

## PATRONES ATRIBUCIONALES Y RENDIMIENTO ACADÉMICO. DIFERENCIAS CULTURALES Y DE GÉNERO\*

M<sup>a</sup> CARMEN MESA FRANCO.—*mcmesa@ugr.es*  
Facultad de Educación y Humanidades de Melilla.  
Universidad de Granada

**RESUMEN:** En este trabajo nos proponemos analizar las atribuciones acerca de su propio logro escolar de los alumnos de Primer Ciclo de Educación Secundaria de la ciudad de Melilla. Más específicamente, estamos interesados en estudiar si se producen en nuestros alumnos patrones atribucionales típicos al explicarse sus éxitos/fracasos escolares en función del rendimiento académico, la cultura y el género, así como la interacción entre las variables citadas. Utilizamos en este estudio el cuestionario de Estilos Atributivos de Alonso Tapia y Sánchez García (1992). Los resultados obtenidos apoyan la existencia de patrones diferenciales relacionados con las variables de rendimiento y etnia, mientras que las diferencias debidas al género se producen en menor medida.

**PALABRAS CLAVE:** Atribuciones causales, rendimiento académico, diferencias étnico-culturales, diferencias de género.

**ABSTRACT:** In this article, we will try to analyze the attributions about their own achievement of students of the first stage of Secondary Education in the city of Melilla. Specifically, we are interested in studying if those typical causal attribution patterns are produced in our students by understanding their school success or failure according to the academic achievement, culture, gender and the interaction between the aforementioned variables. In this work we make use of the questionnaire on Attributive Styles of Alonso Tapia and Sánchez García (1992). Results support the existence of differential patterns related to achievement and ethnic group variables whereas those differences owing to gender are produced in a lesser extent.

**KEY WORDS:** Causal attributions, academic achievement, ethnic-cultural differences, gender differences.

(\*) Este trabajo es una parte de la tesis doctoral de la autora, titulada "Motivación hacia el aprendizaje y estilos atributivos sobre las causas del éxito/fracaso escolar en un contexto multicultural", leída en la Universidad de Granada el 5 de julio de 2000.

### 1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo hemos adoptado como marco de referencia la teoría atribucional de la motivación de Weiner (1985, 1986). La teoría de la atribución ofrece un marco para comprender por qué las personas responden de manera tan diferente ante los mismos resultados (para una revisión, véase Graham y Weiner, 1996 y Stipek, 1996). Siguiendo el resumen de Valle, Núñez, Rodríguez y González-Pumariega (2002), para Weiner el proceso atribucional comienza con un resultado y una reacción afectiva inmediata por parte del

sujeto. Lo que se produce en este momento inicial es una valoración por parte del sujeto de unos resultados. Estas primeras reacciones serán de satisfacción en el caso de resultados positivos, y de tristeza y frustración, si el resultado es negativo. Pero si el resultado es inesperado, negativo o importante para el sujeto, éste se pregunta acerca de las causas que han determinado tales resultados. En la selección de las causas que provocaron tales resultados influyen una serie de variables que Weiner denomina "antecedentes causales". Este autor señala, entre otros: la información específica que posee el sujeto acerca de sus realizaciones, el conocimiento de las reglas de causalidad y las tendencias hedónicas o autoprotectoras. Estos factores cognitivos influirán en el proceso de atribución realizado por el sujeto.

El siguiente paso en la secuencia lo constituyen las atribuciones que el individuo realiza para explicar el resultado obtenido. La capacidad, el esfuerzo, la suerte y la dificultad de la tarea suelen ser las causas más frecuentes a las que se atribuyen los éxitos y fracasos escolares; lo cual no quiere decir que no existan otros factores causales a los que las personas recurren con frecuencia para explicar determinados resultados académicos, como son, por ejemplo, el estado de ánimo, la fatiga, la ayuda o no ayuda del profesor, etc. (Alonso, 1991; Bueno, 1993, 1998).

