puede contribuir igual que su externalización, aunque por otros motivos, a la consecución del mismo objetivo en el momento de producirse el resultado. Por otra parte, de acuerdo con Weiner (1974), los sujetos con una motivación de éxito elevada y con poco miedo a fracasar —que eventualmente podría también asumir los ítems de esta escala— tienden a atribuir los fracasos —pasados o futuros— a la falta de esfuerzo. En consecuencia, y en la medida en que esto último ocurra, *cabe esperar* correlaciones positivas entre el tercer factor del MAPE y los factores 2 del EAT y 1 del ECO, y nulas o negativas entre aquél y las escalas 1 y 3 del EAT y 2 del ECO.

EAT.1 — De acuerdo con los planteamientos teóricos sobre las relaciones entre atribuciones y expectativas de control, *cabe esperar* que esta escala correlacione negativamente con la escala 1 del ECO y positivamente con la escala 2 del mismo cuestionario.

EAT.2 — *Cabe esperar*, asimismo, que la escala 2 del EAT correlacione positivamente con la escala 1 del ECO y negativamente con la escala 2 de esta prueba. No obstante, dado que los sujetos que buscan incrementar la propia competencia tienden a atribuir el fracaso a la falta de esfuerzo, causa controlable —aunque no siempre apelen a este factor causal, dada la generalidad de la búsqueda de autoestima que lleva a apelar a causas externas para explicar el fracaso—, y dado que estos sujetos probablemente también puntúan alto en la escala 2 del EAT, es posible la correlación con el factor 1 del ECO no sea muy alta. Y lo mismo cabe esperar que ocurra en relación con el factor 2 del ECO en la medida en que, como ya hemos explicado anteriormente, los sujetos que buscan preservar su autoestima pueden manifestar ausencia de control.

EAT.3 — Si atribuir el fracaso a la falta de esfuerzo es un comportamiento propio de sujetos con motivación de logro elevada y atribuirlo a causas no controlables es propio de la indefensión, *cabe esperar* que EAT-3 correlacione positivamente con ECO-1. Pero si lo primero es consecuencia de la percepción de ausencia de control, como ocurre en la indefensión, y lo segundo es propio de la búsqueda de autoestima, entonces cabría esperar que la relación fuese negativa. Dado, sin embargo, que es posible que ambos factores intervengan, lo más probable es que la relación tienda a cero.

De modo análogo, de acuerdo con el hecho de que el principio de la percepción de la covariación entre antecedentes y consecuentes es la base de las expectativas futuras relativas a la relación causal entre los mismos, *cabe esperar* que EAT-3 correlacione negativamente con ECO-2. No obstante, en algunos sujetos el hecho de atribuir el fracaso a la carencia de esfuerzo puede que se deba al reconocimiento de que es inútil esforzarse porque ello no permite conseguir el éxito esperado, esto es, de que la consecución del éxito no se halla bajo el propio control. Si esto es así, cabe esperar que, al combinar los dos principios señalados, la correlación tienda a cero.

B) Escalas de primer orden

Para facilitar la integración de la información relativa a las expectativas sobre las relaciones entre factores de segundo orden y las co-

rrespondientes a las relaciones entre factores de primer orden, vamos a organizar la descripción de estas últimas a partir de las escalas de primer orden que integran cada una de las de segundo orden.

MAPE 2, 4 y 7. — En general, cabe esperar que la ansiedad capaz de inhibir el rendimiento (MAPE 2) vaya unida a la concepción de la habilidad como algo estable y, en consecuencia, a la percepción del fracaso y del éxito como algo no controlable, así como a la conciencia de poca habilidad a la inseguridad sobre el grado en que se posee. En caso contrario no se ve por qué el sujeto habría de experimentar ansiedad. Por otra parte, en la medida en que la ansiedad —el miedo— actúe como factor activador de la conducta de evitación de juicios negativos de competencia y, consecuentemente, de la búsqueda de juicios positivos, cabe esperar las mismas relaciones en el caso de las escalas 4 y 7 del MAPE. Y ello, tanto en relación con los resultados pasados como con los que eventualmente puedan ocurrir.

En consecuencia, *cabe esperar* correlaciones positivas entre las escalas 2, 4 y 7 del MAPE y las escalas 2, 4, 6 y 7 del EAT y 2, 4, 6, 7 y 8 del ECO, y correlaciones negativas entre las mismas escalas del MAPE y las escalas 3 y 5 del EAT y 1, 3 y 5 del ECO. En cuanto al factor 9 del ECO, por ser causa externa cabría esperar que los factores del MAPE mencionados correlacionasen positivamente. No obstante, dado que supone admitir el papel del profesor en el propio éxito y no en el fracaso, lo cual es más probable cuando el sujeto no se encuentra amenazado, es posible que la correlación sea de signo contrario o, en todo caso tienda a cero si las respuestas de los sujetos se dan unas veces atendiendo a uno de los aspectos mencionados y otras a otros.

MAPE 1, 5(-) y 6. — La evitación del esfuerzo académico (MAPE 1), el considerarse vago (MAPE 6) y no estar dispuesto al esfuerzo (MAPE 5(-)) puede deberse a no haber experimentado el éxito en el pasado como algo contingente al propio esfuerzo, a haberlo experimentado pero atribuyéndolo a causas externas, o a haber experimentado el fracaso en condiciones que han facilitado su atribución a la falta de competencia. En consecuencia, a la hora de hacer atribuciones, lo más probable es que las correlaciones muestren que los éxitos se externalizan y los fracasos se internalizan en el caso de MAPE 1 y 6 y que ocurre lo contrario en el caso de MAPE 5, si bien cabe —dado que ello también implica ausencia de control que los fracasos se externalicen—. Y lo mismo cabe esperar en relación con los resultados futuros. No obstante, pese a que el autoconcepto como vago sea reflejo de una conducta consecuencia de la percepción de la propia incompetencia, el deseo de preservar la propia autoestima puede que lleve a los sujetos a no atribuir los fracasos a su falta de habilidad.

