

## *Educació i Cultura*

(UIB)

núm. 7

1989

### **LA TEORIA DE LA ATRIBUCION Y EL RENDIMIENTO ESCOLAR**

**A. Vázquez Alonso**

**M.A. Manassero Mas**

#### **Motivación**

Es bien conocido que hasta mediados de este siglo, el paradigma básico en el estudio de la conducta humana (conductismo) subrayaba la importancia del binomio estímulo-respuesta, de manera que el único tipo de motivación que se admitía era la relacionada con el significado fisiológico del estímulo, basada en las necesidades primarias homeostáticas del organismo (hambre, sed, placer, evitación del dolor, etc.). Este enfoque mecanicista deja el organismo en un papel pasivo, cuya conducta viene determinada por la interacción del estímulo externo y las necesidades fisiológicas.

La introducción del concepto de motivación en la mediación de la conducta supone el reconocimiento del papel activo del ser humano, cuya conducta puede ser regulada obviamente con estímulos externos (motivación extrínseca), aunque no solo fisiológicos, pero también mediante necesidades intrínsecas creadas mediante estructuras y procesos internos elaborados a través de la experiencia del ser humano (motivación intrínseca). El organismo no sólo reacciona ante los estímulos del ambiente, sino que actúa sobre el ambiente. La motivación extrínseca provoca conductas que buscan recompensas externas siendo un medio para conseguir este fin. Por el contrario la motivación intrínseca se basa en un conjunto de necesidades psicológicas, que Deci & Ryan(1980) sintetizan en auto-determinación y competencia, y es un fin en sí misma. La autodeterminación es una cualidad que el ser humano alcanza tras la experiencia de elección, de forma que esta capacidad de elegir se convierte en un importante energizador de la conducta, mientras que la competencia se adquiere a través de la experiencia acumulada de aprendizaje y adaptación al ambiente, de forma que esta capacidad otorga al sujeto cierto grado de conocimiento y dominio del ambiente y confianza en su propia ejecución. Aunque ambos tipos de motivación son innatas, es obvio que la motivación intrínseca requiere un proceso de experiencia que no es necesario para la mayoría de los estímulos externos.

Aunque la motivación intrínseca parece que incrementa más el rendimiento en determinadas tareas (aprendizaje conceptual, resolución de problemas y pensamiento creativo), la motivación extrínseca es más eficaz en tareas rutinarias (memorizaciones, repeticiones) y todas aquellas que son (o se perciben así) poco interesantes para el sujeto, pero necesarias (p.e. el caso de muchos aprendizajes académicos o sociales) - Garrido, 1986-. Así pues, ambos tipos de motivación aparecen como relevantes; desde el punto de vista educativo motivación y aprendizaje/rendimiento escolares están muy relacionados, pues aunque desde la perspectiva del educador la motivación se contempla como un medio importante para promover el aprendizaje, no es menos cierto que las actividades que se realizan en la escuela, en los primeros años, influyen de una manera

significativa en el desarrollo de la motivación. De manera que tiene sentido una doble pregunta: ¿qué factores de la escuela contribuyen a optimizar el desarrollo de una buena motivación del estudiante? y ¿cómo se ha de estructurar la actividad escolar para suscitar un nivel más alto de motivación y favorecer un mejor aprendizaje y rendimiento escolar? Los factores de personalidad (competencia, autoconcepto y autoestima), factores afectivos (sentimientos positivos y negativos respecto a la escuela y su actividad), factores cognitivos (expectativas de éxito y fracaso, ...) junto con los factores propios del ambiente escolar (tarea y organización escolares y relaciones interpersonales desarrolladas) parecen los elementos básicos en la conformación de la estructura motivacional.

