

Atribuciones causales del alumnado universitario de República Dominicana con alto y bajo rendimiento académico

Causal attributions in low and high academic achievement university students in the Dominican Republic

Amparo Fernández*, Pilar Arnaiz**, Radhamés Mejía***, Alfonso Barca****

*Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, **Universidad de Murcia,

Universidad APEC, *Universidade da Coruña

Resumen

El objetivo de este trabajo es conocer los estilos atribucionales dominantes en el alumnado de primer año de Universidad en República Dominicana y, a su vez, analizar cómo ocurren dichas atribuciones en este alumnado de rendimiento académico alto y bajo. La muestra es de 787 sujetos de los que 414 son mujeres y 373 hombres, con una media de 18,31 años y desviación típica de 1,14 y cursan distintas titulaciones académicas en universidad. Los resultados muestran que las atribuciones causales internas (a la capacidad o habilidad y esfuerzo) se asocian con el rendimiento académico alto, y poseen una alta capacidad predictiva del buen rendimiento del alumnado, facilitando la motivación de logro. Se ha comprobado, además, que son los estilos atribucionales externos (a la tarea, al profesorado y a la suerte) los que mantienen un fuerte poder predictivo sobre el rendimiento académico bajo del alumnado. Finalmente, al contrario de lo que ocurre con las atribuciones causales internas, las atribuciones externas tienden a facilitar, en buena medida, la inhibición de la motivación de aprendizaje.

Palabras clave: atribuciones causales externas; atribuciones causales internas; motivación académica; motivación de logro; rendimiento académico.

Abstract

The aim of this paper is to learn what attribution styles prevail among are First-Year students at universities in the Dominican Republic while also analysing how these attributions occur among high- and low-achieving students. The sample consists of 787 subjects (N=787, 414 were women and 373 were men and their average age was 18,3 and the standard deviation 1,14) and they study for different degrees at the University. The findings show that the internal causal attributions (related to capacity, skills and effort) are associated with high academic achievement and they affect and predict students' good achievement to the same extent, meaning that we know that they provide achievement motivation while helping to develop positive expectations vis-à-vis academic achievement. On the other hand, it is the external causal attributions (related to tasks, teachers and luck) which are associated with low academic achievement and they have proven to be important when predicting it. We have therefore come to the conclusion that this type of external attributions inhibit and limit learning motivation.

Keywords: external causal attributions; internal causal attributions; academic motivation; academic achievement

Las teorías más relevantes que actualmente se dedican al estudio de la motivación en contextos educativos afirman que se pueden identificar tres componentes: *el componente de valor*, *el componente de expectativa* y *el componente afectivo* (González y Tourón (1992); González-Pienda, González-Cabanach, Núñez y Valle (2002); Pintrich y Schunk, 2006). Vamos a observar la Figura 1 y a presentar a continuación algunas reflexiones sobre cada uno de dichos componentes.

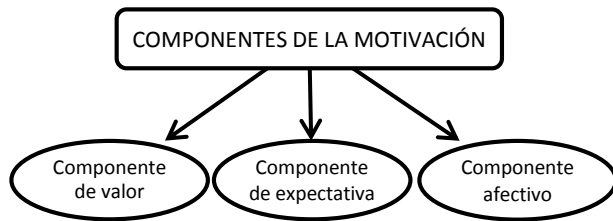


Figura 1. Estructura y componentes de la motivación

1. *El componente de valor de la motivación*, hace referencia a los propósitos o razones que un estudiante tiene para implicarse, o no, en una actividad o en la realización de una tarea específica. La teoría de la motivación de logro, formulada por Atkinson (1957) postula que las expectativas de éxito y el valor del incentivo que las tareas suponen para el sujeto representan dos determinantes de alta incidencia en la motivación para el logro.

El constructo de valor, en términos simples, hace referencia a la respuesta a la pregunta, “¿por qué debería hacer yo esta tarea?” (Pintrich y Schunk, 2006). Dada la importancia que el valor de las tareas tiene en los ambientes de aprendizaje, Eccles, Adler, Futterman, Goff, Kaczala, Meece y Midgley (1983), especificaron cuatro aspectos para caracterizarlo: a) *el valor de logro*, radica en la importancia que se asigna a realizar bien una tarea, b) *el valor intrínseco que para el alumno tiene la tarea*, o, lo que es lo mismo, la satisfacción e interés subjetivo que se experimenta con la realización de la tarea; conceptualmente se parece al interés intrínseco postulado en la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (2000, 2008), c) *el valor de utilidad*, en el sentido de que se relacione de manera instrumental con el alcance de metas futuras, y d) *el valor de coste*, entendido en términos de los aspectos negativos que conlleva el implicarse en la realización de la tarea, tales como la ansiedad, el miedo al fracaso o al éxito y el nivel de esfuerzo que hay que invertir. Estos tipos de valores influyen sobre la conducta de logro: persistencia, elección y rendimiento o resultado.

2. *El componente de expectativa*. Incluye las creencias sobre uno mismo y las percepciones que tiene el sujeto sobre su capacidad para realizar la tarea. Con este componente se responde a la pregunta “Puedo hacer bien esta tarea?” (Eccles et al., 1983; Pajares, F., 1996; Pajares,

F. y Schunk, D., 2001; Pintrich y Schunk, 2006). Las investigaciones han demostrado que las expectativas de éxito y el valor que se asigne a la tarea tienen aportaciones diferenciadas y complementarias al desempeño y rendimiento de los estudiantes y a la conducta motivada tales como el esfuerzo y la persistencia, así como al uso de estrategias autorreguladoras (Bandura, 1982; Harter, 1992; Urdan y Turner, 2007).

3. *El componente afectivo*. Este componente hace referencia a la variedad de estados afectivos que la tarea puede provocar en el estudiante. Las reacciones afectivas consideradas como más relevantes para la motivación son el enfado, el orgullo, la culpabilidad, la vergüenza, la ansiedad y el stress. Estas emociones pueden gestarse durante la realización de la tarea o pueden ser el resultado de las interacciones en los contextos sociales, específicamente, en el aula.

En definitiva, a pesar de que no existe hasta el momento una teoría unificada de la motivación, lo cierto es que el concepto de motivación, además de mantener una estructura compleja, se considera como un constructo psicológico hipotético que explica el inicio, dirección y perseverancia de una conducta hacia unos objetivos que pueden ser de aprendizaje, de búsqueda de buen rendimiento escolar, de logro, de notoriedad social, obtener dinero, buscar la consideración y competencia social...etc.

