

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación



UNIVERSIDAD COMPLUTENSE



5314054320

225034556

**LA MOTIVACION EN LOS ALUMNOS DE
BAJO RENDIMIENTO ACADEMICO:
DESARROLLO Y PROGRAMAS DE
INTERVENCION**

José Antonio Bueno Alvarez

Madrid, 1993

Colección Tesis Doctorales. N.º 210/93

biv 10/93

© José Antonio Bueno Alvarez

Edita e imprime la Editorial de la Universidad
Complutense de Madrid. Servicio de Reprografía.
Escuela de Estomatología. Ciudad Universitaria.
Madrid, 1993.

Ricoh 3700

Depósito Legal: M-30781-1993



La Tesis Doctoral de D. JOSE ANTONIO BUENO.....
ALVAREZ.....
Titulada "LA MOTIVACION EN LOS ALUMNOS DE BAJO RENDI-
MIENTO ACADEMICO: DESARROLLO Y PROGRAMAS DE INTERVENCION
Director Dr. D. JESUS BELTRAN LLERA.....
fue leida en la Facultad de F^a y CC. EDUCACION.....
de la UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID, el día 11
de JUNIO..... de 19 92., ante el tribunal
constituido por los siguientes Profesores:
PRESIDENTE Dra. D^a ROSARIO MARTINEZ ARIAS.....
VOCAL Dra. D^a M^a DOLORES PRIETO SANCHEZ.....
VOCAL DR. D. FLORENCIO VICENTE CASTRO:.....
VOCAL Dr. D. JOSE LUIS ROSSIGNOLI SUSIN.....
SECRETARIO Dr. D. RUFINO GONZALEZ BAÑICO.....

.....
habiendo recibido la calificación de *Apta*.....
con laud. p. unan.

Madrid, a 11 de junio de 1992
EL SECRETARIO DEL TRIBUNAL.

U N I V E R S I D A D C O M P L U T E N S E D E M A D R I D

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

La motivación en los alumnos de bajo rendimiento académico:
desarrollo y programas de intervención

Tesis Doctoral de: José Antonio Bueno Alvarez

Director: Dr. Jesús Beltrán LLera

dedicada

a todos aquellos que han creído en mi
y han sabido esperar

INDICE

	Pág.
Agradecimientos	7
Introducción	
Delimitación del problema	8
Propósitos de la investigación	9
Definición de términos	10
Plan de la investigación	13
<u>Primera Parte</u>	
Capítulo I	
El marco histórico-conceptual	15
Capítulo II	
La teoría atribucional de la motivación	19
La teoría atribucional de la motivación y la emo- ción	27
Capítulo III	
La motivación para aprender	36
Capítulo IV	
El aprendizaje autorregulado	40

Capítulo V

El binomio expectativa-valor	53
-------------------------------------	----

Capítulo VI

El desarrollo de las atribuciones causales en los sujetos de bajo rendimiento académico	59
Metodología	60
Conclusiones	75

Segunda Parte

Capítulo VII

Los programas de entrenamiento motivacional	79
Los programas atribucionales	85
Los programas socializadores	91

Capítulo VIII

Programa de intervención motivacional	96
Metodología	98
Conclusiones	115

Conclusiones y limitaciones de la investigación	122
--	-----

Referencias	125
----------------------	-----

Anexos

Apéndice A: cuestionario exploratorio de las atribuciones causales	167
Apéndice B: cuestionario JA-BA I	169
Apéndice C: cuestionario JA-BA II	172
Apéndice D: programa de reatribución	175
Apéndice E: programa de socialización-motivación ..	179
Apéndice F: cuestionario JA-BA III	183
Apéndice G: cuestionario MSLQ	187
Tabla 1: análisis factorial del cuestionario JA-BA I-II	191
Tablas 2: estadísticos descriptivos del cuestionario JA-BA I-II según el rendimiento de los sujetos	194
Tablas 3: estadísticos descriptivos del cuestionario JA-BA I-II según el curso y el rendimiento de los sujetos	199
Tablas 4: estadísticos descriptivos del cuestionario JA-BA I-II según el curso, el resultado de la prueba y el rendimiento de los sujetos ...	212
Tablas 5: estadísticos descriptivos del cuestionario JA-BA I y II según el curso, el sexo y el rendimiento de los sujetos	225

Tablas 6: diferencias significativas en las atribuciones causales de los sujetos según el rendimiento	238
Tablas 7: diferencias significativas en las atribuciones causales de los sujetos según el curso y el rendimiento	241
Tablas 8: diferencias significativas en las atribuciones causales de los sujetos de bajo rendimiento según el sexo	246
Tablas 9: diferencias significativas en las atribuciones causales de los sujetos de bajo rendimiento a lo largo de los cursos considerados ..	250
Tablas 10: estadísticos descriptivos de las causas significativamente modificadas por el subprograma retribucional	259

AGRADECIMIENTOS

Es de obligado reconocimiento citar aquí a todas aquellas personas que con su trabajo, apoyo e infinita paciencia han hecho posible esta investigación, pues sin ellas poco o nada hubiera podido hacer.

Podría haber agradecido a cada uno de los siguientes por aquello que han aportado pero de esa manera hubiera sólo limitado ficticiamente su a veces silenciosa y callada labor; por eso, me apresto a nombrarlos alfabéticamente consciente de que cada uno de ellos sabrá reconocer el grano de arena que ha aportado: Carmen Alvarez, Carmen Araujo, Celedonio Castanedo, M^a Antonia Delgado, Juan Fernández, Francisco Gutiérrez, Oliva Lago, Rosario Martínez Arias, Mariano Naure, Fernando Pescador, Fernando Rivero y Gloria de la Torre. A ellos mi más grande y sentido ;Gracias! Finalmente y no por ello menos importante, quiero agradecer la inestimable, valiosa e imprescindible guía y ayuda que el director de esta tesis, Dr. D. Jesús Beltrán LLera, me ha brindado, pues siempre ha sabido cómo motivarme; a El dirijo mi más profundo y sincero agradecimiento.

Madrid, junio de 1992

INTRODUCCION

Delimitación del problema

Es evidente hoy día, y quizás repetitivo recordarlo, el preocupante índice de fracaso escolar (casi un 30% a nivel nacional según últimos datos), que se da en una cada vez mayor proporción de población escolarizada (Cordero, Rodríguez y Del Pozo, 1988; MEC, 1990; Tierno, 1984).

Conscientes de que este resultado puede tender hacia un alza, no depende exclusivamente de factores aptitudinales (la relación inteligencia-rendimiento es de apenas 0.45) (Beltrán et al., 1987; Lucart, 1979; Pérez Serrano, 1981), muchos factores se han barajado desde todas las vertientes que allí inciden, la docente, ambiental, curricular, discente, etc., para atajar el problema (línea de las reformas educativas del MEC).

Pero se hace palpable en esta prescrita población y nosotros consideramos, no solamente sino también otros científicos del área educativa (Ames y Ames, 1984; Ausubel et al., 1990; Beltrán, 1984; E.D. Gagné, 1991; Garrido, 1986, 1987, 1990; Good y Brophy, 1988), un segundo factor complejo de extraordinaria incidencia que permitiría explicar y aclarar esa relación antes esbozada como es la considerable falta de "ganas de aprender".

Esta falta de empuje, de motivación (en definitiva), es un factor de incuestionable influencia y peso en la realidad educativa del aula (E.D. Gagné, 1991; Gagné, 1975, 1976, 1987; Entwistle, 1988, 1989a,b; Walberg y Uguroglu, 1980), lugar donde sucede el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es de sobra conocida la constante preocupación de los profesionales de la enseñanza por la falta de motivación en los alumnos no sólo para que estudien sino para que aprendan, hagan suyo el conocimiento y de esa forma desarrollen su personalidad (Alonso, 1984b; Estefanía, 1984; Hernández Ruiz y Gómez Dacal, 1982; Honrubia, 1984; Pelechano, 1972, 1975; Santos y Domínguez, 1983; Valle, 1987).

Las consecuencias primarias de esta falta de motivación son obvias: ausencia de expectativas de éxito; falta de incentivos para el estudio; aburrimiento crónico; apatía escolar; decepción constante; disminución de la propia autoestima y autoconcepto; relaciones interpersonales insatisfactorias; afectividad maltrecha; actitudes negativas hacia la escuela y el aprender; escaso rendimiento, etc. (Ames y Ames, 1984; Brophy, 1983b; Bueno et al., 1986; McCombs, 1984; Weiner y Potepan, 1970).

Son pues estas consecuencias, y el panorama que propician, lo que nos han dirigido en el desarrollo de esta investigación sobre la motivación educativa.

Propósitos de la investigación

Así pues, nos proponemos como objetivos generales de ésta:

- a. pasar una rápida revista histórico-panorámica al problema de la motivación y sus teorías;

- b. verificar el estado de los últimos avances científicos en este campo tanto a nivel teórico como práctico;
- c. llevar a cabo un estudio evolutivo transversal en una población escolarizada sobre algunos aspectos motivacionales a la luz de una teoría (la atribucional de B. Weiner); y
- d. sobre esos resultados, diseñar y verificar la eficacia de un programa de enriquecimiento motivacional.

Definición de términos

Los términos que aparecen definidos a continuación son aquellos a los que con más frecuencia haremos referencia a lo largo de la investigación:

Afectividad: experiencia emocional generalizada que no se puede identificar con una emoción específica ni con un estímulo en particular.

Afecto: término genérico que se aplica a los sentimientos, emociones o disposiciones en tanto modos de funcionamiento mental.

Atribución causal: explicación común y corriente de la conducta humana y de sus efectos directos o indirectos. Las personas

se dice que hacen atribuciones cuando explican un suceso atribuyéndole a éste una serie de causas.

Autoeficacia: convicción de que uno puede efectuar, con éxito, la conducta necesaria para producir unos resultados.

Autorregulación: convicción de que se puede ejercer un cierto control sobre la propia conducta.

Cognición: aquella función mental involucrada en la percepción, conocimiento y entendimiento.

Emoción: reacción compleja que consiste en un cambio fisiológico del estado homeostático, el cual se experimenta subjetivamente con un sentimiento y se manifiesta en cambios corporales que son preparatorios de acciones manifiestas.

Estrategias de aprendizaje: conjunto planificado de procedimientos cognitivos orientados al éxito de logro o consecución de un aprendizaje.

Grupo control: grupo que es equivalente al experimental en todos sus aspectos, excepto en la variable independiente o condición introducida con la que se trata al grupo experimental.

Grupo experimental: grupo de sujetos que en un experimento son expuestos a la variable independiente o experimental y

cuyas ejecuciones se consideran como un reflejo-efecto de la influencia de esa condición.

Logro académico: conocimiento alcanzado o destreza desarrollada a través de asignaturas; generalmente definido por los resultados de test o las valoraciones del profesor.

Metacognición: conocimiento que tiene o va adquiriendo el sujeto acerca de su propio proceso de pensamiento y de su regulación cognitiva.

Motivación: ampliamente considerada, proceso de surgimiento, mantenimiento y regulación de actos que producen cambios en el ambiente y que concuerdan con ciertas limitaciones internas (planes, programas); concepto éste limitado a aspectos como las energías conductuales o los propósitos de regulación.

Motivación extrínseca: motivación provocada por el uso de recompensas o castigos externos tanto a los intereses inherentes del yo como a su conducta con el fin de controlar ésta.

Motivación intrínseca: motivo o incentivo de una conducta que es interno a una actividad, no producida por factores externos, y la mantiene como un acto autónomo e interesante.

Motivación de logro: motivo que dirige una conducta a la conse-

cución exitosa de algún nivel standard de realización o proficiencia que proporciona un sentimiento de importancia.

Sentimiento: descripción subjetiva de tener conciencia de estados corporales (nerviosos) que no pueden explicarse fiablemente con referencia a hechos ambientales.

Socialización: proceso a través del cual un individuo se convierte en un miembro competente de...

Técnicas motivacionales: cualquier método diseñado para facilitar el trabajo y el aprendizaje.

Plan de la investigación

La investigación se articula en dos partes. En la primera se lleva a cabo la revisión general de las teorías motivacionales (capítulo 1); el desarrollo de la teoría de las atribuciones causales y reacciones emotivas de B. Weiner (cap. 2); la presentación de la teoría de la motivación para aprender de J. Brophy (cap. 3); la descripción de los componentes del aprendizaje autorregulado (cap. 4); el examen del estado actual del binomio expectativas-valor (cap. 5); y se procede a la construcción del mapa atribucional de una muestra de sujetos de bajo rendimiento escolar desde un punto de vista evolutivo (cap. 6).

La segunda parte, comporta una revisión de los programas de entrenamiento motivacional (cap. 7) y el diseño, aplicación y

verificación de la eficacia de un programa de intervención (cap. 8).

CAPITULO I

El marco histórico-conceptual

Una clasificación histórica fundamentada en criterios científicos, más que cronológicos, acerca de las diversas teorías sobre la motivación parece una tarea casi imposible, pues existen prácticamente tantas clasificaciones como obras se han escrito al respecto, aunque sí nos es posible trazar una línea general común a casi todas en la que encuadrar las diversas teorías.

La definición de este continuo surge tras la revisión de una serie de obras (Alonso y Montero, 1990; Beltrán et al. 1987; Beltrán, 1988; Bolles, 1978; Cofer, 1979; Good y Brophy, 1988; Madsen, 1972; Mankeliunas, 1987; McTeer, 1978; Nuttin, 1965; Pardo y Alonso, 1990; Schieffele, 1980; Teevan, 1976; Tellez, 1990; Weiner 1972b, 1989), con el único fin de proporcionar un marco de referencia y localización sin ninguna otra pretensión que no fuere ésta, (tal como desarrollar todas y cada una de las teorías enunciadas), pues éste no es lugar ni fin de esta investigación, conscientes además de que siempre nos dejaríamos alguna "fuera".

Así pues, siguiendo a Weiner (1989, 1990a, 1990b), y tomando el momento de la publicación de su teoría de las atribuciones causales como punto de referencia, previa a ésta distinguimos dos grandes núcleos de teorías: las que hacen referencia a la reducción de la "necesidad" y las del binomio expectativa-valor.

El primero estaría compuesto por la teoría psicoanalítica de la motivación de Freud (1934, 1951, 1953) y la teoría del

"drive" o reducción del impulso con Hull (1943, 1951) como máximo representante. Estas dos teorías (denominadas de orientación asociacionista [Beltrán et al., 1987]) junto con la de Lewin que sigue, han venido a denominarse también teorías homeostáticas (Beltrán 1988).

Del segundo núcleo formarían parte la teoría del campo de Lewin (1935, 1936, 1951); la teoría de la motivación de logro iniciado por Murray en 1938 (donde consigue confluir los dos sistemas anteriores de reducción del impulso y del incentivo [Tellez, 1990]) y continuada por McClelland (1953, 1961, 1965), Atkinson (1958, 1964, 1966, 1970, 1974) y Weiner (1966; 1972a,b; 1974; Weiner, Heckhausen, Meyer y Cook, 1972; Weiner y Kukla, 1970; Weiner, Johnson y Mehrabian, 1968); y la teoría del aprendizaje social con Bandura (1963, 1965, 1982, 1987a,b) y Rotter (1954, 1972) a la cabeza.

A partir de 1979 (más o menos), fecha de la publicación del artículo *A theory of motivation for some classroom experiences*, en que integra B. Weiner los principios: de la motivación de logro; del locus de control de Rotter (1954) y de la teoría del psicología espontánea o de las atribuciones sociales de Heider (1958), (con los que crea la teoría de las atribuciones causales); podemos hablar del inicio de la etapa cognitivista. O cognitiva también, en la que entre otras podemos encontrarnos con la teoría de la disonancia cognitiva de Festinger (1956); de la atribución social de Kelley (1971, 1973, 1983; Kelley y Michela, 1980); de la motivación intrínseca de Deci (1971, 1972, 1975); de la sobrejustificación de Levine (1976) y Lepper (1973; Lepper y Greene, 1975; 1978) (éstas dos últimas en la línea de la

controversia motivación intrínseca - motivación extrínseca, continuada ulteriormente por Abel [1988]); las reformulaciones de la motivación de logro de Raynor (1969, 1970, 1980; Raynor y McFarlin, 1986) y Heckhausen (1967, 1987; et al. 1985), etc. Pero también podemos dar cabida a una serie de teorías de enfoque humanista como la de la autonomía funcional de Allport (1961), de las necesidades de Maslow (1943, 1967, 1971, 1975) y de la aceptación del ser de Rogers (1966, 1971, 1974).

Finalmente, consideramos como actuales líneas de investigación tanto teórica como práctica las trazadas por:

Deci (1985; y Ryan, 1991; et al., 1991) y Ryan (Ryan y Connell, 1989; Ryan, Connell y Deci, 1985), Lepper (1988; Lepper y Hodell, 1989; Lepper y Shabai, 1985) y Malone (1981; Malone y Lepper, 1987), con las respectivas reformulaciones de la teoría de la motivación intrínseca;

Forgas (1990) y Weiner (1986a,b) con la nueva teoría atribucional de la motivación y la emoción y sus desarrollos;

Slavin (1987, 1989) y Johnson & Johnson (1985, 1987) sobre la interdependencia social;

Schunk (1990a,b) y Zimmerman (1986, 1989a, 1990) con las teorías de la autoeficacia y la autorregulación;

Borkowski, Johnston y Reid (1987); Borkowski y Turner (1990), Borkowski et al. (1990), Corno (1986, 1989; Corno y Mandi-

nach, 1983), McCombs (1986, 1991; McCombs y Marzano, 1990), Pintrich (1989); Pintrich y DeGroot (1989, 1990); Pokay y Blumenfeld (1990) y Short y Weissberg-Benchel (1989), con las relaciones entre motivación, cognición y metacognición;

Brophy (1988; Brophy y Kher, 1986) con la teoría de la socialización;

y un largo etc., avalado por las casi periódicas publicaciones recopilatorias de las diversas tendencias en el estudio de la motivación (Ames y Ames, 1984, 1985, 1989; Bartz y Maehr, 1984; Higgins y Sorrentino, 1990; Jaspars, et al., 1983; Kleiber y Maehr, 1985; Maehr, 1984; Maehr y Ames, 1989; Maehr y Kleiber, 1987; Maehr y Pintrich, 1991; Paris, et al., 1983; Schunk y Zimmerman, 1989; Sorrentino y Higgins, 1986; Steinkamp y Maehr, 1984; Weinert y Kluer, 1987).

CAPITULO II

La teoría atribucional de la motivación

Esta teoría, más conocida como "de las atribuciones causales", fue desarrollada por B. Weiner. En un intento de integrar los principios de la motivación de logro de McClelland y Atkinson; el locus de control de Rotter (1954) y las atribuciones sociales/interpersonales de Heider (1958), se creaba la teoría atribucional (o cognitiva) de la motivación de logro que mayor desarrollo y peso ha tenido en el campo educativo.

Ya en un primer momento las investigaciones llevadas a cabo por Weiner y sus colegas (Weiner y Kukla, 1970; Weiner y Potepan, 1970; Weiner et al., 1971), aun relacionadas con la motivación de logro, confirmaban la existencia de cuatro atribuciones fundamentales, tales por haber sido elegidas con mayor frecuencia por los sujetos encuestados, como la habilidad, el esfuerzo, la dificultad de la tarea y la suerte, encuadradas todavía en un sistema de clasificación de dos ejes, estabilidad y locus de control (que posteriormente evolucionaría a locus de causalidad y controlabilidad). De todos modos, los resultados indicaban que los sujetos de alta motivación de logro atribuían internamente sus éxitos a la habilidad y al esfuerzo y sus fracasos nunca a la falta de habilidad sino a la falta de esfuerzo o la mala suerte, lo cual mantenía su subjetiva probabilidad de éxito en la tarea y les hacía más persistentes en ella. Al contrario, los de baja motivación de logro, en caso de fracaso lo atribuían a una falta de habilidad y desistían de la tarea más rápidamente.

Pero es en 1979 con la aparición del artículo *A theory of motivation for some classroom experiences* cuando se sientan las bases de la teoría atribucional que permanecen hasta nuestros días (Weiner, 1986a).

La premisa central de esta teoría es que la búsqueda del "por qué" de las cosas, de los hechos, es el resorte básico de la acción; de esta manera el conocimiento actúa como forma básica de motivación. Esta búsqueda de explicaciones, causas, se hace más frecuente ante un resultado inesperado (fracaso) que esperado (éxito) (Weiner, 1979).

Aunque se consideraron como atribuciones básicas sólo cuatro (habilidad, esfuerzo, dificultad de la tarea, suerte) debido a que la lista de causas de éxito y de fracaso es prácticamente infinita, se hizo necesaria una clasificación o taxonomía que aportara cierto orden. Dicho así, el esquema es como sigue (Weiner, 1979):

	interno		externo	
	control	no control	control	no control
estable	ESFUERZO TÍPICO	HABILIDAD	TENDENCIAS DEL PROFESOR	DIF TAREA
inestable	ESFUERZO INMEDIATO	HUMOR	AYUDA NO USUAL DE LOS DEMAS	SUERTE

para, tras progresivas modificaciones (Elig y Frieze, 1979), llegar a la actual forma propuesta por Russell (1982; y también Russell y McAuley, 1986; Russell, McAuley y Tarico, 1987):

	interno		externo	
	control	no control	control	no control
estable	ESFUERZO	HABILIDAD	ESFUERZO K DE LOS OTROS	DIF TAREA
inestable	INTERES ESFUERZO NO K	GANAS HUMOR	ESFUERZO NO K DE LOS OTROS	SUERTE

Un ejemplo de las diversas adscripciones causales al éxito-fracaso en una prueba podría ser el siguiente cuadro de causas percibidas en una situación de fracaso ante un examen o tarea (Weiner, 1986b):

	interno		externo	
	control	no control	control	no control
estable	nunca estudio	poca habilidad	el profe me tiene manía	la escuela exige mucho
inestable	no estudié para este examen	enfermé el día del examen	los amigos no me ayudaron	mala suerte

Para construir este esquema clasificadorio se emplearon tres dimensiones: la causalidad, la estabilidad (ambas provenientes de los estudio teóricos previos de Brehm, 1966; DeCharms, 1968; Deci, 1975; Heider, 1958; Rotter 1966) y la controlabilidad.

La dimensión de causalidad, llamada posteriormente internabilidad, distingue las causas de un evento en internas o externas al sujeto; así, por ejemplo, la habilidad sería interna al sujeto pero la dificultad de la tarea no.

La estabilidad distingue las causas sobre la base de la consistencia temporal (Weiner, 1984), es decir, hace referencia a lo estable (invariable) o inestable (variable) de dichas causas; la suerte puede cambiar de una tarea a otra pero la habilidad no.

Finalmente, la controlabilidad hace referencia a la posibilidad que tiene (que ha tenido) el sujeto de controlar esa causa, por eso se dice que el esfuerzo es controlable pero la suerte no.

Otras dos dimensiones también se barajaron: la intencionalidad (Rosenbaum, 1972; citado por Weiner 1979) y la globalidad (Abramson, Seligman y Teesdale, 1978); pero tanto entonces como ahora (Weiner, 1986a; 1991) no tienen un suficiente peso específico. De todos modos, las tres dimensiones causales que han sido identificadas representarían un total de cinco distinciones causales (Weiner, 1984):

1. Locus

2. Constancia:

estabilidad temporal

generalidad transituacional (globalidad)

3. Responsabilidad:

controlabilidad

intencionalidad

Pero el análisis lógico de la estructura causal tiene una limitación inherente: las dimensiones causales han sido derivadas de las mentes de los teóricos más que de los sujetos investigados; por eso es concebible que cada teoría tuviera su propio esquema lógico de organizar las causas y que cada una de las estructuras postuladas no se identificara ni con los distintos teóricos ni con las personas encuestadas (Weiner, 1985).

Teniendo en cuenta la anterior limitación, las tres dimensiones superiores mantienen relaciones con: los cambios de

expectativa (según si el resultado de la tarea ha sido un éxito o un fracaso); la autoestima y sentimientos relacionados (si el resultado se considera un propio éxito o un éxito ajeno) y los juicios interpersonales (decisiones acerca de la conducta de ayuda, evaluación, sentimientos).

A efectos retroactivos, los antecedentes causales de las atribuciones serían: claves o señales informativas específicas (la información relativa al éxito o al fracaso de los demás); estructuras psicológicas (las relaciones establecidas entre causa y efecto); procesos psicológicos (factores atencionales) y tendencias hedonistas. A efectos post-activos, la consecuencia más importante es la modificación de las expectativas después del logro o no de una meta que dependerá de la constancia o invariabilidad percibida por el sujeto de las causas de ese resultado (Weiner, 1985); de aquí que, la adscripción a factores estables produce grandes variaciones en las expectativas futuras (un incremento después de un éxito, una disminución después de un fracaso) al contrario que las adscripciones a causas inestables precisamente por su variabilidad (Weiner, 1984), aunque Forsyth y McMillan (1981a,b) consideran que es la controlabilidad más que la estabilidad el determinante del cambio de las expectativas y el mantenimiento de los niveles de actuación (cuestión retomada por McGill, 1991a,b).

Un esquema parcial de la teoría atribucional de la motivación sería el siguiente (Weiner, 1984):

antecedentes causales --> adscripción causal --> dimensión causal

(constancia) --> expectativas de éxito --> acción

A partir de este momento se llevaron a cabo multitud de investigaciones para contrastar la teoría con la realidad, así se verificó:

si realmente el hombre producía atribuciones naturalmente o no (Anderson, 1983b; Brunson y Matthews, 1981; Clary y Tesser, 1983; Diener y Dweck, 1978; Gilovich, 1983; Hastie, 1984; Holt y Jacobson, 1985; Lau, 1984; Lau y Russell, 1980; Mikula y Schlamberger, 1983; Pyszczynski y Greenberg, 1983; Wong y Weiner, 1981);

cuáles eran las causas que se atribuían con mayor frecuencia (Anderson, 1983a; Bar-Tal, 1978; Bar-Tal, Goldberg y Knaani, 1984; Burger, Cooper y Good, 1982; Cooper y Burger, 1980; Elig y Frieze, 1979; Frieze y Snyder, 1980; Wilson y Palmer, 1983);

cuáles eran las dimensiones de clasificación (Meyer, 1980; Meyer y Koelb, 1982; Michela, Peplau y Weeks, 1982; Passer, Kelley y Michela, 1978; Wimer y Kelley, 1982);

qué relaciones existían entre atribuciones y expectativas (Kojima, 1984; Kovenkloglu y Greenhaus, 1978; McMahan,

1973);

cuáles técnicas eran las más válidas y fiables para medir las atribuciones (Bar-Tal, Goldberg y Knaani, 1984; Elig y Frieze, 1979; Russell, 1982);

etc., que progresivamente han venido a confirmar los supuestos de la teoría de Weiner.

Críticas e investigaciones encontradas no tardaron en aparecer; tal es el caso de la controversia científica que mantuvieron Weiner y Covington & Omelich (Brown y Weiner, 1980; Covington, 1984; Covington y Omelich, 1979a,b, 1984a,b,c, 1985; Weiner, 1983c; Weiner y Brown, 1980; Wong y Weiner, 1981); pues los primeros según sus estudios consideraron que las atribuciones más que causas de las actuaciones eran reacciones que había que situar externamente a la conducta y no como antecedente determinante. El resultado fue la formulación por parte de Covington y Omelich de la denominada teoría del auto-valor (Covington, 1984; Covington y Omelich, 1985).

También sucedieron, como derivaciones fundamentadas de la teoría atribucional de la motivación de logro pero con otros enfoques, la teoría de Nicholls (1975, 1978, 1983, 1984a,b), la de Dweck (Diener y Dweck, 1978, 1980; Dweck, 1975, 1978, 1986; Dweck y Bush, 1986; Dweck y Goetz, 1980; Dweck y Repucci, 1973; Dweck y Siliard, 1975) y la de Kuhl (1981, 1985, 1986, 1987, 1989; Kuhl y Blankenship, 1979a,b) (estas dos últimas con cierta inclinación hacia el problema de la indefensión aprendida

formulada por Abramson, Seligman y Teesdale, 1978).

La importancia que se viene dando a esta teoría reside en que la investigación con alumnos ha demostrado que las atribuciones o creencias acerca del éxito o el fracaso son importantes mediadores de la actuación en situaciones de logro y tienen un fuerte efecto sobre cómo la gente reacciona ante sus éxitos y los de los demás (Frieze y Snyder, 1980). Bernstein, Stephan y Davis (1979) descubrieron que los sujetos con puntuaciones altas, en comparación con los de baja, consideraban el esfuerzo y la habilidad más importantes mientras que la dificultad de la tarea y la suerte lo eran menos. Kovenklioglu y Greenhaus (1978) encontraron que los sujetos con éxito señalaban como causas del mismo la habilidad y el esfuerzo mientras que los fracasados señalaban la mala suerte y la dificultad de la tarea. Arkin, Koblitz y Koblitz (1983) encontraron que los alumnos exitosos enfatizaban más las atribuciones internas que externas, al contrario que los fracasados.

La teoría atribucional de la motivación y la emoción

Tanto las concepciones mecanicistas como cognitivas de la conducta han identificado otra clase de variables que afectan a la motivación. Estas son las denominadas incentivos de la meta o propiedades del objeto meta que se desea alcanzar. La motivación se cree venga determinada por aquello que uno puede conseguir (incentivo) como por la probabilidad de conseguirlo (expectativa); y éste es precisamente el principio de la teoría

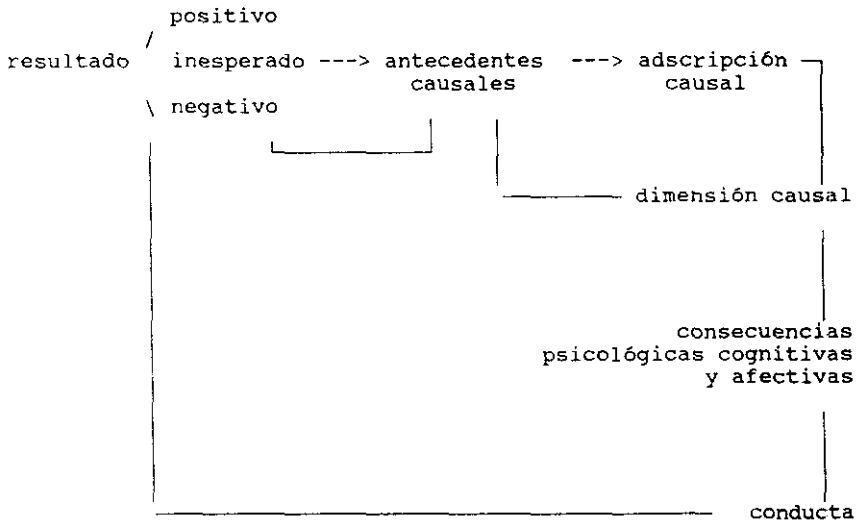
expectativa-valor (Weiner, 1985).

Esta teoría atribucional de la motivación y la emoción (que ahora sigue), se presenta como una secuencia temporal, histórica; parte de las concepciones previas sobre el binomio expectativa-valor estableciendo lazos entre el valor y el sentimiento elicitado después de una actividad dirigida al logro (Weiner, 1985, 1986a,b).

Las emociones son particularmente responsables de los resultados en situaciones de logro, de las adscripciones causales y de las dimensiones de la causalidad (Weiner, 1983a); pues aquellas, más y mejor que las percepciones causales, parecen ser los motivantes inmediatos de la acción (Weiner, 1984). Siguiendo la línea cognitivista de "se siente de la misma manera que se piensa" (Weiner, 1983a), los pensamientos hacen surgir sentimientos y éstos guían la conducta. Las emociones-sentimientos son también motivantes indirectos de la conducta y de los mismos procesos de atribución porque son antecedentes salientes del pensamiento causal (Weiner, 1984).

Así la teoría postula que ante un suceso, en un primer momento, se produce una reacción emotiva denominada primitiva dependiente del resultado e independiente de la atribución, cuyo signo (el de la emoción) variará según lo deseado-esperado/inde-seado-inesperado del resultado. Posteriormente surgen lo que son las emociones dependientes de las atribuciones que son determinadas por la percepción de la causa del resultado anterior y que a su vez influenciarán la conducta subsiguiente (Weiner, 1985, 1986a,b).

Gráficamente expresado (Weiner, 1986a):



El cuadro de las relaciones (por frecuencia de aparición) entre las atribuciones causales y emociones que se deriva es (Bar-Tal, 1978; Weiner, 1978, citado por Weiner 1986a; Weiner, Russell y Lerman, 1979):

en caso de éxito

habilidad: alegre, satisfecho, confiado, competente, contento

esfuerzo inestable: bien, contento, satisfecho, encantado, complacido

esfuerzo estable: satisfecho, bien, alegre, seguro, comfortable

dificultad de la tarea: alegre, contento, satisfecho,
seguro, complacido

humor: alegre, bien, encantado, feliz, contento

esfuerzo de los otros: alegre, feliz, complacido,
satisfecho, orgulloso

suerte: feliz, agradecido, encantado, alegre, aliviado

en caso de fracaso

habilidad: preocupado, triste, insatisfecho, molesto,
descontento

esfuerzo inestable: arrepentido, vil, triste, con
pesar, preocupado

esfuerzo estable: preocupado, disgustado, insatisfe-
cho, triste, depresivo

dificultad de la tarea: disgustado, triste, infeliz,
lamentado, molesto

humor: triste, infeliz, disgustado, molesto, vil

esfuerzo de los otros: triste, descontento, insatisfe-
cho, amargo, miserable

suerte: frustrado, preocupado, insatisfecho, irritado,
perturbado

Pero no todas éstas y sí siete (orgullo, vergüenza, rabia, gratitud, culpa, lástima y desesperanza) son las que con más frecuencia han sido citadas en los estudios sobre experiencias

emocionales (Bottenberg, 1975; Weiner, 1986a). Veámoslas con cierta atención:

1. orgullo-autoestima positiva. Son experimentadas como consecuencia de atribuir el éxito al yo interno (self); vergüenza cuando un fracaso se atribuye al yo mismo (one-self). Al ser emociones autorreflexivas implican el locus de causalidad.
2. desesperanza-resignación. Cuando se hace una atribución para un resultado negativo a causas estables.
3. piedad-lástima. Se siente cuando otro(s) se encuentra(n) en un estado de necesidad o carencia debido a causas incontrolables. La controlabilidad de la causa determina para un resultado negativo si es rabia o lástima lo que se siente hacia él(los) otro(s).
4. rabia. Se experimenta cuando un resultado negativo propio o ajeno podía haber sido controlado por otros.
5. culpa. Se siente cuando ante un resultado negativo se es conscientes de haber podido controlar esa causa.
6. gratitud. Cuando un éxito propio o ajeno se percibe como controlable por otros (Weiner, 1983a, 1984, 1985, 1986a).

Estas mismas emociones clasificadas, tal como se han descrito, según la dimensión a que la causa que la provoca se adscribe, resultarían (Weiner, 1983a):

	interna		externa	
	control	no control	control	no control
estable	2	3		3
inestable	5	1,7	4,6	

lo cual viene a subrayar que la internalidad influye en la autoestima, la controlabilidad en la rabia y la vergüenza y la estabilidad en las expectativas de éxito (Weiner, Figueroa-Muñoz y Kakiyara, 1991).

Hay que tener en cuenta, de todos modos, que dada una adscripción causal, la emoción ligada no sigue necesariamente a ella.

También en este desarrollo existen ciertas controversias, pues hay investigaciones (Covington y Omelich, 1979a, 1981; Covington, Spratt y Omelich, 1980; Forsyth, 1986; Forsyth y McMillan 1981a,b) que aportan resultados contradictorios a los de Weiner (1985) (por ejemplo, inexistencia de las emociones

denominadas dependientes de las atribuciones, asociaciones atribución-sentimiento en otra dirección, etc.), que se intentan explicar, estos resultados, con nuevos modelos (Forsyth, 1986; Jagacinski y Nicholls, 1984; Nicholls, Jagacinski y Miller, 1986). En cuanto a los últimos avances sobre la relación motivación-emoción cabe señalar las reseñas de Hoffman (1986) y Schwarz (1990).

El énfasis que se le da a la relación emociones/sentimientos y atribuciones reside por un lado en las reacciones emotivas que provocan el éxito o el fracaso en una tarea sobre el sujeto, y por otro, en la transmisión indirecta de mensajes por parte del profesor a los alumnos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje tal como revelan las investigaciones de Brophy (1981, 1983c,d); Brophy y Good (1974, 1986); Brophy y Rohkemper (1981); Good y Brophy (1988); Meyer (1982); Meyer et al. (1979); Weiner et al. (1983) y Weinstein y Middlestadt (1979).

Se ha demostrado (como preveía Weiner, 1983b) que la conducta del profesor transmite a los alumnos una serie de expresiones emocionales que estos decodifican y al interpretarlas les conducen a inferir el por qué, por parte del profesor, han fracasado en la tarea, lo cual junto con otras causas hace que los alumnos formen su propia atribución (Weiner, 1983a). Gráficamente (Graham y Weiner, 1987; Graham, 1990):

atribución del --> reacción --> comunicación --> inferencia del
profesor afectiva de la emoción alumno

--> autoatribución del --> expectativa
éxito / fracaso

La transmisión de estos mensajes "subliminales" (González, 1988), se materializa en la ausencia de crítica ante un fracaso en una tarea sencilla, mayor atención no solicitada, menos alabanzas, formulación de preguntas más fáciles, ofrecimiento de ayuda (Beltrán et al., 1987; E.D. Gagné, 1991; Good y Brophy, 1988).

Si tomamos como ejemplo dos emociones frecuentes en el aula por parte del profesor en caso de fracaso como la simpatía (aquí entendida como lástima-pena) y el enfado, éstas elicitán por parte del alumno atribuciones a la escasa habilidad y a la falta de esfuerzo respectivamente (Graham, 1984, 1990; Weiner, Graham y Chandler, 1982; Weiner et al. 1982). En toda la expansión de la secuencia atribución-emoción-acción para el caso anterior resultaría (Graham y Weiner, 1987):

profesor
(hetero-percepción)

alumno
(auto-percepción)

atribución -> emoción -> acción

atribución -> emoción -> acción

baja simpatía ayuda ----> baja
habilidad -----> habilidad

incompetencia
humillación

actuación
decreciente

falta de rabia ausencia -> falta de
esfuerzo enfado abandono esfuerzo

culpa

actuación
constante

CAPITULO III

La motivación para aprender

Partiendo de que la escuela es un lugar de trabajo en el cual el individuo hace frente a actividades, que requieren más un esfuerzo cognitivo que físico, recompensadas bajo algún tipo de sistema de recompensa y no un lugar de juego donde se ofrece la posibilidad de elegir en función de preferencias personales (Brophy, 1983a,b); la motivación para aprender puede ser interpretada tanto como un rasgo general como un estado específico a una situación (Brophy, 1987a,b).

Como un rasgo general la motivación para aprender hace referencia a una disposición continuada de valorar el aprendizaje como una actividad satisfactoria y merecedora de esfuerzo, de esfuerzo para conocer y dominar las situaciones de aprendizaje. Este rasgo es más característico en los sujetos que encuentran el aprendizaje intrínsecamente valioso (que se divierten o satisfacen aumentando sus conocimientos, incrementando su entendimiento de conceptos o procesos, o dominando destrezas). En situaciones específicas, un estado de motivación para aprender se da cuando al afrontar una tarea se es guiado por la meta o intención de adquirir el conocimiento o dominio de la destreza que la tarea posee (Brophy, 1987a,b). Los estudiantes que están motivados no necesariamente encuentran las tareas de la clase intensamente placenteras o excitantes, sino que podrían hacer frente a ellas seriamente, encontrándolas significativas e intentar obtener el beneficio prefijado de ellas (Brophy, 1983b,

1987a).

El aprendizaje hace referencia al procesamiento de la información (darle un cierto sentido) y a la comprensión y dominio de los avances que se producen durante la adquisición del conocimiento o la destreza, y la actuación a la demostración de tal conocimiento o destreza después de su adquisición (Brophy y Kher, 1986); de ahí que el término motivación para aprender haga referencia a la motivación implícita a los procesos subyacentes que ocurren durante el aprendizaje más que a la motivación que guía la actuación (reproducción o aplicación de los conocimientos previamente adquiridos) (Brophy, 1987a).

La motivación en general y especialmente para situaciones específicas, podría ser descrita mediante lo que se ha venido denominando teoría expectativa-valor: el grado de esfuerzo que los individuos pondrán con el fin de alcanzar una determinada meta estará en función del valor que ellos sitúen en alcanzar esa meta y en sus expectativas de ser capaces de alcanzarla si hacen un esfuerzo (Brophy, 1983b, 1987b), que es la misma orientación general compartida por las teorías motivacionales del logro, la percepción de eficacia y las atribuciones causales (Brophy y Kher, 1986).

Normalmente no se ha dado ningún énfasis al potencial valor reforzante de la participación activa en procesos envueltos en la resolución de tareas o consecución de las consecuencias de estos procesos (incrementos de conocimientos o destrezas). La teoría de la motivación de logro subraya el nivel de aspiración, la situación de la meta y el esfuerzo de logro. Aun siendo cercana a lo que es la motivación para aprender, su énfasis se

centra más en encontrar los cánones-standards de excelencia que sobre la valoración de los procesos de aprendizaje o sus resultados. La teoría atribucional se centra sobre los resultados de éxito o fracaso y sus atribuciones a las causas percibidas. Otra vez aquí el énfasis recae sobre si el resultado es o no un éxito con respecto a ciertos cánones de excelencia y no sobre los procesos y resultados de enrolarse en esa tarea por sí misma (Brophy, 1983b, 1987a). En términos expectativa-valor, la mayor parte de las explicaciones motivacionales que se han dado se concentran sobre el término expectativa ignorando el valor, y sobre todo el hecho de que los alumnos pueden aprender a valorar el aprendizaje por sí mismo (Brophy, 1983b, 1987a).

En resumen, tanto los análisis lógicos como alguna que otra evidencia, sugieren que el estado motivacional que es óptimo para el acercamiento y resolución de tareas académicas es casi más un estado "suave" de flujo que un estado de gran impulso (*drive*) o excitación (*arousal*), que supone una serie de componentes cognitivos relacionados con el deseo de obtener unos beneficios determinados del aprendizaje (aumento del entendimiento o de destrezas) que la tarea se supone produzca. Idealmente, los alumnos no tendrían ansiedad, miedo al fracaso y otras distracciones (inclusive las de ganar la competición o conseguir una recompensa externa) y valorarían tanto el aprendizaje en general como esa actividad en concreto; estarían relajados y orientados hacia el aprendizaje más que "preocupados" u orientados a la evaluación de su actuación con referencia a cánones externos de excelencia (Brophy, 1983b).

Una ulterior consideración que complica el estudio de la

motivación para aprender es lo difícil que resulta mantener una clara separación entre los elementos motivacionales (motivos, metas) y los elementos cognitivos, ejecutivos o estratégicos que intervienen en el aprendizaje de los contenidos académicos (conductas para el tratamiento de datos numéricos, destrezas para el procesamiento de información, estrategias de seguimiento y modificación de la comprensión, heurísticos para la resolución de problemas, etc.). Por tanto en el estudio de las típicas situaciones escolares de aprendizaje, hacer referencia a un estado de motivación del alumno implica la presencia no solamente de elementos motivacionales sino también de elementos de aprendizaje y cognición (estrategias cognitivas y metacognitivas) (Brophy, 1987a).

Finalmente, desde el punto de vista de la socialización, la motivación tanto como un rasgo general como un estado situacional se interpreta como una competencia adquirida, desarrollada a través de la experiencia general pero estimulada más directamente a través del modelado, la comunicación de expectativas y la instrucción directa o socialización de personas significantes (especialmente padres y profesores) (Brophy, 1987a, 1987b).