### **Motivación de logro**

Un constructo hipotético, de tipo motivacional que ha jugado un papel importante en los estudios sobre motivación es el concepto de motivación de logro. El motivo de logro se aprende en la interacción educativa, principalmente, y es un factor adicional más en la motivación presente en el ámbito escolar y en el rendimiento académico de los alumnos. Garrido (1986 - p. 138) define el motivo de logro así:

"El motivo de logro es una tendencia a conseguir una buena ejecución (éxito) en situaciones que implican competición con una norma, con un estándar de excelencia, siendo la ejecución evaluada como éxito o fracaso, por el propio sujeto o por otros."

El motivo de logro implica pues la adquisición de una disposición a rendir o a esforzarse en una tarea para conseguir el éxito. Generalmente la norma que da el criterio del éxito o el fracaso se transmite al niño por la cultura (padres, compañeros, profesores,...) por lo que se necesita un proceso de aprendizaje. El caso más universal de motivo de logro se da en la escuela donde la norma de éxito y fracaso suele ser evidente y conocida, y en ocasiones llevar aparejadas consecuencias extraescolares (i.e.

sociales) muy importantes para los sujetos, de manera que la situación escolar predispone a la adquisición de esta forma especial de motivación.

La formulación más importante desde el punto de vista teórico sobre la motivación de logro se debe a Atkinson, conjugando diversos conceptos precedentes, como el de anticipación de meta de Tolman, el conflicto de Lewin, el nivel de aspiración propuesto por Festinger y Escalona y el modelo del conflicto de Miller y los teóricos de la decisión.

En el modelo de Atkinson (1964), la conducta de logro es el resultado del conflicto emocional entre las tendencias de aproximación, para conseguir el éxito, que irá acompañado por satisfacción y felicidad, y las tendencias de evitación del fracaso, que si se produce, tendrá consecuencias negativas tales como frustración y/o vergüenza etc. Así pues, el concepto fundamental de la teoría, la tendencia al logro ( $T_A$ ) está determinada por dos factores antagónicos, la tendencia al éxito ( $T_S$ ) y la tendencia a evitar el fracaso ( $T_{aF}$ )

$$T_A = T_S + (-T_{aF})$$

Cada uno de estos dos factores está determinado, a su vez por tres subfactores similares entre sí, unos para el éxito y otros para el fracaso. Estos tres subfactores son los siguientes: las diferencias individuales en el motivo para el éxito (evitar el fracaso), la probabilidad subjetiva o expectativa de éxito (fracaso) y el valor de incentivo del éxito (fracaso).

Sintetizando numerosas observaciones y estudios se atribuyen a los sujetos altos en motivo de logro una serie de características diferenciales respecto a los que puntúan bajo, que son las siguientes:

- a. La tendencia a elegir tareas con un nivel de dificultad moderado.
- b. Se responsabilizan de sus resultados y su autoconcepto percibido es elevado, así como su capacidad.
- c. Adoptan decisiones y juicios basándose en su autoevaluación y experiencia.
- d. Son sujetos esperanzados.
- e. Pueden admitir una demora de las gratificaciones esperadas.

f. Son realistas, tendiendo a fijarse metas acordes con sus posibilidades.

En general, el tipo de teorías motivacionales iniciado por Atkinson tenido un gran desarrollo posterior, cuya base de sustento sigue siendo la consideración de las expectativas y el valor concedido a las tareas (escolares) como factores primarios de la motivación de logro. Por ello, este tipo de teorías reciben la denominación de 'expectativa por valor'.

### **La atribución causal y el logro**

El ser humano, entre otras muchas características peculiares, se configura como un eterno perseguidor de explicaciones (Ostram, 1984). Esta incesante búsqueda de explicaciones a los sucesos que le ocurren es omnipresente: desde las justificaciones del deportista que pierde/gana un partido al científico pertrechado con herramientas sofisticadas que persigue la causa de una enfermedad, pasando por el hombre de la calle que trata de explicarse porque se rechaza su opinión en un asunto. La teoría de la atribución trata de estudiar la forma en que las personas explican los hechos que les ocurren.