De acuerdo con la definición de motivación, coincidimos en la observación que hacen Rodríguez, Valle, González y Núñez (2010) cuando afirman que

... desde la perspectiva de la psicología humanista, la capacidad humana de elegir, crear y autoactualizarse son áreas de estudio importantes que nos exigen atender al individuo como un todo, alcanzar una comprensión consistente de comportamientos, pensamientos y sentimientos, y tomar en consideración la conciencia subjetiva. (p.20).

Atribuciones causales

Las atribuciones causales implican a un conjunto de creencias y causas que se perciben como responsables de un acontecimiento o de una conducta determinada. Por eso, desde esta perspectiva motivacional y tratando de entender una conducta de estudio, interesa conocer cómo ocurre el patrón integrado de causas, creencias, atribuciones y afectos/sentimientos que dirigen las metas académicas. Como afirmábamos anteriormente, al referirnos al componente motivacional de expectativas, diferentes investigaciones han demostrado que las expectativas de éxito y el valor que se asigne a la tarea tienen aportaciones diferenciadas y complementarias al desempeño y rendimiento de los estudiantes y a la conducta motivada tales como el esfuerzo y la persistencia, así como al uso de estrategias autorreguladoras

En consecuencia, la motivación de rendimiento está explicada, en gran parte, por las atribuciones. En consecuencia, como ya se ha apuntado antes y de acuerdo con diferentes trabajos de investigación (González y Tourón, 1992; Montero, 1990; Núñez y González-Pienda, 1994; Valle y González, 1998; Almeida, Miranda y Guisande, 2008), las atribuciones causales vienen a ser, en definitiva, los *determinantes primarios de la motivación y, en último término, de la conducta*. En referencia al contexto educativo debemos considerar que la teoría de atribución de la causalidad, especialmente las explicaciones encontradas para los resultados de mayor o menor éxito en el aprendizaje, asumen que las mismas afectan a los comportamientos, cogniciones y emociones de los alumnos a lo largo de su vida académica.

Resumiendo, Weiner, Wentzel y colaboradores (Weiner, 1985, 1986, 1990; Wentzel, 1998) señalan como causas principales del logro/rendimiento en contextos educativos a la *capacidad, el esfuerzo, la tarea y la suerte*, siendo las de mayor frecuencia de atribuciones la capacidad y el esfuerzo. No obstante investigaciones posteriores a la publicación de los trabajos de Weiner como los de Alonso (1991), Pintrich y Schunk (2006) han ampliado estas causas a otras como: el profesor, el clima de clase, el interés del alumno... ya que que las atribuciones causales son de mayor complejidad y amplitud de lo que en un principio se creía, ya que se sabe que inciden en el proceso motivacional a partir de la creación de *expectativas y afectos* y que, posteriormente, intervienen decisivamente en la conducta final, es decir, en el rendimiento escolar (Barca y Peralbo, 2002).

En trabajos derivados de las teorías de Weiner y realizados con muestras españolas de alumnado de Educación secundaria se ha comprobado que las atribuciones del alumnado y las expectativas del profesor se generan en el aula dentro del mismo esquema causal y parece ser que no se pueden considerar independientes (Castejón, Navas y Sampascual, 1993). Sin duda es una aportación muy sugerente que merece un seguimiento por parte de los investigadores.

En la actualidad sabemos que una causa, en cuanto origen de conducta, ya sea externa o interna, estable o inestable y controlable o incontrolable, tiene efectos diferenciados sobre el autoconcepto, las metas académicas o el rendimiento. Se ha comprobado (Valle, Cabanach, Cuevas y Núñez, 1997; Barca, Porto, Marcos, Brenlla, y Morán, 2007) que el alumnado con rendimiento académico bajo presenta unos patrones atribucionales básicamente externos (contexto, la suerte, dificultad de las tareas, profesor...), mientras que el alumnado con rendimiento alto presenta unos estilos atribucionales de carácter interno (esfuerzo y capacidad).

En otro trabajo realizado con alumnado de Educación secundaria de Portugal, Almeida, Miranda y Guisande (2008) comprueban que los estudiantes recurren especialmente a las causas internas en detrimento de las

causas externas para explicar sus éxitos y sus fracasos escolares. De esta forma el alumnado apunta al esfuerzo como la causa con más valor, tanto si es para explicar el éxito como el fracaso y, sin embargo, desvalorizan la suerte para la explicación del éxito y al profesor en la explicación de los fracasos. A esta conclusión se llega independientemente del año de escolaridad del alumnado, de la edad o del género.

También en esta línea destacan los trabajos de Neves (2002), Martini y Del Prette (2005), Mascarenhas, Almeida y Barca (2005) y Barca, Almeida, Porto, Peralbo y Brenlla (2012). En resumen, se concluye, que la atribución a causas internas se asocia en mayor medida a los buenos resultados académicos, mientras que las atribuciones de control externo parece que se asocian a los rendimientos escolares bajos de los alumnos.

Debemos citar también otros trabajos relacionados con los estilos atribucionales en los que se sugiere que los niños y adultos con frecuencia hacen atribuciones a la capacidad por sus éxitos porque incrementan su autovalía o su autoconcepto, mientras que si hacen atribuciones al esfuerzo, el incremento de la autovalía es menor (Covington 1992, 1998). En líneas generales, coincidimos con estos autores en resaltar la importancia de estas conclusiones obtenidas, sobre todo por sus consecuencias para los procesos de aprendizaje y el rendimiento académico del alumnado, especialmente porque sabemos que la atribución del éxito al esfuerzo favorece la motivación del logro, la actividad y autoconfianza en sus capacidades y competencias percibidas, mientras que la debilidad en el control emocional facilita, efectivamente, la pasividad y la inquietud, lo que fácilmente puede llevar a la inhibición motivacional.

De todo lo anterior se desprende el interés de los autores de este trabajo en analizar y evaluar los procesos atribucionales causales que abordan los estudiantes de primer año de universidad en República Dominicana, a partir de los datos presentados en una tesis de doctorado realizada recientemente (Fernández de Mejía, 2010). Además se trata de comprobar el grado de capacidad predictiva que las atribuciones, en cuanto elementos motivacionales que dirigen la conducta de estudio, mantienen sobre el rendimiento académico. En realidad, buscamos algunos indicadores y determinantes que, en sus procesos interaccionales --atribuciones causales y rendimiento-- pueden estar afectando al aprendizaje y al rendimiento académico.