En consecuencia, *cabe esperar* correlaciones positivas entre las escalas 1 y 6 del MAPE y las escalas 1, 2, 4, y 7 del EAT y 2, 6 y 8 del ECO, y negativas entre las mismas escalas del MAPE y las escalas 3 y 5 del EAT y 1, 3 y 5 del ECO, y correlaciones de signo contrario a las señaladas entre la escala 5 del MAPE y las escalas mencionadas del EAT y del ECO. Por otra parte, en la medida en que la tendencia a preservar la propia autoestima puede influir en la conducta de los sujetos, cabe esperar que las correlaciones entre las escalas 1 y 6 del MAPE con las escalas 6 del EAT y 4 y 7 del ECO, que en principio deberían ser positivas, y entre la escala 5 del MAPE y las mismas escalas mencionadas del EAT y del ECO que en principio deberían ser negativas, tiendan a ser nulas.

Por último, por lo que a la escala 9 del ECO se refiere, es posible que su correlación con las escalas 1 y 6 del MAPE sea negativa o tienda a cero, y que con la escala 5 sea positiva o tienda a cero por las mismas razones aducidas al hablar de tal escala del ECO en el apartado anterior.

MAPE 3 y 8. — Las relaciones que cabe esperar entre estas escalas y las escalas de primer orden del EAT y del ECO son menos claras por los mismos motivos a que aludíamos al referirnos a las relaciones esperadas en el caso de MAPE III. Si las afirmaciones descritas como indicadoras de motivación de lucimiento (MAPE 8) o de ansiedad facilitadora del rendimiento (MAPE 3) fuesen indicadores de motivación de logro elevada, cabría esperar correlaciones positivas con los factores del EAT y del ECO que implican internalización y controlabilidad de los resultados, en especial del éxito. Pero si son indicadores del miedo al fracaso —caso más probable dado que la motivación de lucimiento se contrapone en el factor 8 al deseo de aprender— se tenderá a internalizar el éxito —no necesariamente atribuyéndolo al esfuerzo— y a externalizar el fracaso. El hecho de que en ambos casos los sujetos coincidan en internalizar los éxitos y se diferencien en la explicación del fracaso probablemente dará lugar a correlaciones positivas con los factores del EAT y el ECO que implican tal internalización y a correlaciones nulas en los restantes casos.

En consecuencia, *cabe esperar* correlaciones positivas entre estos factores del MAPE y los factores 3 y 5 del EAT y 1, 3 y 5 del ECO, negativas con el factor 4 del ECO y nulas en los demás casos.

EAT 2, 4, 6, 7. — De acuerdo con los planteamientos teóricos anteriormente descritos cabe esperar que las puntuaciones en estas escalas correlacionen positivamente con las obtenidas en las escalas 2, 4, 6 y 8 del ECO y negativamente con las correspondientes a las escalas 1, 3, 5 y 7, dado que en conjunto el modo en que se relacionan con éxitos y fracasos las causas a que hacen referencia las escalas del EAT mencionadas es propio de la indefensión.

En cuanto a la relación con la escala 9 del ECO, nuestras expectativas son menos claras. Dado que el profesor es un agente de control externo al propio sujeto, cabría esperar que esta escala correlacionase positivamente con las escalas 2, 4, 6 y 7 del EAT. Sin embargo, el hecho de que en ella se reconozca la contribución del profesor al éxito y no al fracaso, lo que parece más lógico en aquellos sujetos que experimentan el éxito y que no se sienten indefensos y amenazados —y creemos que este es el caso— hace esperar una correlación negativa con las escalas mencionadas. De cualquier forma, si se combinan ambas posibilidades lo probable es que la correlación tienda a cero.

EAT 3 y 5. — Cabe esperar que estas escalas en las que se internaliza el éxito correlacionen positivamente con las escalas 1, 3 y 5 del ECO que hacen referencia al mismo hecho. Por otra parte, cabe esperar que la escala 5 del EAT en la que el éxito se atribuye al esfuerzo, causa normalmente percibida como controlable, correlacione negativamente con las escalas 2, 4, 6 y 8 del ECO dado que implican ausencia de control. En cuanto a la escala 3 del EAT, en la que el éxito se atribuye a la habilidad, en la medida en que este factor causal se perciba como controlable y modificable por el esfuerzo, cabe esperar que correlacionará negativamente con las escalas 2, 4, 6 y 8. Sin embargo, si asumir los ítems que componen esta escala es reflejo de tendencias autodefensivas más propias de sujetos que consideran la habilidad como

una causa estable y no controlable y que se sienten inseguros respecto a su propia capacidad, entonces es posible que mirando al futuro los sujetos manifiesten tal inseguridad atribuyendo los resultados a causas fuera de su control, lo que haría cambiar el signo de las correlaciones. En cualquier caso, la combinación de ambas posibilidades puede hacer que la correlación tienda a cero.

Por lo que se refiere a la relación de ambas escalas del EAT con la escala 7 del ECO, en la que el sujeto se responsabiliza de sus fracasos futuros por su falta de esfuerzo, en principio cabría esperar una relación negativa. No obstante, en el caso de la escala 3 del EAT podría ocurrir que algunos sujetos anticipasen la falta de esfuerzo como causa de los fracasos futuros porque tiene implicaciones menos negativas para el autoconcepto que la falta de habilidad. Y, en caso de la escala 5, podría ocurrir que se asumiese la explicación causal mencionada como algo lógico dado que se trata de una causa variable a la que anteriormente se han atribuido los éxitos. De darse estas posibilidades, las correlaciones mencionadas tenderían a cero.

En cuanto a la correlación con la escala 9 del ECO, esperamos que sea positiva por las razones aludidas al comentar su relación con las escalas 2, 4, 6 y 7 del EAT.

EAT.1 — La atribución del fracaso a la falta de esfuerzo puede hacerse por dos motivos diferentes. El sujeto no se ha esforzado habitualmente por considerarlo inútil dada su percepción de ausencia de contingencia entre esfuerzo y éxito, o sí se ha esforzado pero considera que los fracasos se han producido cuando no lo ha hecho. En el primer caso, cabría esperar que esta escala correlacionase positivamente con las escalas 2, 4, 6, 7 y 8 del ECO. Por otra parte, en el segundo caso, las respuestas dependerán tanto de la percepción de la posibilidad de poner el esfuerzo necesario entre el momento de contestar el cuestionario y el de la evaluación de su rendimiento como de la disposición a poner ese esfuerzo. En consecuencia, no está claro qué tipo de relación cabe esperar.