CAPITULO IV

El aprendizaje autorregulado

El aprendizaje autorregulado constituye un nuevo e importante acercamiento al estudio del logro académico de los estudiantes (Multon, Brown y Lent, 1991).

La teoría del aprendizaje autorregulado, partiendo de la teoría del aprendizaje social de Bandura (1987a), centra su atención en cómo los estudiantes personalmente activan, modifican y mantienen sus prácticas de aprendizaje en contextos específicos (Zimmerman, 1986). Desplaza el centro de los análisis educativos desde la concepción de la capacidad del estudiante y los ambientes de aprendizaje como entidades "fijas" a sus procesos y acciones personalmente iniciados y diseñados para aumentar su capacidad-habilidad y entorno de aprendizaje (Zimmerman, 1989a, 1990).

Actualmente, los estudiantes pueden ser considerados como autorregulados en la medida en que son metacognitiva, motivacional y conductualmente participantes activos en sus propios procesos de aprendizaje (Zimmerman, 1986, 1989a,b, 1990). En términos metacognitivos (metacognición hace referencia a los procesos de toma de decisiones que regulan la selección y uso de varias formas de conocimiento, [Zimmerman, 1989b]), los autorregulados son personas que se planifican, organizan, autoinstruyen, autocontrolan y auto-evalúan en varios momentos durante los procesos de aprendizaje (Corno, 1986, 1989; Zimmerman, 1986, 1990). Estos procesos les permiten ser autoconscientes, enterados

y decisivos en afrontar el aprendizaje. Motivacionalmente, estos sujetos reportan gran autoeficacia, autoatribuciones (atribuciones endógenas) y un interés intrínseco ante la tarea (Borkowski et al., 1990; Schunk, 1986; Zimmerman 1986, 1990). Para quiénes les observan, estos sujetos son "autoiniciados" que muestran un extraordinario esfuerzo y persistencia durante el aprendizaje. Conductualmente, los aprendices autorregulados seleccionan, estructuran y crean entornos que optimizan el aprendizaje (Henderson, 1986; Wang y Peverly, 1986; Zimmerman, 1990; Zimmerman y Martínez Pons, 1986). Estos buscan hacia afuera consejos, información y lugares donde es más probable aprender; se autoinstruyen durante la adquisición y autorrefuerzan durante la actuación (Rohrkemper, 1989; Zimmerman, 1989b).

Desde este punto de vista, un aprendiz efectivo llega a ser consciente de sus relaciones funcionales entre sus patrones de pensamiento y acción (frecuentemente denominados estrategias) y los resultados sociales y ambientales (Corno y Mandinach, 1983; Corno y Rohrkemper, 1985). El uso efectivo de las estrategias de autorregulación se cree aumenta las percepciones de autocontrol (p.ejo. autonomía, competencia o eficacia) y estas autopercepciones positivas se presume sean las bases motivacionales para la autorregulación durante el aprendizaje. (Zimmerman, 1986).

Cuando los sujetos alcanzan un edad en la que los procesos de aprendizaje autorregulado deberían haber aparecido evolutivamente, sus fracasos en el uso de estos procesos son atribuibles frecuentemente a uno o más de estos factores (los estudiantes): (a) podrían no creer que un proceso conocido de autorregulación pudiera funcionar, fuera necesario o preferible en un determinado

contexto de aprendizaje; (b) podrían no creer que pueden ejecutar con éxito otra acción autorregulada efectiva; o (c) podrían no estar suficientemente motivados para autorregularse ante una determinada meta de aprendizaje o resultado (Zimmerman, 1989a).

Aunque definiciones más precisas que las anteriores tienden a variar según la inclinación teórica del investigador, en resumen, las definiciones del aprendizaje autorregulado de los estudiantes recogen tres elementos: su uso de estrategias de aprendizaje autorregulado, su predisposición hacia la retroalimentación autodirigida acerca de la efectividad del aprendizaje, y sus interdependientes procesos motivacionales. Los estudiantes autorregulados seleccionan y usan estrategias de aprendizaje autorregulado para lograr el resultado académico deseado sobre la base de la retroalimentación acerca de la efectividad del aprendizaje y la destreza (Zimmerman, 1989a, 1990).

El modelo general del aprendizaje autorregulado fundamentado en la teoría cognitivo-social de Bandura (1987b) es aquel propuesto por B. Zimmerman (1989b) que recoge a su vez el de D.H. Schunk (1989b).

Partiendo de las anteriores definiciones (y limitaciones) y considerando aprendizaje autorregulado aquel en el que el estudiante debe incluir el uso de estrategias específicas para alcanzar metas académicas sobre la base de las percepciones de autoeficacia, considera de importancia tres elementos: las estrategias de aprendizaje autorregulado, las percepciones de autoeficacia sobre la acción de las destrezas y el compromiso hacia las metas académicas por parte del alumno (Zimmerman, 1989b). Las estrategias de aprendizaje autorregulado son acciones

y procesos dirigidos a la adquisición de información o destrezas que incluyen la implicación, propósito y percepciones instrumentales del alumno. Estas además incluyen métodos como la organización y transformación de la información, la autopremonición, la búsqueda de información y el ensayo y uso de ayudas mnemotécnicas (Zimmerman y Martínez Pons, 1986). La autoeficacia hace referencia a las percepciones acerca de las propias capacidades para organizar y emprender las acciones necesarias para alcanzar un determinado grado de destreza para una tarea específica (Bandura, 1987b; Schunk, 1989a); concepto a no confundir con la expectativa de eficacia que es la creencia que tiene el sujeto de que una determinada conducta le conducirá a un resultado exitoso o deseado (Ames, 1987; Bandura, 1990, 1991) (lo cual no evita que se relacionen de la forma identificada por Sexton y Tuckman, 1991). Metas académicas como notas, aprobación social u oportunidades de empleo después de la graduación, pueden variar enormemente la naturaleza y el tiempo de la consecución (Zimmerman, 1989b).

Para afirmar lo anterior se fundamenta en tres supuestos:

La triple reciprocidad. La propuesta visión del aprendizaje autorregulado del estudiante toma en consideración la existencia de tres procesos de influencia y causación recíprocas. Atendiendo a Bandura (1987a,b) es necesario hacer una distinción entre determinantes personales, ambientales y conductuales del aprendizaje autorregulado. Desde el punto de vista teórico, este aprendizaje autorregulado no está determinado exclusivamente por los procesos

personales; estos procesos son influenciados por sucesos ambientales y conductuales en una recíproca relación, aunque esta reciprocidad no signifique igualdad en los patrones de fuerza o temporalidad de la influencia bidireccional ya que pueden ser modificados a través de los propios esfuerzos para la autorregulación, los resultados de la conducta y los cambios en el contexto ambiental (Rosenthal y Zimmerman, 1988).

La *autoeficacia* es la variable clave que afecta al aprendizaje autorregulado ya que se ha demostrado que está relacionada con el uso de las estrategias de aprendizaje y con el autocontrol y seguimiento del bucle de recíproca retroalimentación (Schunk, 1986; Zimmerman, 1986). Así la autoeficacia es la creencia de los estudiantes acerca de sus capacidades de actuación en un dominio o tarea académica (Bandura, 1987b, 1990).

Subprocesos de autorregulación. La autorregulación comprende tres clases de subprocesos: la auto-observación, el autojuicio (o autoevaluación) y la autorreacción (Bandura, 1987b; Schunk, 1989b). Estos subprocesos relacionados con la actuación se considera que interaccionen entre sí de manera recíproca (Zimmerman, 1989b).

Este aprendizaje autorregulado, considerando que la autoeficacia es la clave central del modelo, variará en función de la influencia de ésta en los diversos locus o componentes del

constructo al que hagamos referencia; así distinguiríamos:

Influencias personales. Las percepciones personales de la autoeficacia dependen de cada uno de estos cuatro tipos de influencias personales: conocimiento del alumno, procesos metacognitivos, metas y afecto-emoción.

Partiendo de la previa distinción entre conocimiento declarativo o proposicional y conocimiento procedural, el conocimiento autorregulado viene a integrar ambos enfoques debido a la dependencia condicional del uso de las estrategias por parte del alumno de su bucle de retroalimentación (Zimmerman, 1989b).

Los procesos metacognitivos, teniendo en cuenta que el uso de las estrategias de aprendizaje autorregulado no depende sólo de los conocimientos del sujeto sino también de los procesos de toma de decisiones metacognitivos y de los resultados de la actuación, se dividen, en un nivel general de autorregulación en análisis de la tarea o planificación (proceso decisional para la selección o modificación de las estrategias de autorregulación general) y en un nivel específico en procesos de control de la conducta (que guían la atención, ejecución, persistencia y control de las acciones estratégicas y no en contextos específicos) (Bandura, 1987b; Corno, 1989; Zimmerman y Martínez Pons, 1988).

Las metas tienen su influencia en función de la proximidad de éstas en el tiempo, como también el afecto-emoción como estado ansiogeno ante una situación académica.

(Zimmerman, 1989b).

Influencias conductuales. Tres tipos de acciones de los estudiantes son relevantes en el análisis del aprendizaje autorregulado: la auto-observación, el autoevaluación y la autorreacción.

La primera hace referencia a las acciones de los estudiantes que comportan el sistemático control y seguimiento de su actuación; el auto-observarse provee de información acerca de lo "bien" que se está actuando para alcanzar la propia meta. La auto-observación se encuentra mediatizada por procesos personales tales como la autoeficacia, la situación de las metas y la planificación metacognitiva como también por factores conductuales (Schunk, 1983d; 1989b).

El autojuicio (o autoevaluación) hace referencia a las acciones de los estudiantes que comportan la sistemática comparación de su actuación con un canon o meta. Esta definición asume que la autoevaluación depende de los procesos personales como los que influyen en la auto-observación pero con la diferencia de sustituir los factores conductuales por los observacionales (Bandura, 1987b; Schunk, 1989b).

Finalmente, las autorreacciones se encuentran influenciadas por los mismos procesos que las autoevaluaciones, distinguiéndose tres tipos de autorreacciones: las conductuales (por las que los estudiantes intentan optimizar sus acciones específicas de aprendizaje), las personales (por

las que intentan aumentar sus procesos personales durante el aprendizaje) y las ambientales (mediante las que intentan mejorar el entorno de aprendizaje) (Schunk, 1989b; Zimmerman y Martínez Pons, 1986).

Las influencias ambientales. Giran fundamentalmente alrededor de la observación de los resultados de la conducta propia y/o ajena, o sea, el aprendizaje observacional o vicario (Bandura, 1987a). Así, por ejemplo, el modelado, la persuasión verbal, la estructura de los contextos de aprendizaje, ejercen su propia influencia sobre la autorregulación del sujeto (Schunk, 1983a, 1984a; Zimmerman y Martínez Pons, 1986; Zimmerman y Rocha, 1984, 1987).

Un último elemento de este modelo son las estrategias de aprendizaje autorregulado que ya habíamos citado. El uso de éstas proporciona al sujeto un conocimiento de su evaluable autoeficacia. El propósito de estas estrategias es de aumentar la autorregulación de los estudiantes de su: funcionamiento personal, actuación-conducta académica y su entorno de aprendizaje (Kinzie, 1990). Zimmerman y Martínez Pons (1986) identifican las siguientes estrategias de aprendizaje autorregulado: autoevaluación; organización y transformación; planificación de metas; búsqueda de información; toma y control de notas; estructuración ambiental; autopremonición; ensayo y memorización; búsqueda de apoyo social (iguales, maestros, adultos); revisión del material (notas, exámenes, libros de texto); otras.

Desde nuestro punto de vista, planteado ya el constructo de base, es extremadamente importante estudiar más que la influencia (demostrada) de los elementos que entran en juego, el cómo se lleva a cabo esa influencia, de qué manera interactúan esos factores en la cambiante realidad que se da en la relación entre el alumno y el profesor.

A tal respecto son significativos los estudios y especulaciones presentados por Schunk (1984a, 1989a, 1991) acerca de lo que él denomina modelo de aprendizaje de destrezas cognitivas desde el punto de vista de la autoeficacia, que se desarrolla en el aula, contexto de influencia para la percepción de los estudiantes de la propia autoeficacia, ya que las prácticas educativas difieren en el tipo de información que aportan (Schunk, 1984a).

Teniendo en cuenta que el sujeto posee/se define por una serie de características aptitudinales (habilidades, estrategias, personalidad, etc.) y de experiencias educativas anteriores (relaciones con el profesor, curriculum, calidad de enseñanza, etc.), y de que la autoeficacia en ese momento hace referencia a la adquisición de conocimientos, desarrollo de destrezas y dominio del material, Schunk (1989a) llega a distinguir una serie de variables que influirán en la percepción de claves de eficacia; variables que al hacer referencia al contexto "aula" se encontrarán ligadas alrededor del núcleo "interacción docente-discente".

El llegar a distinguir individualmente cada variable es prácticamente imposible en la práctica, aunque sí en la teoría, pues se encuentran en un mismo continuo secuencial de relaciones

implícitas. Elementos como el propósito de la instrucción que se transmite mediante la presentación de la tarea que proporciona la información referente a la situación de las metas y la dificultad del contenido, antes, y la retroalimentación que se le brinda al sujeto mediante las atribuciones causales como las recompensas, después, en la realidad se solapan mutuamente.

Así, la presentación de la tarea por parte del profesor, como ha demostrado Brophy (1981, 1983b), influye en la percepción de la autoeficacia a través de la interpretación de los mensajes, que éste emite como elemento de referencia (desde la perspectiva discente), de las expectativas que tiene (desde la perspectiva docente), y de las oportunidades que proporciona. Mensajes, expectativas y oportunidades que al definir el propósito de la instrucción no sólo despertarán recuerdos sobre experiencias anteriores y sus resultados (que influirán en la autoeficacia) sino matizarán la situación de las metas (en términos de especificidad, proximidad-cercanía (elementos que, junto con el siguiente, provocan la comparación de la propia actuación con el standard requerido, resultando así un valor de eficacia) y dificultad de la tarea).

Información que puede provocar adscripciones causales de signo variable con respecto a esa percepción de eficacia según el grado de facilidad/dificultad.

Esta elicitación anterior depende de las creencias que pueda tener el sujeto acerca de su habilidad-capacidad (procesamiento cognitivo) para resolver una tarea específica; creencia que el sujeto puede modificar mediante la observación de modelos (de influencia variable según su similitud, prestigio, estatus,

predisposición del observador, momento, oportunidades, situación, resultado y modo de alcanzarlo) o más específicamente a través de un *entrenamiento estratégico* que le proporcionaría la confianza para elegir y ejecutar la estrategia necesaria. El resultado (tanto éste como de otras actividades-tareas) vendría a instalarse a través de las retroinformaciones tanto generales como atribucionales (factor decisivo en la percepción de la autoeficacia según sean al esfuerzo o a la habilidad para el éxito y/o fracaso en la tarea) dadas por el profesor, en el caso de que el sujeto no fuera autoaprendiz, como a través del uso que este hiciera de las recompensas (contingentes a la tarea como materializaciones del progreso, evitando los contraproducentes efectos enunciados por Deci, 1972, 1975; Deci y Ryan, 1985; Lepper y Greene, 1978; estudiados recientemente por Abel, 1988), tanto a nivel individual como grupal (según el tipo de interacción que haya fijado).

Todas estas variables, como decíamos, afectan a unas claves o señales que los sujetos emplean para medir-comprobar su grado de eficacia; claves que tras haber sido confirmadas (Bandura y Schunk, 1981; Schunk, 1981, 1982, 1983b,c, 1984a,b, 1991; Schunk y Cox, 1986; Schunk y Hanson, 1985; Schunk, Hanson y Cox, 1987) vienen a materializar la pragmatidad de las anteriores variables.

Las principales claves para la medición de la propia autoeficacia serían:

- los resultados de la propia actuación (a nivel cualitativo y según el signo, un éxito conduce a un incremento en la

- percepción de la autoeficacia, aunque un fracaso tras una serie de éxitos no produciría una disminución como en otros términos lo contrario) (Multon, Brown y Lent, 1991);
- el contexto de aprendizaje (según la "cantidad" de ayuda que recibiera de los demás y/o las alabanzas o no del profesor, se incrementaría la percepción de la autoeficacia);
 - las atribuciones causales (que el sujeto hace/se le inducen; que en un primer momento harían referencia al esfuerzo invertido pero que posteriormente habrían de referirse a la habilidad-capacidad, aun desde el punto de vista evolutivo, para evitar el decaimiento de la autoeficacia y la formación de una concepción de habilidad limitada tras un continuo esfuerzo);
 - la experiencia vicaria o similitud del modelo (definidas por la percepción de la competencia y atributos personales del modelo, incrementarían o no esa percepción de la autoeficacia según el signo del resultado);
 - la credibilidad del persuasor (considerándose éste aquel que le proporciona una serie de retroalimentaciones informativas acerca de sus posibilidades, de influencia variable según el reconocido grado de importancia o de experto conocedor del problema) y
 - los síntomas psicológicos (como, por ejemplo, la reacción

emocional del miedo o temblor de piernas ante un examen puede interpretarse como un síntoma de falta de capacidad ante esa prueba y por ello falta de autoeficacia).

Este enfoque que hemos expuesto no puede considerarse ni definitivo ni único mas con los resultados (aunque limitados al campo de las matemáticas) alcanzados por Sexton y Tuckman (1991), como por las aportaciones de corrientes tales como la operante (Mace, Belfiore y Shea, 1989), fenomenológica (McCombs, 1984, 1986, 1989; McCombs y Marzano, 1990), volitiva (Corno, 1986, 1989; Corno y Mandinach, 1983), vygotskiana (Henderson 1986; Rohrkemper 1989), constructivista (Paris y Byrnes, 1989; Paris y Newman, 1990), contextualista (Wang, 1983; Wang y Peverly, 1986), etc., hasta explicar propiamente la realidad como teorías que son.

CAPITULO V

El binomio expectativa-valor

Recientes reformulaciones cognitivas del modelo general expectativa-valor han hecho del rol de los estudiantes de percibirse a sí mismo y a las tareas, el centro de atención de las dinámicas de logro. Tres componentes generales parecen haber sido identificados como los más importantes en los diferentes modelos: (1) las creencias de los alumnos acerca de la importancia y el valor de la tarea (componentes valorativos); (2) creencias de los alumnos acerca de su habilidad o destreza para llevar a cabo un tarea (componentes expectativos) (Sivan, 1988), y (3) los sentimientos de los alumnos sobre si mismos o sus reacciones emocionales ante la tarea (componentes afectivos) (Pintrich, 1989; Pintrich y DeGroot, 1990). Estos tres componentes se consideran relacionados con el uso de las estrategias cognitivas y metacognitivas de los alumnos en las situaciones académicas.

Los componentes valorativos del modelo comprenden las razones de los estudiantes para hacer frente a una tarea como sus creencias acerca de la importancia, utilidad o interés de la tarea (Pintrich y DeGroot, 1990). Aunque se han dado diversas conceptualizaciones del término valor, dos componentes básicos parecen sobresalir: la orientación del estudiante hacia la meta y el valor de la tarea.

En recientes reformulaciones cognitivas de la motivación de logro se consideran las metas como representaciones

cognitivas de los diferentes propósitos que los alumnos pueden adoptar en las diferentes situaciones de logro. Así la orientación hacia la meta se ha distinguido primordialmente en interna y externa, como polos de un continuo bipolar, aunque las últimas investigaciones acerca de las creencias internas o externas de los alumnos sobre el control (componente expectativo), sugieren que los alumnos pueden diferir a lo largo de un continuo tanto en una dimensión como en otra. Esto significa que los sujetos pueden tener tanto razones extrínsecas como intrínsecas para afrontar una tarea (Pintrich, 1989; Sivan, 1988); parece probable que los sujetos que adoptan una orientación intrínseca no solo intentan y persisten más tiempo ante una tarea sino que emplean más estrategias de aprendizaje efectivas.

El valor de la tarea originariamente fue concebido como el valor que un sujeto da al éxito o fracaso en una tarea, pero puede ser concebido en términos más subjetivos, amplios e individuales (Parsons y Goff, 1980). Así Eccles (1983) sugiere tres componentes de valor de la tarea: las percepciones acerca de la importancia de la tarea, el valor o interés intrínseco a la tarea y la utilidad que ésta posee para metas futuras.

El primero hace referencia a la percepción de la importancia que tiene la tarea para los alumnos. La orientación del alumno puede guiar la dirección de su conducta mientras que el valor puede relacionarse con la fuerza o intensidad de la conducta, de ahí la importancia que tiene con la persis-

tencia de los alumnos ante una tarea y su elección.

Por interés se entiende la actitud del alumno hacia la tarea siendo aquella determinada por preferencias individuales como aspectos de la misma.

La utilidad hace referencia a los fines o "motivación instrumental" de los estudiantes (Eccles, 1983). El valor útil está determinado por la percepción de los estudiantes de la utilidad que tiene esa tarea para ellos

Los *componentes expectativos* incluyen las creencia de los estudiantes acerca de su habilidad para llevar a cabo una tarea, sus juicios acerca de la autoeficacia y el control, y sus expectativas de éxito para la tarea (Pintrich, 1989).

Una percepción del control interna se deduce que está relacionada con resultados positivos (gran logro y autoestima) de los diversos modelos desarrollados (Connell, 1985; DeCharms, 1968; Deci y Ryan, 1985; Lefcourt, 1976). Sin embargo no necesariamente ha de ser así, pues hay situaciones en que un control interno puede ser debilitante. Así Harter y Connell (1984) proponen un constructo explicativo de orientación interna-externa, denominado "benefactancia" según el cual los sujetos tienden a atribuir el éxito a causas internas y el fracaso a causas externas.

Brevemente, la autoeficacia de los estudiantes ha sido definida como la creencia de los individuos acerca de sus capacidades de actuación en un dominio particular (Bandura, 1982). El constructo de la autoeficacia incluye los juicios de los estudiantes acerca de su habilidad para hacer frente

a ciertas metas o tareas a través de sus acciones en situaciones específicas (Schunk, 1989b). Este modelo implica un constructo relativamente situacional o de dominio específico más que un rasgo global de personalidad. En un contexto de logro, incluye la confianza de los alumnos en sus destrezas cognitivas para llevar a cabo una tarea académica. Además es importante distinguir estas percepciones de las creencias de los alumnos acerca de los resultados.

Las expectativas de éxito hacen referencia a las creencias de los alumnos acerca de la probabilidad de éxito o fracaso en una tarea específica. Las expectativas pueden ser específicas o generales. Todos sus componentes deberían estar positivamente relacionados con la cognición de los estudiantes, en particular, con la autorregulación o control metacognitivo. Es probable que las destrezas en la planificación, control y regulación de la cognición estén relacionadas con las creencias de control y autoeficacia (Weinert, 1987).

Los componentes afectivos incluyen las reacciones emocionales de los estudiantes ante tareas (ansiedad ante test) y sus evaluaciones en términos de autovalía o autoestima (Pintrich y DeGroot, 1990).

Una larga serie de investigaciones acerca de la relación entre ansiedad y actuación se han llevado a cabo; las más recientes se han centrado en como la ansiedad interacciona con las estrategias de aprendizaje de los

estudiantes y las destrezas de resolución de tareas con los resultados escolares. A tal respecto Tobias (1985) propone un modelo de capacidad cognitiva, según el cual los sujetos tienen una capacidad cognitiva limitada para procesar la información en determinados momentos. Este modelo de Tobias considera que los componentes cognitivos de las estrategias de aprendizaje y destrezas de resolución de tareas tienden a aumentar la capacidad cognitiva disponible del sujeto para cualquier tarea, mientras que en una relación complementaria pero inversa, los componentes interferentes disminuyen esa capacidad cognitiva disponible. Este modelo representa una importante integración de los modelos cognitivos y de interferencia de la ansiedad, fundamentado sobre un modelo general de procesamiento de la información aunque no incluye los componentes cognitivo-motivacionales (Pintrich, 1989).

La autoestima o sentido de autovalía de los estudiantes frecuentemente ha sido relacionada con los modelos de actuación escolar. Covington (1984) ha apuntado que los sujetos tienden siempre a establecer, mantener y promover una autoimagen positiva. Teniendo en cuenta que esta tendencia hedonista es siempre operante, los estudiantes pueden desarrollar una amplia variedad de estrategias para hacer frente al mantenimiento de esa autovalía, pero a la vez estas estrategias pueden ser autodestructoras (Covington, 1984; Covington y Omelich, 1979a,b).

Aunque lo anterior pueda parecer suficientemente probado es

a considerar el resultado de Berndt y Miller (1990) según el cual el logro de los estudiantes está más relacionado con sus expectativas de éxito que con el valor que sitúan en el éxito, por lo que la anterior "triple igualdad" se pondría en entredicho.

CAPITULO VI

El desarrollo de las atribuciones causales en los sujetos de bajo rendimiento académico

El estudio descriptivo que sigue, a la luz de las aportaciones de B. Weiner y como paso previo a la intervención, pretende:

- 1.- identificar las posibles causas de éxito-fracaso que señalan ante una tarea-examen los sujetos de alto y bajo rendimiento académico de muestras estudiantiles de 6^o de EGB, 8^o de EGB y 3^o de BUP;
- 2.- constatar por cada curso si se producen diferencias en las adscripciones de los sujetos de bajo rendimiento por sexo;
3. verificar si se produce una evolución en las atribuciones causales de los sujetos de bajo rendimiento académico a lo largo de los cursos de 6^o de EGB, 8^o de EGB y 3^o de BUP;

Identificadas las lagunas fundamentales de estas muestras, - diseñaremos y llevaremos a cabo con mayor precisión un programa de intervención motivacional.

Metodología

Sujetos

La muestra, seleccionada aleatoriamente, estuvo compuesta finalmente (después de bajas) por 882 sujetos así distribuidos:

Curso	N	edad (años)	n V/M	n Alto R/Bajo R
6 ^o EGB	378	11 ~ 12	157/221	216/162
8 ^o EGB	229	13 ~ 14	138/ 91	107/122
3 ^o BUP	275	16 ~ 17	156/119	109/166

de clase social media-baja, baja; de centros de la periferia de Madrid capital excepto uno de provincia; dividiéndose en partes iguales en públicos y privados (religiosos) subvencionados.

Para diferenciar los sujetos de bajo rendimiento de los de alto rendimiento se aplicaron los siguientes criterios referidos a las calificaciones obtenidas en la última evaluación:

- sujetos con una nota media entre 5 y 5.75 (aprobado)
- sujetos con una asignatura suspensa y la nota media de las restantes entre 5 y 5.75 (aprobado)

- sujetos con dos o más asignaturas suspensas.

Estos criterios fueron elegidos porque consideramos que identifican con bastante acierto el perfil de los sujetos de bajo rendimiento académico, diferenciándolos de aquellos con algún tipo de necesidad educativa especial (Cerdá Marín, 1990). En concreto, hicimos uso de las calificaciones obtenidas en la última evaluación por considerar éstas, aún con sus limitaciones implícitas, cercanas y fiel reflejo de la realidad que el propio sujeto vive en el aula.

Variables

Las variables sobre las que medimos la posible evolución de las atribuciones causales corresponden a la percepción de las siguientes causas de éxito-fracaso en una tarea-examen en las dimensiones de influencia, estabilidad, internalidad y controlabilidad: (1) saber explicar la respuesta; (2) la limpieza y las faltas cometidas; (3) estudiar el examen; (4) hablar con el de al lado; (5) prestar atención al profesor; (6) distraerse; (7) dificultad del examen; (8) curiosidad por buscar más del tema; (9) falta de confianza; (10) interés por la asignatura; (11) capacidad para entender las cosas; (12) suerte; (13) el esfuerzo realizado; (14) el humor; (15) la tranquilidad; (16) comprender lo estudiado; (17) entender la pregunta; (18) copiar; (19) tener problemas en casa; (20) relación con el profesor; (21) pensar en

aprobar; (22) saber estudiar; (23) esperar ayuda de los demás.

Elaboración del instrumento

De las diversas técnicas e instrumentos diseñados para la recopilación de las atribuciones causales, como las empleadas por Bar-Tal, Goldberg y Knaani (1984), Diener y Dweck (1980), Elig y Frieze (1979), Maruyama (1982), Russell (1982), y otras más reseñadas por Weiner (1986a) y Clinkenbeard y Murphy (1990), de acuerdo con nuestros fines nos inclinamos por la técnica seguida por Bar-Tal et al. (1984).

Procedimos a la construcción de una lista de posibles factores que influyen en el éxito o fracaso en una tarea-examen que los sujetos evaluarían desde cuatro dimensiones, las teorizadas dimensiones de estabilidad, internalidad y controlabilidad, más una cuarta para determinar el grado de influencia que habría tenido ese factor en el resultado de la prueba.

La lista de esos posibles factores que influirían en el éxito o fracaso en una prueba fue confeccionada previamente mediante un cuestionario abierto (Apéndice A) que se aplicó a una muestra al azar de composición similar a la posteriormente encuestada, compuesta por 375 sujetos:

Curso	N	edad (años)	n V/M
6 ^o EGB	139	11 - 12	75/ 64
8 ^o EGB	163	13 - 14	108/ 55
3 ^o BUP	73	16 - 17	49/ 24

Tras los necesarios ajustes y eliminación de redundancias, definimos 23 categorías o factores de influencia en el resultado de una prueba, con la siguiente frecuencia absoluta y porcentajes de elección:

	Ext		Frac	
	F	%	F	%
no copiar	60	(4.64)	149	(11.93)
ortografía-limpieza-orden	122	(9.44)	113	(9.05)
estudiar	371	(28.72)	318	(25.46)
no hablar	78	(6.04)	119	(9.53)
atender en clase	120	(9.29)	107	(8.57)
concentración	80	(6.19)	71	(5.68)
dificultad de la tarea	23	(1.78)	23	(1.84)
curiosidad	8	(0.62)		
autoconfianza	16	(1.24)	11	(0.88)
interés	29	(2.24)	47	(3.76)
capacidad	10	(0.77)	12	(0.96)
suerte	22	(1.70)	23	(1.84)
esfuerzo	10	(0.77)	11	(0.88)
estado de animo	24	(1.86)	14	(1.12)
tranquilidad	83	(6.42)	84	(6.73)
razonar lo estudiado	32	(2.48)	12	(0.96)
comprender la pregunta	88	(6.81)	54	(4.32)
saber expresarse	33	(2.55)	16	(1.28)
condiciones en casa	17	(1.32)	18	(1.44)
ganas de aprobar (motivación)	10	(0.77)	9	(0.72)
estilo del profesor	38	(2.94)	35	(2.80)
saber estudiar	17	(1.32)	1	(0.08)
confianza en los demás	1	(0.08)	2	(0.16)

Resultados-causas bastante similares a los encontrados por Anderson (1983a); Bar-Tal et al. (1984); Elig y Frieze (1979); Frieze y Snyder (1980) y Wilson y Palmer (1983).

La versión del protocolo que finalmente se pasó, dividido en dos partes para la aplicación en sendas sesiones para evitar la saturación de los sujetos, se recoge en los Apéndices B y C.

Procedimos a efectuar (como sugieren Bisquerra, 1989; Comrey, 1985; Harman, 1980; Kerlinger, 1988; Batista, 1984) el análisis factorial de la escala empleada para estudiar la validez y dimensionalidad y analizar la fiabilidad de la misma como indican Adams (1988); Cabrera y Espín (1986); Kerlinger (1988); Thorndike (1989); Thorndike y Hagen (1989).

Para determinar la dimensionalidad de la escala y su validez de constructo se realizó un análisis factorial de la muestra.

Para la factorización se utilizó el procedimiento de los componentes principales (PCA), con el criterio de Kaiser (autovalores mayores que 1) para determinar el número de factores. Los factores obtenidos fueron sometidos al procedimiento VARIMAX de rotación ortogonal.

El examen detenido de los elementos que saturan los distintos factores (Tablas 1) lleva a la siguiente interpretación de los mismos:

Aparecen cinco factores con suficiente peso para ser considerados significativos. El primero de estos factores corresponde a la dimensión de *influencia* y explica el 13.75% de

varianza, estableciéndose según la carga factorial de los diversos elementos que lo saturan una escala de influencia de los mismos en el Éxito/Fracaso en una prueba. El segundo factor es el de la dimensión de *estabilidad* y explica el 10.51% de varianza definiéndose también un índice de mayor a menor estabilidad. En el tercer factor que define la dimensión de *controlabilidad* y explica el 7.78% de varianza, la presunta escala de controlabilidad previsible aparece en orden inverso. El cuarto factor explica el 6.56% de varianza y se compone de elementos de la dimensión de *estabilidad* y uno (el último) de la de *internalidad*. Finalmente, el quinto factor representa la dimensión de *internalidad* y explica el 5.4% de varianza.

De entre los distintos métodos para el cálculo de la fiabilidad de este tipo de escalas, el más cercano a nuestros propósitos es el Theta de Carmines (Carmines y Zeller, 1979) que proporciona un cierto índice de la homogeneidad y consistencia interna de los elementos, y el grado en que el conjunto de elementos mide el constructo de interés.

El valor obtenido es de 0.8685.

Procedimiento

Se eligió el curso-grupo y el profesor-asignatura específicamente.

La recogida de datos se efectuó durante los meses de noviembre-diciembre y se llevó a cabo en dos sesiones. Para ello se

explicó al profesor los propósitos de la investigación, los pasos que se iban a dar y se acordó con él el momento más adecuado para llevar a cabo la recogida de datos según la programación académica de la asignatura.

Previo a esa recogida de datos se suministró la escala a cinco sujetos representativos de las muestras posteriormente empleadas para comprobar el grado de entendimiento de las escalas de medida de las dimensiones para así modificar aquellas que presentaban mayores dificultades.

En la primera sesión se suministraba a los alumnos, que habían recibido justo antes la nota de un examen ordinario realizado con ese profesor y para la asignatura (matemáticas, para los tres cursos), el cuestionario del Apéndice B. La elección de ese momento concreto para esta sesión se debía a que los sujetos pudieran sentir más cercanas las preguntas que se les formulaban.

La segunda parte del cuestionario (Apéndice C) se aplicaba tres-cuatro días después de la primera sesión para, por un lado, no saturar a los sujetos y por otro, no permitir que olvidasen esas sensaciones generadas por la calificación.

En ambas sesiones el cuestionario venía administrado por el mismo profesor para así evitar los posibles efectos contaminantes del investigador en el aula en ese momento. Antes de proceder a la cumplimentación del cuestionario, el profesor: (a) proporcionaba unas instrucciones ("facilitar vuestro aprendizaje"; "participar en una encuesta a gran escala"; etc.); (b) aseguraba la absoluta confidencialidad de los datos (que tras ser recogidos venían introducidos en un sobre que después se sellaba delante

de ellos); y (c) procedía a contestar como ejemplo a uno de los items de que consta el cuestionario, indicando a los alumnos que levantarán la mano para preguntar si no entendían algunas de las proposiciones.

Durante la recogida de datos, se procedía a la explicación de las dudas que podían surgir (pues al profesor se le habían explicado previamente los dos cuestionarios). Tal es el caso de los sujetos de 6^o de EGB que no comprendían la dimensión de estabilidad-inestabilidad, como la de algunos sujetos de 3^o de BUP que consideraban repetidos los items 4 y 18 ("hablar con el de al lado" y "copiar durante el examen") o el sentido de otros (9: "no hayas confiado en ti" y 21: "pensar que vas a aprobar").

Análisis de resultados

Los resultados aparecen en las siguientes Tablas, aunque un resumen de los mismos sigue a continuación:

Tablas 2: media y desviación típica de la influencia, estabilidad, internalidad y controlabilidad, de las causas del Exito/Fracaso en un examen para los sujetos de Alto R/Bajo R en general;

Tablas 3: media y desviación típica de la influencia, estabilidad, internalidad y controlabilidad, de las causas del Exito/Fracaso en un examen para los sujetos de Alto R/Bajo R por curso;

Tablas 4: media y desviación típica de la influencia, estabilidad, internalidad y controlabilidad, de las causas del Éxito/Fracaso en un examen para los sujetos de Alto R/Bajo R por curso según Ext/Fra en la prueba;

Tablas 5: media y desviación típica de la influencia, estabilidad, internalidad y controlabilidad, de las causas del Éxito/Fracaso en un examen para los sujetos de Alto R/Bajo R por curso según el sexo;

Tablas 6: causas significativamente ($p < .05$) más influyentes, estables, internas y controlables, en el resultado de un examen para los sujetos de Alto R/Bajo R en general:

Tablas 7: causas significativamente ($p < .05$) más influyentes, estables, internas y controlables, en el resultado de un examen para los sujetos de Alto R/Bajo R por curso:

Tablas 8: causas significativamente ($p < .05$) más influyentes, estables, internas y controlables, en el resultado de un examen para los sujetos de Bajo R por curso según el sexo;

Tablas 9: causas de evolución significativa ($p < .05$) y no (media y desviación típica comunes) a lo largo de los cursos estudiados en conjunto y entre si en los sujetos de Bajo R en las dimensiones de influencia, estabilidad, internalidad y controlabilidad.

Resumen de las variables de evolución significativa ($p = 0.05$) y no (x y S comunes) a lo largo y entre los cursos considerados en los sujetos de Bajo Rendimiento en la escala de:

<u>Influencia</u>	F/p	6 ⁰ EGB x/S	8 ⁰ EGB x/S	3 ⁰ BUP x/S	Comun x/S
7 dif. tarea	5.2 <u>.0059</u>	2.575 1.315	2.598 1.211	2.982 1.258	
10 interes					3.536/1.244
11 capacidad					3.4 /1.291
12 suerte	12.92 <u>.0000</u>	2.275 1.5	2.057 1.456	1.584 1.051	
13 esfuerzo	3.47 <u>.0367</u>	3.45 1.363	3.123 1.302	3.102 1.249	
14 humor					2.594/1.402
23 esp. ayuda	9.38 <u>.0001</u>	2.25 1.462	2.238 1.273	1.741 1.061	

* * *

	6 ⁰ A EGB x/S	df/p	8 ⁰ B EGB x/S	df/p	3 ⁰ C BUP x/S	A-C df/p
7 dif. tarea	2.575 1.315		2.598 1.211	269.2/. <u>0064</u>	2.982 1.258	319.6/. <u>0032</u>
10 interes	3.681 1.362	268.8/. <u>0279</u>	3.41 1.218			
11 capacidad	3.5 1.414	270.3/. <u>0058</u>	3.18 1.273	245.1/. <u>039</u>	3.464 1.163	
12 suerte	2.275 1.5		2.057 1.456	214.7/. <u>002</u>	1.584 1.051	282.3/. <u>0000</u>
13 esfuerzo	3.45 1.363		3.123 1.249		3.102 1.249	317.2/. <u>0242</u>
23 esperar ayuda	2.25 1.462		2.238 1.273	227.2/. <u>0001</u>	1.741 1.061	287.6/. <u>0003</u>

f. ninguna * 2. algo de * 3. a medias * 4. bastante * 5. mucha

Resumen de las variables de evolución significativa ($p = 0.05$) y no (x y S comunes) a lo largo y entre los cursos considerados en los sujetos de Bajo Rendimiento en la escala de:

<u>Estabilidad</u>	F/p	6 ⁰ EGB x/S	8 ⁰ EGB x/S	3 ⁰ BUP x/S	Común x/S
7 dificultad tareas					3.067/1.202
10 interés					2.674/1.363
11 capacidad	3.84	2.644	2.754	2.386	
	<u>.0223</u>	1.246	1.208	1.06	
12 suerte	9.36	3.212	3.787	3.831	
	<u>.0001</u>	1.451	1.439	1.329	
13 esfuerzo					2.676/1.287
14 humor					3.065/1.355
23 esp. ayuda	5.42	3.062	3.402	3.596	
	<u>.0049</u>	1.585	1.389	1.326	

* * *

	6 ⁰ A EGB x/S	df/p	8 ⁰ B EGB x/S	df/p	3 ⁰ C BUP x/S	A-C df/p
11 capacidad	2.644		2.754	244 / <u>.0174</u>	2.386	308.2/ <u>.0028</u>
	1.246		1.208		1.06	
12 suerte	3.212	267.2/ <u>.0009</u>	3.787		3.831	314.9/ <u>.0000</u>
	1.451		1.439		1.329	
23 esperar ayuda	3.062				3.596	310.3/ <u>.0031</u>
	1.585				1.326	

1. completamente * 2. estable * 3. a medias
4. inestable * 5. completamente

Resumen de variables de evolución significativa ($p = 0.05$) y no (x y S comunes) a lo largo y entre los cursos considerados en los sujetos de Bajo Rendimiento en la escala de:

<u>Internalidad</u>	f/p	6 ⁰ EGB x/S	8 ⁰ EGB x/S	3 ⁰ BUP x/S	Común x/S
7 dificultad tarea					3.504/1.276
10 interés					2.295/1.201
11 capacidad					2.174/1.126
12 suerte	4.61	2.719	2.811	3.133	
	<u>.0107</u>	1.393	1.301	1.219	
13 esfuerzo					2.06 /1.063
14 humor					2.868/1.303
23 esp. ayuda	4.79	3.069	3.295	3.518	
	<u>.0087</u>	1.37	1.271	1.292	

* * *

	6 ⁰ A EGB x/S	df/p	8 ⁰ B EGB x/S	df/p	3 ⁰ C BUP x/S	A-C df/p
11 capacidad	2.319		2.156	239.1/.0379	2.048	319.1/.0059
	1.135		1.143		1.096	
12 suerte	2.719				3.133	317.6/.0188
	1.393				1.219	
23 esperar ayuda	3.069				3.518	317.5/.0004
	1.37				1.292	

1. completamente * 2. interno * 3. a medias
4. externo * 5. completamente

Resumen de las variables de evolución significativa ($p = 0.05$) y no (x y S comunes) a lo largo y entre los cursos considerados en los sujetos de Bajo Rendimiento en la escala de:

Controlabilidad

	F/p	6 ⁰ EGB x/S	8 ⁰ EGB x/S	3 ⁰ BUP x/S	Común x/S
7 dif. tarea					3.67 /1.207
10 interés					2.449/1.173
11 capacidad	6.53 <u>.0016</u>	2.513 1.127	2.943 1.307	2.952 1.215	
12 suerte	4.76 <u>.009</u>	2.425 1.242	2.262 1.149	2.693 1.224	
13 esfuerzo					2.299/1.091
14 humor	18.95 <u>.0000</u>	2.575 1.325	3.164 1.269	3.434 1.247	
23 esp. ayuda	7.96 <u>.0004</u>	2.737 1.425	2.844 1.305	3.289 1.201	

* * *

	6 ^{0A} EGB x/S	df/p	8 ^{0B} EGB x/S	df/p	3 ^{0C} BUP x/S	A-C df/p
10 interés	2.287 1.184	258.4/. <u>0112</u>	2.615 1.202			
11 capacidad	2.513 1.127	241.4/. <u>0014</u>	2.943 1.307		2.952 1.215	324 /. <u>0071</u>
12 suerte			2.262 1.149	273.4/. <u>0031</u>	2.693 1.224	
14 humor	2.575 1.325	264.9/. <u>0003</u>	3.164 1.269	255.1/. <u>0153</u>	3.434 1.247	320.3/. <u>0000</u>
23 esperar ayuda	2.737 1.425		2.844 1.305	259 /. <u>014</u>	3.289 1.201	317.2/. <u>0009</u>

1. complet. * 2. controlable * 3. a medias
4. incontrolable * 5. complet.

Los análisis correspondientes se efectuaron mediante los programas estadísticos BMDP 9D (para el análisis factorial del instrumento), 4M, 3D y 7D respectivamente (Dixon, 1985).