Objetivos

1. Conocer el grado de relación que guardan las atribuciones causales (en sus dimensiones *locus de control* interno/externo y *controlabilidad: controlable-incontrolable*, así como de las diferencias de género) con el rendimiento académico del alumnado primer año de universidad.

2. Averiguar el tipo de variables motivacionales, de

entre las atribuciones causales que poseen una incidencia significativa, en relación con el alumnado con bajo y alto rendimiento académico.

3. Determinar, de entre las atribuciones causales, cuáles son las que mayor capacidad predictiva ejercen sobre el rendimiento académico global del alumnado participante en la investigación.

Método

Participantes

Los participantes en este trabajo provienen de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM) de República Dominicana, de sus dos campus de Santiago de los Caballeros y de Santo Domingo.

Tabla 1.

Muestra de los 787 participantes en la investigación por sexos, edades y campus universitarios de procedencia en República Dominicana

	Sexo		Edad		Campus			
	n	%	Años	n	%	Lugar		
H	373	47	16-17	86	10.9	SC	405	52
M	414	53	18-19	648	81.1	SD	382	48
			20-29	53	7.0			

Nota: SC = Santiago de los Caballeros, SD = Santo Domingo

En total han sido 787 sujetos, de los cuales 373 eran hombres y 414, mujeres. Solamente 8 sujetos no habían cumplimentado correctamente el instrumento de evaluación y, por lo tanto, hubo que excluirlos. La media en la variable edad de alumnado de la muestra es de: 18,3 años, y la desviación típica es de: 1,1.

En cuanto a las carreras que cursaban los sujetos de la muestra, la que mayor porcentaje de alumnos aportó a la muestra fue la de Administración de Empresas, con un 16,3%. Las demás se distribuyen así: Mercadotecnia,

Tabla 2:

Propiedades psicométricas (fiabilidad y validez factorial) de la Escala EACM de Estilos Atribucionales Causales de acuerdo con diferentes investigaciones realizadas.

Autores	Fiabilidad	Validez Factorial	
	(Alfa de Cronbach)	Factores	% Varianza explicada
Barca, Pessutti, y Brenlla (2001). Alumnado Educación Secundaria del área de Sao Paulo y Curitiba (Brasil)	.72	6	55.35
Barca y Peralbo (2002). Alumnado de Educación Secundaria de Galicia	.70	6	48.89
Morán (2004). Alumnado de Formación Profesional de grado medio de Galicia	.75	7	52.92
Brenlla (2005). Alumnado de Educación Secundaria y Bachillerato de Galicia	.70	7	53.31
Fernández de Mejía (2010). Alumnado de primer año de Universidad en República Dominicana	.70	6	52.39

A continuación (ver Tabla 3) presentamos las dos soluciones factoriales de la Escala EACM que hemos encontrado en esta investigación. Estos dos componentes - *Factor I: atribuciones incontrolables y externas* (suerte, baja capacidad, facilidad de las materias y profesorado); *Factor II: atribuciones controlables e internas* (escaso

12,8%; Ingeniería Industrial, 12,6%; Tecnología en Ingeniería de Sistemas y Computación, 11%; Ingeniería de las Telecomunicaciones, 7,9%; Administración Hotelera, 5,9%; Tecnología en Ingeniería de las Telecomunicaciones, 5,7%; Economía, 5,5%. Otras seis titulaciones aportaban un 2% aproximado de alumnado como participantes.

Instrumento

La Subescala EACM (Escala de Evaluación de Estilos Atribucionales), primera parte de la Escala Siacepea (Barca, Peralbo y Brenlla, 2004) y que a su vez proviene de otra anterior (Barca, Peralbo, Brenlla, Santamaría y Seijas (2001), está diseñada para evaluar el grado, nivel y tipos de *Estilos o Atribuciones causales multidimensionales* que realizan los estudiantes a partir de sus resultados académicos o de su rendimiento (Pérez y Bermúdez, 1986). Consta de 24 ítems y aparecen las respuestas categorizadas en una escala Likert a través de la que los sujetos deben valorar cada ítem según una escala de cinco puntos que va de total desacuerdo (TD) hasta total acuerdo (TA).

Es una Escala que integra de entre 6/7 soluciones factoriales y que se han hallado a través de las investigaciones realizadas. En general, su fiabilidad y validez factorial son moderadamente aceptables según puede observarse en la tabla que presentamos (véase Tabla 2). Para esta investigación, en un análisis factorial de segundo orden se han obtenido, a partir de los factores primarios, dos factores en función de la dimensión *lugar de control* interno-externo (ver tabla 2). En la dimensión *lugar de control interno* se integran las siguientes atribuciones en función del rendimiento académico: atribución a la capacidad, atribución al escaso esfuerzo y atribución a la baja capacidad. En la dimensión *lugar de control externo* se integran las dimensiones: atribución a la facilidad de las materias, atribución a la suerte, al profesorado y atribución a la baja capacidad.

esfuerzo y capacidad/alta capacidad)-- que resultan de este análisis factorial de segundo orden se inscriben en los modelos que González y Tourón (1992) describen para explicar los estilos o patrones atribucionales: estilo atribucional adaptativo y estilo atribucional desadaptativo, que surgen como consecuencia de las atribuciones

realizadas por el alumnado de alto y bajo rendimiento académico.

Tabla 3.

Sub-Escala EACM: estructura factorial de segundo orden del de acuerdo con las respuestas emitidas del alumnado de la muestra

Factores primer orden	Com.	Factor I % VE: 37.01	Factor II % VE: 22.34
Atribución a la Suerte (S-RA)	.68	.78	
Atribución a la Baja Capacidad (BC-BRA)	.69	.78	
Atribución a la Facilidad de las Materias (FM-RA)	.50	.70	
Atribución al Profesorado (PF-BRA)	.44	.66	
Atribución al Escaso Esfuerzo (EE-BRA)	.70		.83
Atribución a la Capacidad (AC-ARA)	.68		.81

Variables

Las variables consideradas son: Como *variables criterio/independientes* (VV.II. hemos tomado: Estilos atribucionales causales: --*atribuciones internas* (atribución a la capacidad, atribución al esfuerzo, atribución al escaso esfuerzo del rendimiento académico y atribución a la baja capacidad del rendimiento académico) y – *atribuciones externas* (atribución a la facilidad de las materias, atribución a la suerte, atribución al profesorado). En cuanto a la *Variable dependiente* (V.D. se ha tomado el: Rendimiento académico con dos categorías principales: a) Rendimiento Académico Bajo (RB) y, b) Rendimiento Académico Alto (RA).