Weiner cree que las atribuciones no influyen por lo que tienen de específico en la motivación, sino por las distintas propiedades que presenta cada uno de los factores causales. Las atribuciones pueden integrarse dentro de una de las tres grandes dimensiones que él considera relevantes a nivel motivacional. Así, las causas pueden ser internas o externas, estables o inestables y controlables o incontrolables. En función de cada una de estas dimensiones causales, las consecuencias psicológicas (tanto a nivel cognitivo como afectivo) van a ser distintas, lo cual se traduce también en consecuencias comportamentales (aumento o disminución de la conducta de logro).

Las dimensiones interna/externa y controlable/incontrolable provocan distintas consecuencias a nivel afectivo-emocional —orgullo, confianza, culpa, gratitud, etc.—, con claras implicaciones

a nivel motivacional. Así, mientras que la atribución de éxitos o fracasos a factores causales internos influye en los sentimientos de autoestima, autovalía y de competencia de los sujetos —positiva o negativamente—, el mismo tipo de atribuciones a causas externas no tiene dichos efectos (Stipek, 1983; Weiner y Handel, 1985). Este tipo de influencias es más o menos importante si el factor causal al que atribuimos el resultado de éxito o fracaso se encuentra bajo nuestro control o, por el contrario, es incontrolable. Así, por ejemplo, la atribución de un fracaso a un factor causal interno e incontrolable (falta de capacidad) produce unas reacciones afectivas de pena y vergüenza en el sentido de que el sujeto se percibe con baja capacidad, lo que le lleva a una cierta inhibición motivacional (Covington y Omelich, 1984; Jagacinski y Nicholls, 1984). Por otro lado, ese mismo fracaso atribuido a un factor causal interno y controlable (falta de esfuerzo) produce un cierto sentimiento de culpa en el sujeto, en el sentido de que él se considera responsable directo de dicho fracaso al no haberse esforzado lo suficiente (Weiner, Graham y Chandler, 1982; Wicker, Payne y Morgan, 1983). La atribución de un resultado a factores controlados por otros —y por tanto, incontrolables para el propio individuo— produce distintas reacciones si el resultado es de éxito (reacciones de gratitud) (Weiner, Russell y Lerman, 1978, 1979) o de fracaso (reacciones de enfado, ira, etc.) (Weiner, Graham y Chadler, 1982; Averill, 1982, 1983). Con todo, el propio Weiner (1985) señala que, dada una atribución causal, no necesariamente se produce la emoción ligada a ella. En cualquier caso, lo que sí resulta evidente es que en situaciones de fracaso, la percepción de control es vital a nivel motivacional (González y Tourón, 1992).

En cuanto a las consecuencias cognitivas derivadas del proceso atribucional, están relacionadas con la dimensión estabilidad o constancia, que influye sobre las expectativas de futuro del sujeto. La motivación hacia las tareas está determinada por las expectativas que el sujeto tenga de lograr una meta (Bandura, 1977; Schunk, 1981). Si un individuo cree que las condiciones causales de un resultado permanecerán constantes, tenderá a anticipar ese mismo resultado, sea éxito o fracaso, en el futuro. Si, por el contrario, las condiciones causales que se atribuyen a un resultado se perciben

como inestables o cambiantes, el individuo no llegará a formarse ninguna creencia sólida sobre la repetición de ese resultado en el futuro. Como señala Weiner (1985, 1986), los resultados atribuidos a causas estables serán anticipados como más probables en el futuro que los resultados atribuidos a factores inestables. Es decir, las adscripciones causales del rendimiento pasado son un determinante fundamental de las expectativas futuras.

En cuanto a las consecuencias comportamentales, la influencia de las atribuciones causales sobre la conducta subsiguiente relacionada con el logro ha sido examinada menos extensamente que el impacto sobre las expectativas, pero Weiner (1980) mantiene que se puede esperar que las atribuciones influyan en la elección de tareas del individuo, así como en la intensidad y la persistencia en la consecución del logro.