Aunque ha habido ambiciosos intentos de integración y unificación de todas las teorías sobre atribución (Kruglanski, 1980, 1983), la realidad sigue siendo plural y diversa según el campo de la Psicología que se trate. En nuestra opinión (Manassero, 1989) existen cuatro grandes modelos referenciales dentro del área de la atribución que serían los trabajos de Heider (1958), Jones y Davis (1965), Kelley (1967) y Weiner (1985). Junto a estos tendríamos otros modelos más específicos entre los que se podrían citar la teoría de la autopercepción (Bem, 1967, 1972), la teoría de la labilidad emocional (Schachter, 1964) y la teoría del locus de control (Rotter, 1966, 197).

No sólo por ser la más reciente, sino porque pensamos que es la que más desarrollo ha alcanzado, y porque coincide con los propósitos que

aquí nos ocupan de realizar una descripción del rendimiento académico desde la perspectiva atribucional, nos centraremos en las propuestas de Weiner.

### **La teoría de Weiner: pensamiento-emoción-acción**

La teoría de Weiner (1985, 1987) es una teoría de la motivación basada en las atribuciones causales y las leyes que las regulan, que pretende generalizarse como una teoría válida para explicar la conducta en cualquier situación de la vida real, pero cuyo apoyo empírico mayor lo ha obtenido en contextos de logro académico. La idea fundamental de la teoría es esta: las atribuciones causales efectuadas por un individuo condicionan sus expectativas futuras y sus sentimientos, y ambos, expectativas y emociones, condicionan la acción. La teoría de Weiner se inscribe en el marco de las teorías de la motivación denominadas de 'Expectativa x Valor', la mayoría de las cuales han puesto el acento en el papel de las expectativas; como aportación novedosa, Weiner subraya la importancia de las emociones suscitadas en la actividad dirigida a un fin como determinantes del valor subjetivo de los fines. Se trata pues, de una visión de la motivación como una secuencia histórica, donde la conducta humana es el resultado de una cadena de sucesos interrelacionados, desde los pensamientos, pasando por las atribuciones, las expectativas y las emociones, hasta llegar a la acción.

En las investigaciones sobre percepción causal se han empleado principalmente dos metodologías: previa información a los sujetos sobre resultados de éxito y fracaso, que pueden ser imaginados, inducidos o reales, y que pueden pertenecer a cada sujeto o a otros, en una, se pide que los sujetos expliquen las causas que han originado los resultados en formato de libre respuesta, y en la otra se suministra a los sujetos una lista de causas posibles y se les pide que tasan la contribución de cada una de ellas a los resultados según una escala (las causas se han seleccionado previamente con una experiencia piloto que ha sintetizado las principales

categorías). Aunque investigaciones realizadas en otros ambientes culturales (Grecia, Japón e India) introducen algunas causas dominantes totalmente inéditas en nuestro contexto occidental ( citado en Weiner, Russel & Lerman, 1978), parece universalmente admitido que el patrón causal más documentado contempla al esfuerzo y la capacidad como causas dominantes en la explicación del éxito y fracaso académicos, junto con la suerte y la tarea. Aunque esto es fundamentalmente cierto referido a contextos de rendimiento académico, la investigación sobre atribución causal, en otros contextos, también refleja significativamente la aparición de estas causas dominantes, p.e. Feather & Davenport (1981) en contexto de riqueza y pobreza, aunque como es lógico y razonable este patrón no tiene porque ser extensible a otros contextos. En Mallorca, uno de nosotros (Vázquez, 1989) ha encontrado las siguientes causas singulares de atribución del rendimiento académico en Bachillerato: esfuerzo (49%), interés (12%), capacidad del alumno (11%), capacidad del profesor (9%), sesgos del profesor (8%) y tarea (7%).