Para la elaboración de la variable dependiente, *rendimiento académico*, puede observarse en la Tabla 4 la distribución de los sujetos de la muestra según su rendimiento.

Tabla 4.

Distribución del alumnado de la muestra según su rendimiento académico (N = 783)

Índice Académico	f	%	% acum.
Menos de 2,0 (Grupo Rendimiento Bajo)	158	20	20
2,0-2,99 (Grupo Rendimiento Medio)	374	48	68
3,0-4,0 (Grupo Rendimiento Alto)	251	32	100

Para la obtención del rendimiento académico se ha tenido en cuenta el índice acumulado de las calificaciones de cada uno de los alumnos participantes. Así, un 20,2% de los alumnos tiene un índice acumulado inferior a 2,0, siendo que el índice acumulado del 47.4% está entre 2.0 y

2.99 y para el 31.9% el índice acumulado está entre 3.0 y 4.0. El *índice acumulado promedio* para los estudiantes de la muestra es de 2.58. Si distribuimos la muestra según los percentiles, el 33% con rendimiento académico más abajo tiene 2,2 o menos de índice académico, el grupo que está entre el percentil 33 y el 66 tiene un rendimiento entre 2.3 y 2.9 y el grupo de rendimiento alto, es decir, los que están por encima del percentil 67 tienen un rendimiento académico entre 3.0 y 4.0. De ahí hemos obtenido los grupos de rendimiento académico bajo y alto. Diferentes variables son las que inciden en el rendimiento académico de acuerdo con los trabajos de González-Pienda, (2003) y Abalde, Barca, Muñoz y Ziemer (2009).

Procedimiento

Todos los datos relativos a las variables estudiadas (estilos atribucionales y rendimiento académico) fueron recogidos en los distintos centros académicos a los que asistían con regularidad los estudiantes durante dos sesiones de trabajo. Los estudiantes cumplimentaron de forma voluntaria y sin límite de tiempo la Escala de Atribuciones Causales y cumplimentando, a su vez, otros datos de identificación así como sobre su rendimiento académico. Siempre se le aclaraban las dudas cuando un estudiante lo solicitaba, de modo que todos debían entender correctamente todas las tareas a realizar durante la administración de la prueba. Se les solicitaba la mayor objetividad posible a la hora de contestar, así como se les garantizaba la total confidencialidad de las respuestas emitidas.

Diseño y análisis de datos

El planteamiento responde a las características de diseño denominado correlacional básico, puesto que no se manipulan intencionalmente las variables y se emplea el paquete estadístico SPSS (versión 19.0). Las principales técnicas de análisis utilizadas fueron: el Análisis factorial exploratorio de componentes principales para el mejor conocimiento de las soluciones factoriales resultantes a partir de las variables relativas a la sub-escala de estilos atribucionales (EACM) en función de la dimensión *locus de control* interno-externo; el Análisis de Varianza (ANOVA) con el fin de hallar las posibles diferencias significativas de las variables atribucionales en función de los niveles alto y bajo de rendimiento académico alto y bajo.

Finalmente, se utiliza el Análisis de Regresión lineal múltiple, paso a paso, con la finalidad de analizar el coeficiente de determinación, la varianza total y las varianzas explicadas de cada variable que entran en la ecuación, interpretando los coeficientes beta (β) en su relación con el rendimiento académico a fin de conocer la capacidad predictiva de cada una de las variables que entran en la ecuación y en su conjunto.

Resultados

Estilos atribucionales e implicaciones en el rendimiento académico

El hecho de haber elegido la dimensión *locus de control* como criterio para analizar, por una parte, la asociación y correlaciones entre las atribuciones causales y el rendimiento y, por otra parte, su capacidad y poder predictivos sobre el rendimiento académico, se debe básicamente al descubrimiento de la matriz rotada de las dimensiones factoriales originales de la Subescala EACM de Evaluación de atribuciones causales en las que se puede observar que los factores de segundo orden de dicha Subescala son claramente dos a partir de los seis factores primarios y originarios (ver tabla 3). Por una parte está el Factor I, que representa a la dimensión atribucional interna (en adelante AI) y que integra las variables de atribución a la capacidad y atribución al escaso esfuerzo del rendimiento académico; y el otro, Factor II, a la dimensión atribucional externa (en adelante, AE) que integra la atribución a la facilidad de las materias, atribución a la suerte, atribución al profesorado y a la baja capacidad del rendimiento académico.

De los datos de correlación con el rendimiento se desprenden dos cuestiones relevantes: a) son las atribuciones a la facilidad de las materias, a la suerte y al escaso esfuerzo las variables atribucionales las que mantienen una correlación negativa y significativa con el rendimiento. Estos resultados apuntan a que, en la medida en que los sujetos de la muestra realicen atribuciones al hecho de que las materias son fáciles, que la suerte es la que nos dará la llave del rendimiento, que el profesor me tiene manía, no sabe explicar..., y que el escaso esfuerzo es el responsable del rendimiento académico, en esa misma medida, estos alumnos van a lograr un rendimiento académico bajo o negativo; y b) es la atribución a la competencia y a la capacidad percibida la que parece ser más efectiva y positiva en relación con el rendimiento.

Tabla 5.

Coefficientes de correlación de las atribuciones causales con el rendimiento académico medio global del alumnado de la muestra

Escala EACM	RAM
Factores de primer orden:	
Atribución a la Facilidad de las Materias (FM-RA)	-.23**
Atribución a la Capacidad (AC-ARA)	.13*
Atribución al Profesorado (PF-BRA)	-.05
Atribución a la Suerte (S-RA)	-.14**
Atribución al Escaso Esfuerzo (EE-BRA)	-.07
Atribución a la Baja Capacidad (BC-BRA)	-.11**
Factores de segundo orden:	
Factor I. Atribuciones Causales Internas/Controlables	.04
Factor II. Atribuciones Causales Externas/Incontrolables	-.23**

Nota: RAM = Rendimiento Académico Medio

* $p < .05$; ** $p < .01$

En conclusión: son las atribuciones externas y las internas, referidas a la baja capacidad y al escaso esfuerzo, las que presentan unas correlaciones negativas y significativas con el rendimiento, mientras que las atribuciones internas positivas parecen tener una asociación levemente positiva, aunque no significativa, con el rendimiento (ver tabla 5).