Dejando a un lado los valores descriptivos calculados para los sujetos según el curso, procedencia (Alto R/Bajo R), sexo y resultado de la prueba (Ext/Fra); y centrándonos en los resultados obtenidos de los análisis de varianza, podemos afirmar:

- en general, considerando toda la muestra, para los sujetos de bajo rendimiento en comparación con los de alto, estas son las causas significativamente ($p < .05$) más influyentes (hablar durante el examen; dificultad de la tarea; suerte; copiar; existencia de problemas en casa; relación con el profesor y esperar ayuda por parte de los demás); se apuntan como causas estables (limpieza del escrito; hablar; suerte; copiar; problemas en casa y esperar ayuda); como causas internas (dificultad de la tarea) y como causas controlables (problemas en casa y pensar en aprobar).

- tomando por separado los tres cursos se constata una disminución de las atribuciones causales significativamente distintas según el grupo de sujetos. Así para los sujetos de Bajo R de 6^o de EGB son más influyente hablar, dificultad de la tarea, confianza, suerte, problemas en casa, relación con el profesor y esperar ayuda; en 8^o de EGB copiar y esperar ayuda, y en 3^o de BUP hablar y copiar. En la dimensión de estabilidad los sextos de EGB apuntan hablar,

confianza, suerte, problemas en casa y esperar ayuda; los octavos de EGB hablar y copiar, y los terceros de BUP hablar y copiar. En la dimensión de controlabilidad se reproduce esa disminución (6^o de EGB: dificultad de la tarea y problemas en casa; 8^o de EGB: humor y problemas en casa; 3^o de BUP: humor). Dejamos por último la dimensión de internalidad pues no se reproduce el canon de disminución sino a la inversa, los sujetos de 6^o y de 8^o de EGB de Bajo R no reconocen significativamente ninguna causa como más interna, en comparación con los de Alto R, mientras que los de 3^o de BUP indican hablar y esperar ayuda.

- con respecto al sexo y ya dentro del grupo de los sujetos de bajo rendimiento académico, en 6^o de EGB hay diferencias significativas en la apreciación de las causas de Éxito-Fracaso en todas las dimensiones (sobre todo en la de influencia) como en el número de ellas que es mucho menor para los varones, manteniéndose también este patrón para los sujetos de 8^o de EGB. En 3^o de BUP estas diferentes apreciaciones en las tres escalas-dimensiones van paulatinamente desapareciendo.

- considerando el conjunto de los tres cursos con respecto a la clasificación causal en los polos de estabilidad, internalidad y controlabilidad, de estas atribuciones (a la dificultad de la tarea, el interés, la capacidad, la suerte, el humor-ganas, el esfuerzo y el esperar ayuda de los demás), comprobamos algunas tendencias significativas ($p < .05$): la

dificultad de la tarea tiene cada vez más influencia y permanece medianamente estable, interna e incontrolable; el interés influye a medias y es más bien estable, interno y controlable, aunque entre los cursos de 6^o y 8^o de EGB a nivel de influencia y controlabilidad se produzca una disminución significativa en cada escala; la capacidad influye en el resultado, tiende a ser inestable en los más jóvenes y estable en los mayores, e interna y progresivamente más incontrolable, pero si se comparan los cursos entre sí se comprueban cambios significativos en la percepción de la influencia e internalidad (que se hace mayor en ambos casos) de esta atribución sobre todo entre los cursos 8^o de EGB y 3^o de BUP; la suerte con una influencia cada vez menor es medianamente estable, interna y cada vez menos controlable; el esfuerzo es cada vez menos importante-influyente, medianamente estable y controlable, y más bien interno; y el esperar ayuda de los demás tiene menos importancia, es más inestable, externa e incontrolable.

Conclusiones

A la luz de estos resultados, y teniendo en cuenta los estudios llevados a cabo con anterioridad con respecto a la fiabilidad, validez y dimensionalidad de la escala se obtienen resultados similares a los de Bar-Tal y Darom (1979); Chandler y Spies (1984); Meyer (1980); Meyer y Koelbl (1982); VanOverwalle (1989b) y Wimer y Kelley (1982), confirmándose la existencia de

tres dimensiones causales fundamentales y de una serie de causas comunes en el Exito/Fracaso en una prueba también definidas mediante otras técnicas (Weiner, 1986a).

Estudiando los resultados de la diferente atribución causal según los sexos, se observan diferencias entre los sexos (contrariando a Bar-Tal et al. [1984] y Kistner, Osborne y LeVerrier [1988]), clarificándose de esta forma las relaciones existentes tal como reclamaba Nicholls (1978) (aun teniendo en cuenta las precauciones sugeridas por Eccles [1983]). Sin embargo, contrariamente a lo indicado por Nicholls (1979), los chicos no descubren antes que las chicas los conceptos de habilidad y esfuerzo, sino lo inverso; finalmente, se confirman las tesis de Nicholls (1980) según las cuales las encontradas atribuciones según el sexo reflejan las diferencias de estatus socio-económico en los papeles sexuales o valores de logro percibidos, ya que la atención de las chicas al estar centrada frecuentemente en el esfuerzo, el orden-limpieza y la satisfacción de las demandas del profesor, puede hacer confundir estas dimensiones con las claves indicadoras de la adecuada intervención intelectual y la contribución de la habilidad en la actuación. Esto haría que fueran menos propensas que los chicos a percibir acertadamente la calidad intelectual de sus trabajos y a usar el historial de resultados intelectuales como base para hacer inferencias lógicas acerca de su habilidad (Harter, 1975; ver Stipek y Gralinski, 1991, para una revisión del tema).

Desde el punto de vista evolutivo (para un resumen ver Licht y Kistner, 1986), la mayor parte de los estudios llegan sólo a las edades de 11-13 años (Alonso, 1983b, 1984a; Bar-Tal et al.,

1984; Nicholls, 1978, 1979; Parsons y Ruble, 1977), excepto los de Kistner, Osborne y LeVerrier (1988) que llegan hasta los 14 años e incluso algunos autores exploran los primeros cursos universitarios (Alonso y Pardo, 1986 y Harari y Covington, 1981). En concreto, se confirma el desarrollo del esquema de las atribuciones causales a partir de los 12 años, tal como señalaba Nicholls (1978, 1979; Nicholls, Jagacinski y Miller, 1986) y en contra de lo que apuntaba Alonso (1983b), si bien Alonso (1984a) consideraba ya esos resultados como no concluyentes. Se producen disminuciones progresivas con la edad en todos los polos atributivos y no sólo en intencionalidad y estabilidad como señalaban Alonso y Pardo (1986), confirmándose así las predicciones de Parsons y Ruble (1977). Finalmente centrándonos en las causas de habilidad-capacidad y esfuerzo coincidimos con los resultados de Harari y Covington (1981), Nicholls (1984b) y Stipek (1984), y por tanto discrepamos con Hau y Salili (1991) (aún teniendo en cuenta las diferencias étnicas); en concreto con los de Harari y Covington según los cuales la progresiva disminución a lo largo de los cursos del esfuerzo, va asociada con la aparición entre los sujetos mayores de creencias tales como: "el estudiar no conduce necesariamente al éxito", "la habilidad es el factor más importante" o "un gran esfuerzo, independientemente del resultado, conlleva una estimación de baja habilidad" (consciente o inconscientemente [Jagacinski y Nicholls, 1990], depende [Frankel y Snyder, 1978; Nicholls, Jagacinski y Miller, 1986]), y viceversa; y también con los resultados de Kistner, Osborne y LeVerrier (1988), aun estableciendo diferencias con la muestra estudiada. Resultados, todos

estos, que vienen a confirmar lo postulado por Kessell (1979) (citado por Nicholls y Miller [1984]), según el cual los cambios cualitativos en el concepto de esfuerzo y habilidad deberían ser acompañados de cambios en la percepción de la importancia del esfuerzo y la habilidad en la actuación.

CAPITULO VII

Los programas de entrenamiento motivacional

Son muchos los esfuerzos que se han hecho para diseñar e implantar programas de intervención que modificasen el grado o nivel de motivación de los estudiantes. La construcción de estos programas ha supuesto, en la mayor parte de los casos, la definición de cuáles conductas, actitudes, habilidades o instrumentos, podían incrementar no sólo la motivación de los sujetos sino también incidir en su rendimiento académico; lo cual se ha llevado a cabo fundamentalmente mediante la experimentación y la observación del profesor en el aula.

De las diversas revisiones existentes sobre el tema una de las más actuales es la de Elliott (1988). Atendiendo a este autor, que cubre el período de 1967 a 1985 en cuanto a revisión de artículos, investigaciones y recopilaciones, las técnicas motivacionales que se han desarrollado-investigado pueden agruparse en las siguientes categorías:

I incentivos metodológicos:

- aprendizaje cooperativo;
- objetivos instruccionales (se entiende por éstos, aquellos objetivos que poseen una meta claramente identificable que el estudiante individual, y que implican ciertos cambios en la conducta del sujeto que pueden ser evaluados como un resultado directo de esa meta);
- instrucción directa (hace referencia a aquel tipo de

enseñanza en la que existe un alto nivel de interacción entre profesor y alumno, que se conoce también con el nombre de "enseñanza para el dominio");

- metas (tipos y disposición).

II incentivos sociales:

- expectativas;
- retroalimentación;
- alabanzas;
- refuerzos;
- recompensas económicas;

III incentivos tecnológicos:

- juegos educativos;
- televisión;
- televisión educativa (son aquellos programas en circuito cerrado, video o video-disco diseñados expresamente para instruir más que entretener);
- materiales de instrucción programada (máquinas de enseñar);
- instrucción asistida por ordenador;
- equipos audiovisuales.

IV técnicas empleadas en la enseñanza:

- hipnosis (con la finalidad de establecer una atmósfera relajada antes de iniciar una tarea difícil o un examen);
- deberes para casa (presencia y tipos).

Por lo que respecta a la vanguardia en el estudio e investigación de técnicas-programas motivacionales encontramos la investigación de C. Ames (1990) y Ames y Ames (1991).

Estos autores, partiendo de la identificación de una serie de factores que por parte del profesor contribuyen a crear unos patrones de motivación negativa como son:

- la competición y comparación social en el aula;
- evaluar públicamente;
- reforzar la habilidad en vez del esfuerzo;
- comunicar expectativas bajas;
- no permitir a los estudiantes participar en el aprendizaje;
- reforzar la actuación y no el aprendizaje;
- poner excesivo énfasis en el éxito y las notas;
- no reconocer el éxito y mantener unas condiciones de trabajo-aprendizaje pobres;

y que inciden en los sujetos haciendo que éstos:

- atribuyan el fracaso a la falta de habilidad (manteniendo así una pobre opinión sobre la misma);
- demoren y/o abandonen enseguida la tarea;
- niegen que son capaces de hacer algo (no queriendo intentarlo);
- tengan un nivel bajo de participación (eligen siempre lo fácil);
- nieguen que lo han intentado aun cuando lo han hecho;
- tengan dificultades para hacer elecciones;

- se propongan metas irreales (por encima o por debajo de sus posibilidades);
- se autocastiguen cuando fracasan;
- se pongan nerviosos o ansiosos ante las tareas escolares;
- mantengan expectativas bajas o negativas;
- lleven a cabo conductas no relacionadas con la tarea;

proponen unas líneas generales para fomentar la motivación:

= reducir la comparación social:

- evitando la comparación social;
- reduciendo las evaluaciones públicas como el énfasis sobre el éxito y el fracaso;
- comunicando las expectativas de actuación por adelantado;
- empleando diversos métodos para evaluar.

= aumentar la participación en el aprendizaje:

- empleando la técnica de aprendizaje cooperativo;
- haciendo uso de alumnos para tutorar a otros compañeros;
- usando juegos y simulaciones;
- permitiendo a los alumnos elegir el método, ritmo, contenido, etc.

= centrarse sobre el esfuerzo:

- enfatizando los progresos del estudiante;
- reforzando los esfuerzos en el aprendizaje;
- haciendo ver que los errores y las equivocaciones son

parte del aprendizaje;

- exigiendo un esfuerzo razonable.

= **fomentar las creencias sobre la propia competencia:**

- centrándose sobre el rol del esfuerzo y las estrategias en el aprendizaje;

- haciendo contingentes las notas de los logros alcanzados;
- comunicando expectativas positivas;
- haciendo planes con los alumnos para la mejora y el logro.

= **aumentar las posibilidades de éxito** (no planteando, en general, tareas más fáciles sino enseñando a los estudiantes a pensar estratégicamente y dejándoles practicar dicho pensamiento estratégico en las diferentes tareas):

- proporcionando entrenamiento en destrezas;
- haciendo uso de alumnos para tutorar a otros compañeros;
- empleando el aprendizaje por equipos cooperativos;
- usando la instrucción individualizada.

En la práctica estas líneas vendrían a materializarse en un programa en el que el profesor debería enseñar a los alumnos cómo pensar estratégicamente instruyéndoles sobre las estrategias de auto-organización, auto-dirección y auto-control al mismo tiempo que progresivamente fuera eliminando su control y dirección. Gráficamente, según Ames y Ames (1991, p. 266), como aparece en la página que sigue.

Baja Mot	Moderad. Baja	Moderad. Alta	Alta Mot
define metas	discute la actua-	permite la parti-	permite a los
supervisa	ción pasada y	cipación en la	estudiantes
atentamente	mira al futuro	planificación	formular su
lleva a cabo los	da más oportuni-	de las metas y	propia direc-
pasos necesari-	dades pero si-	la definición	ción
os para ase-	gue centrado en	de los críte-	anima a los
gurarse de que	la tarea	rios	alumnos a sa-
los alumnos	se encuentra con	hace que los es-	lir bien de
trabajen de un	los estudiantes	tudiantes se	sus problemas
modo claramen-	y hace contra-	sientan impor-	es accesible in-
te definido	tos	tantes y parti-	formalmente
unifica	mantiene el qué y	cipantes evi-	
procedimientos	el cómo de la	tando ser di-	
especifica lo	tarea	rectivo	
que hay que	modifica el cuán-	de ánimos	
hacer	do y el dónde	se centra sobre	
cuándo	amente la res-	la motivación y	
dónde las tareas	ponsabilidad	el interés	
terminan			
cómo			

Gran	-----	organización	-----	Baja
Gran	-----	dirección	-----	Baja
Gran	-----	control	-----	Baja
Baja	-----	autonomía	-----	Gran
Baja	-----	auto-determinación	-----	Gran

Finalmente, desde una perspectiva más avanzada y casi experimental, las reformulaciones de Dweck (1989), los intentos de McCombs (1988, 1991b; McCombs y Whisler, 1989) y las verificaciones de Sivan (1988) han supuesto el inicio de una nueva concepción en el estudio de las interrelaciones entre motivación y metacognición que posteriormente han intentado delinear Borkowski y Turner (1990), Borkowski et al. (1990); Pintrich (1989) y Short y Weissberg (1989).

Los programas atribucionales

Desde el enfoque atribucional, un análisis de las reacciones de los estudiantes ante sus resultados académicos asume implícitamente que éstos identifiquen las causas de su éxito y su fracaso. Como es sabido, (Weiner, 1986a), ciertas conductas atributivas conducen a una pobre actuación, reducen las expectativas y la persistencia, crean indefensión aprendida, provocan reacciones emotivas negativas y conducen al fracaso en la búsqueda de ayuda.

El instructor debe prestar atención a las reacciones de los alumnos ante los resultados académicos: si los alumnos más "pobres" concluyen que ellos no pueden hacer nada para modificar esos resultados, su fracaso socavará la motivación y la satisfacción hacia su propio trabajo y la escuela (Forsyth, 1986).

Para contrarrestar estas tendencias atribucionales los educadores deberían animar a los alumnos a explorar (-investigar)

las causas de sus éxitos y fracasos, guiándoles hacia conclusiones sobre la causalidad que promuevan el logro (aprendizaje) (Försterling, 1985, 1990).

Esta guía puede llevarse a cabo, tras una revisión de los diversos programas atribucionales, mediante el entrenamiento desatribucional y los programas de reatribución; incluyendo en estos últimos las líneas diseñadas por el modelo atribucional de la motivación de logro, el modelo de la indefensión aprendida y la teoría de la autoeficacia.

La desatribución y la reatribución difieren en que la primera dirige las cogniciones (pensamientos) causales hacia estados internos mientras que la otra intenta alterar los pensamientos causales acerca de los resultados (conductuales) (Försterling, 1985; Murdock y Altmaier, 1991).

Tal como citábamos anteriormente, desde la perspectiva del modelo de B. Weiner, son diversas las atribuciones deseables y no según el resultado de la tarea. En la Figura 1 se representa siguiendo el esquema de resultado - atribución - consecuencia - efecto, cuáles serían esas atribuciones.

Desde el modelo de la indefensión aprendida (estado psicológico en el que el organismo es incapaz de identificar las contingencias entre reacciones y resultados, posee una motivación reducida y produce reacciones emotivas desadaptadas [Abramson, Seligman y Teasdale, 1978; Nolen, Girgus y Seligman, 1986; Seligman, 1979, 1984]); los sujetos deberían ser entrenados para que hicieran atribuciones causales como las de los sujetos no indefensos, es decir, teniendo en cuenta las modificaciones

resultantes de las investigaciones de Dweck y colaboradores (entre paréntesis), según aparece en la Figura 2.

Por último, desde la hipótesis de la autoeficacia aunque Bandura no ha desarrollado un modelo teórico de cómo las atribuciones conducen al incremento o disminución de la autoeficacia, atendiendo a los estudios de Schunk (1981, 1982, 1983b, 1984b) serían las que aparecen en la Figura 3.

Los anteriores enfoques subrayan que la adscripción del éxito a un gran desempeño de esfuerzo implica que el sujeto se perciba como de escasa habilidad (sobre todo si la tarea es sencilla) (Försterling, 1985). Ahora bien, si siempre adscribimos el fracaso a la falta de esfuerzo se llegará también a una situación en la que el sujeto al esforzarse al máximo y no conseguir los resultados deseados caería en la percepción de baja habilidad.

Así, a modo de resumen, según el modelo atribucional de la motivación de logro y las hipótesis de la indefensión aprendida y la autoeficacia, el entrenamiento atribucional consiste fundamentalmente en enseñar a los participantes que su fracaso es debido a la falta de esfuerzo, causa interna, inestable y controlable.

no deseables:

éxito -> suerte -> falta de incentivo -> ausencia de acercamiento a
emocional (indiferencia), incremento mínimo de expectativas de
éxito tareas de logro

fracaso -> falta de habilidad -> emociones debilitantes (sentimientos de incompetencia y depresión), decrecimiento de las expectativas de éxito -> falta de persistencia, alejamiento-avoidance de tareas de logro

deseables:

éxito -> gran habilidad -> autoestima positiva (orgullo y emociones relacionadas), incremento de expectativas -> acercamiento a tareas de logro

fracaso -> falta de esfuerzo -> emociones motivadoras (culpa) o ausencia de emociones debilitadoras y mantenimiento de relativas expectativas altas de éxito -> persistencia, acercamiento a tareas de logro

Figura 1. Tomada de Försterling (1985, p. 501)

no deseables:

éxito -> causas incontrolables como la suerte o la facilidad de la tarea causas externas, específicas y variables como la suerte)

indefensión (déficits cognitivos, motivacionales o conductuales)

fracaso -> causas incontrolables como la casualidad o la dificultad de la tarea (causas internas, globales y estables como la baja habilidad)

deseables:

éxito -> causas controlables como un gran esfuerzo (causas internas, globales y estables como una gran habilidad)

-> ausencia de indefensión aprendida y déficits

fracaso -> causas controlables como la falta de esfuerzo (causas variables, externas y específicas, como la casualidad)

Figura 2. Tomada de Försterling (1985, p. 503)

no deseables:

éxito	->	gran esfuerzo, suerte y ayudas externas			
			->	baja autoeficacia	->
					escaso empeño y persistencia, actuación perjudicial
fracaso	->	falta de habilidad			

deseables:

éxito	->	gran habilidad	->	gran autoeficacia	
					->
					gran esfuerzo y empeño actuación favorecedora
fracaso	->	poco esfuerzo, mala suerte	->	mantenimiento de una relativa autoeficacia	:
					:

Figura 3. Tomada de Försterling (1985, p. 504)

Los programas socializadores

Según Brophy y Kher (1986), cuando los alumnos empiezan la escuela poseen un cierto entusiasmo que gradualmente se transforma en rutina en la que el interés se centra en ser capaz de responder a los requerimientos formulados.

¿Porqué ese descenso en el entusiasmo-motivación?

Porque el profesor normalmente falla en el intento de desarrollarla.

En la teoría, los profesores deberían ser capaces de desarrollar y activar en situaciones específicas la motivación para aprender mediante la socialización de las creencias, actitudes y expectativas sobre las tareas académicas de los estudiantes como las estrategias de procesamiento de la información y resolución de problemas que estos emplean cuando inician tales actividades (Brophy, 1987b); pues, los profesores no son meros reactivos de los patrones motivacionales que los alumnos han desarrollado antes de entrar en la escuela (Wlodkowski, 1981). Crear un entorno en el que se eliminen los elementos detrimentes y se creen las condiciones deseables como: asegurar un adecuado equilibrio entre las exigencias de la tarea y las habilidades de los sujetos; animarles a que hagan preguntas y aprendan de sus errores; minimizar el papel de maestro como figura autoritaria y el valor de los exámenes y las notas; emplear la alabanza y el elogio correctamente (tal como indica

Brophy, 1981); serían algunas de las funciones del profesor en el aula (Brophy, 1987a,b; Elliott, 1988).

En la práctica real del aula hay muy poca similitud entre los incentivos propuestos por los profesores para motivar a sus alumnos y los incentivos preferidos por estos (Brophy y Kher, 1986).

Para llevar a cabo esa "socialización" de la motivación, Brophy y Kher (1986) proponen las siguientes técnicas:

- modelado de actitudes, creencias y expectativas con respecto a las tareas escolares;
- modelado de los procesos implicados en la resolución de las tareas académicas;
- instruir directamente a los alumnos en el procesamiento de la información, resolución de problemas, conciencia metacognitiva y destrezas de autocontrol;
- establecer situaciones óptimas de aprendizaje a través de introducciones a la tarea que subrayen los propósitos y resultados de requeridos;
- centrar la atención sobre estos resultados a través del tipo de preguntas que se hacen y la retroinformación que los alumnos reciben.

Las estrategias para socializar la motivación para aprender de los estudiantes se agrupan en Brophy (1987a), como ya esbozan Brophy y Kher (1986), alrededor de tres núcleos: precondiciones para estimularla, estrategias para inducirla, y diseño de tareas

y selección de estrategias, por un total de 28. Estas estrategias, que han sido ulteriormente desarrolladas y ampliadas en Brophy (1987b) (generalizadas por McCombs y Whisler, 1989) y que vienen a constituir actualmente los puntos culminantes de la investigación sobre las estrategias motivacionales, son (Brophy, 1987b, p. 45):

= **condiciones esenciales:**

- entorno de apoyo;
- nivel de dificultad apropiado;
- objetivos de aprendizaje significativos;
- uso moderado-óptimo de los mismos.

= **para el mantenimiento de las expectativas de éxito:**

- programar para el éxito;
- planificar las metas, apreciar la actuación y el autorrefuerzo;
- ayudar a los alumnos a reconocer los nexos entre esfuerzo y resultados;
- proveer una socialización terapéutica.

= **para la sustitución de los incentivos extrínsecos:**

- ofrecer recompensas por la actuación correcta o mejorada;
- estructurar competencias apropiadas;
- llamar la atención sobre el valor instrumental de las actividades académicas.

= **para el uso y aprovechamiento de la motivación intrínseca de**

los alumnos:

- adaptar las tareas a los intereses de los alumnos;
- incluir elementos nuevos y variados;
- dar oportunidades para elegir o tomar decisiones libremente;
- proporcionar oportunidades para que los alumnos contesten activamente;
- proporcionar feedback inmediato a las respuestas de los alumnos;
- permitir a los alumnos realizar tareas completas;
- incluir elementos de simulación o fantasía;
- incorporar elementos de juego;
- incluir objetivos de alto nivel y cuestiones divergentes;
- dar oportunidades para interactuar con los compañeros.

= para la estimulación de la motivación para aprender de los alumnos:

- modelar el interés en el aprendizaje y la motivación para aprender;
- comunicar expectativas y atribuciones deseables acerca de la motivación para aprender del sujeto;
- reducir la ansiedad durante el aprendizaje de actividades;
- proyectar intensidad;
- proyectar entusiasmo;
- inducir interés o apreciación hacia la tarea;
- inducir curiosidad o misterio;
- reducir a contenidos personales, concretos o familiares los más abstractos;
- inducir a los estudiantes a generar su propia motivación para

aprender;

- exponer los objetivos del aprendizaje y proporcionar organizadores previos;
- modelar el procesamiento de la información y la resolución de problemas.

CAPITULO VIII

Programa de intervención motivacional

En un intento por conjugar los entrenamientos motivacionales de los anteriores modelos (p.e. de las atribuciones causales, del aprendizaje autorregulado y de la motivación para aprender), bajo el marco expectativa-valor, hemos procedido al diseño y aplicación del siguiente programa motivacional.

La necesidad de aunar los esfuerzos de "todos" no es nueva, con anterioridad Ames (1987) y McCombs (1988) habían llamado la atención sobre este hecho, definiendo algunas formas de actuación que redundasen en una mayor precisión y eficacia del programa.

La intervención que presentamos consta de dos subprogramas. El primero (Apéndice D) se encuentra a caballo entre el modelo de las atribuciones causales y el del aprendizaje autorregulado (desde el punto de vista de la retroalimentación atributiva). Más concretamente, consiste en la redirección de las atribuciones de los sujetos participantes ante el éxito/fracaso en una tarea.

El segundo subprograma (Apéndice E) se asienta en el aprendizaje autorregulado y en la motivación para aprender de J.E. Brophy, y pretende aumentar tanto las percepciones de autoeficacia del sujeto como el valor de la tarea a realizar.

Aunque a nivel teórico podamos identificar diversos modelos y plasmarlos en programas *pseudo*-diferenciados (aunque a simple vista se aprecie la relación jerárquica que los vincula); en la práctica se transforman en uno solo, convirtiéndose los solapamientos en elementos que subrayan el énfasis de la constante

interrelación que mantienen entre si.

Para elaborar este programa nos apoyamos en experiencias anteriores, considerando además de las citadas en la literatura en torno al tema las presentadas por: Alonso (1986), Alonso y Huertas (1986), Alonso y Pardo (1989), Butler (1987), Butler y Orion (1990), VanOverwalle (1989), VanOverwalle y Metsenaere (1990), VanOverwalle, Segebarth y Goldchstein (1989), Pardo y Alonso (1990), Perry y Penner (1990) y Relich, Debus y Walker (1986); a fin de abarcar las líneas de actuación más comunes e intentar prevenir sus inconvenientes (también Blumenfeld et al., 1991; Maehr y Midgley, 1991; Visser y Keller, 1990).

Las hipótesis que pretendemos comprobar en esta investigación hacen referencia a los siguientes aspectos:

1.- el programa reatribucional conducirá a una re-clasificación de las atribuciones causales de los sujetos del programa experimental en los siguientes términos:

dificultad de la tarea: estable, externa, no controlable

interés: inestable, interno, controlable

capacidad: estable, interna, no controlable

suerte: inestable, externa, no controlable

esfuerzo: estable, interno, controlable

humor-ganas: inestable, interno, no controlable

esperar ayuda de los demás: inestable, externa, controlable

2.- el programa de motivación-socialización conducirá a un incremento en la percepción de la autoeficacia y autorregulación del sujeto, como del valor intrínseco de la tarea. Así mismo supondrá una disminución de la ansiedad y un incremento en el uso de estrategias de aprendizaje.

Metodología

Sujetos

La muestra fue seleccionada al azar y la componían 118 sujetos que se distribuían del siguiente modo:

Curso	N	edad (años)	n		
			V/M	Alt R/Baj R	Int/Con
6 ^o EGB	61	11 - 12	20/41	42/19	31/30
8 ^o EGB	57	13 - 14	25/32	28/29	24/33

Todos ellos pertenecían a una clase social media-baja, baja y procedían de centros privados (religiosos) subvencionados, de la periferia de Madrid.

Para la clasificación de los sujetos de alto/bajo rendimiento se emplearon los mismos criterios que en el estudio empírico anterior, es decir:

- sujetos con una nota media entre 5 y 5.75 (aprobado)
- sujetos con una asignatura suspensa y la nota media de las restantes entre 5 y 5.75 (aprobado)
- sujetos con dos o más asignaturas suspensas.

Variables

La variable independiente en esta investigación corresponderá a las expresiones y/o conductas del profesor en el aula (definidas en el programa de intervención), encaminadas a la modificación de las atribuciones causales y aumento de la motivación-socialización.

Las variables dependientes sobre las cuales mediremos los efectos-resultados de la intervención para el subprograma atribucional, son las relativas a la percepción de las siguientes causas de éxito-fracaso en una tarea-examen en las siguientes dimensiones: (1) influencia; (2) estabilidad; (3) internalidad; y (4) controlabilidad: dificultad de la tarea, interés, capacidad, esfuerzo, suerte, humor-ganas y esperar ayuda de los demás. Con respecto al programa de motivación-socialización, sus efectos se comprobarán, en primer lugar, a partir de los resultados en la percepción de la propia autoeficacia, valor intrínseco de la tarea y autorregulación; y, en segundo lugar, atendiendo a la ansiedad en situaciones académicas y uso de estrategias cognitivas.

Instrumentos

En función del subprograma de intervención se hizo uso de dos instrumentos diferentes.

Para la medida del subprograma de las atribuciones causales se empleó la misma técnica que en el estudio anterior (valoración por parte de los sujetos de una serie de causas de éxito/fracaso en una tarea-examen en las dimensiones de influencia, estabilidad, internalidad y controlabilidad). No obstante en esta ocasión se reducen a siete las causas: (1) dificultad de la tarea; (2) interés; (3) capacidad; (4) suerte; (5) esfuerzo; (6) humor-ganas; y (7) esperar ayuda de los demás, por ser estas, tal como reseñábamos, a las que mayor peso se les atribuye. En definitiva resulta así un cuestionario con 28 "valoraciones" (ver Apéndice F).

Para la medida del subprograma de motivación-socialización se empleó el cuestionario MSLQ (*Motivated Strategies for Learning Questionnaire*), versión experimental de Pintrich y DeGroot (1990).

Este instrumento mide los componentes motivacionales y de aprendizaje autorregulado del sujeto que intervienen en el contexto del aprendizaje en el aula. Consta de 44 ítems distribuidos en cinco subescalas: autoeficacia (9 ítems), valor intrínseco (9 ítems), ansiedad (4 ítems), estrategias de aprendizaje (13 ítems) y autorregulación (9 ítems); cuyas puntuaciones se recogen mediante una escala de tipo Likert de 1 a 7.

El MSLQ posee una validez-dimensionalidad suficiente y

presenta índices de fiabilidad significativos ($\alpha = .89; .87; .75; .83; .74$; respectivamente para cada una de las subescalas) (Pintrinch y DeGroot, 1990), lo cual valida su aplicación avalada también por otras investigaciones (p.e. McKeachei, 1990; McKeachei, Pintrich y Lin, 1985; Pintrich, 1989, 1991; Pintrich y DeGroot, 1990).

La aplicación de la escala MSLQ a la población española supuso la traducción y adaptación (validada por tres expertos externos) tanto de los items como de la escala de la valoración, que redujo su amplitud (1: sí, me pasa eso, es verdad; - 5: no, no me pasa eso, es mentira), mostrándose la versión definitiva en el Apéndice G.

Procedimiento

Los requisitos y procedimientos para la actuación fueron debidamente atendidos ya en el anterior estudio, pues se trataba de centros que ya habían participado en la fase previa de detección de las atribuciones causales de los sujetos de bajo rendimiento académico.

Al contactar con los profesores de los cursos elegidos se les proporcionó una copia de cada uno de los programas de intervención (Apéndices D y E), abordando inmediatamente el comentario de los mismos. El hecho de haber elegido al profesor encargado del curso como ejecutor de la investigación responde tanto a la necesidad práctica de que sea(n) él(llos) mismo(s) quien(es) ejecute(n) el programa en su quehacer diario y no

otra(s) figura(s) como un programa preventivo o de choque, como evitar el posible efecto contaminante de la presencia del investigador en el aula.

Con respecto a la selección del profesorado, dado que es el profesor del curso el encargado de llevar a cabo la intervención, éstos fueron elegidos después de unas sesiones de observación de sus clases con el propósito, de cara a la intervención, de que sus estilos docentes fueran lo más semejantes (siguiendo las pautas sugeridas por Good y Brophy, 1978).

Antes de iniciar la implantación del programa, y con posterioridad a la misma, se pasaron los dos instrumentos, recogidos anteriormente, en las condiciones establecidas para su correcta aplicación (p.e. en el caso del JA-BA III se administraron una vez que los sujetos habían recibido las notas de un examen en esa asignatura).

Finalmente la intervención se llevó a cabo desde la primera quincena de abril hasta finales de mayo con una frecuencia semanal de 4 horas, en la asignatura de Ciencias Sociales.

Diseño

El diseño que se ha seguido para la intervención ha sido el siguiente:

CONDICION EXPERIMENTAL

	Intervención			Control		
Curso:	6		8	6		8
Rendimiento:	A	B A	B	A	B A	B

Análisis de resultados

Los análisis estadísticos que llevamos a cabo fueron un análisis univariante de la varianza para el estudio de los efectos del subprograma retribucional, y para el subprograma de motivación-socialización un análisis de la varianza, mediante los programas BMDP 4V y 2V, para medidas repetidas, respectivamente (Dixon, 1985); manteniendo en ambos análisis las medidas pretest como factor fijo.

Con respecto al subprograma de retribución se obtienen los siguientes resultados:

- en función del curso, sexto u octavo de EGB, la percepción que tienen los sujetos de las siguientes causas varía:

		6 ^o EGB	8 ^o EGB
	F/p	x/S	x/S
dificultad tarea	18.02	2.93	3.468
	.0000	1.3	1.261
interés	18.79	2.357	2.875
	.0000	1.432	1.315
esfuerzo	8.51	2.529	2.852
	.0043	1.467	1.433
humor	10.51	2.623	3.009
	.0016	1.329	1.22

en referencia al factor grupo (Intervención o Control), rendimiento (Alto o Bajo) y cualquier posible interacción entre éstos y el factor grupo, no se aprecian diferencias significativas.

- a nivel de mediciones WITHIN:

* se repite el patrón de significatividad anterior, en función del curso, para las siguientes causas:

	dificultad tarea	interés	esfuerzo
F	8.45	3.49	3.33
p	.0001	.0227	.0249

* según el grupo de sujetos, Intervención o Control, se aprecia una variación significativa en la percepción de la:

	capacidad	suerte
F	3.52	4.52
p	.018	.0093

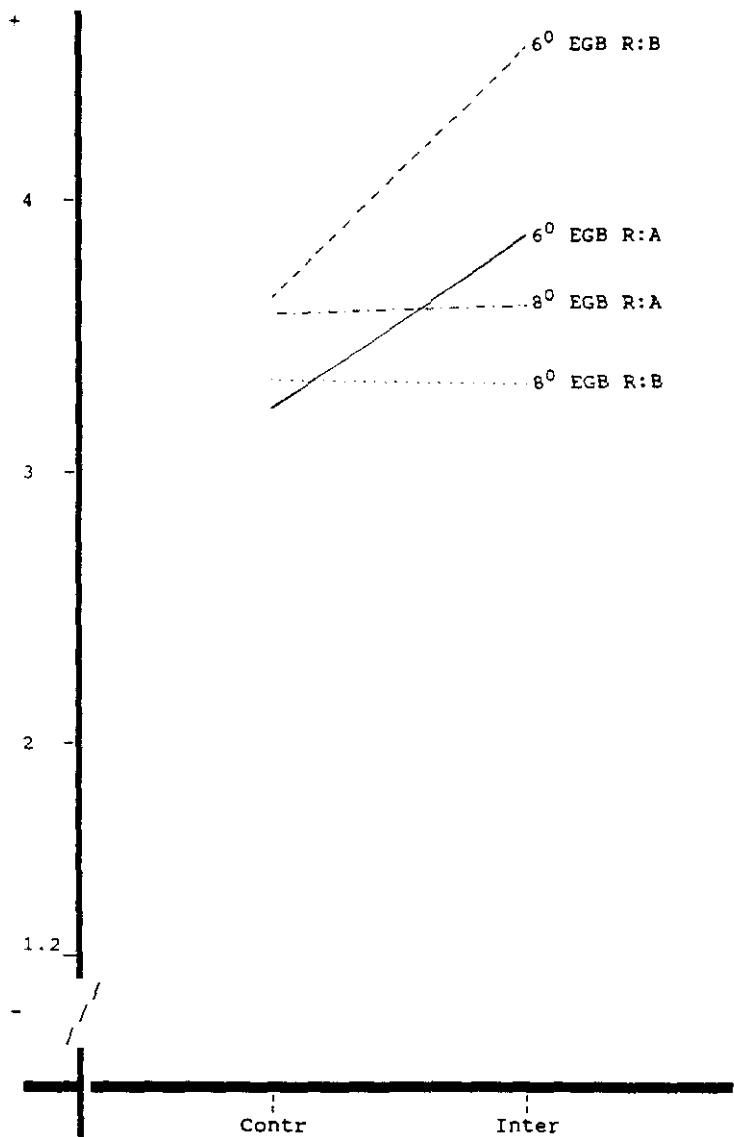
* finalmente, según el grupo, curso y rendimiento, se obtienen diferencias significativas en la apreciación de las siguientes causas:

	capacidad	suerte
F	3.22	3.22
p	.0262	.0366

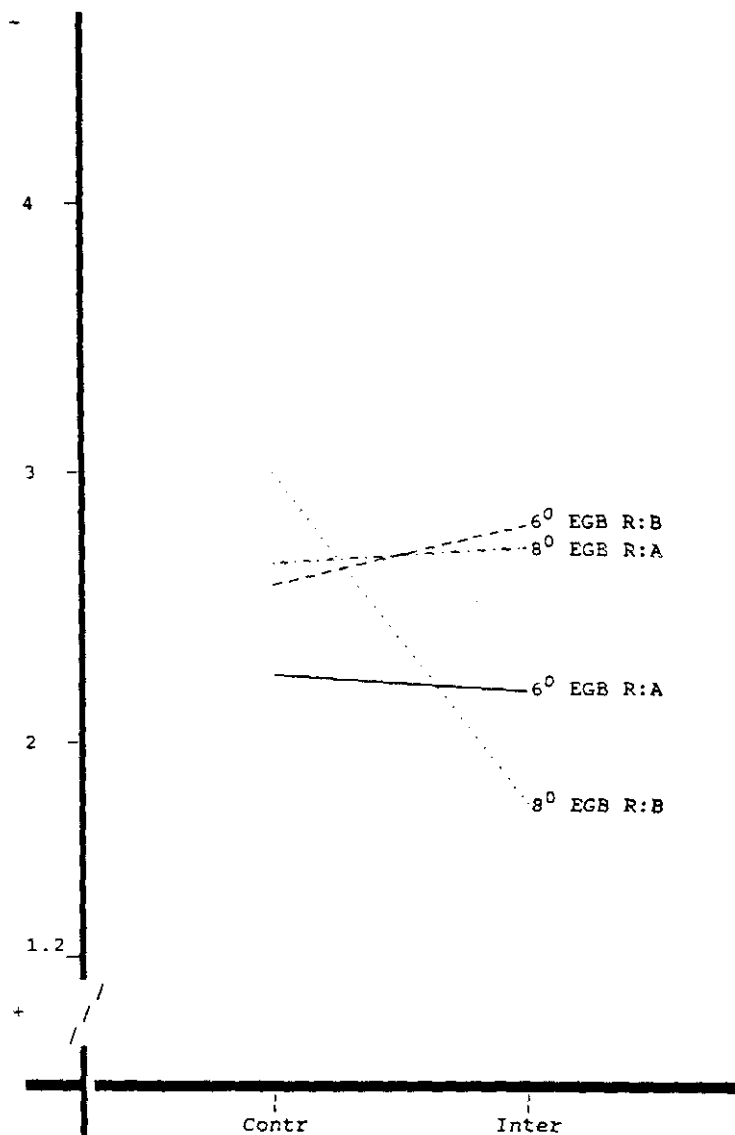
en particular, descendiendo a nivel de mediciones y para cada subgrupo, los resultados aparecen en las Tablas 10 y gráficamente en las siguientes páginas (Gráficos 1 a 8).

Estos nos muestran que, para los sujetos de sexto de EGB de Bajo rendimiento, se produce un aumento en la percepción de la influencia de la capacidad, considerando ésta más inestable, interna y controlable, con respecto a los sujetos de bajo rendimiento del grupo control. Para los sujetos del mismo curso pero de alto rendimiento se produce también un aumento de la percepción de la influencia de la capacidad en el resultado de una prueba, a la vez que la consideran más estable, interna y controlable en comparación con los estudiantes del grupo control.