### **Dimensiones causales**

Para resumir toda la diversidad de causas que aparecen en la bibliografía se ha construido el concepto de dimensiones causales, que clasifican las causas según ciertas características genéricas. Weiner propone que las dimensiones más adecuadas son tres: Lugar de causalidad, Estabilidad, y Controlabilidad, que clasifican las causas según la escala bipolar interna-externa, estable-inestable y controlable-incontrolable y denominaremos taxonomía LEC. Las causas unitarias pueden ser clasificadas según cada una de estas tres dimensiones no de una manera definitiva, pero sí invariante (Weiner, 1985). Es bien conocido que los individuos muestran percepciones de la causalidad que pueden ser muy diferentes de una a otra persona (lo cual no sorprende a nadie) e incluso según el resultado obtenido (p.e. las adscripciones al esfuerzo son más estables para el éxito que para el fracaso según Dalal, Weiner &

Brown, 1985). Weiner (1983) propone que aunque la interpretación de una causa pueda variar su posición dentro de la taxonomía, la taxonomía misma es un invariante. En otras palabras, esta propuesta de Weiner pretende que el sistema de referencia de tres dimensiones causales, lugar-estabilidad-control (LEC) sea un marco de referencia absoluto para tratar los asuntos referidos al metaanálisis de la causalidad percibida. Creemos necesario subrayar aquí el alcance de esta propuesta, aunque es obvio que sólo el contraste empírico que reuna, y la potencia explicativa que sea capaz de desarrollar este paradigma, falsará suficientemente la propuesta. En base a este esquema, la Tabla 1 resume algunas de las causas específicas más notables, clasificadas mediante la taxonomía LEC.

TABLA 1. Causas percibidas clasificadas según la taxonomía LEC

| TAXONOMÍA | ESTABLE                         |                | INESTABLE                          |                                   |
|-----------|---------------------------------|----------------|------------------------------------|-----------------------------------|
|           | CONTROLABLE                     | INCONTROLABLE  | CONTROLABLE                        | INCONTROLABLE                     |
| INTERNA   | ESFUERZO ESTABLE<br><br>INTERÉS | CAPACIDAD      | ESFUERZO INESTABLE<br><br>ATENCIÓN | SALUD<br>ÁNIMO<br>HUMOR<br>FATIGA |
| EXTERNA   | OTROS                           | TAREA PROFESOR | OTROS                              | SUERTE PROFESOR EXAMEN            |

Cuando se tiene en cuenta la situación de éxito y fracaso obtenida como resultado de las atribuciones realizadas está muy bien documentado en situaciones académicas (Bradley, 1978; Zuckerman, 1979; Bernstein, Stefan & Davis, 1979; Kovenkioglu & Greenhaus, 1978; Arkin, Kolditz & Kolditz, 1983 -citados por Forsyth, 1986-) la existencia de un patrón atributivo denominado asimetría atribucional (Ross & DiTecco, 1975), benefactancia (Greenwald, 1980), egocentrismo (Forsyth & Schlenker,



1977) o egotismo (Snyder, Stefan & Rosenfield, 1978) que podría formularse así: después del fracaso, los alumnos recalcan la importancia de las causas externas, y después del éxito, tienden a enfatizar más el impacto causal de los factores internos. Por tanto, los resultados académicos actúan sobre la atribución, originando una asimetría en el patrón atributivo, que percibe el fracaso más externo que el éxito.