TABLA 4

Dirección de las correlaciones esperadas entre las puntuaciones correspondientes a las escalas de segundo orden de los cuestionarios MAPE, EAT y ECO.

EAT	1	2	3
MAPE			
1	+	-	-/0
2	+	-	0
3	0/-	+	0/-
EAT	1	2	3
ECO			
1	-	+	+/0
2	+	-	-/0
MAPE	1	2	3
ECO			
1	-	-	+
2	+	+	0/-

En las tablas 4 y 5 se resumen los tipos de relaciones descritas que cabe esperar entre las escalas de primer y segundo orden de los tres cuestionarios.

TABLA 5

Dirección de las correlaciones esperadas entre las puntuaciones correspondientes a las escalas de primer orden de los cuestionarios MAPE, EAT y ECO.

EAT	1	2	3	4	5	6	7	
MAPE								
1	+	+	-	+	-			
2	-	+	-	+	-	+ / 0	+	
3	0	0	+	0	+	+	+	
4	-	+	-	+	-	0	0	
5	-	-	+	-	+	+	+	
6	+	+	-	+	-	- / 0	-	
7	-	+	-	+	-	+ / 0	+	
8	0	0	+	0	+	+	+	
						0	0	
EAT	1	2	3	4	5	6	7	
ECO								
1	?	-	+	-	+	-	-	
2	?	+	- / 0	+	-	+	+	
3	?	-	+	-	+	-	-	
4	?	+	- / 0	+	-	+	+	
5	?	-	+	-	+	-	-	
6	?	+	- / 0	+	-	+	+	
7	?	-	- / 0	-	- / 0	-	-	
8	?	+	- / 0	+	-	+	+	
9	?	- / 0	+	- / 0	+	- / 0	- / 0	
MAPE	1	2	3	4	5	6	7	8
ECO								
1	-	-	+	-	+	-	-	+
2	+	+	0	+	-	+	+	0
3	-	-	+	-	+	-	-	+
4	+ / 0	+	-	+	- / 0	+ / 0	+	-
5	-	-	+	-	+	-	-	+
6	+	+	0	+	-	+	+	0
7	+ / 0	+	0	+	- / 0	+ / 0	+	0
8	+	+	0	+	-	+	+	0
9	- / 0	?	?	?	+ / 0	- / 0	?	?

Muestra, resultados y discusión

En las tablas 6 y 7 se recogen las correlaciones encontradas entre las puntuaciones obtenidas en cada una de las escalas de los tres cuestionarios por los 1.217 estudiantes del Ciclo Superior de EGB que constituyeron la muestra utilizada como base de la estandarización de los tres cuestionarios. De ellos, 554 eran mujeres y 663 varones; 423 de 6.º de EGB, 391 de 7.º y 403 de 8.º; 618 procedentes de Madrid y 599 procedentes de Vizcaya.

El examen de los resultados pone de manifiesto lo siguiente:

A) En cuanto a las relaciones entre las escalas de segundo orden:

a) Nuestras expectativas se han cumplido en los siguientes casos:

MAPE.I-EAT.I/EAT.II/ECO.I/ECO.II: La preocupación por evitar juicios negativos de competencia y por conseguir juicios positivos tien-

de a asociarse positivamente al patrón de atribuciones propio de la indefensión (EAT.I) y a expectativas de ausencia de control de los resultados académicos futuros (ECO.II), y negativamente a las atribuciones que implican internalización del éxito (EAT.II) y a las expectativas de control del éxito (ECO.I). Al contrario ocurre con la preocupación por incrementar la propia competencia.

MAPE.II-EAT.I/EAT.II/ECO.I/ECO.II: La vagancia aparece también asociada positivamente a los factores EAT.I y ECO.II, y negativamente a los factores EAT.II y ECO.I, al contrario de lo que ocurre con la disposición al esfuerzo.

MAPE.III-EAT.I/EAT.II/ECO.I/EAT.III: La motivación de lucimiento identificada por el tercer factor del MAPE parece ser un indicador claro de la tendencia a preservar la propia autoestima, dado que, de acuerdo con nuestras expectativas, se halla positivamente asociada a las atribuciones y expectativas que implican la internalización del éxito (EAT.II y ECO.I), pero no hay una asociación negativa con aquellas que implican la internalización del fracaso (EAT.I y EAT.III).

TABLA 6

Correlaciones entre las puntuaciones correspondientes a las escalas de segundo orden de los cuestionarios MAPE, EAT y ECO. N=1217. Las $r > 0.077$ son significativas al 1 por 100 y las $r > 0,056$, al 5 por 100.

A) Correlaciones obtenidas utilizando puntuaciones factoriales.			
EAT	1	2	3
MAPE			
1	0.339	-0.128	0.038
2	0.205	-0.354	0.194
3	0.095	0.273	0.086
EAT	1	2	3
ECO			
1	-0.246	0.493	-0.114
2	0.471	-0.013	-0.034
MAPE	1	2	3
ECO			
1	-0.259	-0.551	0.207
2	0.267	0.077	0.154
B) Correlaciones obtenidas utilizando puntuaciones directas.			
EAT	1	2	3
MAPE			
1	0.388	-0.388	-0.199
2	0.261	-0.392	-0.125
3	0.061	0.328	-0.007
EAT	1	2	3
ECO			
1	-0.467	0.472	-0.280
2	0.550	-0.328	-0.362
MAPE	1	2	3
ECO			
1	-0.482	-0.562	0.173
2	0.460	0.384	-0.023

b) Nuestras expectativas no se han cumplido:

MAPE.I/MAPE.II-EAT.III: La relación esperada entre la motivación por evitar juicios negativos y conseguir juicios positivos de competencia, o por incrementar la propia competencia (MAPE.I) y la internalización o externalización del fracaso académico (EAT.III) era negativa con tendencia a ser nula, dados los motivos que aducíamos. También esperábamos que tendiese a ser nula, por razones semejantes, la relación entre la escala MAPE.II y la escala EAT.III. Sin embargo, por lo que respecta a la relación con el MAPE.I, cuando las correlaciones se han calculado utilizando puntuaciones factoriales el resultado ha sido el segundo, y cuando se han utilizado puntuaciones directas en cada escala la relación ha resultado negativa. Y, por lo que respecta a la relación con el MAPE.II, en un caso ha sido positiva y en otro negativa. Aunque al formular nuestras expectativas se mencionaban ambas posibilidades, lo inesperado ha sido que el resultado variase en función del tipo de puntuaciones utilizadas. Esto sugiere que el significado de las puntuaciones factoriales y directas en estas escalas no es exactamente igual por lo que se refiere a las implicaciones que tienen en relación con la explicación de los fracasos. Las relaciones encontradas utilizando puntuaciones factoriales se ajustan más a nuestras expectativas finales, mientras que las encontradas al usar puntuaciones directas son las que corresponderían en el caso de que los sujetos contestasen movidos unos por el deseo de preservar su autoestima y otros por la aceptación del esfuerzo como factor central en la determinación tanto del éxito como del fracaso.