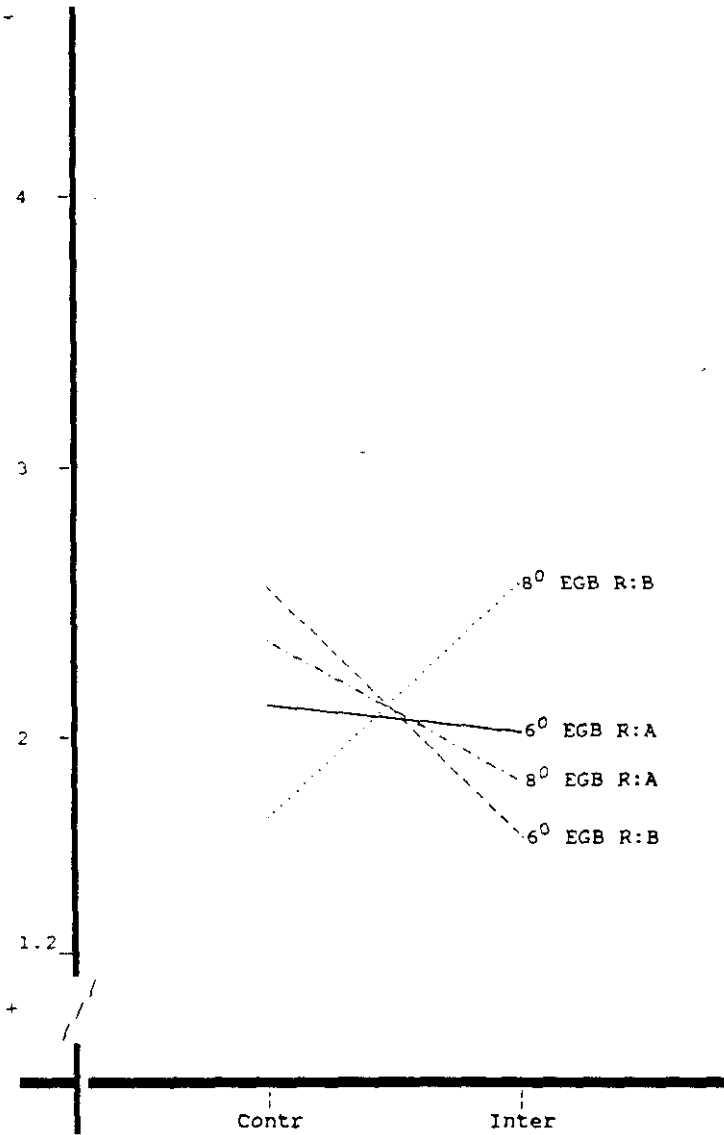
Para los alumnos de octavo de EGB de bajo rendimiento, la capacidad tiene una menor influencia en el resultado de una prueba en comparación con los sujetos del (continúa en pág. 114)



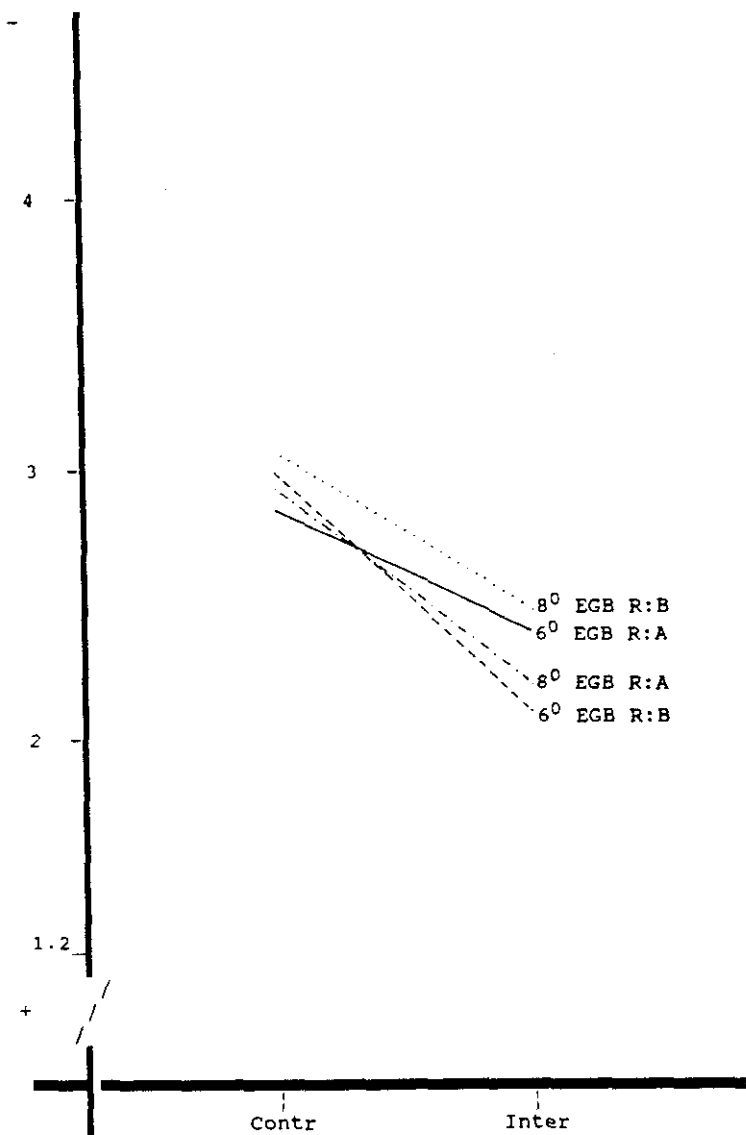
Gráf. 1. Influencia de la capacidad



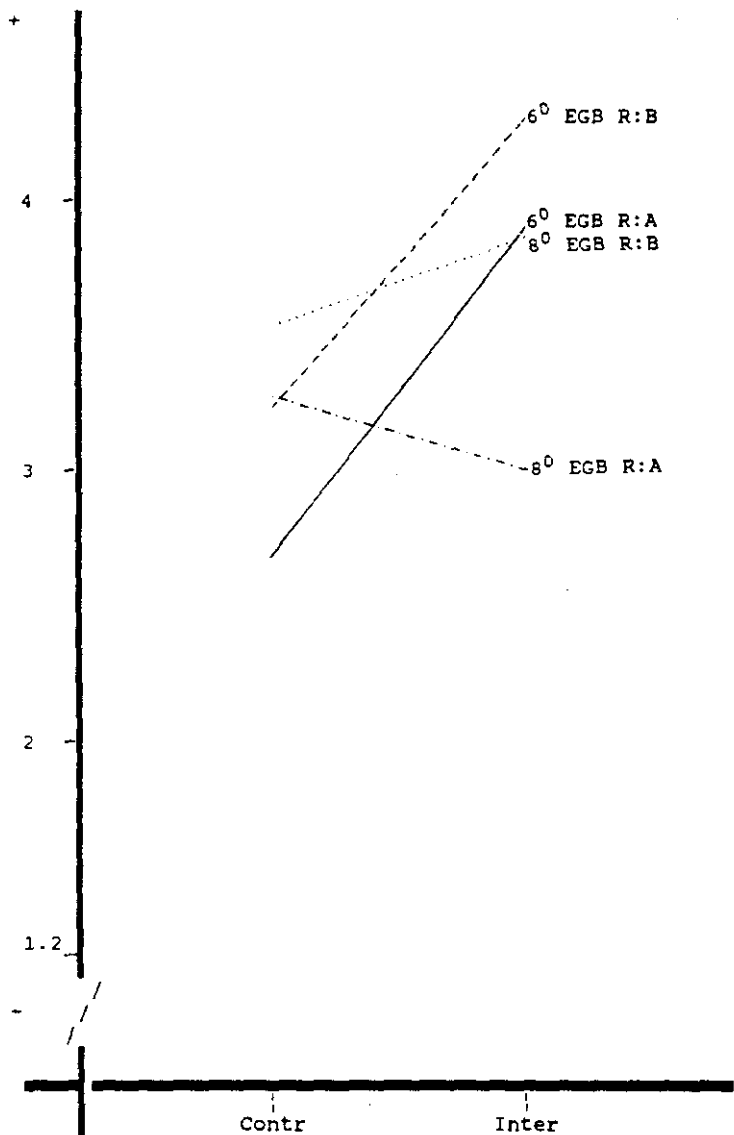
Gráf. 2. Estabilidad de la capacidad



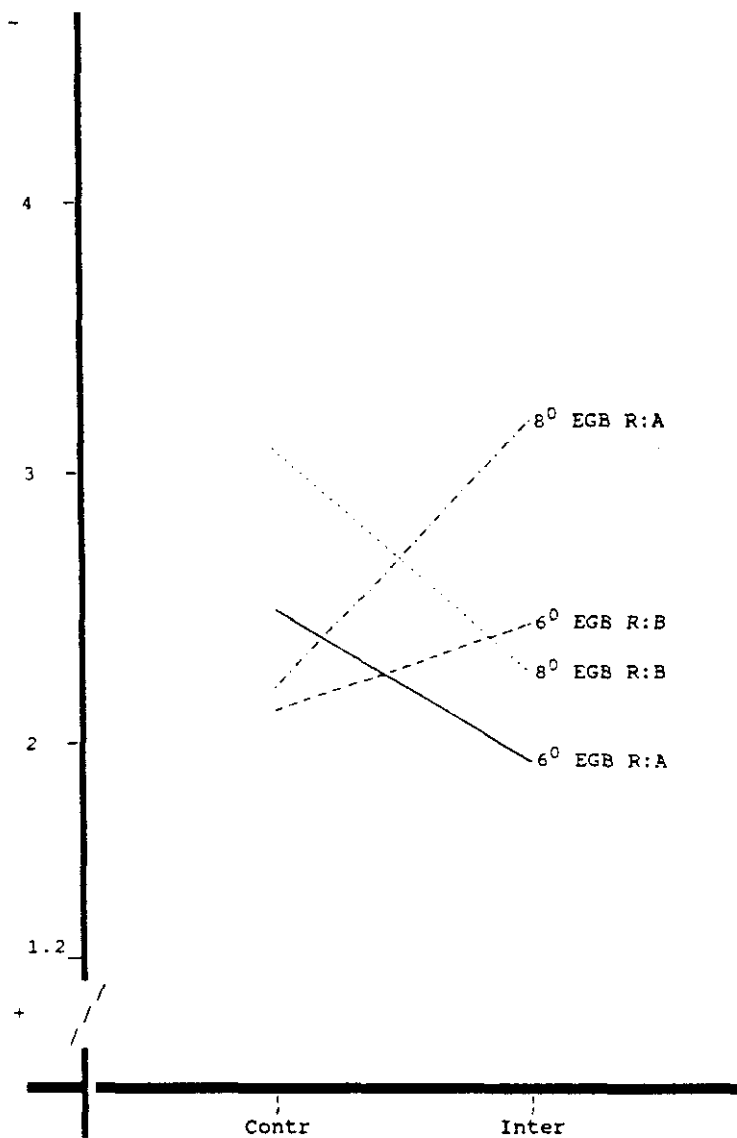
Gráf. 3. Internalidad de la capacidad



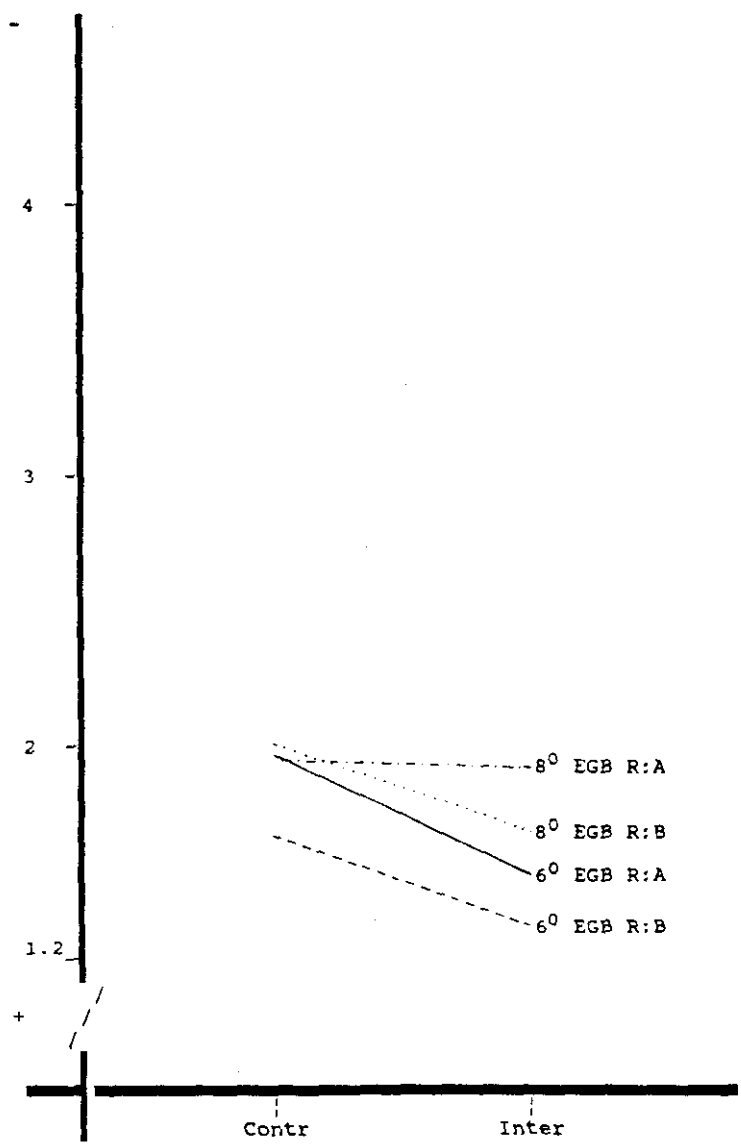
Gráf. 4. Controlabilidad de la capacidad



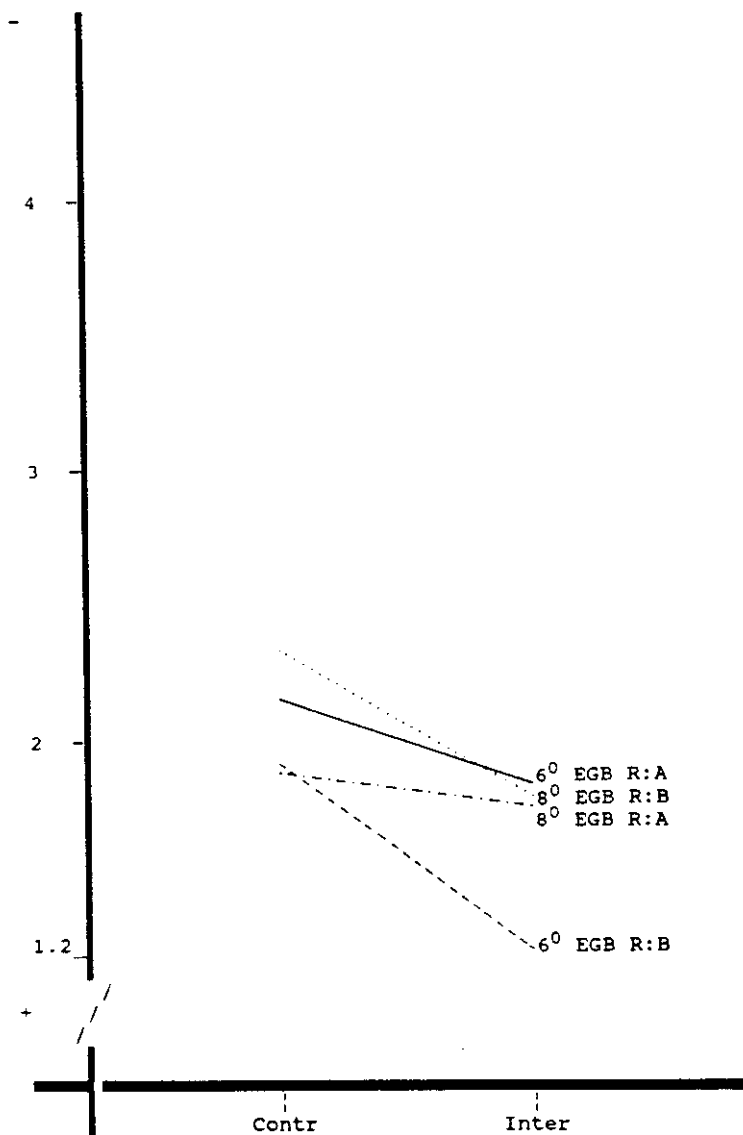
Gráf. 5. Influencia de la suerte



Gráf. 6. Estabilidad de la suerte



Gráf. 7. Internalidad de la suerte



Gráf. 8. Controlabilidad de la suerte

grupo control; estos alumnos de bajo rendimiento consideran la capacidad más estable, externa y controlable que sus homólogos del grupo control. Sus compañeros de alto rendimiento aumentan su influencia con respecto al grupo de no-intervención, considerándola más inestable, interna y controlable que sus iguales del grupo control.

Tomando en consideración ahora la otra causa que ha variado significativamente, comprobamos que en todos los grupos exceptuando el 8^o EGB Alto Rend, la suerte se percibe más influyente en el resultado de una prueba en comparación con los del grupo control. Así para los 6^o EGB Bajo Rend la suerte es más inestable, interna y controlable, y para los de Alto Rend más estable, interna y controlable, si se comparara con los valores reportados por los sujetos del grupo control. Los alumnos de 8^o EGB Bajo Rend percibieron la suerte más estable, interna y controlable, y sus compañeros de Alto Rend más inestable, interna y controlable, en comparación con los del grupo control.

Para el subprograma de socialización, no se ha producido ninguna variación significativa en los grupo de intervención en comparación con los de control, tal como aparece en los resultados del estadístico F:

ANALYSIS OF VARIANCE FOR 1-ST DEPENDENT VARIABLE -
 RESULT1 EFICAC1 INTRIN1 ANSIE1 ESTRAT1 REGULA1 RESULT2 EFICAC2
 INTRIN2 ANSIE2 ESTRAT2 REGULA2

SOURCE	SUM OF SQUARES	D.F.	MEAN SQUARE	F	TAIL PROB.	GREENHOUSE GEISSER PROB.	HUYNH FELD T PROB.
MEAN	392088.52590	1	392088.52590	4149.35	0.0000		
GRUPO2	4359.28717	7	622.75531	6.59	0.0000		
1 ERROR	10110.85341	107	94.49396				
TEST	40.93813	1	40.93813	3.19	0.0769		
TG	186.48173	7	26.64025	2.08	0.0522		
2 ERROR	1372.52842	107	12.82737				
VAR:A	95013.40465	5	19002.68093	677.26	0.0000	0.0000	0.0000
VG	2760.94221	35	78.88406	2.81	0.0000	0.0000	0.0000
3 ERROR	15011.12591	535	28.05818				
TV	38.98757	5	7.79751	1.07	0.3767	0.3713	0.3740
TVG	288.04751	35	8.22993	1.13	0.2851	0.3008	0.2939
4 ERROR	3903.56844	535	7.29639				
ERROR TERM	EPSILON FACTORS FOR DEGREES OF FREEDOM ADJUSTMENT						
			GREENHOUSE-GEISSER	HUYNH-FELDT			
3			0.6345	0.6990			
4			0.7925	0.8807			

Comprobamos la existencia de diferencias significativas tanto a nivel de grupo-curso-rendimiento como a nivel de variables identificadoras de cada curso y grupo pero no se aprecian diferencias significativas entre ellos cuando se introduce el tratamiento en cuestión.

Conclusiones

El programa de intervención motivacional no ha provocado los efectos deseados al no verificarse los cambios en la dirección postulada por las hipótesis de partida. Dejando a un lado las posibles connotaciones evolutivas que pudieran surgir de estos resultados (del subprograma reatribucional en concreto), que

indicarían ciertos rasgos de ese perfil poblacional, es evidente que el programa ha fracasado en su intento de intervención dirigida. No por ello hemos de descartarlo por completo, más bien atribuir, identificar y profundizar en definitiva, aquellas posibles causas que han podido influir en ese resultado.

Así podemos plantearnos lo acertado que son los dos subprogramas, pues en el caso del retribucional no se ha tenido en cuenta la reacción emocional con la que el maestro transmitía su retroalimentación, y en el caso del socializador el hecho de que tales expresiones no sólo pudieran haber sido poco acertadas para esas clases en concreto sino extremadamente superficiales.

Otro elemento a considerar es el cuándo se llevó a cabo la intervención, ya que al desarrollarse durante el período abril-mayo podrían haber incidido factores como vacaciones de Semana Santa, puentes festivos, viaje fin de curso y próximos exámenes de junio. Unido precisamente al cuándo se encuentra también el cuánto, ya que aunque se llevase a cabo durante cuatro horas semanales por curso y grupo, el tiempo total de entrenamiento puede resultar escaso (Simons, 1991), además de que esos patrones característicos al poderse encontrar profundamente arraigados en dichas poblaciones fueran difíciles de desplazar (DeCorte, 1991; Short y Weissberg, 1989).

Algunas de las anteriores especulaciones vienen confirmadas por otras investigaciones. Así en el subprograma retribucional:

- el haber hecho atribuciones al esfuerzo puede resultar contraproducente (Ames, 1990; Forsyth, 1986; Schunk, 1983b) y la

ausencia de reacciones emotivas impedir el cambio (Graham, 1990; Weiner, 1983b).

- los alumnos pueden haber consciente o inconscientemente reducido el esfuerzo (Jagacinski y Nicholls, 1990) según la naturaleza del resultado y así hacer atribuciones constructivas o contrastivas (Lalljee y Abelson, 1983, citado en McGill, 1991a; McGill, 1989); para, al dar esa explicación-atribución, preservar la autoestima, minimizar la rabia y mantener las expectativas del receptor (Klein y Kunda, 1992; Weiner, Figuerca-Muñoz y Kakihara, 1991).
- los sujetos de los grupos de intervención al considerarlos de locus externo tendrían mayor dificultad para cambiar el locus de su habilidad, pero sobre todo el concepto de habilidad que implica un cambio del propio autoconcepto (Perry y Penner, 1990).
- desde una perspectiva sociológica, los sujetos en cuestión podrían haberse inclinado más por un cambio en la habilidad-capacidad en detrimento del esfuerzo, aunque hubiesen deseado lo contrario, para evitar quedar atrapados en la dificultad de parecer o hábiles o aplicados (= con capacidad para esforzarse) (Ames y Ames, 1991). Como Covington y sus colegas (Covington, 1986; Covington y Omelich, 1979a,b, 1981, 1985; Covington, Spratt y Omelich, 1980) han demostrado, ser un estudiante aplicado es hacer frente a toda una serie de riesgos psicológicos porque en nuestra socie-

dad ser un estudiante hábil en algo es mucho más valorado.

En general, con respecto a este subprograma, Short y Weissberg (1989) consideran que los estudios sobre entrenamiento atribucional no han obtenido resultados exitosos consistentes por diversas razones:

- decir a los estudiantes "inténtalo de verdad, más" no incrementará el esfuerzo ("esfuerzate más") si antes no se les enseña a usar unas estrategias efectivas.
- demasiado frecuentemente los educadores sugieren a los estudiantes que intenten otra vez resolver el problema cuando ellos mismos todavía fracasan en el intento de proveer a los alumnos de perspicacia para elegir la estrategia más apropiada para la tarea.
- raramente explican de manera concreta qué de las estrategias no-exitosas conducen al fracaso; sin esta información la persistencia en la tarea probablemente no ocurrirá.
- los programas de entrenamiento atribucional frecuentemente fallan por la limitada naturaleza del entrenamiento; los perfiles atribucionales no se han adquirido en una noche, por lo tanto es absurdo pretenderlos cambiar, si son desadaptados, después de un breve entrenamiento en contextos limitados.

- el tipo de sujetos empleados en el entrenamiento determinará gran parte de la efectividad del entrenamiento; el perfil atribucional desadaptado puede ser más o menos modificable.

Y sugieren que en los programas atribucionales el esfuerzo por lo general no es condición suficiente para el éxito como aumentar las oportunidades de éste no significa plantear tareas más fáciles sino que enseñar a los estudiantes a pensar estratégicamente y dejarles practicar dicho pensamiento estratégico en las diferentes tareas académicas.

Para el subprograma socializador, Brophy (1987a) considera que adscripciones como éstas pueden no tener mucho impacto sobre la motivación para aprender de los estudiantes porque: (1) afirmaciones semejantes para estimular la motivación no ocurren todos los días; (2) cuando éstas ocurren suelen ser tan cortas e incompletas que no tiene efecto; (3) cualquiera que fuera su efecto positivo, probablemente habrá sido aplastado por otras afirmaciones que han socavado esa motivación para aprender. Además, al estar la motivación de los estudiantes íntimamente ligada al currículum y la instrucción, por un lado, los contenidos a dominar afectarán al grado de motivación para aprender que se espera que los estudiantes alcancen y mantengan (Brophy, 1987a), y por otro, parte de los esfuerzos del programa residirán en persuadir a los profesores para que crean que el desarrollo de la motivación para aprender de sus alumnos mediante la socialización es una meta realista, o como mínimo eliminar sus

creencias deformadas y comprometerles a ello durante el desarrollo del experimento (Brophy y Kher, 1986).

En conclusión, la redirección del pensamiento de los sujetos hacia el esfuerzo puede ser más difícil de conseguir en el aula que en el laboratorio, ya que cualquier tipo de entrenamiento puede verse afectado negativamente por la presencia de otras claves conflictivas debido a que la autoeficacia es muy sensible a muchas fuentes de información; por eso, se incluyan o no en el entrenamiento las atribuciones, la eficacia o la autorregulación, es probablemente menos importante que las condiciones en las que se desarrolla el entrenamiento que en algún momento deberán aproximarse o simular los tipos de comparación social que es probable sean empleados en el aula. Las deseadas consecuencias de los entrenamientos atribucionales, es decir, llevar a los alumnos a centrarse en el rol que juega el esfuerzo en su aprendizaje, pueden ser imposibles de mantener en las situaciones del aula donde la información de la comparación social y la evaluación hacen de la habilidad un factor más sobresaliente que el esfuerzo. El entrenamiento podría incluir las atribuciones al esfuerzo en caso de fracaso pero también debería incluir las atribuciones al uso de las estrategias; cuando los alumnos están intentando, el fracaso debería ser visto como el resultado de una estrategia inapropiada. La estrategia, como el esfuerzo, es controlable pero como otras destrezas académicas el cambio de estrategia necesita de un nuevo aprendizaje. El problema reside en que incluso las atribuciones a una estrategia o destreza

errónea asumen que la tarea es percibida como razonable (Ames, 1987; Borkowski, Weyhing y Turner, 1986).

CONCLUSIONES Y LIMITACIONES

Al termino de esta investigación surgen una serie de conclusiones evidentes a reseñar:

- desde la perspectiva histórica, la motivación no sólo posee unas ya lejanas raíces sino que se encuentra aun hoy en continua evolución en el intento de poder explicar, sus diversas teorías, la realidad de lo qué sucede en el sujeto, por lo tanto es todavía un campo de horizontes abiertos.

La teoría de las atribuciones causales sigue siendo aun una teoría válida que tras continuos estudios de verificación ha mejorado su modelo y ha permitido establecer unas bases sólidas para el avance científico en este área.

Las actuales teorías sobre la motivación partiendo de esos constructos anteriores (p.ej., la teoría expectativa-valor), se dirigen hacia una concepción cognitiva de la motivación (p.ej., Bandura, Borkowski, Schunk, McCombs, etc.) dentro de los contextos específicos de sus aplicación (p.ej., Brophy, Dweck, etc.).

- el enfoque evolutivo de las atribuciones causales en los sujetos de esa faja de edad considerada, nos ha permitido por un lado verificar y aclarar otras investigaciones de enfoque similar sobre el desarrollo y diferenciación de las atribuciones según el sexo, como por otro, al centrarnos en esa población tan específica pero común explicar su motiva-

ción, aun parcialmente, en el contexto escolar a la vez que nos ha proporcionado claves para la intervención.

- los programas de intervención que actualmente se barajan no se centran en un solo enfoque o teoría sino que intentan abarcar, de modo ecléctico, las más eficaces aportaciones hechas, al mismo tiempo que ya no aparecen aislados en el contexto escolar sino unidos, como elemento de mejora de, a otros programas de intervención (p.ej. enseñanza de estrategias)

Es muy significativo el avance realizado en los programas de intervención primero porque ha supuesto el paso de la mera especulación a la acción para la mejora de la situación, y segundo porque han sido enfocados desde dentro del contexto de aplicación y no desde fuera como un remedio *in extremis*; esto significa su inserción como algo inherente a ello y no, como decíamos, postizo.

- el programa de intervención que hemos llevado a la práctica no ha conseguido los fines que perseguíamos; las referencias científicas al respecto que nos proporcionan un marco de aplicaciones y sugerencias para futuras intervenciones, a pesar de señalar el qué son incapaces de identificar con precisión el cómo, no sólo aquí sino también en sus teorías que presentan.

Como siempre la experimentación fundamentada en unas cuantas ideas difusas será quien nos de la solución deseada.

Las limitaciones de esta investigación, a este punto, resultan más claras: (1) el haber elegido una determinada teoría motivacional y no otras, a pesar de considerar ésta la que mejor explica la realidad, es lógico nos haya hecho enfocar el problema con un prisma distinto; (2) las muestras de poblaciones elegidas han podido sesgar los resultados tanto evolutivos como de intervención por sus características y procedimiento de selección; (3) los instrumentos de medida que hemos empleado poseen inherentes limitaciones psicométricas que probablemente habrán deformado la apreciación de la medida que hemos llevado a cabo; y, finalmente, quizás más importante, (4) el habernos acercado a este problema desde una posición o perspectiva unitaria sin tener demasiado en consideración otros elementos colaterales intervinientes simultáneamente, como en general, haber prestado quizás una escasa atención al complejo contexto del aula, podrían habernos abocado al error.

Todas estas conclusiones y recomendaciones sería conveniente que las próximas investigaciones tuvieran en cuenta.

REFERENCIAS

- Abel, M.H. (1988). Intrinsic/extrinsic motivational orientation and need achievement across three age groups. (Doctoral Dissertation, University of Louisville, 1988), University Microfilm International, 8823671.
- Abramson, L.Y.; Seligman, M.E.P. y Teesdale, J.D. (1978). Learned helplessness in humans: critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87 (1), 49-74.
- Adams, G.S. (1988). *Medición y evaluación en educación, psicología y 'guidance'*. (3ª ed.) Barcelona: Herder.
- Allport, G.W. (1961). *Pattern and growth in personality*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Alonso, J. (1983b). Atribución de la causalidad y motivación de logro I: estudio evolutivo de la utilización de la información en la realización de actividades académicas. *Estudios de Psicología*, 16, 11-27.
- (1984a). Atribución de causalidad y motivación de logro II: estudio evolutivo de la influencia de las atribuciones en el nivel manifiesto de motivación. *Estudios de Psicología*, 17, 27-37.
- (1984b). ¿Cómo conseguir que Juan realice su tarea? Algunas ideas generales sobre la motivación de logro y su modificación. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 3-13.
- Alonso, J. y Huertas, J.A. (1986). Efectos del comportamiento de los maestros sobre la atribución de los niños. Estudio evolutivo realizado con niños de 6 a 11 años. *Revista de Ciencias de la Educación*, 126, 175-210.

- Alonso, J. y Montero, I. (1990). *Motivación y aprendizaje escolar*. en Coll, Palacios y Marchesi, op. cit. pp.183-198.
- Alonso, J. y Pardo, A. (1986). ¿Cuándo se pregunta la gente por qué y qué es lo que le mueve a hacerlo? *Revista de Ciencias de la Educación*, 126, 159-174.
- (1989). *Strategies for motivational training*. en Carretero, op. cit. p.403
- Alonso, J. (Dir.) (1986). *Entrenamiento de habilidades cognitivas y enriquecimiento motivacional. Nuevas tecnologías para la educación compensatoria*. Madrid: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma.
- Ames, C. (1987). *The enhancement of student motivation*. en Maehr y Kleiber, op. cit. pp.123-148.
- (1990). *Motivation: what teachers need to know*. *Teacher College Records*, 91 (3), 409-421.
- Ames, C. y Ames, R. (Eds.) (1985). *Research on motivation in education (v.2)*. Nueva York: Academic Press.
- (Eds.) (1989). *Research on motivation in education (v.3)*. Nueva York: Academic Press.
- Ames, R. y Ames, C. (Eds.) (1984). *Research on motivation in education (v.1)*. Nueva York: Academic Press.
- (1991). *Motivation and effective teaching*. en Idol y Jones, op. cit. pp.247-271.
- Anderson, C.A. (1983a) *The causal structure of situations: the generation of plausible causal attributions as a function of the type of event situation*. *Journal of Experimental Psychology*, 19 (2), 185-203.
- (1983b). *Abstract and concrete data in the perseverance of*

- social theories: when weak lead to unshakeable beliefs. *Journal of Experimental Psychology*, 19 (1), 93-108.
- Arkin, R.M.; Kolditz, T.A. y Kolditz, K.K. (1983). Attribution of test-anxious student: self-assessment in the classroom. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 9 (2), 271-280.
- Atkinson, J.W. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- (Ed.) (1958). *Motives, fantasy, action, and society*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Atkinson, J.W. y Birch, D. (1970). *The dynamics of action*. Nueva York: Wiley.
- Atkinson, J.W. y Feather, N.T. (Eds.) (1966). *Motivation and achievement*. Washington D.C.: V.H. Winston.
- Ausubel, D.P.; Novak, J.D. y Hanesian, H. (1990). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. (3ª ed.) México D.F.: Trillas.
- Bailey, R.C.; Helm, B. y Gladstone, R. (1975). The effects of success and failure in a real-life setting: performance, attribution, affect, and expectancy. *Journal of Personality*, 89, 137-147.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37 (2), 122-147.
- (1987a). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe. (Ed. orig. en inglés 1977).
- (1987b). *Pensamiento y acción: fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca. (Ed. orig. en inglés 1986).
- (1990). Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency. *Revista Española de Pedagogía*, 48 (187),

397-427.

- (1991). *Self-regulation of motivation through anticipatory and self-reactive mechanisms*. en Dienstbier, op. cit. pp.69-164.
- Bandura, A. y Mischel, W. (1965). Modification of self-imposed delay of reward through exposure to live and symbolic models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2 (4), 698-705.
- Bandura, A. y Schunk, D.H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41 (3), 586-598.
- Bandura, A. y Walters, R. (1963). *Social learning and personality development*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bar-Tal, D. (1978). Attributional analysis of achievement-related behavior. *Review of Educational Research*, 48 (2), 259-271.
- Bar-Tal, D. y Darom, E. (1979). Pupil's attributions for success and failure. *Child Development*, 50 (1), 264-267.
- Bar-Tal, D.; Goldberg, M. y Knaani, A. (1984). Causes of success and failure and their dimensions as a function of SES and gender: a phenomenological analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 54 (1), 51-61.
- Bartz, D.E. y Maehr, M.L. (Eds.) (1984). *Advances in motivation and achievement* (v.1). Greenwich, CT: JAI Press.
- Batista, J.M. (1984). *Componentes principales y análisis factorial (exploratorio y confirmatorio)*. en Sánchez-Carrión,

- op. cit. pp.23-74.
- Beltrán, J. (Ed.) (1984). *Psicología educacional* (v.I y II). Madrid: UNED.
- et al. (1987). *Psicología de la educación*. Madrid: EUDEMA.
- (1988). *Para comprender la psicología*. Estella, Na: Verbo Divino.
- Berndt, T.J. y Miller, K.E. (1990). Expectancies, values, and achievement in Junior High school. *Journal of Educational Psychology*, 82 (2), 319-326.
- Bernstein, W.M.; Stephan, W.G. y Davis, M.H. (1979). Explaining attributions for achievement: a path analytic approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37 (10), 1810-1821.
- Bisquerra, R. (1989). *Introducción al análisis multivariable*. Barcelona: PPU.
- Blumenfeld, P.C. et al. (1991). Motivating project-based learning: sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26 (3-4), 369-398.
- Bolles, R.C. (1978). *Teoría de la motivación*. México D.F.: Trillas.
- Borkowski, J.G.; Johnston, M.B. y Reid, M.K. (1987). *Metacognition, motivation, and controlled performance*. en Ceci, op. cit. pp.143-173.
- Borkowski, J.G. y Turner, L.A. (1990). *Transsituational characteristics of metacognition*. en Schneider y Weinert, op. cit. pp.159-176.
- Borkowski, J.G.; Weyhing, R.S. y Turner, L.A. (1986). *Attributional retraining and research strategies*. *Exceptional*

- Child*, 53 (2), 130-137.
- Borkowski, J.G. et al. (1990). *Self-regulated cognition: interdependence of metacognition, attributions, and self-esteem*. en Jones y Idol, op. cit. pp.53-92.
- Bottenberg, E.H. (1975). Phenomenological and operational characteristics of factor-analytically derived dimensions of emotion. *Psychological Reports*, 37, 1253-1254.
- Brehm, J.W. (Ed.) (1966). *A theory of psychological reactance*. Nueva York: Academic Press.
- Brophy, J.E. (1981). Teacher praise: a functional analysis. *Review of Educational Research*, 51 (1), 5-32.
- (1983a). *Fostering student learning and motivation in the Elementary school classroom*. en Paris, Olson y Stevenson, op. cit. pp.283-306.
- (1983b). Conceptualizing student motivation. *Educational Psychologist*, 18 (3), 200-215.
- (1983c). Research on the full-filling prophecy and teacher expectations. *Journal of Educational Psychology*, 75 (4), 631-661.
- (1983d). Classroom organization and management. *Elementary School Journal*, 83, 265-285.
- (1987a). *Socializing students' motivation to learn*. en Maehr y Kleiber, op. cit. pp.181-210.
- (1987b). Synthesis of research on strategies for motivating students to learn. *Educational Leadership*, 45 (2), 40-48.
- (1988). Research linking teacher behavior to student achievement: potential of chapter 1 students. *Educational*

- Psychologist*, 23 (3), 235-286.
- Brophy, J.E. y Good, T.L. (1974). *Teacher-student relationship: causes and consequences*. Nueva York: Holt.
- (1986). *Teacher behavior and student achievement*. en Wittrock, op. cit. pp.328-375.
- Brophy, J.E. y Kher, N. (1986). *Teacher socialization as a mechanism for developing student motivation to learn*. en Feldman, op. cit. pp.257-288.
- Brophy, J.E. y Rohrkemper, M. (1981). *The influence of problem ownership on teachers' perceptions of strategies for coping with problem students*. *Journal of Educational Psychology*, 73 (3), 295-311.
- Brown, J. y Weiner, B. (1984). *Affective consequences of ability versus effort ascriptions: controversies, resolutions, and quandaires*. *Journal of Educational Psychology*, 76 (1), 146-158.
- Brunson, B.I. y Matthews, K.A. (1981). *The type A coronary-prone behavior pattern and reactions to uncontrollable stress: an analysis of performance strategies, affect, and attributions during failure*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40 (5), 906-918.
- Bueno, J.A. et al. (1986). *El fracaso escolar*. Madrid: Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad Complutense. No publicado.
- Burger, J.M.; Cooper, H.M. y Good, T.L. (1982). *Teacher attribution of student performance: effects of outcome*. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 8 (4), 685-690.
- Butler, R. (1987). *Task-involving and ego-involving properties*

- of evaluation: effects of different feed-back conditions on motivational perceptions, interest, and performance. *Journal of Educational Psychology*, 79 (4), 474-482.
- Butler, R. y Orion, R. (1990). When pupils do not understand the determinants of their success and failure in the school: relations between internal, teacher and unknown perceptions of control and school achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 60 (1), 63-75.
- Cabrera, F.A. y Espín, J.V. (1986). *Medición y evaluación educativa*. Barcelona: PPU.
- Carmines, E.G. y Zeller, R.A. (1979). *Realibitiy and validity assessment*. Sage University paper. *Service on Quantification Applications in the Social Sciences*. Series no. 07-017. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Carretero, M. et al. (Eds.) (1989). *EARLI. Third European Conference for Research on Learning and Instruction. Madrid, Spain, SEP 4-7, 1989*. Madrid: Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma.
- Ceci, S.J. (Ed.) (1987). *Handbook of cognitive, social, and neuropsychological aspects of learning disabilities (v.2)*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cerdá Marín, M.C. (1990). *Niños con necesidades educativas especiales*. Valencia: Promolibro.
- Chandler, T.A. y Spies, C.J. (1984). Semantic differential placement of attributions and dimensions in four different groups. *Journal of Educational Psychology*, 76 (6), 1119-1127.
- Clary, E.G. y Tesser, A. (1983). Reactions to unexpected events:

- the naive scientist. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 40 (1), 31-38.
- Clinkenbeard, P.R. y Murphy, S.C. (1990). *Measuring student motivation*. en Reynolds y Kamphaus, op. cit. pp.589-605.
- Cofer, C.N. y Appley, M.H. (1979). *Psicología de la motivación*. México D.F.: Trillas.
- Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. (Comps.) (1990). *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza Psicología.
- Comrey, A. (1985). *Manual de análisis factorial*. Madrid: Cátedra.
- Connell, J.P. (1985). A new multidimensional measure of children's perception of control. *Child Development*, 56 (4), 1018-1041
- Cooper, H.M. y Burger, J.M. (1980). How teachers explain students' academic performance: a categorization of free response academic attributions. *American Educational Research Journal*, 17 (1), 95-109.
- Cordero, L.; Rodríguez, J. y Del Pozo, M. (1988). *Datos y cifras de la educación 1984/1985*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Servicio de Estudios Estadísticos.
- Corno, L. (1986). The metacognitive control components of self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 11 (4), 333-336.
- (1989). *Self-regulated learning: a volitional analysis*. en Zimmerman y Schunk, op. cit. pp.111-142.
- Corno L. y Mandinach, E. (1983). The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation.

- Educational Psychologist*, 18 (2), 88-108.
- Corno, L. y Rohrkemper, M.M. (1985). *The intrinsic motivation to learn in classroom*. en Ames y Ames, op. cit. pp.53-90.
- Covington, M.V. (1984). *The motive of self-worth*. en Ames y Ames, op. cit. pp.77-113.
- (1986). *Anatomy of failure-induced anxiety: the role of cognitive mediators*. en Schwarzer, op. cit. pp.247-263.
- Covington, M.V. y Omelich, C.L. (1979a). Are causal attributions causal? A path analysis of the cognitive model of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37 (9), 1487-1504.
- (1979b). Effort: the double-edge sword in school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 71 (2), 169-182.
- (1981). As failures amount: affective and cognitive consequences of ability demotion in the classroom. *Journal of Educational Psychology*, 73 (6), 796-808.
- (1984a). Controversies or consistencies? A reply to Brown and Weiner. *Journal of Educational Psychology*, 76 (1), 159-168.
- (1984b). The trouble with pitfalls: a reply to Weiner's critique of attribution research. *Journal of Educational Psychology*, 76 (6), 1199-1213.
- (1984c). An empirical examination of Weiner's critique of attribution research. *Journal of Educational Psychology*, 76 (6), 1214-1225.
- (1985). Ability and effort valuation among failure-avoiding and failure-accepting students. *Journal of*

- Educational Psychology*, 77 (4), 446-459.
- Covington, M.V.; Spratt, M.F. y Omelich, C.L. (1980). Is effort enough or does diligence count too? Student and teacher reactions to effort stability in failure. *Journal of Educational Psychology*, 72 (6), 717-729.
- DeCharms, R. (1968). *Personal causation*. Nueva York: Academic Press.
- DeCorte, E. (1991). Acquisition and transfer of cognitive skills, and their mediation through powerful (computer based) teaching-learning environments. en Erasmus Intensive Program sobre *Cognitive restructuring and knowledge acquisition in science, technology, and maths education*. Apr 22-May 1, Aristotelian University of Thessaloniki, Greece.
- Deci, E.L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18 (1), 105-115.
- (1972). Intrinsic motivation, extrinsic reinforcement and inequity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 22 (1), 113-120.
- (1975). *Intrinsic motivation*. Nueva York: Plenum Press.
- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. (2ª ed.) Nueva York: Plenum Press.
- (1987). The support of autonomy and control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53 (6), 1024-1037.
- (1991). *A motivational approach to self: integration in*

- personality. en Dienstbier, op. cit. pp.237-288.
- Deci, E.L. et al. (1991). Motivation and education: the self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26 (3-4), 325-346.
- Diener, C.I. y Dweck, C.S. (1978). An analysis of learned helplessness: continuous changes in performance, strategy, and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36 (5), 451-462.
- (1980). An analysis of learned helplessness II: the processing of success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39 (5), 940-952.
- Dienstbier, R.A. (Ed.) (1991). *Nebraska Symposium on Motivation 1990: perspectives on motivation* (v.38). Lincoln, NB: University of Nebraska Press,
- Dixon, W.J. (Ed.) (1985). *BMDP statistical software*. Los Angeles CA: University of California Press.
- Dweck, C.S. (1975). The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31 (4), 674-685.
- (1978). Sex differences in learned helplessness: II. the contingency of evaluative feedback in the classroom and III. an experimental analysis. *Developmental Psychology*, 14 (3), 268-273.
- (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41 (10), 1040-1048.
- (1989). Motivation. en Lesgold y Glaser, op cit. pp.87-136.
- Dweck, C.S. y Bush, E.S. (1976). Sex differences in learned

- helplessness: I. differential debilitation with peer and adult evaluators. *Developmental Psychology*, 12 (2), 147-156.
- Dweck, C.S.; Goetz, T.E. y Strauss, N.L. (1980). Sex differences in learned helplessness: IV. an experimental and naturalistic study of failure generalization and its mediators. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38 (3), 441-452.
- Dweck, C.S. y Repucci, D. (1973). Learned helplessness and reinforcement responsibility in children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 25 (1), 109-116.
- Dweck, C.S. y Silliard, D. (1975). Expectancy statements as determinants of reactions to failure: sex, differences in persistence and expectancy change. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32 (6), 1077-1084.
- Eccles, J. (1983). *Expectancies, values, and academic behaviors*. en Spence, op. cit. pp.75-146.
- Elig, T.W. y Frieze, I.H. (1979). Measuring causal attributions for success and failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37 (4), 621-634.
- Elliott, E.S. y Dweck, C.S. (1988). Goals: an approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54 (1), 5-12.
- Elliott, J.L. Jr. (1988). A review of literature on the relationship between motivational techniques and academic achievement. (Doctoral Dissertation, Saint Louis University, 1988), *University Microfilm International*, 8816647.