Hoy se considera que lo importante en las atribuciones no es tanto que en un determinado momento se atribuya un resultado a una causa determinada, cuanto que exista una tendencia más o menos generalizada a realizar determinados tipos de atribuciones que resultan sumamente perjudiciales (Alonso, 1991). De este modo, González y Tourón (1992) señalan que se puede hablar de patrones atribucionales adaptativos que favorecen la motivación de rendimiento y patrones desadaptativos que la inhiben. Así, la motivación de rendimiento se incrementa cuando el sujeto atribuye sus éxitos a la capacidad (factor interno y estable) o al esfuerzo (factor interno, inestable y controlable). Pero también se verá favorecida si, ante el fracaso, el sujeto realiza atribuciones internas y controlables (esfuerzo), ya que de esta forma se siente capaz de modificar las causas que han provocado ese resultado; o bien lo atribuye a factores externos que le permitan eludir su responsabilidad, por ejemplo la dificultad de la tarea (Nathawat, Singh y Singh, 1997). La evidencia experimental (Ayres, Cooley y Dunn, 1990) indica que, dada una experiencia de fracaso, la adscripción al esfuerzo puede tener un impacto óptimo sobre las actuaciones futuras. Por otro lado, la motivación de rendimiento disminuye en aquellos casos en los que el sujeto atribuye sus éxitos a factores externos e incontrolables (ej. la suerte) y sus fracasos a falta de capacidad (factor interno, estable e incontrolable). El sentirse con

baja capacidad y sin posibilidad de modificar o controlar las causas a las que se atribuye el resultado reduce las expectativas futuras y provoca sentimientos negativos, lo cual repercute negativamente sobre la motivación (Núñez y González-Pienda, 1994).

Son numerosos los estudios que se han hecho para poner a prueba esta teoría y los resultados confirman el modelo motivacional de Weiner (Forsterling, 1985; González, Núñez y Valle, 1991; González y Núñez, 1994). Muchas de estas investigaciones estudian la relación entre atribuciones y logro académico; algunas de ellas encuentran relación entre alto logro académico y atribuciones del éxito a la habilidad (Bempechat y otros, 1996), alto rendimiento y locus de control interno (Karnes y McGinnis, 1996; Whitehead y otros, 1987), dificultades de aprendizaje y locus de control externo (Wehmeyer y Kelchner, 1996), o bajo rendimiento y un estilo atribucional negativo, "indefensión" (Tominey, 1996; Johnson, 1993), o bien un patrón para el éxito interno, estable y controlable, mientras que para el fracaso el patrón atributivo es interno, estable y no controlable (Gama y de Jesús, 1991). No obstante, habría que tener en cuenta que algunos de estos patrones atributivos difieren si tratamos el rendimiento en general o si tenemos en cuenta el rendimiento en áreas específicas (Wong, 1989).

Otra variable que parece influir en las atribuciones causales es el género. Las investigaciones realizadas han mostrado que las chicas tienden a hacer atribuciones más externas que los chicos (Feather, 1969), que atribuyen sus éxitos a la suerte (Bar-Tal y Friere, 1976; Bar-Tal, 1978), que tras un fracaso no tienen en cuenta el esfuerzo e insisten en la falta de habilidad (Dweck y Repucci, 1973; Nicholls, 1975; Wieggers y Friere, 1977; Ryckman y Peckham, 1986; Leung y cols. 1996), incluso en situaciones en las que en realidad tienen niveles de habilidad superiores a los chicos (Nicholls, 1978). Deaux (1976, 1984) ha comprobado que el patrón de atribuciones del éxito y del fracaso de varones y de mujeres es muy diferente. Los varones atribuyen el éxito, de forma consistente, a causas internas y estables, como la capacidad, mientras que el fracaso, de una forma inconsistente, a causas inestables, como la mala suerte y la falta de esfuerzo. Las mujeres atribuyen el éxito, de una forma inconsistente, a causas inestables como la buena suerte y el esfuerzo,

mientras que el fracaso, de una forma consistente, a causas internas y estables, como la falta de capacidad. En esta misma dirección van los resultados de Fiorentine (1988), Bierhoff-Alfermann y Werner-Bierhoff, (1982) y Deaux y Emswiler (1974).