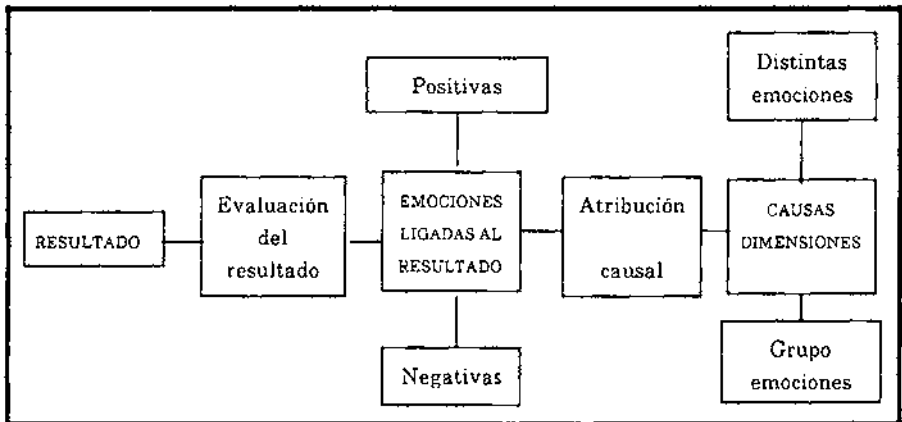
La relación entre la estabilidad, percibida como causalidad sostenida por datos empíricos extensos y consistentes, y las expectativas, podría ser formalizada en las siguientes proposiciones (Weiner, 1985): Los cambios en la expectativa de éxito que siguen a un resultado están influenciados por la estabilidad percibida de la causa del resultado. Si el resultado de un suceso se adscribe a una causa estable, entonces ese resultado será anticipado en el futuro con una certeza mayor, o con una expectativa aumentada. Si el resultado de un suceso se adscribe a una causa inestable, entonces la certeza o expectativa de ese resultado puede cambiar, o el futuro que se anticipa puede ser diferente del pasado. Los resultados adscritos a causas estables serán anticipados para repetirse en el futuro con mayor grado de certeza que lo serán los resultados adscritos a causas inestables.

La dimensión de controlabilidad de las atribuciones, en el contexto del rendimiento escolar de un estudiante, influye en la evaluación, por otros, de ese rendimiento. En general, la dimensión de controlabilidad tiene algunas consecuencias para la evaluación interpersonal.

## Causalidad y emociones

La figura siguiente resume el esquema propuesto por Weiner para la comprensión del proceso motivacional que condiciona la conducta futura.

FIGURA 1. El proceso cognición-emoción según Weiner



El conocimiento del resultado de una tarea implica una primera evaluación general del mismo, en términos de éxito/fracaso, que desencadena unas emociones primitivas o apreciaciones primarias, positivas para el éxito -felicidad- y negativas para el fracaso -tristeza y frustración- que Weiner (1985) denomina 'dependientes del resultado-independientes de la atribución', porque piensa que son elicitadas por la consecución o no consecución de la meta deseada, y no por la causa percibida del resultado. Siguiendo el proceso temporal, después del resultado, el sujeto busca una causa a la que atribuye su resultado: la atribución realizada origina un conjunto diferente de emociones, etiquetadas como 'dependientes de la atribución' (causal), en tanto en cuanto son determinadas por la causa percibida del resultado. Por último, las dimensiones causales juegan también un papel preponderante: cada

dimensión causal genera un grupo característico y exclusivo de emociones. El proceso cognición-emoción así esquematizado implica un desarrollo cognitivo creciente que va generando emociones más complejas y diferenciadas. Sin embargo el propio Weiner (1985, p.560) reconoce que el asunto de las relaciones de dependencia/independencia de las emociones no está completamente aclarado. Las emociones originadas por la atribución causal realizada están resumidas en los cuadros siguientes. El primero de ellos se refiere a asociaciones entre emociones y causas singulares, en tanto que el segundo relaciona algunas de esas mismas emociones en función de las dimensionaes causales de la taxonomía LEC.

**TABLA 2.- Relaciones causalidad-emociones**

| ATRIBUCIÓN                                       | RESULTADO   |  |
|--|---|--|
|  | EXITO   | FRACASO  |
| Capacidad<br>Esfuerzo conste.<br>Otros<br>Suerte | Competencia<br>Relajación<br>Gratitud<br>Sorpresa | Incompetencia<br>Culpabilidad<br>Ira<br>Sorpresa |

Tomada de Weiner, Russell & Lerman (1978, 1979)