A continuación presentamos los datos descriptivos (con las medias y desviaciones típicas) de los grupos de rendimiento alto y bajo del alumnado de la muestra (ver tabla 6).

Tabla 6.

Número de sujetos por grupos (frecuencias), medias y desviaciones típicas de las variables atribucionales según el grupo de rendimiento académico alto y bajo

	GRA (n = 251)		GRB (n = 158)	
	M	DT	M	DT
Atribuciones causales:				
A la Facilidad de las Materias (FM-RA)	2.54	.98	3.16	.99
A la Capacidad (AC-ARA)	4.18	.58	3.95	.66
Al Profesorado (PF-BRA)	2.73	.73	2.84	.73
A la Suerte (S-RA)	1.90	1.02	2.24	.76
Al Escaso Esfuerzo (EE-BRA)	4.02	.69	4.18	.69
A la Baja Capacidad (BC-BRA)	2.63	.76	2.14	.65
Atribuciones Causales de 2º orden: (según locus de control)				
Internas (AI)	4.11	.52	4.05	.53
Externas (AE)	2.38	.53	2.73	.61

Nota: GRA = Grupo Rendimiento Alto, GRB = Grupo Rendimiento Bajo

Para ello presentamos, también, la tabla del ANOVA para detectar la existencia de posibles diferencias significativas en las atribuciones causales entre los dos grupos de estudiantes de rendimiento alto y bajo, así como a partir de la variable género de los sujetos de la muestra (ver tablas 7 y 8).

Las diferencias significativas, en función de los grupos de rendimiento y a partir de los análisis de varianza realizados, se encuentran en las Atribuciones causales externas (AE) y se comprueba que son los alumnos del grupo de rendimiento bajo los que hacen este tipo de atribuciones (ver Tabla 7). Las causas que constituyen este estilo son incontrolables y estables, como por ejemplo la suerte, el profesorado, la facilidad de las materias y la baja capacidad.

Como se puede observar, la puntuación media en atribuciones externas es de 2.38 para los alumnos de rendimiento alto y de 2.74 para los de rendimiento bajo, con un coeficiente eta cuadrado (η^2) de un 8.6 por ciento y una significatividad con un nivel de confianza del 1 por ciento ($p < .01$), indicando que en la medida en que se realice con mayor intensidad este tipo de atribución externa (cuando se busca argumentos de causalidad del rendimiento

académico bajo en el profesorado, “*me tienen manía los profesores*”), en la suerte o en la dificultad de las materias

por parte del alumnado, más bajos y deficientes serán sus resultados a académicos.

Tabla 7.

Análisis de Varianza. Diferencias de Rendimiento según los Estilos Atribucionales entre el alumnado de la muestra con rendimiento académico alto y bajo.

Atribuciones Causales	Suma de cuadrados	gl	F	p	Grupo	M	DT	η ²
Internas (AI)	.34	1	38.4	.28	Rendimiento Alto	4.11	0.40	.036
					Rendimiento Bajo	4.05	0.58	
Externas (AE)	12.31	1	38.4	.01	Rendimiento Alto	2.38	0.53	.086
					Rendimiento Bajo	2.74	0.51	

Si nos atenemos al análisis de las atribuciones en función del género de los sujetos se observa que las medias más altas en cuanto a las atribuciones internas corresponden a las mujeres, siendo los hombres los que obtienen unas medias más elevadas en sus atribuciones causales externas (ver Tabla 8).

Tabla 8.

Número de sujetos, Medias y desviaciones típicas de las variables atribucionales según el género de los sujetos de la muestra

Atribuciones Causales de segundo orden	Hombre (n = 373)		Mujer (n = 414)	
	M	DT	M	DT
Según el locus de control:				
Internas (AI)	4.05	0.55	4.10	0.57
Externas (AE)	2.65	0.58	2.47	0.56

Si los análisis los hacemos a partir del ANOVA, teniendo en cuenta la variable género, se aprecia la existencia de diferencias significativas de los alumnos en relación con las atribuciones causales externas, siendo el grupo de los hombres los que dominan en este tipo de atribuciones frente a las mujeres que obtienen resultados más bajos: $F(1,785) = 38,4; p < .001$. De aquí se desprende que hay una mayor dominancia por parte de los hombres en la realización de atribuciones causales a la suerte, al profesorado y a las materias como variables posiblemente responsables de su inferior rendimiento académico (ver Tabla 9).

Tabla 9.

Análisis de Varianza (ANOVA). Diferencias en las atribuciones causales internas/externas en función del género

Atribuciones Causales	Suma de cuadrados	gl	F	p	Género	M	DT	η ²
Internas	0.51	1	1.6	.20	Hombre	4.05	0.40	.020
					Mujer	4.10	0.58	
Externas	12.31	1	38.4	.000	Hombre	2.65	0.53	.025
					Mujer	2.47	0.51	

Modelo predictivo de las atribuciones causales sobre el rendimiento académico

Nos detendremos brevemente para observar los efectos que las *Atribuciones Causales* tienen sobre el rendimiento global del alumnado de la muestra. Si nos centramos en los datos que se extraen del análisis de regresión, lo primero que observamos es que las variables atribucionales explican el 14.20% de la varianza total explicada del rendimiento académico del alumnado de la muestra de alumnos de primer año de universidad en la Pontificia Universidad Madre y Maestra de República Dominicana (ver ¡Error! No se encuentra el origen de la referencia. 10).

En segundo lugar, se desprende de los datos que cuatro de las variables *Atribuciones Causales* entran en la ecuación de regresión y, aunque la varianza que explicada es de 14.20%, todas son significativas y debemos tenerlas en cuenta. No obstante, de dichas atribuciones, sólo la *Atribución a la capacidad del alto rendimiento académico (AC-ARA)* entra a la ecuación de regresión con un coeficiente beta positivo (.168). El modelo de regresión resultó estadísticamente significativo: $F(4,781) = 32.65, p < .001$.

Tabla 10.