- Entwistle, N. (1988). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Madrid: MEC-Paidós.
- Entwistle, N.; Kozeki, B. y Tait, H. (1989a). Pupil's perceptions of school and teachers. I Identifying the underlying dimensions. *British Journal of Educational Psychology*, 59 (3), 329-339.
- (1989b). Pupil's perceptions of school and teachers. II Relationships with motivation and approaches to learning. *British Journal of Educational Psychology*, 59 (3), 340-350.
- Estefania, J.L. (1989). El fracaso escolar: punta del iceberg del sistema educativo. *Revista de Ciencias de la Educación*, 138, 33-78.
- Feldman, R.S. (Ed.) (1986). *The social psychology of education*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Festinger, L. (1956). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Forgas, J.P.; Bower, G.H. y Moylan, S.J. (1990). Praise or blame? Affective influences on attribution for achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59 (4), 809-819.
- Försterling, F. (1985). Attributional retraining: a review. *Psychological Bulletin*, 98 (3), 495-512.
- (1990). Attributional therapies. en Graham y Folkes, op. cit. pp.123-139.
- Forsyth, D.R. (1986). An attributional analysis of students' reactions to success and failure. en Feldman, op. cit. pp.17-38.
- Forsyth, D.R. y McMillan, J.H. (1981a). Attributions, affect,

- and expectations: a test of Weiner's three dimensional model. *Journal of Educational Psychology*, 73 (3), 393-401.
- (1981b). The attribution cube and reaction to educational outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 73 (5), 632-641.
- Frankel, A. y Snyder, M.L. (1978). Poor performance following unsolvable problems: learned helplessness or egotism? *Journal of Personality and Social Psychology*, 36 (12), 1415-1423.
- Freud, S. (1934). *A general introduction to psychoanalysis*. Nueva York: Washington Square Press (Ed. orig. pub. en 1915).
- (1951). *The psychopathology of everyday life*. Nueva York: New America Library (Ed. orig. pub. en 1901).
- (1953). *The interpretation of the dreams*. Londres: Hogarth Press (Ed. orig. pub. en 1900).
- Frieze, I.H. y Snyder, H.N. (1980). Children's beliefs about the causes of success and failure in school settings. *Journal of Educational Psychology*, 72 (2), 186-196.
- Fyans, L.J.Jr. (Ed.) (1980). *Achievement motivation*. Nueva York: Plenum Press.
- Gagné, E.D. (1991). *La psicología cognitiva del aprendizaje escolar*. Madrid: visor (Ed. orig. pub. 1985).
- Gagné, R.M. (1975). *Principios básicos del aprendizaje para la instrucción*. México D.F.: Diana.
- (1987). *Las condiciones del aprendizaje*. (4ª ed.) México D.F.: Interamericana.
- Gagné, R.M. y Briggs, L.J. (1976). *Planificación de la enseñan-*

- za. México D.F.: Trillas.
- Garrido, I. (1986). *La motivación escolar: determinantes psicológicos y sociológicos del rendimiento*. en Mayor, op. cit. pp.122-151.
- (1987). *Motivación de logro y proceso de escolarización*. en Mayor, op. cit. pp.219-241.
- (1990). *Motivación, emoción y acción educativa*. en Mayor y Tortosa, op. cit. pp.243-283.
- Gilovich, T. (1983). Biased evaluation and persistence in gambling. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44 (6), 1110-1126.
- González, J.L. (1988). *Persuasión subliminal y sus técnicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Good, T.L. y Brophy, J.E. (1978). *Looking in the classroom*. (2ª ed.) Nueva York: Harper and Row.
- (1988). *Psicología educacional: un enfoque realista*. (2ª ed.) México D.F.: Interamericana.
- Graham, S. (1984). Communicating sympathy and anger to black and white childrens: the cognitive (attributional) consequences of affective cues. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47 (1), 40-54.
- (1990). *Communicating low ability in the classroom: bad things good teachers sometimes do*. en Graham y Folkes, op. cit. pp.17-36.
- Graham, S. y Folkes, V.S. (Eds.) (1990). *Attribution theory: applications to achievement, mental health, and interpersonal conflict*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Graham, S. y Weiner, B. (1987). *Some educational implications of*

- sympathy and anger from an attributional perspective.* en Snow y Farr, op. cit. pp.199-221.
- Harari, O. y Covington, M.V. (1981). Reactions to achievement behavior from teacher and student perspectives: a developmental analysis. *American Educational Research Journal*, 18 (1), 15-28.
- Harman, H.H. (1980). *Análisis factorial moderno*. Madrid: Saltes.
- Harter, S. (1975). Developmental differences in the manifestation of mastery motivation on problem-solving tasks. *Child Development*, 46 (2), 370-378.
- Harter, S. y Connell, J.P. (1984). A model of children's achievement and related self-perceptions of competence, control, and motivational orientations. en Maehr, op. cit. pp.219-250.
- Hastie, R. (1984). Causes and effect of causal attribution. *Journal of Personality and Social Psychology*. 46 (1), 44-56.
- Hau, K.T. y Salili, F. (1991). Structure and semantic differential placement of specific causes: academic causal attributions by Chinese students in Hong Kong. *International Journal of Psychology*, 26 (2), 175-193.
- Heckhausen, H. (1967). *The anatomy of achievement motivation*. Nueva York: Academic Press.
- (1987). Causal attribution patterns for achievement outcomes: individual differences, possible types, and their origins. en Weinert y Kluer, op. cit. pp.141-184.
- Heckhausen, H.; Schmalt, H.D. y Schneider, K. (1985). *Achievement motivation in perspective*. Nueva York: Academic

Press.

- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. Nueva York: Wiley.
- Henderson, R.W. (1986). Self-regulating learning: implications for the design of instructional media. *Contemporary Educational Psychology*, 11 (4), 405-427.
- Hernández Ruiz, S. y Gómez Dacal, G. (1982). *Fracasos escolares*. Madrid: Escuela Española.
- Higgins, E.T. y Sorrentino, R.M. (Eds.) (1990). *Handbook of motivation and emotion* (v.2). Nueva York: Guilford Press.
- Hoffman, M.L. (1986). *Affect, cognition, and motivation*. en Sorrentino y Higgins, op. cit. pp.244-280.
- Holtz-Munroe, A. y Jacobson, N.S. (1985). Causal attributions for married couples: when do they search for causes? What do they conclude when they do? *Journal of Personality and Social Psychology*, 48 (6), 1398-1412.
- Honrubia, A. (1989). Interpretación de la motivación en el aprendizaje. *La Escuela en Acción*, 10450, 32-34.
- Hull, C.L. (1943). *Principles of behavior*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts.
- (1951). *Essentials of behavior*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Idol, L. y Jones, B.F. (Eds.) (1991). *Educational values and cognitive instruction: implications for learning*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Jagacinski, C.M. y Nicholls, J.G. (1984). Conceptions of ability and related affects in task involvement and ego involvement. *Journal of Educational Psychology*, 76 (5),

909-919.

- (1990). Reducing effort to protect perceived ability: "they'd do it but I wouldn't". *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 15-21.
- Jaspars, J.; Fincham, F.D. y Hewstone, M. (Eds.) (1983). *Attribution theory and research: conceptual, developmental and social dimensions*. Nueva York: Academic Press.
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (1985) *Motivational processes in cooperative, competitive, and individualistic learning*. en Ames y Ames, op. cit. pp.249-286.
- (1987). *Learning together and alone*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Jones, B.F. y Idol, L. (Eds.) (1990). *Dimensions of thinking and cognitive instruction*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Kanfer, R.; Ackerman, P.L. y Cudeck, R. (Eds.) (1989). *Ability, motivation and methodology. The Minnesota Symposium on Learning and Individual Differences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Kelley, H.H. (1971). *Attribution in social interaction*. Morristown, NJ: General-Learning Press.
- (1973). The processes of causal attribution. *American Psychologist*, 28 (2), 107-128.
- (1983). The situational origins of human tendencies: a further reason for the formal analysis structure. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 9 (1), 8-30.
- Kelley, H.H. y Michela, J. (1980). Attribution theory and research. *Annual Review of Psychology*, 31, 457-501.
- Kerlinger, F.N. (1988). *Investigación del comportamiento*. (2ª

- ed.) México D.F.: McGraw-Hill.
- Kinzie, M.B. (1990). Requirements and benefits of effective interactive instruction: learner control, self-regulation, and continuing motivation. *Educational Technology Research and Development*, 38 (1), 1-21.
- Kistner, J.A.; Osborne, M. y LeVerrier, L. (1988). Causal attributions for learning-disabled children: developmental patterns and relation to academic progress. *Journal of Educational Psychology*, 80 (1), 82-89.
- Kleiber, D.A. y Maehr, M.L. (Eds.) (1984). *Advances in motivation and achievement* (v.4). Greenwich, CT: JAI Press.
- Klein, W.M. y Kunda, Z. (1992). Motivated person perception: constructing justifications for desired beliefs. *Journal of Experimental Social Psychology*, 28 (2), 145-168.
- Kojima, M. (1984). A study of causal attribution in achievement-related behavior: an analysis of both in experimental and in the educational setting. *Journal of Child Development*, 20 (1), 20-30.
- Kovenklioglu, G. y Greenhaus, J.H. (1978). Causal attributions, expectation, and task performance. *Journal of Applied Psychology*, 63 (6), 698-705.
- Kuhl, J. (1981). Motivational and functional helplessness: the moderate effect of state versus action oriented. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40 (1), 155-170.
- (1985). Volitional mediators of cognition-behavior consistency: self-regulatory processes and action versus state orientation. en Kuhl y Beckman, op. cit.
- (1986). Motivation and information processing. en

Sorrentino y Higgins, op. cit. 404-434

- (1987). *Feeling versus being helpless: metacognitive mediation of failure-induced performance deficits*. en Weinert y Kluwer, op. cit. pp. 217-235.
- (1989). *Self-regulation and metamotivation: conceptual mechanisms*. en Kanfer, Ackerman y Cudeck, op. cit. pp.343-374.
- Kuhl, J. y Beckman, J. (Eds.) (1985). *Action control: from cognition to behavior*. Nueva York: Springer Verlag.
- Kuhl, J. y Blankenship, V. (1979a). Behavioral change in constant environment: shift to more difficult task with constant probability of success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37 (4), 551-563.
- (1979b). The dynamic theory of achievement motivation: the moderate effect of state versus action orientation. *Psychological Review*, 83 (1), 141-151.
- Lau, R.R. (1984). Dynamics of attribution process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46 (5), 1017-1028.
- Lau, R.R. y Russell, D. (1980). Attributions in sports pages: a field test of some current hypothesis in attribution research. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39 (1), 29-38.
- Lefcourt, H.M. (Ed.) (1976). *Locus of control*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Lepper, M.R. (1973). Dissonance, self-perception, and honesty in children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 25 (1), 65-74.
- (1988). Motivational considerations in the study of

- instruction. *Cognition and Instruction*, 5 (4), 289-309.
- Lepper, M.R. y Chabay, R.M. (1985). Intrinsic motivations and instruction: conflicting views on the role of motivational processes in computer based education. *Educational Psychologist*, 20 (4), 217-230.
- Lepper, M.R. y Hodell, M. (1989). *Intrinsic motivation in the classroom*. en Ames y Ames, op. cit. pp.73-105.
- Lepper, M.R. y Greene, D. (1975). Turning play into work: effects of adult surveillance and extrinsic rewards on children's motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31 (3), 479-486.
- (Eds.) (1978a). *The hidden cost of reward: new perspective on the psychology of human motivation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Lesgold, A. y Glaser, E.T. (Eds.) (1989). *Foundations for a psychology of education*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Levine, F.M. (1976). *Theoretical readings in motivation: perspectives of human behavior*. Chicago, IL: McNally.
- Levine, J.M. y Wang, M.C. (Eds.) (1983). *Teacher and students perceptions: implications for learning*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Lewin, K.A. (1935). *A dynamic theory of personality*. Nueva York: McGraw-Hill.
- (1936). *Principles of topological psychology*. Nueva York: McGraw-Hill.
- (1951). *Field theory in social science*. Nueva York: Harper.
- Licht, B.G. y Kistner, J.A. (1986). *Motivational problems of*

- learning disabled children: individual differences and their implications for treatment.* en Torgesen y Wong, ob. cit. pp.225-255.
- Lucart, L. (1979). *El fracaso y el desinterés escolar.* Barcelona: Gedissa.
- Mace, F.C.; Belfiore, P.J. y Shea, M.C. (1985). *Operant theory and research on self-regulation.* en Zimmerman y Schunk, op. cit. pp.27-50.
- Madsen, K.B. (1972). *Teorías de la motivación.* Buenos Aires: Paidós.
- Maehr, M.L. (Ed.) (1984). *Advances in motivation and achievement* (v.3). Greenwich, CT: JAI Press.
- Maehr, M.L. y Ames, C. (Eds.) (1989). *Advances in motivation and achievement* (v.6). Greenwich, CT: JAI Press.
- Maehr, M.L. y Kleiber, D.A. (Eds.) (1987). *Advances in motivation and achievement* (v.5). Greenwich, CT: JAI Press.
- Maehr, M.L. y Midgley, C. (1991). Enhancing student motivation: a schoolwide approach. *Educational Psychologist*, 26 (3-4), 399-427.
- Maehr, M.L. y Pintrich, P.R. (Eds.) (1991). *Advances in motivation and cognition: goals and self-regulatory processes* (v.7). Greenwich, CT: JAI Press.
- Malone, T.W. (1981). Toward a theory of intrinsically motivating instruction. *Cognitive Science*, 5 (4), 333-369.
- Malone, T.W. y Lepper, M.R. (1987). *Making learning fun: a taxonomy of intrinsic motivation for learning.* en Snow y Farr, op. cit. 223-253
- Mankeliunas, M.V. (1987). *Psicología de la motivación.* México

- D.F.: Trillas.
- Maruyama, G. (1982). How should attributions be measured? *American Educational Research Journal*, 19 (4), 552-558.
- Maslow, A.H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.
- (1967). A theory of metamotivation: the biological rooting of the value-life. *Journal of Humanistic Psychology*, 7, 93-127.
- (1971). *The farther reaches of human nature*. Nueva York: Viking Press.
- (1975). *Motivación y personalidad*. Barcelona: Sagitario.
- Mayor, J. (Ed.) (1986). *Sociología y psicología social de la educación*. Madrid: Anaya.
- (Ed.) (1987). *La psicología de la escuela infantil*. Madrid: Anaya.
- Mayor, L. y Tortosa, F. (Eds.) (1990). *Ambitos de aplicación de la psicología motivacional*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- McClelland, D.C. (1961). *The achieving society*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- (1965). Toward a theory of motive acquisition. *American Psychologist*, 20 (5), 321-333.
- McClelland, D.C.; Atkinson, J.W.; Clark, R.W. y Lowell, E.L. (1953). *The achievement motive*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts.
- McCombs, B.L. (1984). Processes and skills underlying continuing intrinsic motivation to learn: toward a definition of motivational skills training interventions. *Educational Psychologist*, 19 (4), 199-218.

- (1986). The role of the self-system in self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 11 (4), 314-332.
- (1988). *Motivational skills training: combining metacognitive, cognitive, and affective learning strategies.* en Weinstein, Goetz y Alexander, op. cit. pp.141-169.
- (1991a). Motivation and lifelong learning. *Educational Psychologist*, 26 (2), 117-127.
- (1991b, nov). Intervenciones educativas para incrementar la metacognición y el aprendizaje autorregulado. ponencia presentada en el I Congreso Internacional de Psicología y Educación: *Intervención Educativa*, Madrid, España.
- McCombs, B.L. y Marzano, R.J. (1990). Putting the self in self-regulated learning: the self as agent in integrating will and skill. *Educational Psychologist*, 25 (1), 51-69.
- McCombs, B.L. y Whisler, J.S. (1989). The role of affective variables in outcomes learning. *Educational Psychologist*, 24 (3), 277-306.
- McCormick, C.B.; Miller, G. y Pressley, M. (Eds.) (1989). *Cognitive strategy research.* Nueva York: Springer Verlag.
- McGill, A.L. (1989). Context effects in judgments of causation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57 (2), 189-200.
- (1991a). The influence of the causal background on the selection of causal explanation. *British Journal of Social Psychology*, 30 (1), 79-87.
- (1991b). Conjunctive explanations: accounting for events

- that differ from several norms. *Journal of Experimental Social Psychology*, 27 (6), 527-549.
- McKeachei, W.J. (1990). Learning, thinking, and Thorndike. *Educational Psychologist*, 25 (2), 127-141.
- McKeachei, W.J.; Pintrich, P.R. y Lin, Y. (1985). Teaching learning strategies. *Educational Psychologist*, 20 (2), 153-160.
- McMahan, I.D. (1973). Relationship between causal attributions and expectancies of success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28 (1), 108-114.
- McTeer, W. (1978). *El ámbito de la motivación*. México D.F.: Manual Moderno.
- MEC. (1990). *Estadística de la enseñanza en España. Niveles de Preescolar, General Básica y EE.MM. 86/87*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Servicio de Estudios Estadísticos.
- Meyer, J.P. (1980). Causal attributions for success and failure: a multivariate investigation of dimensionability, formation, and consequences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38 (5), 704-715.
- Meyer, J.P. y Koelbl, S.L.M. (1982). Dimensionality of students' causal attributions for test performance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 8 (1), 31-36.
- Meyer, W.U. (1982). Indirect communication about perceived ability estimates. *Journal of Educational Psychology*, 74 (4), 688-697.
- Meyer, W.U. et al. (1979). The informational value of evaluative behavior: influence of praise and blame on perceptions of

- ability. *Journal of Educational Psychology*, 71 (2), 259-268.
- Michela, J.L.; Peplau, L.A. y Weeks, D.G. (1982). Perceived dimensions of attribution for loneliness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43 (5), 929-936.
- Mikula, G. y Schlamberger, K. (1985). What people think about an unjust event: toward a better understanding of the phenomenology of experiences of injustice. *European Journal of Social Psychology*, 15 (1), 37-49.
- Multon, K.D.; Brown, S.D. y Lent, R.W. (1991). Relations of self-efficacy beliefs to academic outcomes: a meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38 (1), 30-38.
- Murdock, N.L. y Altmaier, E.M. (1991). Attribution-based treatments. en Snyder y Forsyth, op. cit. pp.563-578.
- Murray, H.A. (1938). *Explorations in personality*. Nueva York: Oxford University Press.
- Nicholls, J.G. (1975). Causal attributions and other achievement-related cognitions: effects of task outcome, attainment values, and sex. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31 (3), 379-389.
- (1978). The development of the concepts of effort and ability, perception of academic attainment, and the understanding that difficult task require. *Child Development*, 49 (3), 800-814.
- (1979). Development of perception of own attainment and causal attribution for success and failure in reading. *Journal of Educational Psychology*, 71 (1), 94-99.

- (1980). *A re-examination of boys' and girls' causal attributions for succes and failure based on New Zeland data.* en Fyans, op. cit. pp.266-288.
- (1983). *Conceptions of ability and achievement motivation: a theory and its implications for education.* en Paris, Olson y Stevenson, op. cit. pp.211-237.
- (1984a). *Achievement motivation: conception of ability, subjetive experience, task choice, and performance.* *Psychological Review*, 91 (3), 328-346.
- (1984b). *Conceptions of ability and achievement motivation.* en Ames y Ames, op. cit. pp.39-73.
- Nicholls, J.G.; Jagacinski, C.M. y Miller, A.T. (1986). *Conceptions of ability in children and adults.* en Schwarzer, op. cit. pp.265-284.
- Nicholls, J.G. y Miller, A.T. (1984). *Development and its discontents: the differentiation of the concept of ability.* en Maehr, op. cit. pp.185-218.
- Nolen-Hoeksema, S.; Girgus, J.S. y Seligman, M.E.P. (1986). *Learned helplessness in children: a longitudinal study of depression, achievement, and explanatory style.* *Journal of Personality and Social Psychology*, 51 (2), 435-442.
- Nuttin, J. (1965). *La motivación.* Buenos Aires: Proteo.
- Pardo, A. y Alonso, J. (1990). *Motivar en el aula.* Madrid: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma.
- Paris, S.G. y Byrnes, J.P. (1989). *The constructivist approach to self-regulation and learningin the classroom.* en Zimmerman y Schunk, op. cit. pp.169-200.

- Paris, S.G. y Newman, R.S. (1990). Developmental aspects of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25 (1), 87-102.
- Paris, S.G.; Olson, G.M. y Stevenson, H.M. (Eds.) (1983). *Learning and motivation in the classroom*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Parsons, J.E. y Goff, S.B. (1980). Achievement motivation and values: an alternative approach. en Fyans, op. cit. pp.349-373.
- Parsons, J.E. y Ruble, D.N. (1977). The development of achievement related expectancies. *Child Development*, 48 (3), 1075-1079.
- Passer, M.W.; Kelley, H.H. y Michela, J.L. (1978). Multidimensional scaling of the causes for negative interpersonal behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36 (10), 951-962.
- Pelechano, V. (1972). Personalidad, motivación y rendimiento académico. *Revista de Psicología General y Aplicada*, (114-115), 69-86.
- (1975). Motivación y rendimiento académico. *Análisis y Modificación de la Conducta*, 1 (1), 83-110.
- Pérez, A.I. y Almaraz, J. (Eds.) (1988). *Lecturas de aprendizaje y enseñanza*. México D.F.: FCE.
- Pérez Serrano, G. (1981). *Origen social y rendimiento académico*. Madrid: CIS.
- Perry, R.P. y Penner, K.S. (1990). Enhancing academic achievement in college students through attributional retraining and instruction. *Journal of Educational*

- Psychology*, 82 (2), 262-271.
- Pintrich, P.R. (1989). *The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom*. en Maehr y Ames, op. cit. pp.117-160.
- (1991). Current issues and new directions in motivational theory and research: editor's comment. *Educational Psychology*, 26 (3-4), 199-205.
- Pintrich, P.R. y DeGroot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 33-40.
- Pokay, P. y Blumenfeld, P.C. (1990). Predicting achievement early and late in semester: the role of motivation and use of learning strategies. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 41-50.
- Pyszczynski, T.A. y Greenberg, J. (1981). Role of disconfirmed expectancies in the instigation of attributional processing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40 (1), 31-38.
- Raynor, J.O. (1969). Future orientation and motivation of immediate activity: an elaboration of a theory of achievement motivation. *Psychological Review*, 76 (6), 606-610.
- (1970). Relationship between achievement-related motives, failure orientations, and academic performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 15 (1), 28-33.
- (1980). *Motivational determinants of adult personality functioning and aging*. en Fyans, op. cit. pp.190-224.

- Raynor, J.O. y McFarlin, D.B. (1986). *Motivation and self-system*. en Sorrentino y Higgins, op. cit. pp.315-349.
- Relich, J.D.; Debus, R.L. y Walker, R. (1986). The mediating role of attribution and self-efficacy variables for treatment effects on achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 11 (3), 195-216.
- Reynolds, C.R. y Kamphaus, R.W. (Eds.) (1990). *Handbook of psychological and educational assessment of children: personality, behavior, and context*. Nueva York: Guilford Press.
- Rogers, C. (1966). *Psicoterapia centrada en el cliente*. Buenos Aires: Paidós.
- (1971). *Psicoterapia y relaciones humanas*. Madrid: Alfabara.
- (1974). *El proceso de convertirse en persona*. Buenos Aires: Paidós.
- Rohrkemper, M.M. (1989). *Self-regulating learning and academic achievement: a vygotskian view*. en Zimmerman y Schunk, op. cit. pp.143-167.
- Rosenthal, L. y Zimmerman, B.J. (1988). *Cognición, cambio de conducta y aprendizaje social*. en Pérez y Almaraz, op. cit. pp.143-216.
- Rotter, J.B. (1954). *Social learning in clinical psychology*. Englewoods Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs* 80 (1, Entero nº 609).
- Rotter, J.B.; Chance, J.E. y Phares, E.J. (Eds.) (1972).

- Applications of a social learning theory of personality.*
Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Russell, D. (1982). The causal dimension scale: a measure of how individuals perceive causes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42 (6), 1137-1145.
- Russell, D. y McAuley, E. (1986). Causal attributions, causal dimensions, and affective reactions to failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50 (6), 1174-1185.
- Russell, D.; McAuley, E. y Tarico, V. (1987). Measuring causal attributions and failure: a comparison of methodologies for assessing causal dimensions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52 (6), 1248-1257.
- Ryan, R.M. y Connell, J.P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57 (5), 749-761.
- Ryan, R.M.; Connell, J.P. y Deci, E.L. (1985). A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. En Ames y Ames, op. cit. pp.13-51.
- Sánchez-Carrión, J.J. (Ed.) (1984). *Introducción a las técnicas de análisis multivariante*. Madrid: CIS.
- Santos, M.A. y Domínguez, J.L. (1983). Un enfoque motivacional en el marco educativo. *Educadores*, 123, 329-346.
- Schieffele, H. (1980). *Motivación del aprendizaje y aprendizaje de motivos*. Madrid: Oriens.
- Schneider, W. y Weinert, F.E. (Eds.) (1990). *Interactions among aptitudes, strategies, and knowledge in cognitive performance*. Nueva York: Springer Verlag.

- Schunk, D.H. (1981). Modeling and attributional effects on children's achievement. A self-efficacy theory. *Journal of Educational Psychology*, 73 (1), 93-105.
- (1982). Effects of effort attributional feedback on children's perceived self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 74 (4), 548-556.
- (1983a). Reward contingencies and the development of children's skills and self-efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 75 (5), 511-518.
- (1983b). Ability versus effort attributional feedback: differential effect on self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 75 (6), 848-856.
- (1983c). Developing children's self-efficacy and skills: the roles of social comparative information and goal setting. *Contemporary Educational Psychology*, 8 (1), 76-86.
- (1983d). Progress self-monitoring: effects on children's self-efficacy and achievement. *Journal of Experimental Education*, 51 (2), 89-93.
- (1984a). Self-efficacy perspective on achievement behavior. *Educational Psychologist*, 19 (1), 48-58.
- (1984b). Sequential attributional feedback and children's achievement behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 76 (6), 1159-1169.
- (1986). Verbalization and children's self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 11 (4), 347-369.
- (1989a). *Self-efficacy and cognitive skill learning*. en Ames y Ames, op. cit. pp.13-44.

- (1989b). *Social-cognitive theory and self-regulated learning*. en Zimmerman y Schunk, op. cit. pp.83-110.
- (1990a). Introduction to the special sections on motivation and efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 3-6.
- (1990b). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25 (1), 71-86.
- (1991). *Goal-setting and self-evaluation: a social cognitive perspective on self-regulation*. en Maehr y Pintrich, op. cit. pp.85-113.
- Schunk, D.H. y Cox, P.D. (1986). Strategy training and attributional feed-back with learning disabled students. *Journal of Educational Psychology*, 78 (3), 201-209.
- Schunk, D.H. y Hanson, A.R. (1985). Peer models: influence on children's self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77 (3), 313-322.
- Schunk, D.H.; Hanson, A.R. y Cox, P.D. (1987). Peer-model attributes and children's achievement behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 79 (1), 54-61.
- Schwarzer, R. (Ed.) (1986). *Self-related cognitions in anxiety and motivation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Seligman, M.E.P. et al. (1979). Depressive attributional style. *Journal of Abnormal Psychology*, 88 (3), 242-247.
- (1984). Attributional style and depressive symptoms among children. *Journal of Abnormal Psychology*, 93 (2), 235-238.
- Sexton, T.L. y Tuckman, B.W. (1991). Self-beliefs and behavior: the role of self-efficacy and outcome expectation over

- time. *Personality and Individual Differences*, 12 (7), 725-736.
- Short, E.J. y Weisseberg-Benchel, J.A. (1989). *The triple alliance for learning: cognition, metacognition, and motivation*. en McCormick, Miller y Pressley, op. cit. pp.33-63.
- Shwarz, W. (1990). *Feelings as information*. en Higgins y Sorrentino, op. cit. pp.525-561.
- Simons, P.R.J. (1991). *Transfer to learning. Intervention research*. en Erasmus Intensive Program sobre *Cognitive restructuring and knowledge acquisition in science, technology, and maths education*. Apr 22-May 1, Aristotelian University of Thessaloniki, Greece.
- Sivan, E.D. (1988). *Integrating psychological principles of motivation with cognitive strategy instruction*. (Doctoral Dissertation, Michigan State University, 1988), University Microfilm International, 8900100.
- Slavin, R.E. (1987). *Developmental and motivational perspective on cooperative learning*. *Child Development*, 58 (5), 1161-1167.
- (1989). *Cooperative learning and student achievement: six theoretical perspectives*. en Maehr y Ames, op. cit. pp.161-177.
- Sorrentino, R.M. y Higgins, E.T. (Eds.) (1986). *Handbook of motivation and cognition: foundations of social behavior* (v.1). Chichester: Wiley.
- Snow, R. y Farr, M.J. (Eds.) (1987). *Aptitude, learning, and instruction* (v.3). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Snyder, C.R. y Forsyth, D.R. (Eds.) (1991). *Handbook of social and clinical psychology*. Nueva York: Pergamon Press.
- Spence, J.T. (Ed.) (1983). *Achievement and achievement motives*. San Francisco, CA: Freeman.
- Steinkamp, M.W. y Maehr, M.L. (Eds.) (1984). *Advances in motivation and emotion* (v.2). Greenwich, CT: JAI Press.
- Stipek, D.J. (1984). *The development of achievement motivation*. en Ames y Ames, op. cit. pp.145-174.
- Stipek, D.J. y Gralinski, J.H. (1991). Gender differences in children's achievement-related beliefs and emotional responses to success and failure in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 83 (3), 361-371.
- Teevan, R.C. y Birney, R.C. (1976). *Teorías sobre la motivación del aprendizaje*. México D.F.: Trillas.
- Tellez, C. (1990). *La motivación del rendimiento*. Madrid: Ediciones Académicas.
- Thorndike, R.L. (1989). *Psicometría aplicada*. México D.F.: Limusa.
- Thorndike, R.L. y Hagen, E.P. (1989). *Medición y evaluación en psicología y educación*. (2ª ed.) México D.F.: Trillas.
- Tierno, B. (1984). *El fracaso escolar*. Barcelona: Plaza & Janes.
- Tobias, S. (1985). Test anxiety: interference, defective skills, and cognitive capacity. *Educational Psychologist*, 20 (3), 135-142.
- Torgesen, J.W. y Wong, B.Y.L. (Eds.) (1986). *Psychological and educational perspective on learning disabled*. Nueva York: Academic Press.
- Valle, A. (1987). *Identificación de carencias y establecimiento*

- de ayudas. *La Escuela en Acción*, 10475, 11-13.
- VanOverwalle, F. (1989a). *The effect of attribution-based versus study skill programs on freshmen performance*. en Carretero, op. cit. p.405
- (1989b). Structure of freshmen's causal attributions for exam performance. *Journal of Educational Psychology*, 81 (3), 400-407.
- VanOverwalle, F. y Metsenaere, M. (1990). The effects of attribution-based intervention and study strategy training on academic achievement in College freshmen. *British Journal of Educational Psychology*, 60 (3), 299-311.
- VanOverwalle, F.; Segebarth, K. y Goldchstein, M. (1989). Improving performance of freshmen through attributional testimonies from fellow students. *British Journal of Educational Psychology*, 59 (1), 75-85.
- Visser, J. y Keller, J.M. (1990). The clinical use of motivational messages: an inquiry into the validity of the ARCS modes of motivational design. *Instructional Science*, 19 (6), 467-500.
- Walberg, H.J. y Uguroglu, M. (1980). *Motivation and educational productivity: theories, results, and implications*. en Fyans, op. cit. pp.114-134.
- Wang, M.C. (1983). *Development and consequences of students' sense of personal control*. en Levine y Wang, op. cit. pp.213-248.
- Wang, M.C. y Peverly, S.T. (1986). The self-instructive process in classroom learning contexts. *Contemporary Educational Psychology*, 11 (4), 370-404.

- Weiner, B. (1966). Achievement motivation and task recall in competitive situations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3 (6), 693-696.
- (1972a). Attribution theory, achievement motivation, and educational process. *Review of Educational Research*, 42, 205-215.
- (1972b). *Theories of motivation*. Chicago, IL: Markham.
- (Ed.) (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. Morristown, NJ: General-Learning Press.
- (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71 (1), 3-25.
- (1983a). *Some thoughts about feelings*. en Paris, Olson y Stevenson, op. cit. pp.165-178.
- (1983b). *Speculations regarding the role of affect in achievement-change programs guided by attributional principles*. en Levine y Wang, op. cit. pp.57-74.
- (1983c). Some methodological pitfalls in attributional research. *Journal of Educational Psychology*, 75 (4), 530-543.
- (1984). *Principles for a theory of student motivation and their application within an attributional framework*. en Ames y Ames, op. cit. pp.15-38.
- (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92 (4), 548-573.
- (1986a). *An attributional theory of motivation and emotion*. Nueva York: Springer Verlag.
- (1986b). *Attribution, emotion, and action*. en Sorrentino y Higgins, op. cit. pp.281-312.

- (1989). *Human motivation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum (Ed. orig. pub. en 1980).
- (1990a). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82 (4), 616-622.
- (1990b). *Searching for the roots of applied attribution theory*. en Graham y Folkes, op. cit. pp.1-13.
- (1991). *On perceiving the other as responsible*. en Dienstbier, op. cit. pp.165-198.
- Weiner, B. y Brown, J. (1980). All's well that ends. *Journal of Educational Psychology*, 76 (1), 169-171.
- Weiner, B.; Figueroa-Muñoz, A. y Kakiyara, C. (1991). The goals of excuses and communication strategies related to causal perceptions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17 (1), 4-13.
- Weiner, B.; Graham, S. y Chandler, C. (1982). Pity, anger, and guilt: an attributional analysis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 8 (2), 226-232.
- Weiner, B.; Heckhausen, H; Meyer, W.U. y Cook, R.E. (1972). Causal ascriptions and achievement behavior: a conceptual analysis of effort and reanalysis of locus of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 21 (2), 239-248.
- Weiner, B.; Johnson, P.B. y Mehrabian, A. (1968). Achievement motivation and the recall of incompleted and completed exam questions. *Journal of Educational Psychology*, 59 (3), 181-185.
- Weiner, B. y Kukla, A. (1970). An attributional analysis of achievement motivation. *Journal of Persoanlity and Social*

- Psychology*, 15 (1), 1-20.
- Weiner, B. y Potepan, P.A. (1970). Personality characteristics and affective reactions toward exams of superior and failing College students. *Journal of Educational Psychology*, 61 (2), 144-151.
- Weiner, B.; Russell, D. y Lerman, D. (1979). The cognition-emotion process in achievement related contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*. 37 (7), 1211-1220.
- Weiner, B. et al. (1971). *Perceiving causes of success and failure*. Morristown, NJ: General-Learning Press.
- Weiner, B. et al. (1982). Using affective cues to infer causal thoughts. *Developmental Psychology*, 18 (2), 278-286.
- Weiner, B. et al. (1983). Social cognition in the classroom. *Educational Psychologist*, 18 (2), 109-124.
- Weinert, F.E. (1987). Introduction and overview: metacognition and motivation as determinants of effective learning and understanding. en Weinert y Kluer, op. cit. pp.1-16.
- Weinert, F.E. y Kluer, R.H. (1987). *Metacognition, motivation, and understanding*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Weinstein, C.E.; Goetz, E.T. y Alexander, P.H. (Eds.) (1988). *Learning and study strategy. Issues in assessment, instruction, and evaluation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Weinstein, R.S. y Middlestadt, S.E. (1979). Student perceptions of teacher interactions with male high and low achievers. *Journal of Educational Psychology*, 71 (4), 421-431.
- Wilson, V.L. y Palmer, D.J. (1983). Latent partitions analysis of attribution for actual achievement. *American Educational Research Journal*, 20 (4), 581-690.

- Wimer, S. y Kelley, H.H. (1982). An investigation of the dimensions of causal attribution. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43 (6), 1142-1162.
- Wittrock, M.C. (Ed.) (1986). *Handbook of research on teaching*. Nueva York: MacMillan.
- Wlodkowski, R.J. (1981). Making sense out of motivation: a systematic model to consolidate motivational constructs across theories. *Educational Psychologist*, 16 (2), 101-110.
- Wong, P.T.P. y Weiner, B. (1981). When people ask "why", and the heuristic of attributional search. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40 (4), 650-663.
- Zimmerman, B.J. (1986). Becoming a self-regulated learner: which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology*, 11 (4), 307-313.
- (1989a). *Models of self-regulated learning and academic achievement*. en Zimmerman y Schunk, op. cit. pp.1-25.
- (1989b). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81 (3), 329-339.
- (1990). Self-regulated learning and academic achievement: an overview. *Educational Psychologist*, 25 (1), 3-17.
- Zimmerman, B.J. y Martínez-Pons, M. (1986). Development for a structure interview for assessing student use of self-regulated learning-strategy. *American Educational Research Journal*, 23 (4), 614-628.
- (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80 (3), 284-290.

- Zimmerman, B.J. y Rocha, J. (1984). Influence of a model's verbal description of toy interactions on kindergarten children's associative learning. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 5 (2), 281-291.
- (1987). Mode and type of toy elaboration strategy training on kindergarteners retention and transfer. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 8 (1), 67-78.
- Zimmerman, B.J. y Schunk, D.H. (Eds.) (1989). *Self-regulated learning and academic achievement. Theory, research, and practice*. Nueva York: Springer Verlag.

APENDICE A

Curso.....

Sexo.....

Fecha de nacimiento

1. Haz una lista de los factores o causas que influyen en el aprobado de un examen.

- 1.....
- 2.....
- 3.....
- 4.....
- 5.....
- 6.....
- 7.....
- 8.....
- 9.....
- 10.....

2.- Haz una lista de factores o causas que influyen en el suspenso de un examen:

- 1.....
- 2.....
- 3.....
- 4.....
- 5.....
- 6.....
- 7.....
- 8.....
- 9.....
- 10.....

APENDICE B

Cuestionario JA-BA I

Apellidos _____ Nombre _____

Curso _____ Centro _____

Sexo MASC|_| FEM|_| Edad _____ años Fecha / /199

Este cuestionario ha sido hecho para conocer tu opinión acerca de los resultados que vienes sacando en los exámenes. Al no haber preguntas ni bien ni mal contestadas, pues se trata de saber tu parecer, no hace falta que mires al de al lado para ver lo que pone. Intenta contestar con sinceridad y no olvides poner tus datos personales. Muchas gracias.

La nota que has sacado en este examen ha sido un _____.

La siguiente lista está compuesta por factores o causas que pueden haber influido en el aprobado o suspenso del examen. Puntúa cada una de ellas según el grado de influencia que tu crees han tenido en ese resultado, teniendo en cuenta que:

1. ninguna influencia
2. algo de influencia
3. a medias
4. bastante influencia
5. mucha influencia

- | | |
|--|-------|
| 1. saber explicarte en la respuesta | _____ |
| 2. la limpieza y las faltas que hayas puesto | _____ |
| 3. llevar el examen estudiado | _____ |
| 4. hablar con el de al lado | _____ |
| 5. haber atendido cuando el(la) profe explicaba | _____ |
| 6. no distraerse | _____ |
| 7. lo difícil que era el examen | _____ |
| 8. curiosidad que has tenido por buscar más del tema | _____ |
| 9. no hayas confiado en ti | _____ |
| 10. interés por la asignatura | _____ |
| 11. tener capacidad de entender las cosas | _____ |
| 12. contestar a voleo las preguntas | _____ |
| 13. el esfuerzo hecho durante el examen | _____ |
| 14. el humor que hayas tenido ese día | _____ |
| 15. estar tranquilo(a) | _____ |
| 16. haber comprendido lo estudiado | _____ |
| 17. entender lo que te preguntan | _____ |
| 18. copiar durante el examen | _____ |
| 19. problemas en casa | _____ |
| 20. como te llevas con el(la) profe | _____ |
| 21. pensar que vas a aprobar | _____ |
| 22. saber estudiar | _____ |
| 23. esperar que te ayuden los demás | _____ |

La siguiente lista está formada por una serie de factores que pueden causar el aprobado o el suspenso de un examen. Alguno de estos son factores estables, fijos, porque no cambian con el paso del tiempo como por ejemplo el color de la piel o de los ojos; otros, sin embargo, son inestables porque varían con el tiempo como puede ser el sueño o el cansancio. Tu tarea consiste en puntuar cada uno de esos factores o causas de 1 a 5 teniendo en cuenta que significan:

1. completamente estable, invariable, que no cambia, es fijo
2. estable, no suele cambiar, pasa casi siempre
3. a medias
4. inestable, puede cambiar, no pasa siempre
5. completamente inestable, variable, que cambia, no es fijo

- | | |
|--|--------------------------|
| 1. saber explicarte en la respuesta | <input type="checkbox"/> |
| 2. la limpieza y las faltas que hayas puesto | <input type="checkbox"/> |
| 3. llevar el examen estudiado | <input type="checkbox"/> |
| 4. hablar con el de al lado | <input type="checkbox"/> |
| 5. haber atendido cuando el(la) profe explicaba | <input type="checkbox"/> |
| 6. no distraerse | <input type="checkbox"/> |
| 7. lo difícil que era el examen | <input type="checkbox"/> |
| 8. curiosidad que has tenido para buscar más del tema | <input type="checkbox"/> |
| 9. no hayas confiado en ti | <input type="checkbox"/> |
| 10. interés por la asignatura | <input type="checkbox"/> |
| 11. tener capacidad de entender las cosas | <input type="checkbox"/> |
| 12. contestar a voleo las preguntas | <input type="checkbox"/> |
| 13. el esfuerzo hecho durante el examen | <input type="checkbox"/> |
| 14. el humor que hayas tenido ese día | <input type="checkbox"/> |
| 15. estar tranquilo(a) | <input type="checkbox"/> |
| 16. haber comprendido lo estudiado | <input type="checkbox"/> |
| 17. entender lo que te preguntan | <input type="checkbox"/> |
| 18. copiar durante el examen | <input type="checkbox"/> |
| 19. problemas en casa | <input type="checkbox"/> |
| 20. como te llevas con el(la) profe | <input type="checkbox"/> |
| 21. pensar que vas a aprobar | <input type="checkbox"/> |
| 22. saber estudiar | <input type="checkbox"/> |
| 23. esperar que te ayuden los demás | <input type="checkbox"/> |

APENDICE C

Apellidos _____ Nombre _____

Curso _____ Centro _____

Sexo MASC|_| FEM|_| Edad _____ años Fecha / /199

Este cuestionario ha sido hecho para conocer tu opinión acerca de los resultados que vienes sacando en los exámenes. Al no haber preguntas ni bien ni mal contestadas, pues se trata de saber tu parecer, no hace falta que mires al de al lado para ver lo que pone. Intenta contestar con sinceridad y no olvides poner tus datos personales. Muchas gracias.