### Causalidad, emociones y logro académico

Para Weiner (1985, 1987) la conducta (acción) viene determinada por las atribuciones a través de las expectativas y afectos, como variables intermediarias, desencadenados por las atribuciones causales realizadas por los sujetos. Por ejemplo, un estudiante que atribuye su bajo rendimiento en Matemáticas a falta de capacidad personal, experimentará de cara al futuro una baja expectativa de éxito y probablemente sentimientos de incompetencia, baja autoestima y vergüenza que favorecerán una conducta de huida y retraimiento, que

| EMOCIONES    | RESULTADO | LUGAR |     | ESTABILIDAD |      | CONTROLABILIDAD |      |
|--------------|-----------|-------|-----|-------------|------|-----------------|------|
|              |           | Int   | Ext | Est         | Ines | Con             | Inco |
| Orgullo      | éxito     | x     |     |             |      |                 |      |
| Ira          | fracaso   |       |     |             |      | otros           |      |
| Compasión    | fracaso   |       |     |             |      |                 | x    |
| Culpabilidad | fracaso   |       |     |             |      | x               |      |
| Vergüenza    | fracaso   | x     |     |             |      |                 | x    |
| Gratitud     | éxito     |       |     |             |      | otros           |      |
| Desesperanza | fracaso   |       |     | x           |      |                 |      |

seguramente le proporcionarán un nuevo fracaso. Weiner, sobre todo, destaca el papel de las emociones, en un nivel similar o mayor al de las expectativas, que hasta ahora los teóricos de la atribución era lo que habían subrayado, proponiendo la secuencia pensamiento-sentimiento-acto, como eje fundamental de la Psicología. Los sentimientos resumen el pasado, suministrando una evaluación global para lo que ha sucedido, y además prescriben el futuro.

La consecuencia lógica del reconocimiento de la importancia de la atribución en la determinación de la conducta de logro futura, es la propuesta de programas de cambios de atribuciones para mejorar el rendimiento. La receta es bien sencilla: se trata de persuadir cognitivamente a los sujetos discapacitados para modificar el sentido de su atribución. En consecuencia, sus expectativas y/o sus sentimientos serán mas positivos y ayudarán a mejorar el rendimiento. En las técnicas de tratamiento el experimentador comunica a los participantes, generalmente de una manera directa, la atribución que se desea promover. Los participantes usan esta información para alcanzar alguna conclusión

causal alterando sus atribuciones de una a otra causa o de un extremo a otro de una dimensión que redundará en el mantenimiento o mejora del logro.

Las experiencias realizadas hasta la fecha con programas de entrenamiento modificando atribuciones, generalmente subrayan el cambio de una causa que genera expectativas estables de fracaso a otra neutra o activa a favor del éxito. Weiner (1985) subraya la necesidad de considerar no sólo la relación de la causa con las expectativas, sino más bien en los sentimientos engendrados por la causación negativa y la que se propone como positiva, considerando tan o más importantes los sentimientos experimentados, como las expectativas en el éxito/fracaso.

Para situaciones de fracaso, uno de los cambios atributivos más intentados en los programas es pasar de la atribución de falta de capacidad a falta de esfuerzo (Andrews & Debus, 1978; Chapin & Dyck, 1976; Dweck, 1975; Zoeller, Mahoney & Weiner, 1983), o bien a una mala estrategia (Anderson, 1983; Anderson & Jennings, 1980), o a obstáculos externos (Wilson & Linville, 1982, 1985). Se trata pues de sustituir una causación percibida interna-estable-incontrolable (capacidad), por otra interna-inestable-controlable (esfuerzo/estrategia), o externa-estable-controlable (obstáculos externos). El denominador común de estos estudios, parece proponer que las atribuciones a factores externos, inestables y/o controlables puede facilitar el rendimiento académico después del fracaso.

Bornas ha estudiado las relaciones entre el fracaso escolar y la indefensión/desamparo, aplicando técnicas de autoinstrucciones para producir el cambio atribucional en los alumnos (Bornas y otros, 1984; Bornas, 1986; Bornas, 1988). Estos resultados sugieren que los profesores deberían animar las atribuciones positivas de sus alumnos, en lugar de ratificar las causas negativas que ellos conocen. La asociación de fracasos a causas controlables (externas o inestables) puede evitar fracasos ulteriores; el énfasis en la importancia de la atribución a causas internas, para el éxito, puede asegurar el éxito continuado. El profesor, en contextos de éxito y fracaso académicos, puede desempeñar importantes funciones,

sin necesidad de planear ningún programa concreto y científico de cambio de atribución: debe hacer consciente al alumno de las causas reales y percibidas de su rendimiento, y canalizar y reorientar sus adscripciones negativas en alguno de los sentidos positivos expuestos arriba, evitando en lo posible, provocar, con su propia conducta en el aula, la inducción de adscripciones causales negativas que dificulten el logro.