Resultados del Análisis de Regresión, método por pasos sucesivos. Escala de Atribuciones Causales. V.I.: Atribuciones causales multidimensionales. V. D.: Rendimiento académico. (N = 787)

Modelo. Variables predictoras	R	R ²	Cambio en R ²	β
1. Atribución a la baja capacidad del bajo rendimiento académico (BC-BRA)	.306	.094	.094	-.230*
2. Atribución a la facilidad de las materias del alto rendim (FM-ARA)	.330	.114	.020	-.144*
3. Atribución a la capacidad del alto rendimiento académ. (AC-ARA)	.359	.129	.015	.168*
4. Atribución al escaso esfuerzo del bajo rendim. académ. (EE-BRA)	.377	.142	.014	-.126*

$p < .001$

La atribución a la capacidad, como ya se sabe, es una causa interna y estable y, como ya comentábamos al analizar los análisis de varianza, cuando el alumnado hace este tipo de atribución, su rendimiento tiende a ser positivo, a ser alto. Esto es así porque al tratarse de una causa interna, el alumno puede pensar en controlarla y mejorarla mediante el esfuerzo constante y la puesta en marcha de las estrategias de aprendizaje adecuadas.

Las demás atribuciones que se presentan en este análisis de regresión lineal múltiple son significativas, como ya exponíamos anteriormente, pero sus efectos sobre el rendimiento son negativos, lo que está en consonancia con los demás análisis realizados hasta aquí. Basta con observar los coeficientes *beta* correspondientes a cada una de ellas: *Atribución a la baja capacidad del rendimiento académico (EE-BRA)*, $\beta = -.230$, *Atribución a la facilidad de las materias del alto rendimiento académico (FM-ARA)*, $\beta = -.144$, *Atribución al escaso esfuerzo del bajo rendimiento académico (EE-BRA)*, $\beta = -.126$.

Estas tres variables, aunque negativas, son relevantes y debemos tenerlas en cuenta puesto que a medida que el alumnado interprete los resultados de su rendimiento académico atribuyéndolos a que no posee la capacidad requerida y que por ese hecho fracasa, o que obtiene buenas calificaciones porque las materias que estudia son fáciles, en esa misma medida su rendimiento será bajo. Sin embargo, las prescripciones establecen que cuando el bajo rendimiento se atribuye al escaso esfuerzo, el alumno estaría en condiciones de mejorar debido a que el esfuerzo es una causa interna, inestable y controlable por el propio sujeto. Pero, de acuerdo con los datos, estas tres últimas variables mencionadas no favorecen la motivación para el aprendizaje en el alumnado universitario de la muestra de esta investigación (ver tabla 10).

En resumen, debemos constatar que los sujetos que atribuyen su rendimiento a causas externas e incontrolables (la facilidad/dificultad de las materias, la suerte como es este caso, el profesorado que no enseña, es tacaño con las notas...), se sabe que su percepción subjetiva es de no-implicación personal, de no responsabilidad o, de no-control, produciendo, como ya reiteramos, un efecto de inhibición hacia la motivación de aprendizaje y del rendimiento académico. Más alejadas, en su contribución a la ecuación de regresión, aparecen las atribuciones causales internas (atribución a la capacidad y esfuerzo) que explican un 1.5 % de la varianza total y con una relación positiva con el rendimiento ($\beta = .168$), lo cual nos dan a entender (aunque con cierta prudencia que nos imponen estos datos) que existe una motivación de los sujetos hacia el buen rendimiento produciendo unos sentimientos de autoconfianza, autoestima y valoración positiva hacia sí mismos. Todo ello redundará en un efecto positivo hacia la motivación de aprendizaje y de rendimiento en los sujetos con atribuciones causales internas, en concreto a la capacidad.

Discusión y conclusiones

Analizando de forma global los resultados obtenidos en este trabajo, una de las primeras consideraciones que debemos hacer, y que responde al primer objetivo que planteábamos y que decía ¿cómo es la relación que guardan las atribuciones causales (dependiendo de su *locus de control* interno/externo y controlabilidad controlable-incontrolable y de las diferencias de género) con el rendimiento académico del alumnado de primer año de universidad? La respuesta es que los estudiantes de primer año de la Universidad Pontificia Madre y Maestra de República Dominicana recurren especialmente a las atribuciones causales internas (capacidad, esfuerzo) en detrimento de las atribuciones a causas externas (materias, profesorado, tareas, suerte) para explicar sus éxitos o fracasos académicos, es decir, su rendimiento académico alto o bajo. Además se hace independientemente del género y de la edad. Por tanto, se aprecia que los estudiantes apuntan a la capacidad y al esfuerzo como la causa con más valor y relevancia, tanto si es para explicar el éxito como el fracaso y desvalorizan la suerte y la facilidad de las materias para la explicación del éxito apuntando especialmente a la dificultad de las materias en la explicación de su rendimiento bajo. A esta conclusión se llega independientemente de la edad o del género de los estudiantes.

Es importante comprobar que estos resultados están en relación con otro trabajo realizado recientemente con alumnado de Educación secundaria de Portugal (Almeida, Miranda y Guisande, 2008) a partir del que se concluye que los estudiantes recurren especialmente a las causas internas en detrimento de las causas externas en su rendimiento. Se ha llegado a conclusiones semejantes en trabajos recientes en los que se comprueba la existencia de los efectos de las atribuciones internas sobre las externas en el rendimiento (Martini y Del Prette, 2005; Mascarenhas, Almeida y Barca, 2005; Neves, 2002). Todo ello nos lleva a considerar que son las variables atribucionales con un *locus de control interno* (capacidad y esfuerzo), por lo tanto, en parte inestables y en parte controlables, las que poseen una relevancia especial para los sujetos a la hora de gestionar la explicación de sus conductas de estudio. Podríamos afirmar que estas atribuciones son adaptativas, los estudiantes las utilizan para dar una explicación lógica de su rendimiento académico, ya sea éste alto o bajo.

Una segunda consideración a tener en cuenta consiste en afirmar que, aunque las atribuciones internas son importantes y en esta variable no existen diferencias significativas entre mujeres y varones, sin embargo, al contrario de los resultados obtenidos por Broc Cavero (2011) en los que no había encontrado diferencias significativas entre alumnas y alumnos universitarios en variables motivacionales y su relación con el rendimiento, sin embargo se aprecian en nuestros datos diferencias significativas en relación con el género de la muestra en su

utilización de atribuciones causales internas, concluyendo que son los hombres los que adoptan atribuciones externas de modo dominante a la hora de justificar sus conductas de estudio o su rendimiento académico, fundamentalmente bajo.