MAPE.III-ECO.II: En el caso de la motivación de lucimiento (MAPE.III) y las expectativas de ausencia de control de los resultados académicos futuros —con internalización de los fracasos y externalización de los éxitos— (ECO.II) ocurre algo semejante a lo que hemos descrito en el punto anterior. Postulábamos una relación nula o, si acaso, negativa. Sin embargo, esto sólo ha ocurrido al utilizar puntuaciones directas. Cuando se han utilizado puntuaciones factoriales la relación ha sido positiva. En consecuencia, parece que estas puntuaciones ponen de manifiesto el carácter defensivo de la motivación de lucimiento, lo que no ocurre con las puntuaciones directas.

B) En el caso de los factores de primer orden:

Nuestras expectativas se han confirmado en la mayoría de los casos. En algunos, sin embargo, nuestras expectativas no estaban claras y los resultados han puesto de manifiesto que algunas de las consideraciones que hacíamos eran más probables que otras. Los casos en que esto ha ocurrido han sido, en concreto los siguientes:

- La mayoría de las correlaciones con la escala 1 del EAT y con la escala 7 del ECO.—El patrón de correlaciones encontrado, en especial el hecho de que ambas escalas correlacionen positivamente entre sí, sugiere que la atribución del fracaso a la falta de esfuerzo suele acompañar a la experiencia de incompetencia y ausencia de control principalmente, y que los sujetos que buscan incrementar su competencia y consideran la habilidad como algo controlable no suelen esperar que los fracasos futuros se deban a la falta de esfuerzo.
- Algunas de las correlaciones con las escalas 3 y 8 del MAPE y 6 del ECO.—Los resultados sugieren que las dos primeras son indicadores

TABLA 7

Correlaciones entre las puntuaciones correspondientes a las escalas de primer orden de los cuestionarios MAPE, EAT y ECO. N=1217. Las $r > 0.077$ son significativas al 1 por 100 y las $r > 0.056$, al 5 por 100

EAT	1	2	3	4	5	6	7	
MAPE								
1	0.029	0.194	-0.221	0.281	-0.298	0.044	0.166	
2	0.054	0.233	-0.192	0.128	-0.151	0.359	0.222	
3	0.045	0.044	0.247	-0.009	0.160	0.122	0.105	
4	0.028	0.249	-0.142	0.211	-0.201	0.259	0.242	
5	-0.183	-0.195	0.306	-0.125	0.275	-0.075	-0.084	
6	0.159	0.231	-0.260	0.159	-0.278	0.096	0.135	
7	0.028	0.298	-0.073	0.186	-0.172	0.198	0.231	
8	0.026	0.002	0.330	-0.042	0.228	0.034	0.030	
EAT	1	2	3	4	5	6	7	
ECO								
1	-0.073	-0.206	0.363	-0.164	0.311	-0.165	-0.183	
2	-0.061	0.445	-0.178	0.354	-0.367	0.327	0.456	
3	-0.090	-0.231	0.438	-0.159	0.415	-0.148	-0.167	
4	0.017	0.289	-0.202	0.155	-0.288	0.181	0.218	
5	0.001	-0.239	0.240	-0.278	0.285	-0.163	-0.257	
6	-0.039	0.460	0.120	0.173	-0.144	0.109	0.321	
7	0.298	0.284	-0.225	0.133	-0.261	0.141	0.124	
8	-0.007	0.429	-0.209	0.293	-0.360	0.331	0.403	
9	0.070	-0.173	0.242	-0.414	0.291	-0.057	-0.251	
MAPE	1	2	3	4	5	6	7	8
ECO								
1	-0.305	-0.299	0.092	-0.295	0.382	-0.361	-0.264	0.241
2	0.273	0.353	0.016	0.348	-0.261	0.340	0.366	-0.086
3	-0.440	-0.324	0.231	-0.312	0.603	-0.517	-0.261	0.324
4	0.246	0.253	-0.089	0.210	-0.321	0.310	0.233	-0.142
5	-0.257	-0.190	0.069	-0.206	0.283	-0.289	-0.223	0.174
6	0.093	0.154	0.109	0.151	-0.033	0.044	0.220	0.109
7	0.374	0.245	-0.090	0.263	-0.461	0.541	0.289	-0.178
8	0.276	0.394	0.027	0.333	-0.334	0.369	0.371	-0.077
9	-0.390	-0.156	0.115	-0.241	0.220	-0.337	-0.200	0.192

de la tendencia a preservar la autoestima más que indicadores de motivación de logro elevada en el sentido propuesto por Atkinson, y que tal tendencia, si bien en función de la formulación de items se asocia a la internalización de los éxitos futuros, también se asocia con la externalización e incontrolabilidad de los mismos, aspecto medido por la escala 6 del ECO.

- Las correlaciones con la escala 9 del ECO sugieren, prácticamente en la totalidad de los casos, que el reconocimiento del papel del profesor en la consecución del éxito tiende a ir asociado no con la ausencia de control por parte del propio sujeto sino con lo contrario. Creemos que este resultado debe interpretarse no dentro del esquema simplista que supone que las causas influyen en función de su carácter externo o interno, controlable o no controlable, sino en el contexto más amplio que supone reconocer que a la consecución de un resultado contribuyen múltiples causas cuyo reconocimiento depende con frecuencia del contexto más general en que se sitúan, contexto que, en el caso de la escuela, viene definido probablemente, en-

tre otras cosas, por el hecho de que el sujeto se encuentre o no amenazado o, por el contrario, satisfecho con la situación escolar.