## BIBLIOGRAFÍA

- ANDERSON, C.A. (1983). The causal structure of situations: The generation of plausible causal attributions as a function of type of event situation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 19: 185-203.
- ANDERSON, C.A. & JENNINGS, D.L. (1980). When experiences of failure promote expectations of success: The impact of attributing failure to ineffective strategies. *Journal of Personality*, 48: 393-407.
- ANDREWS, G.R. & DEBUS, R.L. (1978). Persistence and causal perceptions of failure: Modifying cognitive attributions. *Journal of Educational Psychology*, 70: 154-156.
- ARKIN, R.M.; KOLDITZ, T.A. & KOLDITZ, K.K. (1983). Attributions of the test-anxious student: Self-assessments in thje classroom. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 9: 271-280.
- ATKINSON, J.W. (1964). *An Introduction to Motivation*. Princeton, N.J.: Van Nostrand.
- BEM, D.J. (1967). Self-Perception: An Alternative interpretation of Cognitive Dissonance Phenomena. *Psychological Review*, 74: 183-200.
- BEM, D.J. (1972). Self-Perception Theory. En L.Berkowitz (ed): *Advances in Experimental Psychology*, vol. 6, New York: Academic Press.
- BERNSTEIN, W.M.; STEPHAN, W.G. & DAVIS, M.H. (1979). Explaining attributions for achievement: A path analytic approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37: 1810-1821.
- BORNAS I AGUSTI, X. (1988). Instrucciones causales y fracaso escolar: una revisión. *Enseñanza*, 6: 205-221.

- BORNAS, X. (1986). *Las teorías de la atribución y el desamparo aprendido y su proyección sobre los problemas de rendimiento escolar*. Tesis doctoral inédita, Universidad de las Islas Baleares.
- BORNAS, X.; COLOM, A.J.; MARCH, M.; MUNTANER, J.J. y RIGO, E. (1984). *Contribuciones a la teoría de la atribución-indefensión (Aplicaciones a la recuperación del rendimiento escolar)*. Palma de Mallorca: I.C.E. Universidad de Palma de Mallorca.
- BRADLEY, G.W. (1978). Self-serving biases in the attribution process: A reexamination of the fact or fiction question. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36: 56-71.
- CHAPIN, M. & DYCK, D.G. (1976). Persistence in children's reading behavior as a function of N length and attribution retraining. *Journal of Abnormal Psychology*, 85: 511-515.
- DALAL, A.; WEINER, B. & BROWN, J. (1985). *Issues in the measurement of causal stability*. Manuscrito no publicado, Universidad de California-Los Angeles.
- DECI, E.L. & RYAN, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- DWECK, C.S. (1975). The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31: 674-685.
- FEATHER, N.T.; DAVENPORT, P.R. (1982). Desempleo y sentimiento depresivo: un análisis motivacional y atributivo. *Estudios de Psicología*, 12: 63-81.
- FORSYTH, D.R. (1986). An attributional analysis of students' reactions to success and failure. En R.S.FELDMAN (ed.), *The social psychology of education. Current research and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FORSYTH, D.R. & SCHLENKER, B.R. (1977). Attributing the causes of group performance: Effects of performance quality, task importance, and future testing. *Journal of Personality*, 45: 220-236.
- GARRIDO GUTIERREZ, I. (1986). La motivación escolar: determinantes sociológicos y psicológicos del rendimiento. En J. Mayor (ed.): *Sociología y Psicología de la Educación*, Madrid: Anaya, 122-151.
- GREENWALD, A.G. (1980). The totalitarian ego: Fabrication and revision of personal history. *American Psychologist*, 35: 603-618.
- HEIDER, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- JONES, E.E. & DAVIS, K.E. (1965). From acts to dispositions: The attribution process in person perception. En L. Berkowitz (ed.): *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 2, 219-266, New York: Academic Press.