Una tercera apreciación que responde a los objetivos segundo y tercero que se plantean en esta investigación consiste en la comprobación de que son las atribuciones causales externas las que poseen un mayor poder discriminativo entre sus efectos sobre el rendimiento alto y bajo, asociándose preferentemente con el rendimiento académico bajo y, por derivación, son este tipo de atribuciones externas (a las materias, al profesorado y a la suerte) las que poseen una mayor capacidad predictiva sobre el rendimiento académico bajo. Con ello, se sabe, que están afectando negativamente a la motivación de aprendizaje y de rendimiento. Estos resultados son coincidentes con los trabajos realizados por autores como Soariano, Navas y Sampascual (2006), Pintrich y Schunk (2006); Barca, Porto, Marcos, Brenlla y Morán (2007). En todos ellos se ha comprobado que las diferencias son significativas entre los dos grupos de rendimiento alto y bajo. Se observa que el alumnado con rendimiento alto obtiene una puntuación más baja en atribuciones causales de corte externo, mientras que el alumnado de rendimiento académico más bajo alcanza una puntuación más alta en dicha variable. Las causas a las que el alumnado con media más alta en estilos atribucionales externos le atribuye sus fracasos son: la mala suerte, la dificultad de la tarea, el profesorado... porque es tacaño, que no les explica..., que les evalúa mal. Este alumnado se desvincula de la responsabilidad ante los resultados de sus estudios y nunca atribuye su bajo rendimiento a su persona o a su escaso esfuerzo, tampoco a su baja motivación y su desgana ante el trabajo escolar. Es la variable de estilos atribucionales externos con mayor incidencia en los grupos de rendimiento así como con una mayor capacidad predictiva negativa sobre el rendimiento académico (ver tablas 6, 7).

Una cuarta consideración, a la vista de estos resultados, apunta al hecho de que es preciso tener en cuenta las *atribuciones causales internas* de los sujetos en sus procesos de aprendizaje. Los resultados de esta variable nos indican que los alumnos que hacen atribuciones causales de tipo interno ($M=4.11$) logran un buen rendimiento académico. Este alumnado atribuye su rendimiento a la capacidad, al esfuerzo que realiza para el trabajo escolar, al tiempo que le dedica a sus tareas.... Si se observan las tablas 6 y 7 se apreciará que el grupo de rendimiento académico alto obtiene puntuaciones más altas en atribuciones internas ($M=4.11$) que al grupo de rendimiento bajo ($M=4.05$). Puede observarse, también, que estas diferencias en los estilos atribucionales internos son muy pequeñas y carentes de significatividad estadística, tal y como se ha analizado anteriormente.

Es oportuno hacer aquí una reflexión teniendo presente la teoría de Weiner y que se refiere a cuando los sujetos

atribuyen el éxito o el fracaso a causas con *locus de control externo y estable*. De acuerdo con Weiner, los sujetos tienden a generar expectativas de que en el futuro es posible que continúen experimentando éxito o fracaso. Sin embargo, si las causas se consideran inestables en el tiempo (básicamente internas como el esfuerzo...), entonces los sujetos tendrán dudas sobre lo que podría ocurrir en el futuro, porque, piensan que tanto puede ocurrir un éxito como un fracaso. Por otra parte, la atribución del éxito y del fracaso a causas controlables e inestables por los estudiantes, como por ejemplo, al *esfuerzo*, produce motivación de logro y persistencia en la tarea, lo que contribuye a la mejora del rendimiento, lo que no ocurre cuando la atribución se hace a variables incontrolables y externas como pueden ser la suerte o la dificultad de las materias. En esta línea urge establecer interacciones positivas con el alumnado hacia la búsqueda del logro y de un mayor éxito académico.

Finalmente, en relación a estos *estilos atribucionales* que muestran los alumnos de primer año de Universidad en República Dominicana al momento de interpretar las posibles causas de su rendimiento académico alto o bajo, diremos que sus pautas de estudio son totalmente adaptativas, en concreto diremos que son los alumnos de rendimiento académico bajo los que tienen las puntuaciones altas en atribuciones de tipo externo (los responsables de su rendimiento bajo son las tareas difíciles, es el profesorado que no les explica o no les entiende o les califica bajo porque son tacaños con las notas, son injustos... son las materias, es la mala suerte... pero pocas veces este alumnado de rendimiento bajo con pautas adaptativas hace atribuciones causales de su mal rendimiento a su persona o a sí mismo, a su escaso esfuerzo... a su baja capacidad... o a su desgana..., o su baja motivación para el trabajo escolar...) y que, de hacerlo de esta manera, estaríamos ante una posible forma de indefensión aprendida. No se trata de esto. Todas estas causas externas son incontrolables y estables y las mismas conducen, como ya apunta Weiner, a que el alumno se sienta impotente e incapaz de controlar su situación y tomar las riendas de sus estudios resultando todo ello una baja motivación para el estudio y baja responsabilidad personal con los resultados obtenidos.

Referencias

- Abalde, E.; Barca, A.; Muñoz, J. M. y Ziemer, M. (2009). Rendimiento académico y enfoques de aprendizaje: una aproximación a la realidad de la enseñanza superior brasileña en la región norte. *Revista de Investigación Educativa*, 27, 303-319. <http://revistas.um.es/rie/article/view/94421>
- Almeida, L.; Miranda, L. y Guisande, M^a A. (2008). Atribuições causais para o sucesso e fracasso escolares. *Estudos de Psicologia*, 25. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2008000200001>