La lista que tienes delante consiste en una serie de factores o causas que pueden producir el aprobado o suspenso de un examen. Algunos de estos factores son internos porque se originan dentro de nosotros, como por ejemplo la fuerza con que levantamos un paquete o la puntería al hacer una canasta; y otros son externos porque tienen su origen fuera de las personas, como son el ruido de los coches o la lluvia. Tu tarea, ahora, consiste en puntuar cada uno de esos factores de la lista de 1 a 5 teniendo en cuenta que significan:

1. completamente interno
2. interno
3. a medias
4. externo
5. completamente externo

- | | |
|--|-------|
| 1. saber explicarte en la respuesta | _____ |
| 2. la limpieza y las faltas que hayas puesto | _____ |
| 3. llevar el examen estudiado | _____ |
| 4. hablar con el de al lado | _____ |
| 5. haber atendido cuando el(la) profe explicaba | _____ |
| 6. no distraerse | _____ |
| 7. lo difícil que era el examen | _____ |
| 8. curiosidad que has tenido por buscar más del tema | _____ |
| 9. no hayas confiado en ti | _____ |
| 10. interés por la asignatura | _____ |
| 11. tener capacidad de entender las cosas | _____ |
| 12. contestar a volée las preguntas | _____ |
| 13. el esfuerzo hecho durante el examen | _____ |
| 14. el humor que hayas tenido ese día | _____ |
| 15. estar tranquilo(a) | _____ |
| 16. haber comprendido lo estudiado | _____ |
| 17. entender lo que te preguntan | _____ |
| 18. copiar durante el examen | _____ |
| 19. problemas en casa | _____ |
| 20. como te llevas con el(la) profe | _____ |
| 21. pensar que vas a aprobar | _____ |
| 22. saber estudiar | _____ |
| 23. esperar que te ayuden los demás | _____ |

Esta última lista está compuesta también por una serie de factores o causas que influyen en el aprobado o suspenso de un examen. Algunos de estos factores son controlables porque los podemos empezar para lo que nosotros queremos; por ejemplo, el ver una película en la televisión o el ponernos a hacer la tarea para casa son factores controlables. Por el contrario, hay otros que son incontrolables porque están fuera de nuestro control, como por ejemplo el que llueva o haga sol un día. Tu tarea, finalmente, consiste en puntuar cada uno de esos factores de 1 a 5 teniendo en cuenta que significa:

1. completamente controlable
2. controlable
3. a medias
4. incontrolable
5. completamente incontrolable

1. saber explicarte en la respuesta |__|
2. la limpieza y las faltas que hayas puesto |__|
3. llevar el examen estudiado |__|
4. hablar con el de al lado |__|
5. haber atendido cuando el(la) profe explicaba |__|
6. no distraerse |__|
7. lo difícil que era el examen |__|
8. curiosidad que has tenido para buscar más del tema |__|
9. no hayas confiado en ti |__|
10. interés por la asignatura |__|
11. tener capacidad de entender las cosas |__|
12. contestar a voleo las preguntas |__|
13. el esfuerzo hecho durante el examen |__|
14. el humor que hayas tenido ese día |__|
15. estar tranquilo(a) |__|
16. haber comprendido lo estudiado |__|
17. entender lo que te preguntan |__|
18. copiar durante el examen |__|
19. problemas en casa |__|
20. como te llevas con el(la) profe |__|
21. pensar que vas a aprobar |__|
22. saber estudiar |__|
23. esperar que te ayuden los demás |__|

APENDICE D

Programa de reatribución

Durante el desarrollo de la clase, como en momentos específicos, se procederá a la instrucción-reforzamiento de las operaciones y/o resolución de problemas/tareas habituales en esa. La dinámica de las sesiones sería:

Inicio. identificación de la tarea a realizar; explicación clara (si fuera necesario individual) de las fases o pasos necesarios para la resolución efectiva del problema (p. ejo.: qué pide; dónde hay que fijarse; cómo hay que operar; etc.); ejemplificación por parte del profesor de los pasos a dar, resolviendo un problema (que después se borrará) de manera que quede claro y *entendido*.

Desarrollo. ejercitación práctica en la resolución de la tarea ejemplificada, iniciándose (y manteniéndose) siempre por problemas/tareas *fáciles* (para que el sujeto se afiance y empiece a creerse capaz). Durante la ejecución el profesor se podrá acercar al alumno y decirle: "sigue, sigue", "continúa tu trabajo", pero sin prestarle ningún tipo de información (positiva o negativa) sobre su actuación.

Final. una vez acabada el alumno la(el) tarea(conjunto de), el profesor procederá a verificar su corrección prestando,

según el resultado, retroinformación en estos términos:

éxito. se achacará en principio a la capacidad del sujeto, después al esfuerzo (excepto si la tarea es demasiado fácil) y finalmente indistintamente, mediante expresiones tales como:

capacidad: - ¿Ves como eres capaz de hacerlo?

- Has hecho un buen trabajo
- Como eres listo lo has sacado
- Lo estás haciendo muy bien

esfuerzo: - Has trabajado mucho, enhorabuena

- Estás trabajando de verdad
- Te has esforzado en conseguirlo
- Has trabajado muy duro

mixtas: - Al esforzarte te haces más hábil

- Como eres capaz de esforzarte lo has conseguido

fracaso. se achacará exclusivamente a la falta de esfuerzo (y alguna vez a la confusión o inadecuado de la estrategia de solución) por parte del alumno, (o sea, a factores controlables, inestables e inter-nos) mediante expresiones tales como:

- No te has esforzado en conseguirlo
- Lo has hecho sin ganas
- No has puesto nada de tu parte
- Te has rendido enseguida
- No lo has intentado de verdad

La última fase podrá emplearse durante la corrección de los deberes para casa en la siguiente sesión si es que los hubiera.

APENDICE E

Programa de socialización-motivación

Este programa se implantará durante el transcurrir diario de las clases. Consistirá, a lo largo del desarrollo-explicación de la clase en la formulación de expresiones, realización de actividades, creación de un clima general, de cara al alumno, encaminado a acentuar la importancia-valor del trabajo escolar tanto para su vida presente-futura como dentro/fuera de la escuela (no prestándole claves concretas sino animándole a que ellos identifiquen sus posibilidades).

¿Cómo?:

- explicando por que se considera interesante un tema;
- haciendo más personal, concreto o familiar el contenido abstracto;
- presentando paradojas o incongruencias para discutir;
- * ofreciendo retroalimentación total e informativa sobre el rendimiento;
- enseñando la resolución de problemas mediante el ejemplo personal;
- * demostrando que es posible hacer las tareas, resolver los problemas si se aplica un esfuerzo razonable en ello;
- * proporcionando-discutiendo auxiliares e induciendo discusiones colectivas sobre estrategias de aprendizaje (-resolución) alternativas.

Para ello, además de las particulares acciones encaminadas al logro de esos y otros aspectos, nos podremos servir de las siguientes expresiones siempre y cuando sigan a lo que se desea subrayar, sean específicas para ello y creíbles-sinceras.

- es importante que aprendáis esto(e) ... pues lo vais a necesitar en ... para el curso que viene.
- los ejercicios (problemas, etc.) ... los tendríais que hacer sin ninguna dificultad aunque hay algunos en ... que os van a costar algo más. Tendreis que pensar un poco más para hacerlos.
- es importante que aprendáis (domineis, sepáis, etc.) esto (e/a) ... pues os podrá hacer falta cuando vayáis de compras (al banco, de viaje, etc.).
- algunos de estos problemas son complicados. A mi me gusta este tipo de problemas porque me hacen pensar pero después cuando los resuelvo me hacen sentir satisfecho y orgulloso.
- nunca me daba cuenta a vuestra edad de lo importante que eran estos (saber estos, etc.) ... hasta que empecé a trabajar y tuve que ganarme el dinero por mí mismo.
- prestar atención porque este tipo de ejercicio lo pondré en el examen;
- vais a necesitar aprender ... para el próximo curso. Vais a necesitarlo porque se os lo va a pedir en el mundo de mañana.
- si lo haces bien, te mandaré una nota de felicitación a casa.
- recordad, lo más importante es hacerlo bien y no acabar primero.

- las historias (cuentos, narraciones, capítulos, etc.) son más interesantes que las del curso pasado porque la historia y el vocabulario son más difíciles. La lectura se enriquece con la práctica como en un deporte. Si en el baloncesto, tiras a canasta solo cuando estás en los partidos y nunca prácticas, seguro que no llegarás a ser muy bueno. Lo mismo pasa con la lectura, si no la practicas no la consigues.
- el porcentaje es muy importante. Los bancos lo emplean para pagarnos los intereses o cobrárselos si nos presta dinero; por eso es importante que pongáis atención.
- éstas no son palabras (expresiones, etc.) de EGB, BUP o Universidad, son palabras de todos los días. Vosotros las empleareis en vuestra vida diaria. Si piensas ser un escritor o te gusta leer vas a necesitar aprenderlas (dominarlas, etc.).

APENDICE F

Cuestionario JA-BA III

Apellidos _____ Nombre _____

Curso _____ Centro _____

Sexo MASC|_| FEM|_| Edad _____ años Fecha / /199

La nota que has sacado en este examen ha sido un _____.

----- * * * -----

Seguro que ya me has reconocido. Este es, por fin, el último cuestionario que te voy a pedir por favor que me hagas. Es parecido a otro que ya hiciste pero esta vez con sólo siete factores o causas, así que no será tan pesado. Te ruego que contestes tan sinceramente como hiciste la otra vez. Gracias.

Es siempre una misma lista de factores o causas que pueden producir el aprobado o suspenso de un examen pero ...

Puntúa cada una de ellas según el grado de influencia que tu crees han tenido en ese resultado, teniendo en cuenta que:

1. ninguna influencia
2. algo de influencia
3. a medias
4. bastante influencia
5. mucha influencia

1. lo difícil que era el examen |_|
2. interés por la asignatura |_|
3. tener capacidad de entender las cosas |_|
4. contestar a voleo las preguntas |_|
5. el esfuerzo hecho durante el examen |_|
6. el humor que hayas tenido ese día |_|
7. esperar que te ayuden los demás |_|

Alguno de estos factores son estables, porque no cambian nunca con el paso del tiempo como por ejemplo el color de la piel o de los ojos; otros, sin embargo, son inestables porque varían con el tiempo como puede ser el sueño o el cansancio. Tu tarea consiste en puntuar cada uno de esos factores o causas de 1 a 5 teniendo en cuenta que significan:

1. muy estable, que no varía, es fijo, ocurre siempre
2. estable, no suele cambiar, pasa casi siempre
3. a medias
4. inestable, puede cambiar, no pasa siempre
5. muy inestable, que varía, no es fijo, nunca ocurre

1. lo difícil que era el examen |__|
2. interés por la asignatura |__|
3. tener capacidad de entender las cosas |__|
4. contestar a voleo las preguntas |__|
5. el esfuerzo hecho durante el examen |__|
6. el humor que hayas tenido ese día |__|
7. esperar que te ayuden los demás |__|

* * *

Algunos de estos factores son internos porque se originan dentro de nosotros, como por ejemplo la fuerza con que levantamos un paquete o la puntería al hacer una canasta; y otros son externos porque tienen su origen fuera de las personas, como son el ruido de los coches o la lluvia. Tu tarea, ahora, consiste en puntuar cada uno de esos factores de la lista de 1 a 5 teniendo en cuenta que significan:

1. muy interno
2. interno
3. a medias
4. externo
5. muy externo

1. lo difícil que era el examen |__|
2. interés por la asignatura |__|
3. tener capacidad de entender las cosas |__|
4. contestar a voleo las preguntas |__|
5. el esfuerzo hecho durante el examen |__|
6. el humor que hayas tenido ese día |__|
7. esperar que te ayuden los demás |__|

Algunos de estos factores son controlables porque los podemos empezar para lo que nosotros queremos; por ejemplo, el ver una película en la televisión o el ponernos a hacer la tarea para casa son factores controlables. Por el contrario, hay otros que son incontrolables porque están fuera de nuestro control, como por ejemplo el que llueva o haga sol un día. Tu tarea, finalmente, consiste en puntuar cada uno de esos factores de 1 a 5 teniendo en cuenta que significa:

1. muy controlable
2. controlable
3. a medias
4. incontrolable
5. muy incontrolable

1. lo difícil que era el examen |__|
2. interés por la asignatura |__|
3. tener capacidad de entender las cosas |__|
4. contestar a voleo las preguntas |__|
5. el esfuerzo hecho durante el examen |__|
6. el humor que hayas tenido ese día |__|
7. esperar que te ayuden los demás |__|

* * *

APENDICE G

Cuestionario MSLQ

Apellidos _____ Nombre _____

Curso _____ Centro _____

Sexo MASC|_| FEM|_| Edad _____ años Fecha / /199

Hola, estas preguntas han sido hechas para conocer un poco mejor como aprendes lo que te están enseñando. Se trata de una serie de situaciones corrientes que te pueden ocurrir; tú tienes que decir si te suceden y si es o no verdad lo que ahí se dice con respecto a ti. Puntúalo así:

1. sí, me pasa eso, es verdad
2. puede que sea verdad
3. a medias, a veces sí a veces no
4. puede que sea mentira
5. no, no me pasa eso, es mentira

Recuerda poner tus datos personales e intenta contestar con sinceridad.

----- * * * -----

1. Prefiero que los ejercicios de clase sean novedosos, así podré aprender nuevas cosas |__|
2. Si hago un ejercicio y me comparo con los demás, espero haberlo hecho bien |__|
3. Cuando estoy haciendo un examen me pongo tan nervioso(a) que no me acuerdo de lo que he estudiado |__|
4. Es importante para mi aprender lo que se enseña en esta clase |__|
5. Me gusta lo que aquí aprendo |__|
6. Estoy seguro(a) de entender la mayoría de las cosas que se enseñan en este curso |__|
7. Estoy seguro(a) que lo que aprendo en esta clase lo puedo aplicar a otras |__|
8. Espero sacar muy buenas notas en esta asignatura |__|
9. Si me comparo con los demás compañeros creo que soy un buen estudiante |__|
10. Casi siempre empiezo por las tareas más difíciles pues aunque me cueste más trabajo aprendo algo más de ellas. |__|

puntuando así:

1. sí, me pasa eso, es verdad
2. puede que sea verdad
3. a medias, a veces sí a veces no
4. puede que sea mentira
5. no, no me pasa eso, es mentira

11. Estoy seguro(a) de que voy a hacer muy bien los ejercicios que me manden en esta asignatura { }
12. Cada vez que hago un examen me entra como una angustia. { }
13. Estoy seguro(a) que sacaré una buena nota en esta asignatura { }
14. Cuando saco una mala nota en un examen intento aprender de los errores { }
15. Creo que lo que estoy aprendiendo en esta clase es algo que necesito saber { }
16. Mi manera de aprender las cosas es buena si se compara con la de los demás { }
17. Creo que lo que aprendemos en esta clase es interesante { }
18. Si me comparo con los demás compañeros estoy seguro(a) de que soy quien más sabe de esta asignatura { }
19. Se que seré capaz de aprender aquello que me enseñen en esta clase { }
20. Me preocupan un motón los exámenes { }
21. Entender esta asignatura es importante para mí { }
22. Cuando hago un examen estoy pensando lo mal que me está saliendo { }
23. Cuando estudio para un examen intento reunir lo que pone el libro, lo que se ha dicho en clase y los apuntes. { }
24. Cuando hago los deberes intento acordarme de lo que dijo el(la) profe en clase para así hacerlos bien { }
25. Cuando estoy estudiando me hago preguntas a mi mismo(a) para asegurarme de ello { }
26. Cuando leo me es difícil encontrar las ideas principales { }
27. Cuando una tarea es difícil, o no la hago o hago lo más fácil { }
28. Cuando estudio aprendo las cosas con mis palabras { }

puntuando así:

1. sí, me pasa eso, es verdad
2. puede que sea verdad
3. a medias, a veces sí a veces no
4. puede que sea mentira
5. no, no me pasa eso, es mentira

29. Siempre intento comprender lo que el(la) profe dice en clase aunque no tenga nada que ver
30. Cuando estudio para un examen intento recordar cuantas más cosas mejor
31. Cuando estoy estudiando subrayo lo más importante de los apuntes para acordarme mejor
32. Suelo hacer todos los ejercicios de cada lección aunque no los hayan mandado
33. Aunque lo que tenga que estudiar sea aburrido me pongo a hacerlo hasta que lo acabe
34. Cuando estudio para un examen me repito a mí mismo(a) o en voz alta lo más importante
35. Antes de ponerme a hacer los deberes o estudiar pienso en el material que me va a hacer falta
36. Al hacer los deberes suelo aplicar aquello que he aprendido del libro y de los apuntes de clase
37. Muchas veces suelo leer del libro sin enterarme de que va
38. Cuando el(la) profe habla no le hago caso porque estoy pensando en mis cosas
39. Cuando estoy estudiando un tema intento esforzarme de una sola vez para aprenderlo
40. Cuando estoy leyendo me paro de vez en cuando y vuelvo para atrás
41. Cuando leo los apuntes de clase me repito las palabras más importantes para recordarlas
42. Para estudiar mejor subrayo los párrafos del libro
43. Intento trabajar duro para sacar una buena nota aunque no me guste la asignatura
44. Cuando leo intento relacionar lo que ya se con lo que estoy leyendo

TABLA 1

ANALISIS FACTORIAL DEL CUESTIONARIO (a)

CargaF.

Factor 1: influencia. Varianza explicada 13.75%

16 comprender estudiado	.781
17 entender pregunta	.741
11 capacidad	.673
22 saber estudiar	.660
3 estudiar	.635
5 haber atendido	.617
6 distraerse	.565
10 interés	.550
13 esfuerzo	.544
1 explicarte	.443
21 pensar aprobar	.412
8 curiosidad	.252

Factor 2: estabilidad. Varianza explicada 10.51%

16 comprender estudiado	.751
17 entender pregunta	.663
22 saber estudiar	.658
11 capacidad	.640
3 estudiar	.580
1 explicarte	.555
5 haber atendido	.552
10 interés	.505
6 distraerse	.486
15 tranquilidad	.484
13 esfuerzo	.442
21 pensar aprobar	.355

ANALISIS FACTORIAL DEL CUESTIONARIO (b)

CargaF.

Factor 3: controlabilidad. Varianza explicada 7.78%

11 capacidad	.658
16 comprender estudiado	.637
22 saber estudiar	.534
17 entender pregunta	.515
10 interés	.488
1 explicarte	.431
20 relación profe	.398
5 haber atendido	.356
15 tranquilidad	.343

Factor 4: est. + int. Varianza explicada 6.56%

18 copiar	.751
4 hablar	.672
12 suerte	.657
23 esperar ayuda	.638
19 problemas casa	.606
3 estudiar*	.268

Factor 5: internalidad. Varianza explicada 5.4 %

16 comprender estudiado	.665
17 entender pregunta	.642
22 saber estudiar	.595
11 capacidad	.460
1 explicarte	.424
5 haber entendido	.335
15 tranquilidad	.299

TABLAS 2

INFLUENCIA

	Alto R		Bajo R	
	x	S	x	S
1 explicarte	3.29	1.29	3.03	1.23
2 limpieza	2.32	1.24	2.31	1.25
3 estudiar	4.09	1.28	3.74	1.34
4 hablar	1.58	1.06	1.81	1.22
5 haber atendido	3.75	1.32	3.49	1.34
6 distraerse	3.3	1.39	3.15	1.28
7 dificultad tarea	2.49	1.23	2.78	1.29
8 curiosidad	2.36	1.37	2.14	1.28
9 confianza	2.28	1.39	2.52	1.49
10 interés	3.63	1.32	3.46	1.28
11 capacidad	3.7	1.23	3.38	1.31
12 suerte	1.8	1.26	2.02	1.37
13 esfuerzo	3.47	1.25	3.13	1.32
14 humor	2.5	1.34	2.63	1.41
15 tranquilidad	3.68	1.31	3.55	1.38
16 comprender estudiado	4.02	1.25	3.75	1.3
17 entender pregunta	3.97	1.16	3.69	1.27
18 copiar	1.48	1.04	1.76	1.26
19 problemas casa	1.77	1.27	1.97	1.32
20 relación profe	2.2	1.4	2.52	1.43
21 pensar en aprobar	3.15	1.35	2.96	1.34
22 saber estudiar	3.86	1.21	3.58	1.29
23 esperar ayuda	1.68	1.09	1.95	1.25

1. ninguna influencia
2. algo de influencia
3. a medias
4. bastante influencia
5. mucha influencia

ESTABILIDAD

	Alto R		Bajo R	
	x	S	x	S
1 explicarte	2.47	1.14	2.70	1.24
2 limpieza	2.93	1.15	2.78	1.27
3 estudiar	2	1.27	2.59	1.33
4 hablar	3.86	1.31	3.47	1.4
5 haber atendido	2.29	1.25	2.66	1.21
6 distraerse	2.59	1.23	2.91	1.2
7 dificultad tarea	3.11	1.15	3.1	1.2
8 curiosidad	3.23	1.31	3.37	1.38
9 confianza	3.22	1.36	3.08	1.37
10 interés	2.24	1.24	2.68	1.33
11 capacidad	2.22	1.13	2.59	1.2
12 suerte	3.87	1.36	3.54	1.42
13 esfuerzo	2.27	1.21	2.69	1.27
14 humor	3.22	1.32	3.13	1.37
15 tranquilidad	2.64	1.29	2.85	1.37
16 comprender estudiado	2.04	1.16	2.59	1.28
17 entender pregunta	2.19	1.17	2.6	1.27
18 copiar	3.83	1.48	3.52	1.5
19 problemas casa	3.43	1.52	3.18	1.58
20 relación profe	2.92	1.41	2.84	1.38
21 pensar en aprobar	2.59	1.23	2.93	1.24
22 saber estudiar	2.17	1.23	2.69	1.28
23 esperar ayuda	3.71	1.4	3.37	1.47

1. completamente estable
2. estable
3. a medias
4. inestable
5. completamente inestable

INTERNALIDAD

	Alto R		Bajo R	
	x	S	x	S
1 explicarte	1.8	0.94	1.9	0.99
2 limpieza	2.23	1.02	2.41	1.14
3 estudiar	1.63	0.91	1.95	1.12
4 hablar	3.13	1.25	3.22	1.24
5 haber atendido	2.26	1.12	2.51	1.17
6 distraerse	2.49	1.18	2.64	1.25
7 dificultad tarea	3.71	1.16	3.5	1.25
8 curiosidad	2.35	1.09	2.56	1.24
9 confianza	2.02	1.1	2.2	1.15
10 interés	2.14	1.07	2.3	1.18
11 capacidad	2.11	1.08	2.17	1.15
12 suerte	2.89	1.27	2.94	1.29
13 esfuerzo	1.9	0.97	2.14	1.08
14 humor	2.82	1.31	2.88	1.29
15 tranquilidad	2.21	1.1	2.38	1.26
16 comprender estudiado	2	1	2.21	1.13
17 entender pregunta	2.37	1.09	2.4	1.07
18 copiar	2.83	1.47	3.09	1.39
19 problemas casa	3.25	1.35	3.15	1.4
20 relación profe	3.05	1.27	2.95	1.27
21 pensar aprobar	2.1	1.02	2.41	1.08
22 saber estudiar	1.84	0.94	2.16	1.09
23 esperar ayuda	3.49	1.26	3.34	1.31

1. completamente interno
2. interno
3. a medias
4. externo
5. completamente externo

CONTROLABILIDAD

	Alto R		Bajo R	
	x	S	x	S
1 explicarte	2.17	1	2.32	1.06
2 limpieza	2.11	0.97	2.28	1.06
3 estudiar	1.56	0.71	1.95	0.95
4 hablar	2.22	1.07	2.46	1.18
5 haber atendido	2.22	1.01	2.37	1.06
6 distraerse	2.35	1.07	2.62	1.18
7 dificultad tarea	3.83	1.15	3.7	1.2
8 curiosidad	2.28	1.01	2.5	1.11
9 confianza	2.62	1.15	2.74	1.2
10 interés	2.3	1.08	2.52	1.17
11 capacidad	2.76	1.18	2.77	1.22
12 suerte	2.35	1.13	2.53	1.2
13 esfuerzo	2.06	1.01	2.35	1.08
14 humor	3.23	1.29	3.15	1.34
15 tranquilidad	2.96	1.31	3.05	1.33
16 comprender estudiado	2.41	1.03	2.59	1.11
17 entender pregunta	2.62	1.08	2.66	1.08
18 copiar	1.96	1.16	2.34	1.31
19 problemas casa	3.26	1.32	3.08	1.4
20 relación profe	2.69	1.14	2.77	1.2
21 pensar aprobar	2.39	1.1	2.66	1.1
22 saber estudiar	2.07	1.03	2.49	1.14
23 esperar ayuda	2.97	1.32	3	1.33

1. completamente controlable
2. controlable
3. a medias
4. incontrolable
5. completamente incontrolable

TABLAS 3

INFLUENCIA

	6º EGB		Bajo R	
	Alto R	S	X	S
1 explicarte	3.16	1.3	2.87	1.35
2 limpieza	2.51	1.4	2.74	1.34
3 estudiar	3.95	1.43	3.61	1.39
4 hablar	1.63	1.17	1.97	1.37
5 haber atendido	3.86	1.44	3.54	1.45
6 distraerse	3.25	1.54	3.06	1.43
7 dificultad tarea	2.05	1.12	2.58	1.32
8 curiosidad	2.58	1.49	2.56	1.35
9 confianza	2.35	1.46	2.89	1.54
10 interés	3.69	1.38	3.68	1.36
11 capacidad	3.64	1.3	3.5	1.41
12 suerte	1.86	1.36	2.28	1.5
13 esfuerzo	3.55	1.36	3.45	1.36
14 humor	2.25	1.35	2.52	1.45
15 tranquilidad	3.69	1.42	3.5	1.5
16 comprender estudiado	3.96	1.37	3.6	1.38
17 entender pregunta	3.82	1.26	3.48	1.3
18 copiar	1.52	1.2	1.74	1.37
19 problemas casa	1.66	1.22	2.16	1.45
20 relación profe	2.19	1.49	2.73	1.58
21 pensar aprobar	3.24	1.46	3.13	1.41
22 saber estudiar	3.88	1.3	3.53	1.39
23 esperar ayuda	1.69	1.16	2.25	1.46

1. ninguna influencia
2. algo de influencia
3. a medias
4. bastante influencia
5. mucha influencia

INFLUENCIA

	8 ^o EGB			
	Alto R		Bajo R	
	x	S	x	S
1 explicarte	3.41	1.3	3.02	1.14
2 limpieza	2.39	1.07	2.43	1.13
3 estudiar	4.35	1.15	3.73	1.35
4 hablar	1.6	1.05	1.86	1.31
5 haber atendido	3.79	1.24	3.66	1.26
6 distraerse	3.44	1.21	3.21	1.26
7 dificultad tarea	2.74	1.16	2.6	1.21
8 curiosidad	2.54	1.24	2.27	1.31
9 confianza	2.31	1.35	2.59	1.33
10 interés	3.79	1.29	3.41	1.22
11 capacidad	3.81	1.12	3.18	1.27
12 suerte	1.8	1.29	2.06	1.46
13 esfuerzo	3.61	1.14	3.12	1.3
14 humor	2.74	1.25	2.69	1.47
15 tranquilidad	3.77	1.15	3.58	1.31
16 comprender estudiado	4.13	1.04	3.74	1.35
17 entender pregunta	4.02	1.01	3.65	1.28
18 copiar	1.46	0.94	2.06	1.44
19 problemas casa	1.82	1.27	2	1.32
20 relación profe	2.22	1.27	2.42	1.37
21 pensar aprobar	3.32	1.19	3.07	1.26
22 saber estudiar	3.93	1.07	3.54	1.33
23 esperar ayuda	1.9	1.12	2.24	1.27

1. ninguna influencia
2. algo de influencia
3. a medias
4. bastante influencia
5. mucha influencia

INFLUENCIA

	3 ^o BUP			
	Alto R		Bajo R	
	x	S	x	S
1 explicarte	3.38	1.29	3.09	1.18
2 limpieza	2.06	1.02	2.07	1.19
3 estudiar	4.17	1.01	3.84	1.35
4 hablar	1.52	0.85	1.85	1.19
5 haber atendido	3.67	1.07	3.35	1.33
6 distraerse	3.49	1.21	3.13	1.17
7 dificultad tarea	3.06	1.22	2.98	1.26
8 curiosidad	2.01	1.17	1.77	1.1
9 confianza	2.25	1.35	2.31	1.35
10 interés	3.48	1.18	3.49	1.13
11 capacidad	3.78	1.13	3.46	1.16
12 suerte	1.61	0.96	1.58	1.05
13 esfuerzo	3.4	1.03	3.1	1.25
14 humor	2.63	1.25	2.6	1.31
15 tranquilidad	3.6	1.22	3.57	1.3
16 comprender estudiado	4.27	0.99	3.95	1.2
17 entender pregunta	4.23	1.01	3.93	1.15
18 copiar	1.44	0.81	1.74	1.14
19 problemas casa	1.94	1.3	1.93	1.21
20 relación profe	2.21	1.26	2.3	1.33
21 pensar aprobar	3.04	1.22	2.8	1.27
22 saber estudiar	3.83	1.09	3.58	1.18
23 esperar ayuda	1.5	0.9	1.74	1.06

1. ninguna influencia
2. algo de influencia
3. a medias
4. bastante influencia
5. mucha influencia

ESTABILIDAD

	6 ^o EGB			
	Alto R		Bajo R	
	x	S	x	S
1 explicarte	2.56	1.21	2.94	1.38
2 limpieza	3.09	1.12	3	1.26
3 estudiar	2.04	1.41	2.58	1.4
4 hablar	3.71	1.42	3.28	1.49
5 haber atendido	2.12	1.3	2.68	1.44
6 distraerse	2.5	1.3	2.85	1.34
7 dificultad tarea	3.05	1.25	2.93	1.22
8 curiosidad	3	1.38	3.2	1.41
9 confianza	3.31	1.41	2.94	1.44
10 interés	2.07	1.31	2.7	1.44
11 capacidad	2.34	1.24	2.64	1.25
12 suerte	3.74	1.45	3.21	1.45
13 esfuerzo	2.2	1.31	2.75	1.46
14 humor	3.12	1.4	2.9	1.36
15 tranquilidad	2.49	1.36	2.75	1.39
16 comprender estudiado	2	1.22	2.54	1.37
17 entender pregunta	2.3	1.33	2.56	1.33
18 copiar	3.65	1.54	3.49	1.53
19 problemas casa	3.44	1.54	3.07	1.62
20 relación profe	2.92	1.51	2.81	1.5
21 pensar en aprobar	2.63	1.36	2.81	1.37
22 saber estudiar	2.21	1.33	2.71	1.36
23 esperar ayuda	3.64	1.45	3.06	1.58

1. completamente estable
2. estable
3. a medias
4. inestable
5. completamente inestable

ESTABILIDAD

	8 ^o EGB			
	Alto R		Bajo R	
	x	S	x	S
1 explicarte	2.23	1.12	2.41	1.26
2 limpieza	2.98	1.11	2.84	1.21
3 estudiar	1.71	1.13	2.62	1.37
4 hablar	3.99	1.27	3.54	1.33
5 haber atendido	2.2	1.16	2.69	1.22
6 distraerse	2.46	1.16	2.69	1.14
7 dificultad tarea	3.13	1.11	3.06	1.15
8 curiosidad	3.23	1.11	3.33	1.23
9 confianza	3.24	1.28	3.03	1.27
10 interés	2.23	1.22	2.52	1.25
11 capacidad	2.19	1.1	2.75	1.21
12 suerte	3.94	1.38	3.7	1.44
13 esfuerzo	2.09	1.1	2.54	1.25
14 humor	3.11	1.2	3.07	1.39
15 tranquilidad	2.81	1.07	3.02	1.3
16 comprender estudiado	1.91	1.09	2.77	1.37
17 entender pregunta	2.02	1.04	2.7	1.3
18 copiar	3.97	1.44	3.53	1.5
19 problemas casa	3.63	1.45	3.57	1.49
20 relación profe	2.82	1.37	2.93	1.37
21 pensar en aprobar	2.49	1.15	2.95	1.1
22 saber estudiar	2.17	1.28	2.84	1.36
23 esperar ayuda	3.73	1.37	3.4	1.39

1. completamente estable
2. estable
3. a medias
4. inestable
5. completamente inestable

ESTABILIDAD

	3 ^o BUP			
	Alto R		Bajo R	
	x	S	x	S
1 explicarte	2.44	1.05	2.55	1.1
2 limpieza	2.61	1.12	2.75	1.27
3 estudiar	2.09	1.09	2.51	1.32
4 hablar	4.11	1.13	3.7	1.26
5 haber atendido	2.48	1.18	2.55	1.06
6 distraerse	2.82	1.05	2.98	1.14
7 dificultad tarea	3.21	0.98	3.2	1.21
8 curiosidad	3.6	1.19	3.69	1.25
9 confianza	3.09	1.32	3.26	1.32
10 interés	2.48	1.1	2.76	1.36
11 capacidad	2.15	0.96	2.39	1.04
12 suerte	4.05	1.13	3.83	1.33
13 esfuerzo	2.5	1.07	2.7	1.12
14 humor	3.44	1.18	3.22	1.31
15 tranquilidad	2.82	1.27	2.72	1.26
16 comprender estudiado	2.18	1.11	2.37	1.13
17 entender pregunta	2.15	1	2.42	1.21
18 copiar	3.98	1.31	3.56	1.4
19 problemas casa	3.4	1.49	3.33	1.46
20 relación profe	3.02	1.27	2.98	1.29
21 pensar en aprobar	2.64	1.08	2.91	1.13
22 saber estudiar	2.21	1.06	2.54	1.17
23 esperar ayuda	3.84	1.27	3.6	1.33

1. completamente estable
2. estable
3. a medias
4. inestable
5. completamente inestable

INTERNALIDAD

	6 ^o EGB			
	Alto R		Bajo R	
	x	S	x	S
1 explicarte	1.86	0.92	2.16	1.05
2 limpieza	2.13	0.93	2.3	1.11
3 estudiar	1.48	0.81	1.91	1.18
4 hablar	2.85	1.32	2.96	1.36
5 haber atendido	2	1.12	2.35	1.25
6 distraerse	2.18	1.15	2.29	1.17
7 dificultad tarea	3.81	1.23	3.64	1.36
8 curiosidad	2.31	1.08	2.62	1.3
9 confianza	2.1	1.13	2.38	1.26
10 interés	1.92	1.01	2.19	1.18
11 capacidad	2.24	1.13	2.32	1.13
12 suerte	2.76	1.36	2.72	1.39
13 esfuerzo	1.8	1.01	1.98	1.15
14 humor	2.84	1.31	2.76	1.04
15 tranquilidad	2.01	0.96	2.34	1.26
16 comprender estudiado	1.9	1	2.27	1.23
17 entender pregunta	2.3	1.09	2.36	1.16
18 copiar	2.63	1.57	2.88	1.48
19 problemas casa	3.36	1.39	3.11	1.45
20 relación profe	2.9	1.33	2.87	1.41
21 pensar aprobar	2.08	1.06	2.28	1.17
22 saber estudiar	1.78	0.97	2.33	1.21
23 esperar ayuda	3.33	1.3	3.07	1.37

1. completamente interno
2. interno
3. a medias
4. externo
5. completamente externo

INTERNALIDAD

	8 ⁰ EGB			
	Alto R		Bajo R	
	x	S	x	S
1 explicarte	1.88	1	1.76	0.86
2 limpieza	2.27	1.02	2.46	1.23
3 estudiar	1.48	0.82	1.72	1
4 hablar	2.86	1.11	2.98	1.24
5 haber atendido	2.24	1.11	2.4	1.21
6 distraerse	2.36	0.99	2.44	1.22
7 dificultad tarea	3.61	1.16	3.38	1.25
8 curiosidad	2.3	1	2.49	1.18
9 confianza	2.04	1.12	2.2	1.17
10 interés	2.17	1	2.44	1.29
11 capacidad	2.12	0.91	2.16	1.14
12 suerte	2.76	1.16	2.81	1.3
13 esfuerzo	1.92	0.9	2.07	1.03
14 humor	2.76	1.24	2.97	1.2
15 tranquilidad	2.29	1.14	2.39	1.22
16 comprender estudiado	2.15	0.99	2.02	1.04
17 entender pregunta	2.37	1.13	2.34	1.03
18 copiar	2.27	1.19	2.76	1.45
19 problemas casa	3.05	1.29	3.09	1.42
20 relación profe	3.15	1.28	2.87	1.16
21 pensar aprobar	2.05	1	2.39	1.02
22 saber estudiar	1.93	0.93	2.07	1.18
23 esperar ayuda	3.27	1.25	3.3	1.27

1. completamente interno
2. interno
3. a medias
4. externo
5. completamente externo

INTERNALIDAD

	3 ^o BUP			
	Alto R		Bajo R	
	x	S	x	S
1 explicarte	1.73	0.96	1.74	0.9
2 limpieza	2.39	1.1	2.37	1.15
3 estudiar	1.8	0.85	2.02	1.08
4 hablar	3.74	0.98	3.39	1.18
5 haber atendido	2.61	1.01	2.61	1.07
6 distraerse	3.08	1.12	2.84	1.28
7 dificultad tarea	3.62	1.04	3.47	1.2
8 curiosidad	2.29	1.07	2.49	1.19
9 confianza	1.93	1.09	2.04	1.02
10 interés	2.39	1.15	2.28	1.15
11 capacidad	1.94	1.1	2.05	1.09
12 suerte	3.2	1.09	3.13	1.22
13 esfuerzo	2.06	0.95	2.14	1
14 humor	2.81	1.3	2.9	1.28
15 tranquilidad	2.37	1.13	2.37	1.27
16 comprender estudiado	2	0.99	2.16	1.04
17 entender pregunta	2.5	1.1	2.4	0.98
18 copiar	3.48	1.19	3.37	1.28
19 problemas casa	3.14	1.29	3.26	1.32
20 relación profe	3.23	1.13	3.15	1.18
21 pensar aprobar	2.13	0.97	2.42	1.04
22 saber estudiar	1.84	0.91	2	0.92
23 esperar ayuda	4.02	1.04	3.52	1.29

1. completamente interno
2. interno
3. a medias
4. externo
5. completamente externo

CONTROLABILIDAD

	6 ^o EGB			
	Alto R		Bajo R	
	x	S	x	S
1 explicarte	2.05	1.01	2.36	1.11
2 limpieza	2.13	0.97	2.36	1.18
3 estudiar	1.5	0.66	1.79	0.93
4 hablar	1.99	1.03	2.16	1.17
5 haber atendido	2.04	1.02	2.16	1.06
6 distraerse	2.13	1.04	2.31	1.13
7 dificultad tarea	3.82	1.21	3.52	1.32
8 curiosidad	2.13	0.97	2.4	1.14
9 confianza	2.4	1.13	2.5	1.24
10 interés	1.98	1.04	2.29	1.18
11 capacidad	2.59	1.25	2.51	1.13
12 suerte	2.19	1.13	2.43	1.24
13 esfuerzo	1.9	0.96	2.24	1.13
14 humor	2.71	1.32	2.58	1.32
15 tranquilidad	2.44	1.23	2.68	1.27
16 comprender estudiado	2.17	1.05	2.39	1.16
17 entender pregunta	2.47	1.18	2.44	1.19
18 copiar	1.73	1.05	2.07	1.3
19 problemas casa	3.04	1.4	2.67	1.44
20 relación profe	2.42	1.18	2.42	1.26
21 pensar aprobar	2.22	1.12	2.56	1.19
22 saber estudiar	1.91	0.94	2.44	1.15
23 esperar ayuda	2.71	1.34	2.74	1.43

1. completamente controlable
2. controlable
3. a medias
4. incontrolable
5. completamente incontrolable

CONTROLABILIDAD

	8 ^o EGB			
	Alto R		Bajo R	
	x	S	x	S
1 explicarte	2.36	1	2.24	1.08
2 limpieza	1.89	0.84	2.08	0.99
3 estudiar	1.5	0.72	1.84	0.84
4 hablar	2.2	0.93	2.28	1.14
5 haber atendido	2.2	0.94	2.26	1.1
6 distraerse	2.35	0.97	2.43	1.16
7 dificultad tarea	3.7	1.14	3.7	1.18
8 curiosidad	2.24	0.94	2.34	1.06
9 confianza	2.67	1.13	2.8	1.27
10 interés	2.48	1.05	2.61	1.2
11 capacidad	2.94	1.09	2.94	1.31
12 suerte	2.17	1.03	2.26	1.15
13 esfuerzo	1.87	0.9	2.25	1.05
14 humor	3.46	1.08	3.16	1.27
15 tranquilidad	3.22	1.28	3.08	1.31
16 comprender estudiado	2.57	1.01	2.58	1.07
17 entender pregunta	2.78	0.98	2.56	1.08
18 copiar	1.77	0.93	2.1	1.29
19 problemas casa	3.5	1.14	3.11	1.39
20 relación profe	2.72	1.05	2.83	1.15
21 pensar aprobar	2.43	1.1	2.55	1.11
22 saber estudiar	2.19	1.13	2.55	1.23
23 esperar ayuda	3.02	1.17	2.84	1.3

1. completamente controlable
2. controlable
3. a medias
4. incontrolable
5. completamente incontrolable

CONTROLABILIDAD

	3º BUP			
	Alto R		Bajo R	
	x	S	x	S
1 explicarte	2.12	0.96	2.34	1.02
2 limpieza	2.23	1.06	2.31	1
3 estudiar	1.66	0.7	2.02	0.97
4 hablar	2.51	1.09	2.69	1.06
5 haber atendido	2.45	1.02	2.54	1.04
6 distraerse	2.59	1.07	2.78	1.2
7 dificultad tarea	3.99	0.99	3.8	1.1
8 curiosidad	2.39	0.99	2.55	1.06
9 confianza	2.91	1.17	2.9	1.06
10 interés	2.55	1.07	2.48	1.13
11 capacidad	2.83	1.13	2.95	1.22
12 suerte	2.62	1.1	2.69	1.22
13 esfuerzo	2.29	1.07	2.4	1.08
14 humor	3.81	1.11	3.43	1.25
15 tranquilidad	3.46	1.11	3.17	1.32
16 comprender estudiado	2.65	0.96	2.78	1.04
17 entender pregunta	2.77	0.99	2.78	0.94
18 copiar	2.27	1.25	2.61	1.2
19 problemas casa	3.51	1.18	3.45	1.28
20 relación profe	3.06	1.07	3.02	1.09
21 pensar aprobar	2.53	1.01	2.64	0.93
22 saber estudiar	2.13	1.02	2.4	1.07
23 esperar ayuda	3.32	1.24	3.29	1.2

1. completamente controlable
2. controlable
3. a medias
4. incontrolable
5. completamente incontrolable

TABLAS 4

INFLUENCIA

6⁰ EGB

	Influencia							
	Exito				Fracaso			
	Alto R		Bajo R		Alto R		Bajo R	
	x	S	x	S	x	S	x	S
1 explicarte	3.23	1.32	3.1	1.26	2.47	0.83	2.69	1.4
2 limpieza	2.5	1.4	2.55	1.29	2.67	1.4	2.88	1.36
3 estudiar	4.07	1.36	3.99	1.21	2.4	1.5	3.32	1.46
4 hablar	1.58	1.12	1.86	1.37	2.27	1.67	2.05	1.36
5 haber atendido	3.98	1.37	3.84	1.39	2.2	1.47	3.31	1.46
6 distraerse	3.31	1.53	3.13	1.45	2.33	1.45	3.01	1.41
7 dificultad tarea	2.03	1.12	2.25	1.23	2.27	1.16	2.83	1.33
8 curiosidad	2.63	1.5	2.71	1.38	1.87	0.19	2.44	1.33
9 confianza	2.34	1.46	2.91	1.6	2.47	1.6	2.88	1.51
10 interes	3.81	1.31	3.93	1.28	2.13	1.41	3.5	1.4
11 capacidad	3.68	1.29	3.51	1.44	3.07	1.39	3.49	1.4
12 suerte	1.88	1.38	2.16	1.51	1.67	1.05	2.36	1.49
13 esfuerzo	3.62	1.34	3.72	1.38	2.67	1.29	3.24	1.32
14 humor	2.27	1.34	2.43	1.41	1.93	1.44	2.58	1.48
15 tranquilidad	3.73	1.41	3.78	1.35	3.2	1.47	3.29	1.58
16 comprender estudiado	4.06	1.3	3.97	1.27	2.6	1.5	3.32	1.4
17 entender pregunta	3.88	1.22	3.87	1.24	3	1.46	3.19	1.28
18 copiar	1.5	1.18	1.9	1.46	1.73	1.53	1.63	1.3
19 problemas casa	1.71	1.25	2.17	1.43	1	0	2.15	1.47
20 relación profe	2.2	1.49	2.75	1.67	2.07	1.53	2.71	1.52
21 pensar aprobar	3.3	1.43	3.26	1.39	2.47	1.6	3.03	1.43
22 saber estudiar	3.93	1.28	3.93	1.2	3.27	1.49	3.22	1.44
23 esperar ayuda	1.72	1.19	2.2	1.44	1.33	0.62	2.29	1.49