- KEILEY, H.H. (1967). Attribution theory in social psychology. En D.Levine (ed.), *Nebraska symposium on motivation*, Lincoln: University of Nebraska Press.
- KOVENKLOGLU, G. & GREENHAUS, J.H. (1978). Causal attributions, expectations and task performance. *Journal of Applied Psychology*, 63: 698-705.
- KRUGLANSKI, A.W.; BALDWIN, M.W. & TOWSON, S.M.J. (1983). Delay epistemic process in attributing making, en M. Hewstone (ed.): *Attribution Theory. Social and Functional Extension*. Oxford: Basil Blackwell.
- MANASSERO MAS, M.A. (1989). *De la categorización a la atribución social. Un estudio fundamentado en estereotipos en Mallorca*, Tesis doctoral, Universidad de las Islas Baleares.
- OSTROM, T.M. (1984). *The Sovereignty of Social Cognition*, Hillsdale N.J.: LEA.
- ROSS, M. & DITECCO, D. (1975). An attributional anlysis of moral judgements. *Journal of Social Issues*, 31: 91-109.
- ROTTER, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monograph*, 80: 1-28.
- ROTTER, J.B. (1971). External Control and Internal Control. *Psychology Today*, 5: 37-42 y 58-59.
- SCHACHTER, S. (1964). The Interaction of Cognitive and Physiological Determinants of Emotional State. En L. Berkowitz (ed.): *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 1, New York: Academic Press.
- SNYDER, M.L.; STEPHAN, W.G. & ROSENFELD, D. (1978). Attributional egotism. En J. Harvey, W. Ickes & R. Kidd (eds.), *New directions in attribution research* (Vol. 2, p. 91-117), Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- VAZQUEZ ALONSO, A. (1989). *Rendimiento en Bachillerato: aptitudes y atribución causal*. Tesis Doctoral, Universitat de les Illes Balears.
- WEINER, B. (1983). Some Methodological Pitfalls in Attributional Research. *Journal of Educational Psychology*, 75 : 530-543.
- WEINER, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*, 92(4): 548-573.
- WEINER, B. (1987). The Role of Emotions in a Theory of Motivation, en F.Halish & J.Kuhl (eds.): *Motivation, Intention, and Volition*, pg. 21-30, Berlin: Springer-Verlag.
- WEINER, B. & GRAHAM, S. (1984). *An attributional approach to emotional development*. Cambridge: Cambridge University Press.



WEINER, B.; RUSELL, D. & LERMAN, D. (1978). Affective consequences of causal ascriptions. En J.H. Harvey, W. Ickes & R.F. Kidd (eds.): *New directions in attribution research*, 2: 59-90, Hillsdale N.J.: Erlbaum.

WILSON, T.D. & LINVILLE, P.W. (1982). Improving the academic performance of college freshmen: Attribution Theory revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42: 367-376.

WILSON, T.D. & LINVILLE, P.W. (1985). Improving the performance of college freshmen with attributional techniques. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49: 287-293.

ZOELLER, C.; MAHONEY, G. & WEINER, B. (1983). Effects of attribution training on the assembly task performance of mentally retarded adults. *American Journal of Mental Deficiency*, 88: 109-112. ZUCKERMAN, M. (1979). Attribution of success and failure revisited, or: The motivational bias alive and well in attribution theory. *Journal of Personality*, 47: 245-287.

## SUMMARY

This paper reviews school learning and achievement motivation from an attributional view. Weiner's theory on causal attributions, causal dimensions, emotions and consequences for success/failure achievement are exposed. Finally, implications and conclusions for learning educational practice are suggested.