- Alonso, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- Barca, A., Peralbo, M., Brenlla, J. C., Santamaría, S. y Seijas, S. (2001). Proyecto Feder/Esog-Galicia. Evaluación de datos personales, familiares y académicos (CDPFA), evaluación de la docencia recibida (CAPEA) y la orientación a metas académicas (IOM) en estudiantes de ESO: Análisis y evaluación. *Actas del VI Congreso Galaico-Portugués de Psicopedagogía* (ISBN: 972-8098-87-1). Vol. 2, pp. 263-282. Braga: Universidade do Minho.
- Barca, A., Pessutti, C. y Brenlla, J. C. (2001). Propiedades psicométricas de la Escala Siacepa (Sistema integrado de evaluación de atribuciones causales y procesos de aprendizaje) en una muestra de alumnos de Educación secundaria de Brasil. *Revista de Ciencias de la Educación*, 185, 15-52. http://www.icceciberaula.es/images/stories/Ciencias/185_2.pdf
- Barca, A. y Peralbo, M. (2002). *Informe Final del Proyecto FEDER/ESOG-Galicia: IFD97-0283. Los contextos de aprendizaje y desarrollo en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO): Perspectivas de intervención psicoeducativa sobre el Fracaso escolar en la comunidad Autónoma de Galicia*. Madrid: Dirección General de Investigación (I+D). Ministerio de Ciencia y Tecnología (Memoria final inédita del Proyecto de Investigación, 3 vols.).
- Barca, A.; Peralbo, M. y Brenlla, J.C. (2004). Atribuciones causales y enfoques de aprendizaje: la Escala SIACEPA. *Psicothema*, 16, 94-103. <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=1167>
- Barca, A.; Porto, A.; Marcos, J.L.; Brenlla, J.C. y Morán, H. (2007). Estilos atribucionales del alumnado de educación secundaria con alto y bajo rendimiento escolar. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 60, 325-345.
- Barca, A., Almeida, L., Porto, A. M., Peralbo, M. y Brenlla, J. C. (2012). Motivación escolar y rendimiento: impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia. *Anales de Psicología*, 28, 848-859. <http://revistas.um.es/analesps/article/view/156101>
- Brenlla, J. C. (2005). *Atribuciones causales, enfoques de aprendizaje, rendimiento académico y competencias bilingües en alumnos de Educación secundaria. Un análisis multivariable*. A Coruña: Universidad de A Coruña. (Tesis doctoral, inédita).
- Broc, M. A. (2011). Voluntad para estudiar, regulación del esfuerzo, gestión eficaz del tiempo y rendimiento académico en alumnos universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 29, 171-185. <http://revistas.um.es/rie/article/view/110731>
- Castejón, J. L., Navas L. y Sampascual, G. (1993). Modelos estructurales sobre la teoría atribucional de la motivación. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 46, 293-305.
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L. y Midgley, C. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. En J. T. Spence (Ed.). *Achievement and achievement motivation* (pp. 75-146). San Francisco, CA: W.H.Freeman.
- Fernández de Mejía, A. (2010). *Motivación, aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de primer año de Universidad en la República Dominicana*. Murcia: Universidad de Murcia (Tesis doctoral, inédita).
- González, M^a. C. y J. Tourón (1992): *Autoconcepto y rendimiento escolar*. Pamplona: Eunsa.
- González-Pienda, J.A (2003). El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 9, 247-258. http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/6952/1/RGP_9-17.pdf
- González-Pienda, J. A., González-Cabanach, R., Núñez, J. C. y Valle, A. (2002). *Manual de Psicología de la Educación*. Madrid: Pirámide.
- Harter, S. (1992). The relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation within the classroom: process and patterns of change. En A.K. Boggiano y T. Pittman (Eds.). *Achievement and motivation: A social-development perspective*. New York: Cambridge University Press.
- Martini, M. L. y Del Prette, Z. A. P. (2005). Atribuições de causalidade e afetividade de alunos de alto e baixo desempenho acadêmico em situação de sucesso e de fracasso escolar. *Revista Interamericana de Psicologia*, 39, 355-368. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2989470&orden=215041&info=link>
- Mascarenhas, S., Almeida, L. y Barca, A. (2005). Atribuições causais e rendimento escolar: Impacto das habilitações escolares dos pais e do gênero dos alunos. *Revista Portuguesa de Educação*, 18, 77-91. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/2952>
- Montero, J. R. (1990): Fracaso escolar. Un estudio experimental en el marco de la indefensión aprendida. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 43, 257-270. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2797586>
- Morán, H. (2004). *Enfoques de aprendizaxe, estratéxias e autoconceito no alunado galego de formación profesional*. A Coruña: Universidad de A Coruña (tesis doctoral, inédita).
- Neves, L. F. (2002). Um estudo sobre as relações entre a percepção e as expectativas dos professores e dos alunos e o desempenho na matemática. *Dissertação de mestrado*. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas. http://www.des.emory.edu/mfp/das_Neves.pdf
- Pajares, F. y Schunk, D. (2001). Self-beliefs and school success: self-efficacy, self-concept and school achievement. En R. Riding & S. Rayner (Eds.): *Perception* (pp. 239-266). London: Ablex Publishing.
- Pajares, F. y Schunk, D. (2001). Self-beliefs and school success: self-efficacy, self-concept and school achievement. En R. Riding & S. Rayner (Eds.).

- Perception* (pp. 239-266). London: Ablex Publishing.
- Pérez y Bermúdez, A. (1986). Escala de Atribuciones Multidimensionales y Multiatribucionales. *Evaluación Psicológica*, 2, 65-72.
- Pintrich, P.R. y Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson. Prentice Hall.
- Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (1998). Reglamento Académico General. Santiago. RD: *Colección Documentos PUCMM*.
- Rodríguez, S., Valle, A., González, R. y Núñez, J.C. (2010). *Motivar enseñando. La integración de las estrategias motivadoras en el currículo escolar*. Madrid: Editorial CCS
- Soriano, J. A.; Navas, L. y Sampascual, G. (2006). Las metas de los alumnos de ESO en educación física: análisis predictivo según las atribuciones. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 59, 445-456.
- Urdu, T. y Turner, J.C. (2007). Competence motivation in the classroom. En A. Elliot y C. Dweck: *Handbook of competence and motivation* (pp. 297-317). New York: Guilford Press.
- Valle, A. y González, R. (1998). Metas académicas y motivación. En González-Pienda, J. A. y Núñez, J. C. (Coords.). *Dificultades del aprendizaje escolar*. Madrid: Pirámide.
- Valle, A., G. Cabanach, R., Rodríguez, S., Núñez, J.C. y J. A. González-Pienda (1998). Variables cognitivo-motivacionales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico. *Psicothema*, 10, 393-412. <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=173>
- Valle, A., Cabanach, R., Cuevas, L.M. y Núñez, J. C. (1997). Patrones motivacionales en estudiantes universitarios: características diferenciales. *Revista de Investigación Educativa*, 15, 125-146. <http://revistas.um.es/rie/article/view/141202/127052>
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement, motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548>
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer Verlag.
- Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82, 616-622. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.82.4.616>
- Weiner, B. (1992). *Human motivation. Metaphors, theories and research*. California: Sage.
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90, 202-209. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.82.4.616>

Fecha de recepción: 22 de marzo de 2015.

Recepción revisión: 16 de junio de 2015.

Fecha de aceptación: 22 de junio de 2015.