C) En cuanto al conjunto de los resultados.

El valor absoluto de las correlaciones, aunque estadísticamente significativo en la mayoría de los casos en que se esperaban correlaciones positivas o negativas, no es muy alto. Más del 75 por 100 de la varianza de las puntuaciones en cada escala es independiente de la de cada una de las escalas de los otros cuestionarios.

Conclusión

Al comenzar este trabajo buscábamos ampliar nuestros conocimientos sobre las relaciones entre motivación de logro, estilos atributivos y expectativas de control a partir del análisis de las correlaciones entre las puntuaciones obtenidas en las escalas de los cuestionarios MAPE, EAT y LUCAM por sujetos del Ciclo Superior de EGB, cuestionarios contruidos específicamente para evaluar tales aspectos del comportamiento. Partíamos de una serie de supuestos que en su mayoría se han visto apoyados por los resultados obtenidos y que merece la pena destacar.

A) En relación con las metas relacionadas con el logro.

El actuar motivado por el juicio de competencia que se vaya a obtener, deseando evitar los juicios negativos y conseguir los positivos, y el actuar movido por el deseo de aprender, de incrementar la propia competencia, tienen implicaciones psicológicas distintas tanto en relación con la forma de explicar los éxitos y fracasos como con la anticipación de las causas que el sujeto considera responsables de los resultados que pueda obtener en el futuro.

La forma de explicar los resultados pasados en aquellos sujetos en que el deseo de evitar juicios negativos y conseguir los positivos, y el actuar movido por el deseo de aprender, de incrementar la propia competencia, tienen implicaciones psicológicas distintas tanto en relación con la forma de explicar los éxitos y fracasos como con la anticipación de las causas que el sujeto considera responsables de los resultados que pueda obtener en el futuro.

La forma de explicar los resultados pasados en aquellos sujetos en que el deseo de evitar juicios negativos de competencia es muy fuerte —aunque conlleve al mismo tiempo el deseo de conseguir juicios positivos— es la propia de los sujetos que han llegado a la «indefensión», a saber, atribución del fracaso a la falta de habilidad, característica probablemente percibida como estable, o a la falta de esfuerzo, probablemente porque se ha percibido su inutilidad para asegurar la consecución del éxito, o —eventualmente— a causas externas que el sujeto considera en contra suya. De modo semejante, tales sujetos se consideran incapaces de controlar la consecución del éxito o la evitación del fracaso en el futuro, resultado este último que tiende a internalizarse.

Por el contrario, los sujetos que buscan aprender no presentan el patrón de atribuciones propio de la indefensión, internalizan los éxitos pasados y, aunque no hay una tendencia totalmente clara, en parte también los fracasos pero atribuyéndolos a la falta de esfuerzo. Y conside-

ran la consecución del éxito futuro bajo el control de su propio esfuerzo, si bien también tienden a reconocer el papel que el profesor juega en la consecución de dicho resultado.

Por otra parte, nos hemos encontrado con que los sujetos en los que predomina el deseo de lucirse, de no quedar por debajo de los demás —lo que con frecuencia se considera un fracaso pese a que el nivel absoluto sea bueno—, deseo que parece ir asociado a la activación de una forma de ansiedad que tiende a facilitar el rendimiento, si bien tienden a internalizar los éxitos pasados, no presentan un comportamiento uniforme en relación con el fracaso, ni tampoco presentan un comportamiento uniforme en cuanto a considerarse capaces de controlar la consecución del éxito en el futuro.

El hecho que ponen de manifiesto los resultados anteriores, la existencia de tres motivos diferentes relacionados con el logro con implicaciones distintas en relación con los patrones atributivos y con las expectativas de control, tiene importantes implicaciones teóricas. La motivación de logro ha sido estudiada principalmente en el contexto de la teoría de Atkinson (1974), teoría que postula la existencia de dos motivos diferentes aunque relacionados, el deseo de conseguir el éxito y el deseo de evitar el fracaso. Las implicaciones de los niveles motivacionales resultantes del conflicto entre ambos motivos han sido ampliamente estudiadas (Atkinson y Raynor, 1974; Weiner, 1980). Las implicaciones psicológicas del deseo de evitar el fracaso parecen ser semejantes a las del deseo de evitar juicios negativos de competencia. Sin embargo, el reconocer la diferencia que hay entre buscar el éxito como ocasión para recibir un juicio positivo de competencia o como indicador de aprendizaje, por un lado; la relación «positiva» que existe entre lo primero y el deseo de evitar el fracaso, por otro; y el hecho de que, en cualquier caso, el deseo de conseguir el éxito porque permite lucirse no tiene las mismas implicaciones psicológicas en relación con la explicación del fracaso —pasado y futuro— que los motivos anteriores, son hechos a tener en cuenta a la hora de medir la «motivación de éxito» ya que, según lo que se mida, los tipos de implicaciones psicológicas pueden ser diferentes. Y, esto que hemos comprobado en relación con los estilos atributivos y las expectativas de control, es extensible a otros comportamientos como la conducta de elección, la persistencia, y el rendimiento escolar. Dadas las diferencias señaladas, parece necesario examinar en qué medida las implicaciones de los dos motivos postulados por Atkinson y empíricamente demostradas se confirman, se ven moduladas o modificadas en relación con los motivos identificados por el MAPE.

B) En relación con la disposición para conseguir las metas.

La independencia entre las escalas de segundo orden I y II del MAPE sugiere que el buscar fundamentalmente uno u otro tipo de meta no implica necesariamente que el sujeto ponga o no esfuerzo en su trabajo. La vagancia o la disposición a esforzarse pueden darse —aunque, probablemente, por distintas razones— tanto en los sujetos preocupados por recibir uno u otro juicio de competencia como en aquellos a quienes les interesa fundamentalmente aprender. Sin embargo, las implicaciones de la vagancia en relación con los estilos atributivos y las expectativas de control son paralelas a las de la búsqueda de la evitación de juicios negativos de competencia, y las de la disposición

al esfuerzo, a las de la búsqueda del incremento de competencia. A la luz de estos hechos cabe preguntarse qué es lo que determina la disposición al esfuerzo, ya que no parece ir directamente ligada a la motivación por incrementar la propia competencia pese al paralelismo de implicaciones señalado, y qué es lo que hace que sujetos que aparentemente se sienten indefensos e incapaces de controlar los resultados futuros tiendan, sin embargo, a esforzarse.