1. ninguna influencia
2. algo de influencia
3. a medias
4. bastante influencia
5. mucha influencia

INFLUENCIA

B⁰ EGB

	Exito				Fracaso			
	Alto R		Bajo R		Alto R		Bajo R	
	x	S	x	S	x	S	x	S
1 explicarte	3.44	1.32	3	1.23	3.11	1.17	3.03	1.09
2 limpieza	2.4	1.07	2.49	1.16	2.33	1.12	2.4	1.12
3 estudiar	4.41	1.08	4.13	1.25	3.67	1.66	3.49	1.36
4 hablar	1.58	1.03	1.76	1.32	1.78	1.3	1.92	1.32
5 haber atendido	3.81	1.22	3.84	1.28	3.56	1.51	3.56	1.25
6 distraerse	3.42	1.17	3.22	1.24	3.67	1.58	3.21	1.28
7 dificultad tarea	2.7	1.14	2.29	1.16	3.11	1.36	2.78	1.21
8 curiosidad	2.5	1.21	2.42	1.32	3	1.5	2.18	1.31
9 confianza	2.27	1.36	2.49	1.44	2.78	1.2	2.65	1.26
10 interés	3.83	1.24	3.56	1.14	3.44	1.74	3.32	1.26
11 capacidad	3.83	1.09	3.47	1.29	3.67	1.41	3.01	1.24
12 suerte	1.78	1.26	1.96	1.49	2.11	1.69	2.12	1.44
13 esfuerzo	3.61	1.15	3.56	1.31	3.56	1.01	2.87	1.24
14 humor	2.67	1.25	2.64	1.45	3.44	1.13	2.71	1.49
15 tranquilidad	3.82	1.1	3.93	1.23	3.22	1.56	3.38	1.32
16 comprender estudiado	4.19	0.99	4.11	1.23	3.44	1.33	3.52	1.37
17 entender pregunta	4.09	0.96	3.98	1.23	3.22	1.2	3.45	1.27
18 copiar	1.46	0.94	1.82	1.32	1.44	1.01	2.19	1.5
19 problemas casa	1.83	1.25	1.96	1.31	1.79	1.56	2.03	1.33
20 relación profe	2.19	1.25	2.2	1.38	2.56	1.51	2.55	1.36
21 pensar aprobar	3.34	1.21	3.18	1.28	3.11	1.05	3	1.26
22 saber estudiar	3.96	1.03	3.56	1.29	3.67	1.41	3.53	1.36
23 esperar ayuda	1.82	1.07	2.22	1.38	2.78	1.39	2.25	1.22

1. ninguna influencia
2. algo de influencia
3. a medias
4. bastante influencia
5. mucha influencia

INFLUENCIA

3^o BUP

	Exito				Fracaso			
	Alto R		Bajo R		Alto R		Bajo R	
	x	S	x	S	x	S	x	S
1 explicarte	3.5	1.29	3.3	1.06	2.27	0.65	2.63	1.31
2 limpieza	2.16	1.02	2.25	1.2	1.18	0.4	1.65	1.05
3 estudiar	4.2	1.04	4.06	1.18	3.82	0.75	3.37	1.56
4 hablar	1.54	0.86	1.89	1.19	1.36	0.67	1.75	1.2
5 haber atendido	3.7	1.03	3.45	1.26	3.36	1.43	3.13	1.46
6 distraerse	3.49	1.21	3.26	1.07	3.45	1.21	2.83	1.31
7 dificultad tarea	2.95	1.21	2.88	1.23	4	0.77	3.21	1.29
8 curiosidad	2.01	1.18	1.82	1.13	2	1.18	1.65	1
9 confianza	2.27	1.36	2.25	1.33	2.09	1.3	2.42	1.41
10 interés	3.55	1.15	3.54	1.06	2.82	1.25	3.37	1.28
11 capacidad	3.81	1.08	3.56	1.05	3.55	1.51	3.25	1.38
12 suerte	1.59	0.99	1.54	0.94	1.73	0.65	1.67	1.26
13 esfuerzo	3.43	1.05	3.23	1.2	3.18	0.87	2.83	1.32
14 humor	2.57	1.22	2.71	1.25	3.18	1.47	2.35	1.4
15 tranquilidad	3.62	1.19	3.75	1.21	3.36	1.5	3.17	1.4
16 comprender estudiado	4.28	1	4.16	1.02	4.18	0.87	3.48	1.43
17 entender pregunta	4.2	1.03	4.16	0.97	4.45	0.82	3.42	1.35
18 copiar	1.44	0.82	1.72	1.11	1.45	0.82	1.79	1.23
19 problemas casa	1.94	1.31	1.96	1.24	1.91	1.3	1.87	1.16
20 relación profe	2.17	1.28	2.36	1.32	2.55	0.93	2.17	1.35
21 pensar aprobar	3.04	1.23	3.06	1.24	3	1.18	2.23	1.15
22 saber estudiar	3.86	1.06	3.62	1.11	3.55	1.37	3.48	1.34
23 esperar ayuda	1.48	0.85	1.78	1.1	1.73	1.27	1.65	0.97

1. ninguna influencia
2. algo de influencia
3. a medias
4. bastante influencia
5. mucha influencia

ESTABILIDAD

6⁰ EGB

	Exito				Fracaso			
	Alto R		Bajo R		Alto R		Bajo R	
	x	S	x	S	x	S	x	S
1 explicarte	2.57	1.22	2.64	1.37	2.47	1.06	3.18	1.35
2 limpieza	3.01	1.13	3.23	1.17	3.13	0.99	2.84	1.31
3 estudiar	2.02	1.41	2.29	1.34	2.33	1.4	2.79	1.42
4 hablar	3.73	1.41	3.55	1.37	3.47	1.51	3.07	1.55
5 haber atendido	2.05	1.3	2.62	1.56	2.47	1.25	2.73	1.35
6 distraerse	2.46	1.31	2.68	1.34	3	1.13	2.98	1.33
7 dificultad tarea	3.08	1.24	2.99	1.23	2.67	1.44	2.89	1.22
8 curiosidad	2.99	1.37	3.3	1.42	3.13	1.55	3.12	1.41
9 confianza	3.37	1.39	2.87	1.48	2.53	1.41	2.99	1.42
10 interés	2.07	1.3	2.49	1.37	2.07	1.39	2.86	1.48
11 capacidad	2.29	1.22	2.7	1.34	3.07	1.33	2.6	1.17
12 suerte	3.8	1.41	3.43	1.52	2.93	1.79	3.04	1.38
13 esfuerzo	2.2	1.32	2.84	1.52	2.2	1.32	2.68	1.41
14 humor	3.1	1.39	2.84	1.44	3.4	1.59	2.95	1.3
15 tranquilidad	2.48	1.36	2.72	1.5	2.6	1.4	2.77	1.31
16 comprender estudiado	1.96	1.21	2.33	1.41	2.47	1.36	2.69	1.33
17 entender pregunta	2.27	1.33	2.48	1.43	2.73	1.33	2.63	1.25
18 copiar	2.68	1.53	3.55	1.51	3.2	1.66	3.45	1.55
19 problemas casa	2.44	1.53	3.51	1.55	3.47	1.64	2.74	1.6
20 relación profe	2.92	1.5	2.86	1.59	3	1.6	2.77	1.43
21 pensar en aprobar	2.63	1.37	2.81	1.43	2.67	1.35	2.81	1.32
22 saber estudiar	2.2	1.32	2.52	1.4	2.27	1.53	2.86	1.31
23 esperar ayuda	3.64	1.45	3.3	1.45	3.67	1.5	2.88	1.67

1. completamente estable
2. estable
3. a medias
4. inestable
5. completamente inestable

ESTABILIDAD

8^o EGB

	Exito				Fracaso			
	Alto R		Bajo R		Alto R		Bajo R	
	x	S	x	S	x	S	x	S
1 explicarte	2.18	1.12	2.27	1.27	2.78	1.09	2.5	1.25
2 limpieza	2.97	1.11	2.64	1.19	3.11	1.67	2.95	1.21
3 estudiar	1.7	1.15	2.64	1.48	1.78	0.97	2.61	1.32
4 hablar	3.99	1.27	3.62	1.34	4	1.32	3.49	1.33
5 haber atendido	2.18	1.16	2.67	1.28	2.33	1.22	2.7	1.19
6 distraerse	2.49	1.14	2.56	1.18	2.11	1.36	2.77	1.11
7 dificultad tarea	3.11	1.11	3.13	1.12	3.33	1.12	3.01	1.18
8 curiosidad	3.23	1.1	3.56	1.16	3.22	1.3	3.19	1.26
9 confianza	3.3	1.3	2.58	1.44	2.67	0.87	3.06	1.17
10 interes	2.21	1.22	2.47	1.27	2.44	1.24	2.56	1.25
11 capacidad	2.21	1.11	2.67	1.19	1.89	0.93	2.81	1.23
12 suerte	4	1.36	4.13	1.22	3.3	1.5	3.58	1.52
13 esfuerzo	2.14	1.11	2.24	1.15	1.56	0.88	2.71	1.29
14 humor	3.08	1.21	3.18	1.35	3.4	1.13	3	1.41
15 tranquilidad	2.8	1.09	3.02	1.56	3	0.71	3.01	1.14
16 comprender estudiado	1.88	1.09	2.8	1.38	2.22	1.2	2.75	1.37
17 entender pregunta	1.99	1.02	2.64	1.42	2.33	1.23	2.74	1.2
18 copiar	3.94	1.48	3.96	1.33	4.33	1	3.29	1.55
19 problemas casa	3.63	1.46	3.67	1.54	3.56	1.42	3.51	1.47
20 relación profe	2.82	1.39	2.92	1.45	2.89	1.27	2.95	1.3
21 pensar en aprobar	2.49	1.15	2.84	1.17	2.44	1.24	3.01	1.07
22 saber estudiar	2.12	1.28	2.53	1.34	2.67	1.32	3.01	1.35
23 esperar ayuda	3.7	1.37	3.58	1.48	4	1.41	3.3	1.33

1. completamente estable
2. estable
3. a medias
4. inestable
5. completamente inestable

ESTABILIDAD

3º BUP

	Exito				Fracaso			
	Alto R		Bajo R		Alto R		Bajo R	
	x	S	x	S	x	S	x	S
1 explicarte	2.4	1.05	2.5	1.06	2.82	0.98	2.65	1.2
2 limpieza	2.6	1.14	2.75	1.16	2.73	1.4	2.73	1.48
3 estudiar	2.03	1.03	2.46	1.3	2.64	1.5	2.62	1.36
4 hablar	4.16	1.08	3.79	1.2	3.64	1.43	3.5	1.38
5 haber atendido	2.4	1.11	2.64	1.02	3.18	1.54	2.35	1.14
6 distraerse	2.77	1.03	3.07	1.11	3.27	1.1	2.79	1.18
7 dificultad tarea	3.23	0.97	3.32	1.18	3	1.1	3.09	1.19
8 curiosidad	3.68	1.13	3.66	1.22	3.43	0.98	3.33	1.5
9 confianza	3.1	1.34	3.27	1.23	3	1.26	3.23	1.5
10 interés	2.4	1.04	2.73	1.34	3.18	1.4	2.83	1.42
11 capacidad	2.08	0.92	2.28	0.97	2.73	1.19	2.62	1.21
12 suerte	4.08	1.11	4.02	1.19	3.73	1.35	3.42	1.53
13 esfuerzo	2.53	1.1	2.63	1.1	2.18	0.75	2.87	1.17
14 humor	3.39	1.17	3.29	1.16	3.91	1.22	3.08	1.61
15 tranquilidad	2.82	1.28	2.68	1.23	2.82	1.25	2.79	1.35
16 comprender estudiado	2.15	1.09	2.3	1.07	2.45	1.29	2.54	1.24
17 entender pregunta	2.09	0.97	2.38	1.18	2.64	1.12	2.52	1.29
18 copiar	3.97	1.33	3.65	1.34	4.09	1.22	3.37	1.53
19 problemas casa	3.42	1.51	3.43	1.37	3.27	1.27	3.1	1.62
20 relación profe	3.03	1.3	3.08	1.21	2.91	0.94	2.75	1.44
21 pensar en aprobar	2.58	1.06	2.8	0.99	3.18	1.08	3.15	1.36
22 saber estudiar	2.27	1.53	2.86	1.31	2.45	1.37	2.67	1.34
23 esperar ayuda	3.67	1.5	2.88	1.67	2.91	1.51	3.33	1.5

1. completamente estable
2. estable
3. a medias
4. inestable
5. completamente inestable

INTERNALIDAD

	Δ ⁰ EGB							
	Exito				Fracaso			
	Alto R		Bajo R		Alto R		Bajo R	
	x	S	x	S	x	S	x	S
1 explicarte	1.84	0.92	1.9	0.91	2.13	0.92	2.35	1.11
2 limpieza	2.12	0.94	2.43	1.16	2.13	0.83	2.43	1.09
3 estudiar	1.47	0.79	1.67	1.02	1.67	1.11	2.09	1.26
4 hablar	2.86	1.3	3.04	1.36	2.73	1.53	2.9	1.37
5 haber atendido	1.98	1.12	1.99	1.02	2.33	1.11	2.63	1.39
6 distraerse	2.17	1.15	2.2	1.22	2.27	1.16	2.35	1.14
7 dificultad tarea	3.82	1.24	3.71	1.33	3.73	1.16	3.58	1.39
8 curiosidad	2.31	1.08	2.39	1.29	2.2	1.21	2.79	1.29
9 confianza	2.09	1.15	2.45	1.27	2.56	1.33	2.23	1.26
10 interés	1.94	1.03	2.03	1.11	2.33	1.12	2.52	1.33
11 capacidad	2.23	1.14	2.12	1.09	1.89	0.6	2.14	1.17
12 suerte	2.78	1.36	2.74	1.42	3	1	2.79	1.3
13 esfuerzo	1.83	1.04	1.77	0.96	1.4	0.51	2.13	1.27
14 humor	2.83	1.32	1.81	1.45	2.93	1.33	2.71	1.38
15 tranquilidad	2.01	0.98	2.12	1.23	2	0.65	2.51	1.28
16 comprender estudiado	1.88	1	2.14	1.3	2.2	0.86	2.36	1.18
17 entender pregunta	2.24	1.08	2.06	0.97	2.47	1.18	2.58	1.24
18 copiar	2.66	1.57	2.78	1.41	2.33	1.54	2.96	1.53
19 problemas casa	3.39	1.38	3.16	1.45	2.93	1.53	3.08	1.46
20 relación profe	2.93	1.34	2.87	1.5	2.53	1.19	2.87	1.35
21 pensar aprobar	2.11	1.07	2.13	1.2	1.73	0.88	2.38	1.13
22 saber estudiar	1.77	0.97	2.17	1.19	1.93	0.96	2.44	1.22
23 esperar ayuda	3.35	1.3	3.19	1.41	3.13	1.36	2.98	1.34

1. completamente interno
2. interno
3. a medias
4. externo
5. completamente externo

INTERNALIDAD

B^D EGB

	Exito				Fracaso			
	Alto R		Bajo R		Alto R		Bajo R	
	x	S	x	S	x	S	x	S
1 explicante	1.88	1.03	1.71	0.79	1.89	0.6	1.79	0.9
2 limpieza	2.23	1.03	2.29	1.12	2.67	0.87	2.56	1.29
3 estudiar	1.51	0.84	1.71	0.84	1.11	0.33	1.73	1.08
4 hablar	2.84	1.12	3.11	1.19	3.11	1.05	2.91	1.27
5 haber atendido	2.23	1.11	2.42	1.29	2.33	1.12	2.39	1.18
6 distraerse	2.39	1.01	2.2	1.27	2	0.71	2.58	1.17
7 dificultad tarea	3.62	1.19	3.47	1.16	3.44	0.73	3.32	1.3
8 curiosidad	2.3	1	2.53	1.18	2.3	1.12	2.47	1.19
9 confianza	2	1.09	2.13	1.01	2.56	1.33	2.23	1.26
10 interés	2.15	1	2.31	1.22	2.33	1.12	2.52	1.33
11 capacidad	2.14	0.93	2.18	1.11	1.89	0.6	2.14	1.17
12 suerte	2.73	1.18	2.84	1.31	3	1	2.79	1.3
13 esfuerzo	1.92	0.9	1.98	1.01	1.89	0.93	2.12	1.04
14 humor	2.74	1.25	3.07	1.19	2.89	1.05	2.91	1.21
15 tranquilidad	2.28	1.16	2.64	1.28	2.44	0.88	2.25	1.16
16 comprender estudiado	2.18	1.02	1.89	0.93	1.78	0.44	2.09	1.09
17 entender pregunta	2.4	1.13	2.2	1.1	2.11	1.05	2.42	0.99
18 copiar	2.22	1.2	2.71	1.44	2.78	1.09	2.79	1.46
19 problemas casa	3.01	1.34	3.36	1.42	3.44	0.53	2.94	1.41
20 relación profe	3.15	1.27	2.96	1.21	3.11	1.45	2.82	1.14
21 pensar aprobar	2.06	1.01	2.42	1.01	1.89	0.93	2.38	1.03
22 saber estudiar	1.88	0.89	2.22	1.29	2.44	1.24	1.99	1.16
23 esperar ayuda	3.19	1.23	3.58	1.14	4.11	1.17	3.13	1.32

1. completamente interno
2. interno
3. a medias
4. externo
5. completamente externo

INTERNALIDAD

3^o BUP

	Exito				Fracaso			
	Alto R		Bajo R		Alto R		Bajo R	
	x	S	x	S	x	S	x	S
1 explicarte	1.71	0.97	1.74	0.91	1.91	0.83	1.73	0.89
2 limpieza	2.34	1.09	2.32	1.12	2.81	1.17	2.48	1.23
3 estudiar	1.79	0.82	2.02	1.08	1.91	1.14	2.02	1.09
4 hablar	3.72	0.99	3.51	1.2	3.91	0.83	3.12	1.1
5 haber atendido	2.59	1.02	2.7	1.05	2.73	0.9	2.42	1.11
6 distraerse	3.1	1.14	2.88	1.28	2.91	0.94	2.75	1.27
7 dificultad tarea	3.56	1.07	3.51	1.13	4.09	0.54	3.38	1.36
8 curiosidad	2.29	1.06	2.58	1.22	2.36	1.27	2.29	1.13
9 confianza	1.94	1.12	2.07	1	1.82	0.87	1.98	1.08
10 interes	2.3	1.11	2.3	1.16	3.18	1.17	2.25	1.14
11 capacidad	1.92	1.07	1.98	1.03	2.18	1.33	2.19	1.22
12 suerte	3.23	1.06	3.16	1.25	2.91	1.3	3.08	1.15
13 esfuerzo	2.03	0.91	2.15	1.02	2.36	1.21	2.12	0.94
14 humor	2.83	1.31	2.89	1.26	2.64	1.29	2.92	1.31
15 tranquilidad	2.39	1.15	2.38	1.26	2.19	0.87	2.35	1.28
16 comprender estudiado	1.97	0.99	2.27	1.02	2.72	1.01	1.98	1.08
17 entender pregunta	2.46	1.1	2.41	0.91	2.82	1.17	2.38	1.14
18 copiar	3.51	1.18	3.5	1.28	3.18	1.33	3.08	1.23
19 problemas casa	3.18	1.26	3.24	1.33	2.73	1.49	3.31	1.31
20 relación profe	3.2	1.14	3.12	1.19	3.45	1.04	3.21	1.14
21 pensar aprobar	2.12	0.96	2.38	1.01	2.18	1.17	2.5	1.09
22 saber estudiar	1.82	0.89	2.04	0.94	2.09	1.14	1.92	0.88
23 esperar ayuda	4.06	1.04	3.6	1.31	3.64	0.92	3.35	1.25

1. completamente interno
2. interno
3. a medias
4. externo
5. completamente externo

CONTROLABILIDAD

6⁰ EGB

	Exito				Fracaso			
	Alto R		Bajo R		Alto R		Bajo R	
	x	S	x	S	x	S	x	S
1 explicarte	2.06	1.01	2.25	1.13	1.93	1.1	2.45	1.09
2 limpieza	2.1	0.97	2.3	1.12	2.4	0.9	2.4	1.24
3 estudiar	1.5	0.67	1.46	0.68	1.47	0.52	2.03	1.03
4 hablar	2.02	1.05	1.9	1.07	1.6	0.63	2.35	1.21
5 haber atendido	2.04	1.04	1.99	1.08	2	0.85	2.3	1.03
6 distraerse	2.13	1.04	2.09	1.15	2.13	1.06	2.47	1.1
7 dificultad terea	3.8	1.23	3.65	1.28	4.2	0.94	3.42	1.34
8 curiosidad	2.14	0.98	2.17	1.07	1.87	0.83	2.57	1.17
9 confianza	2.4	1.13	2.42	1.23	2.33	1.11	2.56	1.26
10 interés	2	1.05	2.03	1.14	1.8	0.86	2.48	1.19
11 capacidad	2.56	1.24	2.48	1.18	3	1.31	2.54	1.09
12 suerte	2.21	1.16	2.22	1.24	1.87	0.74	2.58	1.23
13 esfuerzo	1.88	0.95	1.97	1.04	2.13	1.13	2.44	1.16
14 humor	2.72	1.32	2.55	1.42	2.6	1.4	2.59	1.26
15 tranquilidad	2.44	1.24	2.57	1.36	2.47	1.06	2.77	1.2
16 comprender estudiado	2.12	1.02	2.16	1.18	2.73	1.33	2.57	1.13
17 entender pregunta	2.44	1.18	2.06	1.01	2.87	1.19	2.73	1.24
18 copiar	1.75	1.07	1.9	1.32	1.47	0.52	2.2	1.28
19 problemas casa	3.08	1.4	2.7	1.47	2.47	1.36	2.65	1.43
20 relación profe	3.43	1.16	2.25	1.32	2.33	1.54	2.55	1.2
21 pensar aprobar	2.22	1.11	2.38	1.23	2.27	1.16	2.49	1.15
22 saber estudiar	1.9	0.92	2.3	1.2	2.07	1.22	2.54	1.1
23 esperar ayuda	2.7	1.33	2.68	1.52	2.87	1.51	2.78	1.36

1. completamente controlable
2. controlable
3. a medias
4. incontrolable
5. completamente incontrolable

CONTROLABILIDAD

8^o EGB

	Exito				Fracaso			
	Alto R		Bajo R		Alto R		Bajo R	
	x	S	x	S	x	S	x	S
1 explicarte	2.37	1.01	2.29	1.12	2.33	1	2.21	1.07
2 limpieza	1.86	0.84	2.09	0.9	2.22	0.83	2.08	1.05
3 estudiar	1.47	0.71	1.73	0.72	1.89	0.78	1.91	0.91
4 hablar	2.18	0.93	2.38	1.21	2.33	0.87	2.22	1.1
5 haber atendido	2.23	0.95	2.16	1.09	1.78	0.67	2.32	1.11
6 distraerse	2.32	0.97	2.58	1.25	2.67	1	2.34	1.11
7 dificultad tarea	3.72	1.15	3.53	1.25	3.44	1.13	3.79	1.14
8 curiosidad	2.2	0.93	2.4	0.99	2.67	1	2.31	1.1
9 confianza	2.58	1.1	2.73	1.29	3.67	1	2.84	1.27
10 interés	2.51	1.08	2.58	1.14	2.11	0.6	2.64	1.25
11 capacidad	2.94	1.11	2.82	1.39	3	0.87	3.01	1.26
12 suerte	2.15	1.02	2.31	1.22	2.33	1.22	2.23	1.11
13 esfuerzo	1.84	0.86	2.22	1	2.44	1.24	2.26	1.08
14 humor	3.46	1.09	3.36	1.15	3.44	1.01	3.05	1.33
15 tranquilidad	3.19	1.31	3.09	1.33	3.56	1.01	3.08	1.32
16 comprender estudiado	2.54	1	2.56	1.12	2.89	1.17	2.6	1.04
17 entender pregunta	2.79	0.99	2.67	1.19	2.67	1	2.49	1.02
18 copiar	1.76	0.94	2.27	1.25	1.89	0.78	2	1.31
19 problemas casa	3.5	1.16	3.11	1.25	3.44	1.01	3.1	1.47
20 relación profe	2.7	1.08	2.73	1.16	2.89	0.78	2.88	1.15
21 pensar aprobar	2.44	1.13	2.4	0.91	2.33	0.71	2.64	1.2
22 saber estudiar	2.16	1.16	2.56	1.12	2.44	0.53	2.55	1.29
23 esperar ayuda	2.98	1.18	2.98	1.25	3.44	1.01	2.77	1.34

1. completamente controlable
2. controlable
3. a medias
4. incontrolable
5. completamente incontrolable

CONTROLABILIDAD

3^o BUP

	Exito				Fracaso			
	Alto R		Bajo R		Alto R		Bajo R	
	x	S	x	S	x	S	x	S
1 explicarte	2.09	0.97	2.35	1.01	2.36	0.81	2.32	1.04
2 limpieza	2.21	1.07	2.24	0.89	2.36	1.03	2.48	1.2
3 estudiar	1.69	0.71	1.93	0.86	1.36	0.5	2.23	1.17
4 hablar	2.52	1.11	2.77	1.06	2.45	0.93	2.5	1.06
5 haber atendido	2.44	1.06	2.6	1.01	2.55	0.69	2.4	1.09
6 distraerse	2.55	1.06	2.89	1.2	2.91	1.22	2.56	1.18
7 dificultad tarea	3.97	1.01	3.84	1.12	4.18	0.75	3.69	1.06
8 curiosidad	2.43	0.99	2.51	1.03	2	0.89	2.63	1.14
9 confianza	2.86	1.2	2.83	1.05	3.36	0.81	3.04	1.08
10 interés	2.5	1.07	2.49	1.17	3	1	2.46	1.03
11 capacidad	2.8	1.1	2.94	1.24	3.18	1.4	2.98	1.18
12 suerte	2.63	1.11	2.68	1.24	2.54	1.04	2.73	1.21
13 esfuerzo	2.24	1.07	2.39	1.13	2.73	1.01	2.4	0.98
14 humor	3.73	1.13	3.49	1.24	4.45	0.69	3.31	1.28
15 tranquilidad	3.44	1.13	3.28	1.31	3.64	0.92	2.92	1.33
16 comprender estudiado	2.6	0.97	2.76	1.01	3.09	0.7	2.83	1.02
17 entender pregunta	2.76	1.01	2.78	0.94	2.73	0.79	2.77	0.94
18 copiar	2.31	1.26	2.66	1.23	1.91	1.22	2.5	1.16
19 problemas casa	3.52	1.17	3.37	1.24	3.45	1.29	3.62	1.35
20 relación profe	3.04	1.09	3.01	1.12	3.27	0.79	3.04	1.05
21 pensar aprobar	2.5	1.04	2.56	0.88	2.82	0.75	2.83	1.02
22 saber estudiar	2.12	1.01	2.34	1.1	2.18	1.17	3.52	1
23 esperar ayuda	3.37	1.24	3.39	1.18	2.91	1.14	3.06	1.21

1. completamente controlable
2. controlable
3. a medias
4. incontrolable
5. completamente incontrolable

TABLAS 5

INFLUENCIA

6^o EGB

	Varón				Mujer			
	Alto R		Bajo R		Alto R		Bajo R	
	x	S	x	S	x	S	x	S
1 explicarte	2.88	1.23	2.65	1.33	3.34	1.32	3.09	1.34
2 limpieza	3.04	1.3	2.86	1.32	2.23	1.37	2.62	1.36
3 estudiar	3.82	1.5	3.33	1.4	4.03	1.39	3.88	1.34
4 hablar	1.79	1.26	1.97	1.33	1.54	1.12	1.96	1.41
5 haber atendido	3.5	1.56	3.44	1.44	4.05	1.34	3.63	1.46
6 distraerse	3.3	1.6	2.92	1.41	3.21	1.51	3.2	1.44
7 dificultad tarea	2.11	1.11	2.73	1.3	2.02	1.13	2.42	1.32
8 curiosidad	2.63	1.36	2.48	1.39	2.55	1.55	2.63	1.32
9 confianza	2.55	1.47	2.81	1.53	2.24	1.45	2.98	1.57
10 interés	3.38	1.4	3.56	1.35	3.86	1.34	3.8	1.37
11 capacidad	3.62	1.33	3.34	1.49	3.65	1.29	3.65	1.32
12 suerte	2.01	1.47	2.34	1.55	1.78	1.29	2.21	1.46
13 esfuerzo	3.42	1.37	3.15	1.32	3.62	1.35	3.74	1.35
14 humor	2.22	1.26	2.85	1.46	2.26	1.4	2.2	1.37
15 tranquilidad	3.66	1.4	3.35	1.55	3.71	1.43	3.64	1.44
16 comprender estudiado	3.68	1.5	3.39	1.37	4.11	1.27	3.8	1.36
17 entender pregunta	3.61	1.26	3.27	1.29	3.94	1.25	3.69	1.29
18 copiar	1.84	1.45	1.86	1.42	1.34	1	1.63	1.32
19 problemas casa	1.47	0.97	2.28	1.52	1.76	1.32	2.05	1.38
20 relación profe	2.21	1.45	2.7	1.53	2.18	1.52	2.77	1.64
21 pensar aprobar	3.08	1.48	2.96	1.5	3.33	1.44	3.3	1.31
22 saber estudiar	3.86	1.31	3.46	1.41	3.89	1.3	3.59	1.37
23 esperar ayuda	1.67	1.09	1.96	1.3	1.71	1.2	2.53	1.57

1. ninguna influencia
2. algo de influencia
3. a medias
4. bastante influencia
5. mucha influencia

INFLUENCIA

B⁰ EGB

	Varón				Mujer			
	Alto R		Bajo R		Alto R		Bajo R	
	x	S	x	S	x	S	x	S
1 explicarte	3.57	1.28	3	1.15	3.27	1.31	3.06	1.11
2 limpieza	2.37	1.71	2.31	1.74	2.41	1.04	2.74	1.04
3 estudiar	4.33	1.19	3.51	1.4	4.36	1.12	4.29	1.05
4 hablar	1.49	0.99	1.71	1.22	1.7	1.11	2.26	1.46
5 haber atendido	3.73	1.37	3.46	1.22	3.84	1.12	4.17	1.25
6 distraerse	3.57	1.12	3.2	1.32	3.32	1.28	3.26	1.12
7 dificultad tarea	2.65	1.16	2.59	1.27	2.82	1.16	2.63	1.06
8 curiosidad	2.47	1.12	2.1	1.24	2.61	1.34	2.69	1.41
9 confianza	2.16	1.38	2.4	1.27	2.45	1.32	3.06	1.37
10 interés	3.57	1.42	3.29	1.29	4	1.13	3.71	0.96
11 capacidad	3.9	1.08	3.07	1.33	3.73	1.15	3.46	1.09
12 suerte	1.57	1.12	1.91	1.34	2.02	1.41	2.43	1.69
13 esfuerzo	3.41	1.19	2.91	1.33	3.79	1.07	3.66	1.08
14 humor	2.51	1.27	2.66	1.52	2.95	1.21	2.77	1.33
15 tranquilidad	3.65	1.23	3.48	1.33	3.88	1.06	3.83	1.25
16 comprender estudiado	3.86	1.17	3.56	1.4	4.38	0.84	4.17	1.1
17 entender pregunta	3.86	1.04	3.52	1.36	4.16	0.97	3.97	0.98
18 copiar	1.29	0.81	1.97	1.37	1.61	1.04	2.29	1.6
19 problemas casa	1.61	1.22	1.74	1.17	2.02	1.3	2.66	1.45
20 relación profe	2.02	1.09	2.43	1.34	2.41	1.4	2.4	1.48
21 pensar aprobar	2.45	1.17	3.07	1.28	3.2	1.21	3.06	1.24
22 saber estudiar	3.69	1.12	3.39	1.34	4.16	0.97	3.91	1.25
23 esperar ayuda	1.75	0.96	2.14	1.3	2.04	1.25	2.49	1.17

1. ninguna influencia
2. algo de influencia
3. a medias
4. bastante influencia
5. mucha influencia

INFLUENCIA

3^o BUP

	Varón				Mujer			
	Alto R		Bajo R		Alto R		Bajo R	
	x	S	x	S	x	S	x	S
1 explicarte	3.37	1.34	3.1	1.19	3.38	1.24	3.07	1.17
2 limpieza	1.96	0.94	2.05	1.27	2.17	1.1	2.09	1.06
3 estudiar	4.14	1.01	3.9	1.33	4.19	1.03	3.76	1.38
4 hablar	1.51	0.85	1.87	1.12	1.54	0.85	1.82	1.3
5 haber atendido	3.63	1.03	3.46	1.28	3.71	1.13	3.18	1.39
6 distraerse	3.42	1.07	3.22	1.11	3.56	1.35	2.99	1.24
7 dificultad tarea	3	1.18	3.19	1.18	3.12	1.26	2.67	1.31
8 curiosidad	2.11	1.26	1.78	1.14	1.9	1.07	1.75	1.02
9 confianza	2.04	1.19	2.21	1.34	2.48	1.48	2.45	1.36
10 interés	3.47	1.07	3.6	1.14	3.48	1.29	3.33	1.11
11 capacidad	3.72	1.24	3.46	1.12	3.85	1	3.46	1.24
12 suerte	1.71	1.09	1.67	1.08	1.5	0.8	1.46	1.01
13 esfuerzo	3.35	1.09	3.06	1.27	3.46	0.96	3.16	1.23
14 humor	2.53	1.35	2.46	1.35	2.75	1.14	2.79	1.23
15 tranquilidad	3.61	1.22	3.42	1.41	3.58	1.23	3.79	1.09
16 comprender estudiado	4.12	1.02	3.92	1.28	4.42	0.84	3.99	1.09
17 entender pregunta	4.09	1.07	3.9	1.18	4.38	0.91	3.97	1.11
18 copiar	1.51	0.97	1.79	1.2	1.37	0.6	1.67	1.06
19 problemas casa	1.88	1.32	1.94	1.28	2	1.28	1.91	1.1
20 relación profe	2.26	1.3	2.39	1.38	2.15	1.21	2.16	1.25
21 pensar aprobar	3.11	1.22	3.93	1.3	2.96	1.22	2.61	1.21
22 saber estudiar	3.75	1.12	3.54	1.21	3.9	1.05	2.64	1.15
23 esperar ayuda	1.63	1.01	1.78	1.06	1.37	0.74	1.69	1.06

1. ninguna influencia
2. algo de influencia
3. a medias
4. bastante influencia
5. mucha influencia

ESTABILIDAD

6^o EGB

	Varón				Mujer			
	Alto R		Bajo R		Alto R		Bajo R	
	x	S	x	S	x	S	x	S
1 explicarte	2.76	1.23	3.03	1.49	2.46	1.18	2.86	1.31
2 limpieza	2.95	1.19	2.85	1.35	3.17	1.12	3.16	1.16
3 estudiar	2.36	1.46	2.76	1.44	1.87	1.35	2.4	1.35
4 hablar	3.83	1.53	3.11	1.63	3.64	1.36	3.43	1.33
5 haber atendido	2.42	1.33	3.04	1.41	1.96	1.26	2.33	1.4
6 distraerse	2.55	1.32	2.92	1.47	2.46	1.29	2.78	1.21
7 dificultad tareas	2.82	1.25	2.66	1.23	3.18	1.24	3.2	1.17
8 curiosidad	3.18	1.39	3.06	1.51	2.91	1.37	3.33	1.3
9 confianza	3.41	1.51	2.9	1.46	3.26	1.35	2.98	1.43
10 interés	2.18	1.39	2.86	1.46	2.01	1.26	2.54	1.41
11 capacidad	2.42	1.16	2.65	1.32	2.3	1.28	2.64	1.18
12 suerte	3.76	1.56	3.15	1.55	3.73	1.4	3.27	1.35
13 esfuerzo	2.32	1.36	2.92	1.47	2.14	1.29	2.58	1.44
14 humor	3.05	1.48	2.89	1.39	3.16	1.36	2.91	1.34
15 tranquilidad	2.72	1.32	2.62	1.36	2.36	1.36	2.88	1.42
16 comprender estudiado	2.16	1.27	2.72	1.44	1.91	1.19	2.36	1.29
17 entender pregunta	2.7	1.4	2.61	1.37	2.09	1.24	2.52	1.3
18 copiar	3.7	1.62	3.34	1.7	3.62	1.5	3.64	1.34
19 problemas casa	3.51	1.6	3.11	1.69	3.4	1.5	3.02	1.56
20 relación profe	2.83	1.51	2.87	1.52	2.97	1.51	2.74	1.48
21 pensar aprobar	2.64	1.5	2.77	1.41	2.63	1.28	2.85	1.32
22 saber estudiar	2.2	1.34	2.87	1.27	2.21	1.33	2.56	1.42
23 esperar ayuda	3.83	1.36	3.03	1.64	3.54	1.49	3.1	1.54

1. completamente estable
2. estable
3. a medias
4. inestable
5. completamente inestable

ESTABILIDAD

8^o EGB

	Varón				Mujer			
	Alto R		Bajo R		Alto R		Bajo R	
	x	S	x	S	x	S	x	S
1 explicarte	2.43	1.1	2.29	1.18	2.05	1.12	2.71	1.41
2 limpieza	2.92	1.18	2.75	1.21	3.04	1.04	3.06	1.19
3 estudiar	1.55	0.88	2.61	1.35	1.86	1.31	2.66	1.45
4 hablar	4.12	1.28	3.51	1.38	3.88	1.27	3.63	1.21
5 haber atendido	2.29	1.19	2.71	1.14	2.11	1.14	2.63	1.24
6 distraerse	2.39	1.1	2.69	1.13	2.52	1.22	2.69	1.16
7 dificultad tarea	3.08	0.91	2.98	1.18	3.18	1.27	3.26	1.07
8 curiosidad	3.27	1.02	3.3	1.24	3.2	1.2	3.4	1.22
9 confianza	3.29	1.36	3.03	1.35	3.2	1.21	3.03	1.07
10 interés	2.22	1.14	2.33	1.18	2.25	1.3	3	1.33
11 capacidad	2.2	1.15	2.7	1.25	2.18	1.06	2.86	1.16
12 suerte	3.84	1.51	3.86	1.42	4.04	1.25	3.6	1.5
13 esfuerzo	2.1	1.19	2.54	1.24	2.09	1.03	2.54	1.31
14 humor	3.37	1.18	2.99	1.43	2.88	1.18	3.26	1.27
15 tranquilidad	2.78	1.08	2.92	1.32	2.84	1.06	3.26	1.24
16 comprender estudiado	2.09	1.16	2.74	1.35	1.77	1.03	2.86	1.42
17 entender pregunta	2.06	1.03	2.75	1.28	1.98	1.05	2.6	1.29
18 copiar	4.09	1.43	3.43	1.53	3.89	1.46	3.8	1.43
19 problemas casa	3.84	1.51	3.61	1.54	3.43	1.37	3.46	1.38
20 relación profe	2.78	1.43	2.87	1.35	2.86	1.33	3.03	1.42
21 pensar aprobar	2.43	1.12	2.82	1.15	2.54	1.19	3.29	0.93
22 saber estudiar	2.18	1.23	2.79	1.37	2.16	1.35	2.94	1.35
23 esperar ayuda	3.73	1.37	3.31	1.46	3.73	1.38	3.63	1.19

1. completamente estable
2. estable
3. a medias
4. inestable
5. completamente inestable

ESTABILIDAD

	3º BUP									
	Varón				Mujer					
	Alto R		Bajo R		Alto R		Bajo R			
x	S	x	S	x	S	x	S	x	S	
1 explicarte	2.35	1.08	2.49	1.14	2.54	1.02	2.63	1.06		
2 limpieza	2.56	1.23	2.8	1.31	2.67	1	2.66	1.2		
3 estudiar	2.12	1.2	2.53	1.38	2.06	0.98	2.49	1.24		
4 hablar	4.05	1.08	3.8	1.12	4.17	1.18	3.55	1.45		
5 haber atendido	2.53	1.18	2.46	1.04	2.42	1.18	2.67	1.09		
6 distraerse	2.77	0.96	2.87	1.09	2.87	1.14	3.15	1.18		
7 dificultad tarea	3.04	1.02	3.16	1.18	3.4	0.91	3.27	1.25		
8 curiosidad	3.6	1.25	3.6	1.28	3.6	1.12	3.82	1.22		
9 confianza	3.11	1.35	3.22	1.33	3.08	1.31	3.31	1.31		
10 interés	2.44	1.13	2.75	1.4	2.52	1.08	2.78	1.31		
11 capacidad	2.12	1.07	2.4	1.11	2.17	0.83	2.36	1		
12 suerte	3.82	1.23	3.93	1.3	4.29	0.98	3.69	1.37		
13 esfuerzo	2.49	1.05	2.64	1.03	2.5	1.09	2.81	1.25		
14 humor	3.32	1.33	3.06	1.28	3.58	1	3.46	1.34		
15 tranquilidad	2.54	1.21	2.63	1.27	3.12	1.28	2.85	1.26		
16 comprender estudiado	2.19	1.17	2.33	1.1	2.17	1.04	2.43	1.18		
17 entender pregunta	1.96	0.96	2.41	1.26	2.35	1.01	2.43	1.14		
18 copiar	3.7	1.41	3.75	1.26	4.29	1.13	3.28	1.56		
19 problemas casa	3.35	1.51	3.49	1.45	3.46	1.47	3.07	1.44		
20 relacion profe	3.02	1.32	3.03	1.29	3.02	1.23	2.9	1.29		
21 pensar aprobar	2.56	1.13	2.84	1.08	2.73	1.01	3.01	1.2		
22 saber estudiar	2.21	1.21	2.49	1.24	2.21	0.89	2.6	1.07		
23 esperar ayuda	3.79	1.22	3.63	1.27	3.9	1.33	3.55	1.41		

1. completamente estable
2. estable
3. a medias
4. inestable
5. completamente inestable

INTERNALIDAD

6^o EGB

	Varón				Mujer			
	Alto R		Bajo R		Alto R		Bajo R	
	x	S	x	S	x	S	x	S
1 explicante	1.59	0.82	2.22	1.12	2.01	0.94	2.11	0.98
2 limpieza	2.32	1.04	2.51	1.21	2.02	0.86	2.36	1.02
3 estudiar	1.57	0.96	1.99	1.18	1.44	0.72	1.83	1.18
4 hablar	2.96	1.42	3.06	1.46	2.79	1.26	2.86	1.26
5 haber atendido	2.21	1.34	2.59	1.32	1.89	0.97	2.11	1.14
6 distraerse	2.09	1.26	2.44	1.28	2.23	1.09	2.14	1.05
7 dificultad tarea	3.92	1.34	3.59	1.45	3.76	1.16	3.68	1.27
8 curiosidad	2.29	1.18	2.71	1.28	2.31	1.03	2.55	1.31
9 confianza	2.12	1.33	2.53	1.37	2.09	1.01	2.23	1.14
10 interés	1.82	1.09	2.28	1.11	1.98	0.96	2.11	1.25
11 capacidad	2.04	1.03	2.24	1.1	2.34	1.17	2.4	1.17
12 suerte	2.95	1.41	3.13	1.46	2.66	1.32	2.32	1.2
13 esfuerzo	1.76	1.11	2.14	1.23	1.81	0.96	1.81	1.06
14 humor	2.63	1.33	2.81	1.49	2.95	1.3	2.7	1.33
15 tranquilidad	1.99	1.04	2.57	1.39	2.02	0.92	2.11	1.08
16 comprender estudiado	2.08	1.17	2.37	1.34	1.8	0.87	2.17	1.12
17 entender pregunta	2.14	1.21	2.49	1.16	2.32	1.02	2.22	1.14
18 copiar	2.96	1.59	2.92	1.59	2.46	1.54	2.84	1.37
19 problemas casa	3.17	1.54	2.8	1.51	3.46	1.3	3.42	1.34
20 relación profe	2.74	1.31	2.85	1.43	2.99	1.33	2.89	1.41
21 pensar aprobar	1.88	1.1	2.53	1.25	2.19	1.02	2.3	1.09
22 saber estudiar	1.77	0.99	2.38	1.26	1.79	0.96	2.27	1.16
23 esperar ayuda	3.34	1.45	3.63	1.4	3.33	1.23	3.11	1.34