C) En relación con el posible paralelismo entre estilos atributivos y expectativas de control.

Nuestra suposición de que básicamente existiría un paralelismo entre estilos atributivos y expectativas de control al tiempo que podría romperse tal paralelismo, tal vez por diferencias en la percepción del carácter de la habilidad —estable o no, controlable o no—, tal vez por la posibilidad de que explicaciones diferentes de los mismos hechos pudiesen servir a la consecución de objetivos similares, se ha visto apoyada por los resultados obtenidos. El paralelismo es menor en el caso de las relaciones entre aquellas escalas (EAT.II/EAT.III-ECO.II) en que las respuestas han podido verse especialmente influidas por el deseo de preservar la propia autoestima que, como ya anticipamos, podría dar lugar a los resultados encontrados. Estos hechos ponen de manifiesto la necesidad de considerar ambos tipos de medidas a la hora de la evaluación, el pronóstico y la intervención, dado que no son intercambiables.

Además de los hechos comentados hasta aquí y que tienen que ver con aquellos puntos en que los resultados han tendido a confirmar nuestras expectativas, hay otros dos que merecen consideración por plantear sendos problemas a todo el planteamiento teórico. El primero de ellos es el bajo valor absoluto de la mayoría de las correlaciones, aun cuando hayan resultado estadísticamente significativas, y, el segundo, el que la atribución de los fracasos a la falta de esfuerzo no haya correlacionado del modo que postulan tanto Dweck y Elliot (1983) como Weiner (1974, 1979, 1984).

Por lo que se refiere al primero de los hechos anteriores, hemos de hacer las siguientes consideraciones. Aunque un sujeto intente responder con sinceridad y precisión a cada ítem, el modo en que éstos se presentan tiene un carácter general, relativamente descontextualizado. Ahora bien, para un mismo sujeto, en distintas situaciones concretas, la significación a corto y a largo plazo del éxito, el fracaso y el aprendizaje puede ser distinta. Y lo mismo cabe decir de la creencia en la estabilidad o variabilidad de habilidades específicas, en la funcionalidad del esfuerzo para conseguir el éxito en la controlabilidad de los resultados futuros, controlabilidad que probablemente no es cuestión de todo o nada. Incluso, dentro de una misma situación, cogniciones, modos de afrontamiento, respuestas emocionales, etc., varían a lo largo del período temporal durante el que se desarrolla la conducta (Dweck y Elliot, 1983; Lazarus y Folkman, 1984). En consecuencia, cabe la posibilidad de que al responder se produzcan variaciones en los modos de respuesta en función de los tipos de datos a los que el sujeto atiende al contestar, lo que evidentemente puede influir —y en este caso es posible que así haya sido— en el descenso de las correlaciones encontradas. Ello con independencia de las distorsiones que puedan darse, al igual que en cualquier cuestionario, en función de las tendencias

de respuesta, del uso que el sujeto cree que se va a hacer de la prueba, etcétera.

El hecho que acabamos de comentar tiene una importante implicación teórica que, como fácilmente puede deducirse, tiene repercusiones asimismo prácticas. Aunque la batería que hemos construido ha sido utilizada con cierto éxito para validar la teoría en un primer acercamiento, el que los resultados puedan haber estado limitados por el hecho mencionado plantea la necesidad de validar la teoría examinando repetidamente, en relación con distintas situaciones y considerando dentro de cada una de ellas el curso temporal de la conducta, las relaciones entre los autoinformes específicos correspondientes. Y plantea también la necesidad de validar la batería examinando las relaciones entre los autoinformes de carácter general que proporciona cada cuestionario y los de carácter específico recogidos en relación con éxitos y fracasos concretos.

En cuanto al segundo de los hechos a que aludíamos, el que la atribución de los fracasos a la falta de esfuerzo no haya presentado un patrón de correlaciones claramente consistente con los planteamientos de Dweck y Elliot o los de Weiner, pone de manifiesto que tal forma de explicación del fracaso probablemente puede obedecer a motivaciones diferentes y, en consecuencia, posiblemente puede aparecer con diferente probabilidad en distintos contextos. Puede ser la respuesta lógica dada por un sujeto que cree que los éxitos se deben fundamentalmente al esfuerzo —del que depende incluso la habilidad— y, por tanto, los fracasos hay que atribuirlos a la misma causa. O que sea la respuesta sincera del sujeto que ni se ha esforzado ni está dispuesto a hacerlo porque ha aprendido que el esfuerzo no le garantiza el éxito dada su falta de habilidad, característica que percibe como estable y no modificable por el esfuerzo. O que sea la respuesta de un sujeto que prefiere admitir su culpabilidad antes que su incompetencia —pese a haberse esforzado de hecho—. Y, por lo mismo, la no atribución de los fracasos a la falta de esfuerzo suficiente y su atribución a causas externas puede deberse, de acuerdo con Covington (1984), a que tendría implicaciones importantes para el autoconcepto en el caso de que el sujeto se hubiese esforzado de hecho. O puede ser la respuesta sincera de un sujeto que reconoce el papel de las variables externas en la determinación de sus fracasos. En consecuencia, el hecho que acabamos de comentar debe ser tenido en cuenta a la hora de interpretar los resultados de los estudios en que tales atribuciones se ofrecen como variables dependientes, y a la hora de interpretar las puntuaciones de los sujetos en las escalas que pretendan medir la tendencia explicar los fracasos apelando a la falta de esfuerzo. Y, por otra parte, deberían buscarse procedimientos de medida que permitiesen identificar sin ambigüedades el origen de tales explicaciones causales.

Referencias

- ABRAMOWITZ, S. I. «Internal-external control and social political activism: A test of the dimensionality of Rotter's internal-external scale». *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1973, 40, 196-201.
- ABRANSON, L. Y.; SELIGMAN, M. E. P., y TEASDALE, J. D. «Learned helplessness in humans: Critique and reformulation». *Journal of Abnormal Psychology*, 1978, 87, 49-74.
- ALONSO, J. *Atribución de la causalidad y motivación de logro: Estudio evolutivo de la formación de juicios de atribución y de la influencia de las atribuciones en la motivación de logro*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Autónoma de Madrid, 1983a.

- ALONSO TAPIA, J. «Atribución de la causalidad y motivación de logro. I: Estudio evolutivo de la utilización de información en la formación de juicios de atribución». *Estudios de Psicología*, 1983, 16, 13-27.
- ALONSO TAPIA, J. «Evaluación de la motivación (1): Atribuciones y expectativas», en R. Fernández Bailesteros: *Psicodiagnóstico* (vol. 2). UNED, Madrid, 1983c.
- ALONSO TAPIA, J. «Atribución de la causalidad y motivación de logro. II: Estudio de la influencia de las atribuciones en el nivel manifiesto de motivación de logro». *Estudios de Psicología*, 1984a, 17, 27-37.
- ALONSO TAPIA, J. «¿Cómo conseguir que Juan realice su tarea? Algunas ideas generales sobre la motivación de logro y su modificación». *Infancia y Aprendizaje*, 1984c, 26, 31-46.
- ALONSO TAPIA, J. y ARCE SÁEZ, E. «Evaluación de las expectativas de control en sujetos del Ciclo Superior de EGB. El cuestionario ECO».
- ALONSO TAPIA, J.; GARCÍA DOTOR, D. y MONTERO GARCÍA-CELAY, I. «Evaluación de las expectativas de control en sujetos de Enseñanza Media: Estudio piloto a partir del cuestionario LUCAM». *Revista de Ciencias de la Educación*, 1986, 126, 247-268.
- ALONSO TAPIA, J. y MATEOS SANZ, M. «Atribuciones y conducta». *Revista de Ciencias de la Educación*, 1986, 126, 141-157.
- ALONSO TAPIA, J.; MATEOS SANZ, M. y MONTERO, I. «Evaluación de los estilos atributivos en la enseñanza media: El cuestionario EMA-II». *Revista de Ciencias de la Educación*, 1986 (en prensa).
- ALONSO TAPIA, J. y MONTERO, I. «Evaluación de los estilos atributivos en la Enseñanza Media: Adaptación del EMA. (Escala multidimensional de atribuciones)». *Infancia y aprendizaje*. (en prensa).
- ALONSO TAPIA, J. y MONTERO, I. «La medida de la motivación de logro en el ámbito de la enseñanza media española: un trabajo piloto». *Revista de Ciencias de la Educación*, 1984, 120, 437-454.
- ALONSO TAPIA, J., y PARDO MERINO, A. «¿Cuándo se pregunta la gente "por qué" y qué es lo que le mueve a hacerlo?». *Revista de Ciencias de la Educación*, 1986, 126, 159-174.
- ALONSO TAPIA, J., y SÁNCHEZ FERRER, J. «Evaluación de la motivación de logro en sujetos del Ciclo Superior de EGB. El cuestionario MAPE». (En esta memoria.)
- ALONSO TAPIA, J., y SÁNCHEZ GARCÍA, J. «Evaluación de los estilos atributivos en sujetos del Ciclo Superior de EGB. El cuestionario EAT». (En esta memoria.)
- ATKINSON, J. W. *An introduction to motivation*. Princeton, N. J. Van Nostrand, 1964.
- ATKINSON, J. W. y FEATHER, N. T. (Eds.). *A theory of achievement motivation*. Nueva York, Wiley, 1966.
- ATKINSON, J. W. y RAYNOR, J. O. *Motivation and achievement*. Winston, 1974.
- COVINGTON, M. V. «Motivation and cognition». en S. G. Paris, G. Molen y H. W. Stevenson (Eds.): *Learning motivation in the classroom*. LEA, 1983.
- COVINGTON, M. V. «The motive of self-worth». en R. E. Ames y C. Ames (Eds.): *Research on motivation in education. Vol. 1: Student motivation*. Nueva York, Academic Press, 1984.
- COVINGTON, M. V., y OMELICH, C. L. «Are causal attributions causal? A path analysis of the cognitive model of achievement motivation». *Journal of Personality and Social Psychology*, 1979, 37, 1487-1504.
- COVINGTON, M. V., y OMELICH, C. L. «A critical analysis of competing theories of achievement motivation: Cutting the gordian Knot». Manuscrito no publicado. Universidad de California. Berkeley, 1981.
- CRANDALL, V. C. «Six differences in expectancy of intellectual and academic reinforcement». en C. P. Smith (Ed.): *Achievement-related motives in children*. Nueva York, Russell Sage, 1969.
- CRANDALL, V. C.; KATKOVSKY, M. y CRANDALL, V. J.: «Children's beliefs in their control of reinforcement in intellectual academic achievement behaviors». *Child Development*, 1965, 36, 91-109.
- DWECK, C. S. «Intrinsic motivation, perceived control and self-evaluation maintenance: An achievement goal analysis», en C. Ames y R. E. Ames (Eds.): *Research on motivation in education. Vol. 2: The classroom milieu*. Nueva York, Academic Press, 1985.
- DWECK, C. S. y ELLIOT, E. S. «Achievement motivation», en P. Mussen, y E. M. Hetherington, (Eds.): *Handbook of child Psychology: Social and Personality Development*. Wiley and Sons, Nueva York, 1983.
- DWECK, C. S.; GOETZ, T. E. y STRAUSS, N. L.: «Sex differences in learned helplessness. IV.: An experimental and naturalistic study of failure generalization and its mediators». *Journal of Personality and Social Psychology*, 1980, 38, 441-452
- GARCÍA DOTOR, M.D.: *Evaluación de las expectativas de control*. Memoria de licenciatura no publicada. Universidad Autónoma de Madrid, 1985.
- GRAYBILL, D. *The relationship of individual differences internal-external, perceived competence, and origin paun beliefs to typical expectancy shifts*. Tesis doctoral no publicada. Vanderbilt University, 1977.
- GURIN, P., et al. «Internal-external control in the motivational dynamics of Negro youth». *Journal of Social Issues*, 1969, 25, 29-53.
- JOE, V. C., y JAHN, J. C.: «Factor structure of the Rotter I-E scale». *Journal of Clinical Psychology*, 1973, 29, 66-68.
- KLEIBER, D.; VELDMAN, D. J., y MENAKER, S. L.: «The multidimensionality of Locus of Control». Ponencia presentada en la convención de la Asociación Psicológica del Este, Washington, D. C., 1973.
- KUKLA, A. «Atributional determinants of achievement-related behavior». *Journal of Personality and Social Psychology*, 1972, 21, 166-174.
- KUN, A. «Development of the magnitude-covariation and compensation schemata in ability and effort attributions of performance». *Journal of Child Development*, 1977, 48, 862-873.
- LEFCOURT, H. M., VON BAEYER, C. L., WARE, E. E. y COX, D. J. «The multidimensional-multiattributonal