1. completamente interno
2. interno
3. a medias
4. externo
5. completamente externo

INTERNALIDAD

8^o EGB

	Varón				Mujer			
	Alto R		Bajo R		Alto R		Bajo R	
	x	S	x	S	x	S	x	S
1 explicante	1.65	0.84	1.8	0.88	2.09	1.08	1.66	0.8
2 limpieza	2.33	1.01	2.54	1.29	2.21	1.04	2.26	1.07
3 estudiar	1.39	0.83	1.86	1.09	1.55	0.81	1.37	0.6
4 hablar	2.98	1.26	3.01	1.29	2.75	0.96	2.91	1.12
5 haber atendido	2.41	1.15	2.48	1.25	2.09	1.05	2.2	1.11
6 distraerse	2.33	1.09	2.49	1.31	2.38	0.91	2.43	0.98
7 dificultad tarea	3.41	1.08	3.4	1.26	3.79	1.2	3.31	1.23
8 curiosidad	2.25	1.02	2.62	1.24	2.34	1	2.17	0.95
9 confianza	2.08	1.31	2.26	1.25	2.02	0.92	2.03	0.92
10 interés	2.14	1	2.61	1.36	2.2	1.02	2.03	1.01
11 capacidad	2.1	0.92	2.25	1.19	2.14	0.9	1.91	0.98
12 suerte	2.96	1.36	2.75	1.3	2.57	0.93	2.97	1.29
13 esfuerzo	1.78	0.81	2.13	1.12	2.04	0.97	1.91	0.74
14 humor	2.67	1.26	2.98	1.23	2.84	1.22	2.94	1.14
15 tranquilidad	2.22	1.19	2.47	1.26	2.36	1.1	2.2	1.11
16 comprender estudiado	2	0.98	2.06	1.08	2.29	0.99	1.91	0.92
17 entender pregunta	2.35	1.15	2.39	1.06	2.39	1.12	2.2	0.96
18 copiar	2.29	1.25	2.71	1.48	2.25	1.15	2.86	1.39
19 problemas casa	3.22	1.36	3.2	1.45	2.89	1.22	2.83	1.32
20 relación profe	3.18	1.35	2.93	1.23	3.13	1.22	2.71	0.99
21 pensar aprobar	1.9	0.88	2.45	1.11	2.18	1.1	2.26	0.74
22 saber estudiar	1.9	0.88	2.15	1.16	1.95	0.98	1.89	1.23
23 esperar ayuda	3.43	1.35	3.25	1.32	3.13	1.15	3.4	1.14

1. completamente interno
2. interno
3. a medias
4. externo
5. completamente externo

INTERNALIDAD

3^o BUP

	Varón								Mujer			
	Alto R		Bajo R		Alto R		Bajo R		Alto R		Bajo R	
	x	S	x	S	x	S	x	S	x	S	x	S
1 explicarte	1.84	1.01	1.79	1.02	1.62	0.89	1.67	0.7				
2 limpieza	2.23	1.04	2.4	1.19	2.56	1.16	2.31	1.1				
3 estudiar	1.7	0.76	1.92	1.07	1.9	0.93	2.16	1.1				
4 hablar	3.72	1.08	3.23	1.23	3.77	0.85	3.61	1.07				
5 haber atendido	2.68	1.02	2.55	1.13	2.52	1	2.72	0.98				
6 distraerse	3.07	1.12	2.82	1.31	3.1	1.14	2.85	1.23				
7 dificultad tarea	3.65	1.14	3.47	1.31	3.58	0.91	3.46	1.03				
8 curiosidad	2.51	1.15	2.58	1.3	2.06	0.94	2.36	1.01				
9 confianza	1.98	1.08	2.22	1.12	1.87	1.12	1.78	0.78				
10 interés	2.51	1.2	2.35	1.16	2.25	1.08	2.18	1.13				
11 capacidad	1.77	1.02	2.09	1.05	2.13	1.16	1.99	1.16				
12 suerte	2.4	1.03	3.05	1.29	2.98	1.11	3.25	1.11				
13 esfuerzo	2.07	0.88	2.1	1.08	2.06	1.02	2.19	0.86				
14 humor	2.98	1.2	2.88	1.26	2.62	1.39	2.94	1.3				
15 tranquilidad	2.42	1.16	2.31	1.28	2.31	1.09	2.45	1.25				
16 comprender estudiado	1.96	1.03	2.17	1.06	2.04	0.95	2.13	1.03				
17 entender pregunta	2.44	1.13	2.38	0.98	2.56	1.07	2.43	1				
18 copiar	3.49	1.14	3.29	1.27	3.46	1.26	3.48	1.28				
19 problemas casa	3.16	1.33	3.3	1.34	3.12	1.25	3.19	1.29				
20 relación profe	3.35	1.08	3.01	1.23	3.1	1.18	3.36	1.05				
21 pensar aprobar	2.16	0.96	2.44	1.08	2.1	1	2.37	0.98				
22 saber estudiar	1.89	0.96	2.11	0.99	1.79	0.87	1.84	0.79				
23 esperar ayuda	4.02	1.11	3.34	1.36	4.02	0.96	3.78	1.15				

1. completamente interno
2. interno
3. a medias
4. externo
5. completamente externo

CONTROLABILIDAD

	6 ⁰ EGB							
	Varón				Mujer			
	Alto R		Bajo R		Alto R		Bajo R	
	x	S	x	S	x	S	x	S
1 explicarte	1.91	1.06	2.48	1.16	2.13	0.98	2.25	1.04
2 limpieza	1.93	0.98	2.59	1.29	2.23	0.95	2.12	1.03
3 estudiar	1.43	0.77	1.85	1.01	1.53	0.59	1.73	0.85
4 hablar	1.84	0.98	2.03	1.2	2.07	1.06	2.28	1.13
5 haber atendido	2.05	1.07	2.29	1.11	2.03	1	2.04	0.99
6 distraerse	1.96	1.01	2.41	1.19	2.23	1.05	2.21	1.07
7 dificultad tarea	4.08	1.28	3.57	1.34	3.69	1.16	3.47	1.3
8 curiosidad	2.07	1.01	2.65	1.24	2.16	0.95	2.16	0.98
9 confianza	2.2	1.21	2.71	1.25	2.51	1.07	2.3	1.21
10 interes	1.86	1.1	2.47	1.29	2.05	1	2.11	1.05
11 capacidad	2.45	1.31	2.57	1.11	2.66	1.21	2.46	1.15
12 suerte	1.95	1.13	2.44	1.31	2.31	1.23	2.41	1.18
13 esfuerzo	1.7	0.8	2.57	1.07	2.01	1.02	1.91	1.1
14 humor	2.55	1.3	2.61	1.44	2.8	1.33	2.54	1.22
15 tranquilidad	2.36	1.36	2.71	1.27	2.49	1.15	2.65	1.28
16 comprender estudiado	2.08	1.04	2.49	1.2	2.21	1.06	2.3	1.13
17 entender pregunta	2.39	1.1	2.51	1.27	2.51	1.12	2.37	1.11
18 copiar	1.61	0.99	2.06	1.36	1.79	1.07	2.07	1.25
19 problemas casa	2.87	1.53	2.54	1.46	3.14	1.33	2.79	1.43
20 relación profe	2.13	1.09	2.42	1.32	2.58	1.21	2.42	1.21
21 pensar aprobar	2	1.14	2.73	1.34	2.34	1.08	2.38	1.01
22 saber estudiar	1.76	0.98	2.49	1.23	1.99	0.91	2.38	1.07
23 esperar ayuda	2.66	1.51	2.84	1.55	2.74	1.24	2.64	1.3

1. completamente controlable
2. controlable
3. # medias
4. incontrolable
5. completamente incontrolable

CONTROLABILIDAD

	g ⁰ ECG							
	Varón				Mujer			
	Alto R		Bajo R		Alto R		Bajo R	
	x	S	x	S	x	S	x	S
1 explicarte	2.37	1.06	2.23	1.05	2.36	0.96	2.26	1.17
2 limpieza	2.04	0.87	2.11	1.06	1.75	0.79	2	0.8
3 estudiar	1.51	0.81	1.92	0.85	1.5	0.63	1.66	0.8
4 hablar	2.2	0.89	2.18	1.13	2.2	0.96	2.51	1.15
5 haber atendido	2.18	0.95	2.24	1.12	2.21	0.93	2.31	1.05
6 distraerse	2.22	0.9	2.44	1.23	2.46	1.03	2.4	1.01
7 dificultad tareas	3.86	1.04	3.74	1.23	3.55	1.22	3.6	1.06
8 curiosidad	2.39	1.02	2.39	1.09	2.11	0.85	2.23	0.97
9 confianza	2.53	1.19	2.77	1.34	2.8	1.07	2.89	1.11
10 interés	2.51	1.03	2.64	1.27	2.45	1.08	2.54	1.04
11 capacidad	3.06	1.14	3.09	1.28	2.84	1.04	2.57	1.31
12 suerte	2.22	1.08	2.09	1.07	2.13	0.99	2.69	1.23
13 esfuerzo	1.92	0.96	2.28	1.06	1.86	0.86	2.17	1.01
14 humor	3.49	0.97	3.11	1.31	3.43	1.17	3.29	1.18
15 tranquilidad	3.24	1.29	3.15	1.37	3.21	1.29	2.91	1.17
16 comprender estudiado	2.65	1.18	2.62	1.01	2.5	0.83	2.49	1.2
17 entender pregunta	2.76	0.93	2.56	1.03	2.79	1.04	2.54	1.22
18 copiar	1.8	1.02	2.05	1.29	1.73	0.84	2.23	1.29
19 problemas casa	3.37	1.18	3.09	1.42	3.63	1.1	3.14	1.33
20 relación profe	2.8	1.11	2.76	1.19	2.64	1	3	1.03
21 pensar aprobar	2.35	1.15	2.55	1.17	2.5	1.06	2.54	0.95
22 saber estudiar	2.2	1.11	2.56	1.22	2.18	1.15	2.51	1.27
23 esperar ayuda	3.08	1.23	2.85	1.35	2.96	1.13	2.83	1.2

1. completamente controlable
2. controlable
3. a medias
4. incontrolable
5. completamente incontrolable

CONTROLABILIDAD

3º BUP

	Varón				Mujer			
	Alto R		Bajo R		Alto R		Bajo R	
	x	S	x	S	x	S	x	S
1 explicarte	2.11	0.98	2.31	1.04	2.13	0.95	2.39	1
2 limpieza	2.18	1.09	2.28	0.95	2.29	1.04	2.36	1.07
3 estudiar	1.65	0.77	2.01	0.95	1.67	0.62	2.04	1.01
4 hablar	2.75	1.15	2.63	1.02	2.25	0.97	2.78	1.13
5 haber atendido	2.4	0.96	2.54	1.05	2.5	1.09	2.55	1.02
6 distraerse	2.47	1	2.71	1.22	2.71	1.14	2.9	1.17
7 dificultad tarea	4.11	1.01	3.8	1.14	3.87	0.95	3.79	1.04
8 curiosidad	2.42	0.96	2.55	1.1	2.35	1.03	2.55	1.02
9 confianza	2.79	1.22	2.87	1.07	3.04	1.12	2.94	1.06
10 interés	2.56	1.05	2.36	1.11	2.54	1.09	2.66	1.14
11 capacidad	2.74	1.09	2.88	1.23	2.94	1.18	3.06	1.19
12 suerte	2.72	1.18	2.61	1.28	2.52	1	2.82	1.13
13 esfuerzo	2.25	1.06	2.33	1.11	2.35	1.08	2.49	1.05
14 humor	3.88	1.02	3.41	1.32	3.73	1.21	3.46	1.15
15 tranquilidad	3.3	1.19	3.08	1.36	3.63	0.99	3.3	1.27
16 comprender estudiado	2.46	0.98	2.73	1.11	2.87	0.89	2.87	0.92
17 entender pregunta	2.58	1.05	2.78	0.97	2.98	0.87	2.78	0.88
18 copiar	2.44	1.31	2.49	1.18	2.08	1.17	2.78	1.23
19 problemas casa	3.46	1.28	3.42	1.34	3.58	1.05	3.48	1.19
20 relación profe	2.98	1.2	2.99	1.21	3.15	0.89	3.06	0.9
21 pensar aprobar	2.32	1.04	2.45	0.87	2.77	0.94	2.93	0.96
22 saber estudiar	1.95	0.93	2.34	1.06	2.33	1.08	2.48	1.08
23 esperar ayuda	3.48	1.28	3.25	1.2	3.15	1.18	3.34	1.21

1. completamente controlable
2. controlable
3. a medias
4. incontrolable
5. completamente incontrolable

TABLAS 6

G E N E R A L (a)

Dimensiones significativamente ($p = .05$; df/p) más influyentes en el resultado de un examen para los sujetos de:

	Alto R		Bajo R	
1 explicante	1008.3	.0008		
3 estudiar	1052	.0000		
4 hablar			1081.9	.0009
5 haber atendido	1093	.0013		
7 dificultad tarea			1093	.0002
8 curiosidad	1001.3	.0066		
9 confianza	1093	.0054		
10 interés	1093	.0279		
11 capacidad	1060	.0000		
12 suerte			1066.8	.0058
13 esfuerzo	1093	.0000		
16 comprender estudiado	1049.2	.0006		
17 entender pregunta	1068	.0002		
18 copiar			1090.1	.0000
19 problemas casa			1093	.0135
20 relación profe			1093	.0002
21 pensar aprobar	1093	.02		
22 saber estudiar	1058.3	.0003		
23 esperar ayuda			1080.8	.0001

Dimensiones significativamente ($p = 0.05$; df/p) más estables para los sujetos de:

	Alto R		Bajo R	
1 explicante	1068.4	.0016		
2 limpieza			1071.9	.0465
3 estudiar	1052.6	.0000		
4 hablar			1060.8	.0000
5 haber atendido	1093	.0000		
6 distraerse	1022.7	.0000		
10 interés	1061.5	.0000		
11 capacidad	1058	.0000		
12 suerte			1052.4	.0000
13 esfuerzo	1093	.0000		
15 tranquilidad	1093	.0101		
16 comprender estudiado	1072.9	.0000		
17 entender pregunta	1065	.0000		
18 copiar			1093	.0007
19 problemas casa			1093	.0083
21 pensar aprobar	1093	.0000		
22 saber estudiar	1050.8	.0000		
23 esperar ayuda			1093	.0001

G E N E R A L (b)

Dimensiones significativamente ($p = 0.05$; df/p) más internas para los sujetos de:

	Alto R	Bajo R
2 limpieza	1076.5	.0055
3 estudiar	1092.3	.0000
5 haber atendido	1093	.0004
6 distraerse	1093	.0346
7 dificultad tarea		1062.6 .0033
8 curiosidad	1079.2	.004
9 confianza	1053.7	.001
10 interés	1072.7	.0099
13 esfuerzo	1075.4	.0002
15 tranquilidad	1080.7	.0198
16 comprender estudiado	1079.7	.0015
18 copiar	1004.9	.0026
21 pensar aprobar	1059.2	.0000
22 saber estudiar	1083.8	.0000

Dimensiones significativamente ($p = 0.05$; df/p) más controlables para los sujetos de:

	Alto R	Bajo R
1 explicante	1058.3	.0215
2 limpieza	1067.4	.0063
3 estudiar	1090.6	.0000
4 hablar	1072	.0004
5 haber atendido	1055.8	.0162
6 distraerse	1069.3	.0001
8 curiosidad	1069.2	.0004
10 interés	1065.3	.0014
12 suerte	1093	.0109
13 esfuerzo	1060.8	.0000
16 comprender estudiado	1093	.0063
18 copiar	1076.3	.0000
19 problemas casa		1093 .0274
21 pensar aprobar		1093 .0001
22 saber estudiar	1072.6	.0000

TABLAS 7

6⁰ E G B (a)

Dimensiones significativamente ($p = .05$; df/p) más influyentes en el resultado de un examen para los sujetos de:

	Alto R		Bajo R	
1 explicarte	374	.0267		
3 estudiar	374	.0192		
4 hablar			310.9	.0109
5 haber atendido	374	.0351		
7 dificultad tareas			309.9	.0001
9 confianza			374	.0006
12 suerte			322.5	.0055
16 comprender estudiado	374	.0126		
17 entender pregunta	335.8	.012		
19 problemas casa			306.7	.0004
20 relación profe			374	.0008
22 saber estudiar	374	.0114		
23 esperar ayuda			294.7	.0001

Dimensiones significativamente ($p = 0.05$; df/p) más estables para los sujetos de:

	Alto R		Bajo R	
1 explicarte	374	.0049		
3 estudiar	374	.0003		
4 hablar			374	.0044
5 haber atendido	321.6	.0001		
6 distraerse	374	.0103		
9 confianza			374	.0113
10 interés	323.1	.0000		
11 capacidad	374	.0207		
12 suerte			374	.0005
13 esfuerzo	321.5	.0002		
16 comprender estudiado	319.1	.0001		
19 problemas casa			374	.0243
22 saber estudiar	374	.0004		
23 esperar ayuda			374	.0003

6⁰ E G B (b)

Dimensiones significativamente ($p = 0.05$; df/p) más internas para los sujetos de:

	Alto R	Bajo R
1 explicarte	315.8	.0048
2 limpieza	306.4	.0051
3 estudiar	265.9	.0001
5 haber atendido	321	.006
8 curiosidad	305.2	.0137
9 confianza	320.3	.0249
10 interés	311.1	.0193
15 tranquilidad	285.4	.0063
16 comprender estudiado	298.7	.002
22 saber estudiar	296.5	.0000

Dimensiones significativamente ($p = 0.05$; df/p) más controlables para los sujetos de:

	Alto R	Bajo R
1 explicarte	324.8	.0055
2 limpieza	301.1	.0442
3 estudiar	271.3	.0008
7 dificultad tarea		374 .0207
8 curiosidad	310.3	.0144
10 interés	316.1	.0095
13 esfuerzo	308.9	.0023
18 copiar	296.7	.0067
19 problemas casa		374 .0121
21 pensar aprobar	374	.0055
22 saber estudiar	300.9	.0000

8^o E G B

Dimensiones significativamente ($p = .05$; df/p) más influyentes en el resultado de un examen para los sujetos de:

	Alto R	Bajo R
1 explicarte	211.9 .016	
3 estudiar	226.8 .0002	
10 interés	227 .0211	
11 capacidad	227 .0001	
13 esfuerzo	227 .0032	
16 comprender estudiado	223.4 .0135	
17 entender pregunta	224.6 .015	
18 copiar		211 .0002
22 saber estudiar	225.2 .0138	
23 esperar ayuda		227 .0326

Dimensiones significativamente ($p = 0.05$; df/p) más estables para los sujetos de:

	Alto R	Bajo R
3 estudiar	226.2 .0000	
4 hablar		227 .0098
5 haber atendido	227 .0021	
11 capacidad	227 .0003	
13 esfuerzo	227 .0045	
16 comprender estudiado	225.3 .0000	
17 entender pregunta	225.7 .0000	
18 copiar		227 .0257
21 pensar aprobar	227 .0021	
22 saber estudiar	227 .0002	

Dimensiones significativamente ($p = 0.05$; df/p) más internas para los sujetos de:

	Alto R	Bajo R
3 estudiar	225.9 .0426	
18 copiar	226.1 .0054	
21 pensar aprobar	227 .0102	

Dimensiones significativamente ($p = 0.05$; df/p) más controlables para los sujetos de:

	Alto R	Bajo R
3 estudiar	227 .0013	
13 esfuerzo	227 .0059	
14 humor		226.7 .059
18 copiar	219 .025	
19 problemas casa		226.1 .0183
22 saber estudiar	227 .0214	

3^o B U P

Dimensiones significativamente ($p = .05$; df/p) más influyentes en el resultado de un examen para los sujetos de:

	Alto R	Bajo R
3 estudiar	267.9 .025	
4 hablar		271.4 .0085
5 haber atendido	261.7 .0287	
6 distraerse	273 .0142	
11 capacidad	273 .0264	
13 esfuerzo	259.3 .0302	
16 comprender estudiado	273 .0214	
17 entender pregunta	273 .0265	
18 copiar		271.4 .0113

Dimensiones significativamente ($p = 0.05$; df/p) más estables para los sujetos de:

	Alto R	Bajo R
3 estudiar	258.9 .0045	
4 hablar		249 .0051
17 entender pregunta	259.3 .0415	
18 copiar		241.8 .0119
22 saber estudiar	246.6 .0181	

Dimensiones significativamente ($p = 0.05$; df/p) más internas para los sujetos de:

	Alto R	Bajo R
4 hablar		258.7 .0067
21 pensar aprobar	273 .0223	
23 esperar ayuda		262.2 .0005

Dimensiones significativamente ($p = 0.05$; df/p) más controlables para los sujetos de:

	Alto R	Bajo R
3 estudiar	273 .0008	
14 humor		249.3 .0099
22 saber estudiar	273 .0382	

TABLAS 8

6° E G B B j R e n d

Dimensiones significativamente ($p = .05$; df/p) más influyentes en el resultado de un examen para los sujetos de Bajo Rendimiento según el sexo:

	Hombre	Mujer
1 explicarte		158 .0387
3 estudiar		158 .0124
13 esfuerzo		158 .0059
14 humor	158 .0042	
17 entender pregunta		158 .0385
23 esperar ayuda		153.9 .0132

Dimensiones significativamente ($p = 0.05$; df/p) más estables para los sujetos de Bajo Rendimiento según el sexo:

	Hombre	Mujer
5 haber atendido		158 .0018
7 dificultad tarea	158 .005	

Dimensiones significativamente ($p = 0.05$; df/p) más internas para los sujetos de Bajo Rendimiento según el sexo:

	Hombre	Mujer
5 haber atendido		153.7 .0141
12 suerte		150.8 .0002
15 tranquilidad		147.3 .0217
19 problemas casa	158 .0064	

Dimensiones significativamente ($p = 0.05$; df/p) más controlables para los sujetos de Bajo Rendimiento según el sexo:

	Hombre	Mujer
2 limpieza		149.1 .0116
8 curiosidad		148.3 .0069
9 confianza	158 .0355	
13 esfuerzo		158 .0002

8^o E G B B j R e n d

Dimensiones significativamente ($p = .05$; df/p) más influyentes en el resultado de un examen para los sujetos de Bajo Rendimiento según el sexo:

	Hombre	Mujer
3 estudiar		83.9 .0012
5 haber entendido		120 .0045
8 curiosidad		120 .0259
9 confianza		120 .0132
10 interés		84.3 .0485
13 esfuerzo		120 .0037
16 comprender estudiado		79.8 .0128
17 entender pregunta		86.3 .0433
19 problemas casa		52.5 .0015
22 saber estudiar		120 .049

Dimensiones significativamente ($p = 0.05$; df/p) más estables para los sujetos de Bajo Rendimiento según el sexo:

	Hombre	Mujer
10 interés	120 .0074	
21 pensar aprobar	120 .0331	

Dimensiones significativamente ($p = 0.05$; df/p) más internas para los sujetos de Bajo Rendimiento según el sexo:

	Hombre	Mujer
3 estudiar		108.8 .002
8 curiosidad		81.2 .0347
10 interés		83.6 .0116

Dimensiones significativamente ($p = 0.05$; df/p) más controlables para los sujetos de Bajo Rendimiento según el sexo:

	Hombre	Mujer
11 capacidad		120 .0461
12 suerte	120 .0092	

3^o B U P B j R e n d

Dimensiones significativamente ($p = .05$; df/p) más influyentes en el resultado de un examen para los sujetos de Bajo Rendimiento según el sexo:

	Hombre	Mujer
7 dificultad tarea	164 .0085	

Dimensiones significativamente ($p = 0.05$; df/p) más estables para los sujetos de Bajo Rendimiento según el sexo:

	Hombre	Mujer
18 copiar		121.8 .0446

Dimensiones significativamente ($p = 0.05$; df/p) más internas para los sujetos de Bajo Rendimiento según el sexo:

	Hombre	Mujer
4 hablar	164 .0414	
9 confianza		164 .0055
23 esperar ayuda	155.6 .0287	

Dimensiones significativamente ($p = 0.05$; df/p) más controlables para los sujetos de Bajo Rendimiento según el sexo:

	Hombre	Mujer
21 pensar aprobar	164 .0013	

TABLAS 9

Variables de evolución significativa ($p = 0.05$) y no (x y S comunes) a lo largo de los cursos considerados en los sujetos de Bajo Rendimiento en la escala de:

<u>Influencia</u>	f/p	6 ⁰ EGB x/S	8 ⁰ EGB x/S	3 ⁰ BUP x/S	Comun x/S
1 explicarte					2.991/1.233
2 limpieza	11.62	2.737	2.434	2.066	
	<u>.0000</u>	1.339	1.128	1.186	
3 estudiar					3.728/1.367
4 hablar					1.895/1.288
5 haber atendido					3.502/1.359
6 distraerse					3.127/1.288
7 dif. tarea	5.2	2.575	2.598	2.982	
	<u>.0059</u>	1.315	1.211	1.258	
8 curiosidad	17.87	2.556	2.27	1.765	
	<u>.0000</u>	1.354	1.311	1.249	
9 confianza	6.65	2.894	2.59	2.307	
	<u>.0015</u>	1.544	1.328	1.351	
10 interés					3.536/1.244
11 capacidad					3.4 /1.291
12 suerte	12.92	2.275	2.057	1.584	
	<u>.0000</u>	1.5	1.456	1.051	
13 esfuerzo	3.47	3.45	3.123	3.102	
	<u>.0367</u>	1.363	1.302	1.249	
14 humor					2.594/1.402
15 tranquilidad					3.549/1.375
16 comprender estudiado					3.766/1.313
17 entend. preg.	5.56	3.481	3.668	3.928	
	<u>.0043</u>	1.303	1.279	1.152	
18 copiar					1.828/1.316
19 problemas casa					2.031/1.329
20 rel. profe	3.59	2.731	2.418	2.301	
	<u>.0214</u>	1.581	1.372	1.328	
21 pensar aprobar					2.991/1.326
22 saber estudiar					3.549/1.296
23 esp. ayuda	9.38	2.25	2.238	1.741	
	<u>.0001</u>	1.462	1.273	1.061	

1. ninguna * 2. algo de * 3. a medias * 4. bastante * 5. mucha

Variables de evolución significativa ($p = 0.05$) y no (x y S comunes) a lo largo de los cursos considerados en los sujetos de Bajo Rendimiento en la escala de:

<u>Estabilidad</u>	F/p	6 ^o EGB x/S	8 ^o EGB x/S	3 ^o BUP x/S	Común x/S
1 explicarte	7.09 <u>.0009</u>	2.944 1.384	2.413 1.256	2.548 1.104	
2 timidez					2.864/1.252
3 estudiar					2.565/1.363
4 hablar	3.82 <u>.0232</u>	3.275 1.492	3.541 1.331	3.699 1.262	
5 haber atendido					2.634/1.251
6 distraerse					2.855/1.217
7 dificultad tarea					3.067/1.202
8 curiosidad	6.1 <u>.0024</u>	3.2 1.413	3.328 1.229	3.687 1.255	
9 confianza					3.083/1.356
10 interés					2.674/1.363
11 capacidad	3.84 <u>.0223</u>	2.644 1.246	2.754 1.208	2.386 1.06	
12 suerte	9.36 <u>.0001</u>	3.212 1.451	3.787 1.439	3.831 1.329	
13 esfuerzo					2.676/1.287
14 humor					3.065/1.355
15 tranquilidad					2.81 /1.325
16 compr. est.	3.45 <u>.0331</u>	2.538 1.373	2.77 1.365	2.373 1.13	
17 entender pregunta					2.549/1.275
18 copiar					3.529/1.474
19 probl. casa	3.57 <u>.0294</u>	3.069 1.622	3.566 1.488	3.325 1.457	
20 relación profe					2.904/1.386
21 pensar aprobar					2.886/1.211
22 saber estudiar					2.681/1.296
23 esp. ayuda	5.42 <u>.0049</u>	3.062 1.585	3.402 1.389	3.596 1.326	

1. completamente * 2. estable * 3. a medias
4. inestable * 5. completamente

VARIABLES DE EVOLUCIÓN SIGNIFICATIVA (p = 0.05) Y NO (X Y S COMUNES) A LO LARGO DE LOS CURSOS CONSIDERADOS EN LOS SUJETOS DE BAJO RENDIMIENTO EN LA ESCALA DE:

<u>Internalidad</u>	F/p	6 ⁰ EGB x/S	8 ⁰ EGB x/S	3 ⁰ BUP x/S	Común x/S
1 explicarte	9.75	2.156	1.76	1.739	
	<u>.0001</u>	1.049	0.857	0.903	
2 limpieza					2.415/1.159
3 estudiar					1.897/1.1
4 hablar	5.62	2.962	2.984	3.386	
	<u>.0039</u>	1.364	1.24	1.179	
5 haber atendido					2.462/1.179
6 distraerse	8.69	2.287	2.443	2.837	
	<u>.0002</u>	1.173	1.22	1.276	
7 dificultad tarea					3.504/1.276
8 curiosidad					2.536/1.227
9 confianza	3.54	2.381	2.197	2.042	
	<u>.0303</u>	1.263	1.169	1.023	
10 interés					2.295/1.201
11 capacidad					2.174/1.126
12 suerte	4.61	2.719	2.811	3.133	
	<u>.0107</u>	1.393	1.301	1.219	
13 esfuerzo					2.06 /1.063
14 humor					2.868/1.303
15 tranquilidad					2.364/1.249
16 comprender estudiado					2.158/1.115
17 entender pregunta					2.368/1.06
18 copiar	8.54	2.881	2.762	3.367	
	<u>.0003</u>	1.481	1.449	1.276	
19 problemas casa					3.161/1.394
20 relación profe					2.973/1.267
21 pensar aprobar					2.359/1.08
22 sab. estud.	3.75	2.325	2.074	2	
	<u>.0247</u>	1.211	1.179	0.921	
23 esp. ayuda	4.79	3.069	3.295	3.578	
	<u>.0087</u>	1.37	1.271	1.292	

1. completamente * 2. interno * 3. a medias
4. externo * 5. completamente

Variables de evolución significativa ($p = 0.05$) y no (x y s comunes) a lo largo de los cursos considerados en los sujetos de Bajo Rendimiento en la escala de:

<u>Controlabilidad</u>	F/p	6^0 EGB x/s	8^0 EGB x/s	3^0 BUP x/s	Común x/s
1 explicarte					2.321/1.068
2 limpieza					2.266/1.07
3 estudiar					1.891/0.929
4 hablar	9.84	2.156	2.279	2.687	
	<u>.0001</u>	1.168	1.137	1.061	
5 hab. atend.	5.51	2.162	2.262	2.542	
	<u>.0043</u>	1.057	1.097	1.036	
6 distraerse	7.31	2.306	2.426	2.783	
	<u>.0008</u>	1.133	1.164	1.201	
7 dif. tareas					3.67 /1.207
8 curiosidad					2.44 /1.091
9 confianza	4.94	2.5	2.803	2.898	
	<u>.0078</u>	1.244	1.27	1.06	
10 interés					2.449/1.173
11 capacidad	6.53	2.513	2.943	2.952	
	<u>.0016</u>	1.127	1.307	1.215	
12 suerte	4.76	2.425	2.262	2.693	
	<u>.009</u>	1.242	1.149	1.224	
13 esfuerzo					2.299/1.091
14 humor	18.95	2.575	3.164	3.434	
	<u>.0000</u>	1.325	1.269	1.247	
15 tranquilidad	6.3	2.681	3.082	3.169	
	<u>.002</u>	1.271	1.315	1.324	
16 compr. est.	5.08	2.394	2.582	2.783	
	<u>.0068</u>	1.166	1.067	1.039	
17 ent. preg.	4.4	2.438	2.557	2.777	
	<u>.0131</u>	0.094	1.084	0.937	
18 copiar	9.04	2.069	2.098	2.608	
	<u>.0001</u>	1.304	1.288	1.205	
19 prob. casa	13.09	2.669	3.107	3.446	
	<u>.0000</u>	1.444	1.389	1.277	
20 rel. profe	10.58	2.419	2.828	3.018	
	<u>.0000</u>	1.261	1.148	1.093	
21 pensar aprobar					2.587/1.077
22 saber estudiar					2.453/1.14
23 esp. ayuda	7.96	2.737	2.844	3.289	
	<u>.0004</u>	1.425	1.305	1.201	

1. complet. * 2. controlable * 3. a medias
4. incontrolable * 5. complet.

Variables de evolución significativa (p = 0.05) entre los cursos considerados en los sujetos de Bajo Rendimiento en la escala de:

Influencia

	⁰ A EGB x/S	df/p	⁰ B EGB x/S	df/p	³ C BUP x/S	A-C df/p
2 limpieza	2.737 1.339	279.9/. <u>0353</u>	2.434 1.128	274.4/. <u>0107</u>	2.066 1.186	316.8/. <u>0000</u>
5 haber atendido			3.664 1.264	275.7/. <u>0425</u>	1.349 1.33	
7 dif. tarea	2.575 1.315		2.598 1.211	269.2/. <u>0064</u>	2.982 1.258	319.6/. <u>0032</u>
8 curiosidad	2.556 1.354	269.9/. <u>0381</u>	2.27 1.311	232.5/. <u>0002</u>	1.765 1.249	299.8/. <u>0000</u>
9 confianza	2.894 1.554		2.59 1.328	259.3/. <u>0427</u>	2.307 1.351	312.7/. <u>0003</u>
10 interes	3.681 1.362	268.8/. <u>0279</u>	3.41 1.218			
11 capacidad	3.5 1.414	270.3/. <u>0058</u>	3.18 1.273	245.1/. <u>039</u>	3.464 1.163	
12 suerte	2.275 1.5		2.057 1.456	214.7/. <u>002</u>	1.584 1.051	282.3/. <u>0000</u>
13 esfuerzo	3.45 1.363				3.102 1.249	317.2/. <u>0242</u>
16 compr. estud.	3.6 1.379				3.946 1.202	314.4/. <u>0395</u>
17 entend. preg.	3.481 1.303		3.648 1.279	243.6/. <u>0389</u>	3.928 1.152	314.9/. <u>0049</u>
18 copiar	1.744 1.37	254.3/. <u>0268</u>	2.057 1.439	225.6/. <u>0466</u>	1.741 1.144	
19 probl. casa	2.162 1.449				1.928 1.209	308.4/. <u>0355</u>
20 rel. prof	2.731 1.581				2.301 1.328	306.6/. <u>0116</u>
21 pensar aprob.	3.131 1.41				2.801 1.271	317.7/. <u>0069</u>
23 esperar ayuda	2.25 1.462		2.238 1.273	227.2/. <u>0001</u>	1.741 1.061	287.6/. <u>0003</u>

1. ninguna * 2. algo de * 3. a medias * 4. bastante * 5. mucha

VARIABLES DE EVOLUCIÓN SIGNIFICATIVA (p = 0.05) ENTRE LOS CURSOS CONSIDERADOS EN LOS SUJETOS DE BAJO RENDIMIENTO EN LA ESCALA DE:

Estabilidad

	6 ⁰ A EGB x/S	df/p	8 ⁰ B EGB x/S	df/p	3 ⁰ C BUP x/S	A-C df/p
1 explicarte	2.944 1.384	272.5/.0001	2.413 1.256		2.548 1.104	336.2/.0009
2 limpieza	3.006 1.261				2.747 1.268	323.9/.016
4 hablar	3.275 1.492				3.699 1.262	309.8/.0066
8 curiosidad	3.2 1.413		3.328 1.229	267.5/.0424	3.687 1.255	317.8/.0019
9 confianza	2.937 1.444				3.259 1.316	317.7/.0214
11 capacidad	2.644 1.246		2.754 1.208	244 / .0174	2.386 1.06	308.2/.0028
12 suerte	3.212 1.451	267.2/.0009	3.787 1.439		3.831 1.329	314.9/.0000
15 tranquilidad			3.016 1.305	256.8/.0251	2.717 1.264	
16 compr. estud.			2.77 1.365	233.5/.0047	2.373 1.13	
17 entender pregunta			2.705 1.277	253.5/.0305	2.422 1.212	
19 probl. casa	3.069 1.622			272.3/.0097	3.566	
23 esperar ayuda	3.062 1.585				3.596 1.326	310.3/.0031

1. completamente * 2. estable * 3. a medias
4. inestable * 5. completamente

Variables de evolución significativa ($p = 0.05$) entre los cursos considerados en los sujetos de Bajo Rendimiento en la escala de:

Internalidad

	6 ⁰ A EGB x/S	df/p	8 ⁰ B EGB x/S	df/p	3 ⁰ C BUP x/S	A-C df/p
1 explicarte	2.156 1.049	280 / .0027	1.76 0.857		2.548 1.104	313.5/.001
4 hablar	2.962 1.364		2.964 1.24	259.7/.0006	3.386 1.179	316.3/.0002
5 haber atend.	2.350 1.250				2.614 1.071	313.7/.0106
6 distraerse	2.287 1.173				2.837 1.276	324 / .0024
9 confianza	2.381 1.263				2.042 1.023	323.2/.0288
11 capacidad	2.319 1.135		2.156 1.143	239.1/.0379	2.048 1.094	319.1/.0059
12 suerte	2.719 1.393				3.133 1.219	317.6/.0188
18 copiar	2.881 1.481		2.762 1.449	239.8/.0000	3.367 1.276	308.3/.0002
20 rel. profe	2.869 1.415		2.869 1.164	252.5/.002	3.151 1.174	302.1/.0028
22 saber estud.	2.325 1.211				2 0.921	309.2/.05
23 esperar ayuda	3.069 1.37				3.518 1.292	317.5/.0004

1. completamente * 2. interno * 3. a medias
4. externo * 5. completamente

VARIABLES DE EVOLUCIÓN SIGNIFICATIVA ($p \leq 0.05$) ENTRE LOS CURSOS CONSIDERADOS EN LOS SUJETOS DE BAJO RENDIMIENTO EN LA ESCALA DE:

Controlabilidad

	⁶⁰ A EGB		⁸⁰ B EGB		³⁰ C BUP		A-C
	x/S	df/p	x/S	df/p	x/S	df/p	
3 estudiar			2.279 1.137	284.1/.0183	2.687 1.061		
4 hablar	2.156 1.168		2.279 1.137	259.2/.0052	2.687 1.061	321.6/.0003	
5 haber atend.	2.162 1.057		2.262 1.097	259.4/.0032	2.542 1.036	323.9/.0000	
6 distraerse	2.306 1.133	253.2/.0204	2.426 1.164		2.783 1.201	324 /.0001	
9 confianza	2.5 1.244	258 /.0286	2.803 1.27		2.898 1.06	318.5/.0105	
10 interés	2.287 1.184	258.4/.0112	2.615 1.202				
11 capacidad	2.513 1.127	241.4/.0014	2.943 1.307		2.952 1.215	324 /.0071	
12 suerte			2.262 1.149	273.4/.0031	2.693 1.224		
14 humor	2.575 1.325	264.9/.0003	3.164 1.269	255.1/.0153	3.434 1.247	320.3/.0000	
15 tranquilidad	2.681 1.271	252.2/.0034	3.082 1.315		3.169 1.324	323.9/.0005	
16 compr. estud.	2.394 1.166				2.783 1.039	313.5/.0039	
17 entend. preg.	2.438 0.094				2.777 0.937	309 /.0272	
18 copiar	2.069 1.304		2.098 1.288	258.3/.0004	2.608 1.205	322.7/.0000	
19 probl. casa	2.669 1.444	267.7/.0047	3.107 1.389		3.446 1.277	317.4/.0000	
20 rel. profe	2.419 1.261	268.9/.0075	2.828 1.148		3.018 1.093	312.3/.0000	
23 esperar ayuda	2.737 1.425		2.844 1.305	259 /.014	3.289 1.201	317.2/.0009	

1. complet. * 2. controlable * 3. a medias
4. incontrolable * 5. complet.

TABLAS 10

Media y desviación típica de influencia, estabilidad, internalidad y controlabilidad de las causas "capacidad" y "suerte", tras el subprograma retribucional según el grupo, curso y rendimiento de los sujetos.

capacidad

	Contr (x/S)		Inter (x/S)	
	A	B	A	B
- <u>influencia</u>				
6 ⁰ EGB	3.24/1.55	3.67/1.66	3.9 /1.14	4.6 /0.7
8 ⁰ EGB	3.59/1.42	3.38/1.45	3.64/1.21	3.23/1.42

1. ninguna * 2. algo de * 3. a medias * 4. bastante * 5. mucha

- estabilidad

6 ⁰ EGB	2.33/1.35	2.56/1.33	2.19/1.21	2.8 /1.4
8 ⁰ EGB	2.65/1.17	3 /1.15	2.73/1.27	1.77/0.93

1. comp. * 2. estable * 3. a medias * 4. inestable * 5. comp.

- internalidad

6 ⁰ EGB	2.1 /0.7	2.56/1.67	2 /1.3	1.6 /0.84
8 ⁰ EGB	2.35/0.93	1.69/0.95	1.82/0.6	2.54/1.39

1. comp. * 2. interno * 3. a medias * 4. externo * 5. comp.

- controlabilidad

6 ⁰ EGB	2.86/1.2	3 /0.47	2.38/1.2	2.1 /1.2
8 ⁰ EGB	2.94/0.9	3.08/1.19	2.18/0.98	2.46/1.33

1. comp. * 2. contr. * 3. a medias * 4. incontr. * 5. comp.

Media y desviación típica de influencia, estabilidad, internalidad y controlabilidad de las causas "capacidad" y "suerte", tras el subprograma retribucional según el grupo, curso y rendimiento de los sujetos.

suerte

	Contr (x/S)		Inter (x/S)	
	A	B	A	B
6 ⁰ EGB	2.67/1.46	3.22/1.92	3.9 /1.41	4.3 /1.25
8 ⁰ EGB	3.29/1.31	3.54/1.27	3 /1.26	3.85/1.21

1. ninguna * 2. algo de * 3. a medias * 4. bastante * 5. mucha

estabilidad

6 ⁰ EGB	2.48/1.12	2.11/1.27	1.9 /1.18	2.4 /1.35
8 ⁰ EGB	2.18/1.24	3.08/1.26	3.18/1.25	2.23/1.3

1. comp. * 2. estable * 3. a medias * 4. inestable * 5. comp.

internalidad

6 ⁰ EGB	1.95/0.97	1.56/0.73	1.52/0.81	1.3 /0.48
8 ⁰ EGB	1.94/0.83	2 /0.82	1.91/0.94	1.69/0.85

1. comp. * 2. interno * 3. a medias * 4. externo * 5. comp.

controlabilidad

6 ⁰ EGB	2.14/0.85	1.89/0.93	1.81/0.98	1.2 /0.42
8 ⁰ EGB	1.88/0.6	2.31/0.95	1.73/0.65	1.77/0.93

1. comp. * 2. contr. * 3. a medias * 4. incontr. * 5. comp.