- causality scale: The development of a goal specific locus of control scale». *Canadian Journal of Behavioral Science*, 1979, 11, 286-304.
- LEVENSON, H. «Reability and vality of the I,P, and C scales: A multidimensional view of locus of control». Documento leído en la reunión anual de la Asociación Americana de Psicología, Montreal, agosto de 1973.
- LEVENSON, H. «Differentiating among internality, powerful others and chance», en H. M. Lefcourt (Ed.) *Research with the locus of control construct. Vol. I. Assessment methods*, Nueva York: Academic Press, 1981.
- MATESANZ, A. «La validez como criterio valoratorio de las medidas psicológicas». *Revista de Psicología General y Aplicada*, 1975, 30, 136-147.
- MCDONALD, A. P. y TSENG, M. S. *Dimensions of internal versus external control revisited*. Manuscrito no publicado. Universidad de West Virginia, 1971.
- MIRELS, H. L. «Dimensions of internal versus external control». *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1970, 34, 226-228.
- MISCHEL, W.; ZEISS, R., y ZEISS, A. «Internal-external control persistence: Validation and implications of the Stanford preschool internal-external scales». *Journal of Personality and Social Psychology*, 1974, 29, 265-278.
- PALENZUELA, A. «Critical evaluation of locus of control: Towards a reconceptualization of the construct and its measurement». *Psychological Reports*, 1984, 54, 683-709.
- PELECHANO, V. *El cuestionario MAE de motivación y ansiedad de ejecución*. Madrid, Fraser, 1975.
- PELECHANO, V. y BAGUENA, M. J. «Un cuestionario de locus of-control (LUCAM)». *Análisis y modificación de conducta*, 1983, 9, 5-46.
- REID, D. W. y WARE, E. E. «Multidimensionality of internal versus external control: Implications for past and future research». *Canadian Journal of Behavioral Science*, 1973, 5, 264-271.
- REID, D. W. y WARE, E. E. «Multidimensionality of internal versus external control: Addition of a third dimension and nondistinction of self versus others». *Canadian Journal of Behavioral Science*, 1974, 60, 131-142.
- ROTTER, J. B. «Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement». *Psychological Monographs*, 1966, 80 (1, whole N^o 609).
- SARASON, S. B.; DAVIDSON, K.; LIGHTHALL, F.; WAITE, F. y RUEBUSH, B. *Anxiety in elementary school children*. Nueva York: Wiley, 1960.
- SELIGMAN, M. E. P.: *Helplessness on depression, development and death*. San Francisco: Freeman, 1975.
- SELIGMAN, M. E. P.; ABRAHAMSON, L.Y.; SEMMEL, A. y VON BAEYER, C. «Depressive attributional style». *Journal of Abnormal Psychology*, 1979, 88, 242-247.
- TATSUKA, M. M. *Validation studies. The use of multiple regression equations*. IPAT, Illinois, 1976 (2.^a edición).
- WEINER, B. *Achievement motivation and attribution theory*, Morristown, N. J.: General Learning Press, 1974.
- WEINER, B. «A theory of motivation some classroom experiencies». *Journal of Educational Psychology*, 1979, 71, 3-25.
- WEINER, B. *Human motivation*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston, 1980.
- WEINER, B. «Principles for a theory of student motivation and their application within an attributional framework», en R. E. Ames y C. Ames (Eds.): *Research on motivation in education. Vol. 1: Student motivation*. Academic Press, 1984.
- WEINER, B., y BROWN, J. «Affective consequences of ability versus effort ascriptions: controversies, resolutions, and quanderies». *Journal of Educational Psychology*, 1984, 76, 146-158a.

Resumen

Este artículo presenta un estudio sobre la validez de constructo de los cuestionarios MAPE, EAT y ECO. Mediante el análisis de las correlaciones entre las escalas de estos cuestionarios se ponen a prueba los supuestos de distintas teorías sobre las relaciones entre motivos relacionados con el logro, patrones atributivos y expectativas de control. Los resultados son consistentes con la teoría de Dweck y Elliot en la mayoría de los casos. También ponen de manifiesto que la atribución del fracaso a la falta de esfuerzo puede deberse a diferentes causas, dadas las implicaciones psicológicas encontradas, lo que constituye un resultado no esperado. Finalmente, se comentan las implicaciones de los resultados para la investigación y para el uso aplicado de estos cuestionarios.

Summary

This paper reports a study on MAPE-EAT-ECO questionaries construct validity. Correlational analysis is used to test the relations among achievement motives, attributional styles and control expectancies

predicted by several theories. Results confirm the Dweck-Elliot theory in most of its assumptions. Also, an unexpected result has been that attribution of failure to lack of effort has psychological implications suggesting the potential dependence on different causes. Finally, implications for research and for the applied use of the questionnaires are discussed.

Résumé

Cet article présente une étude sur la validité de construct des questionnaires MAPE, EAT et ECO. L'analyse des corrélations entre les différentes échelles de ces questionnaires est utilisée pour vérifier des relations entre les motifs relationnés avec du succès, les patrons d'attributions et les attentes du contrôle. Les résultats confirment la théorie de Dweck et Elliot dans presque tous les cas. Aussi, ils montrent que l'attribution des échecs au manque d'effort a des implications psychologiques qui mettent en évidence que cela peut être influencé par causes différentes, résultat pas prédit. Finalement, on comment les implications de ces résultats pour la recherche et pour l'usage appliqué de les questionnaires étudiés.