Por último trataremos los resultados de las investigaciones sobre la influencia de las diferencias grupales y étnicas en el proceso de atribución. Las atribuciones causales pueden tener un poder explicativo distinto para culturas distintas. Los resultados del estudio de Powers y Wagner (1983) nos indican que los alumnos hispanos tienen un estilo atributivo más interno que los angloamericanos. Powers y Rossman (1983) también encontraron diferencias en el estilo atribucional de los nativos americanos frente a los angloamericanos, haciendo los primeros más atribuciones al esfuerzo, tanto en situaciones de éxito como de fracaso, que los segundos. Rosenthal y Feldman (1991) informan de que los orientales conceden más importancia al esfuerzo que los europeos y los americanos. Resultados similares encontraron Tom y Cooper (1984), Powers y cols. (1987), Holloway (1987, 1988), Rickman y Mizokawa (1988), y Yan y Gaier (1991); Mizokawa y Rickman (1990) encontraron también diferencias en los estilos atributivos cuando compararon diferentes culturas asiáticas (chinos, filipinos, japoneses, coreanos, vietnamitas y alumnos del sudeste asiático). Graham (1994) encontró que los alumnos afroamericanos tienen una mayor creencia en el control personal, altas expectativas y un autoconcepto positivo. Otros investigadores han hallado también diferencias al comparar a sujetos de distintas culturas; así, McInerney y cols. (1997) encuentran más atribuciones internas para el éxito entre los angloaustralianos que entre los aborígenes australianos; Chadler y Spies (1991) hallaron asimismo diferencias entre los israelíes (más internos) y los estadounidenses. Se ha sugerido que algunos grupos culturales no ven necesariamente la capacidad y el esfuerzo como causas de logro dominantes y que no dimensionalizan las adscripciones causales del modo que propone la teoría de la atribución (Duda y Allison, 1989). Weiner (1986) ha especulado que las dimensiones causales pueden ser universales, sin embargo, todavía no se han aportado datos transculturales que confirmen ese supuesto (Graham, 1991).

En nuestro país gitanos, sudamericanos y magrebíes constituyen las minorías étnicas fundamentales. Extrapolar los resultados de las investigaciones anteriormente citadas a nuestra realidad, además de aventurado sería gratuito; pero este punto abre posibilidades de investigaciones futuras en aquellas zonas geográficas en las que esos grupos se asientan de modo preferente y ese será uno de los objetivos de nuestro trabajo de investigación.

## 2. MÉTODO

### 2.1. Objetivos

El objetivo general de este estudio sería analizar las atribuciones causales de los alumnos acerca de su propio logro escolar. Más concretamente, estamos interesados en estudiar si hay patrones atribucionales típicos en función del rendimiento, la etnia y el sexo. Por esto, este objetivo general podría concretarse en los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar las relaciones existentes entre estilo atributivo y rendimiento escolar. En este sentido, podríamos adelantar la siguiente hipótesis: el rendimiento académico del alumno se relacionará con las atribuciones causales de los alumnos en el siguiente sentido: alto rendimiento con tendencias atributivas internas, estables y controlables, mientras que el bajo rendimiento producirá un patrón de indefensión, con atribuciones causales externas y no controlables.
2. Determinar si las diferencias étnicas-culturales producen a su vez diferentes patrones atribucionales acerca de los resultados escolares.
3. Comprobar si existen diferencias debidas al género en la explicación del logro escolar.
4. Estudiar la influencia que la interacción entre las variables citadas (etnia, género y rendimiento) tiene sobre el estilo atributivo del alumno.

## 2.2. Muestra

La muestra está compuesta por 955 alumnos de nueve colegios públicos y concertados de la ciudad de Melilla de los cursos de 1º (565 alumnos) y 2º (390 alumnos) de Educación Secundaria Obligatoria. Esta muestra representa el 50,58% de la población matriculada en dichos cursos (población total: 1.888 alumnos). Del total de la muestra 500 son niños y 455 son niñas.

La distribución por etnia de esta muestra fue la siguiente: 559 alumnos son de origen europeo, con una tradición cultural occidental, y 396 son de origen bereber y cultura-religión islámica.

Respecto a la edad, la media de la muestra es de 13,42 años (niños: 13,42; niñas: 13,42). Existen diferencias significativas entre las etnias: los alumnos de origen europeo tienen una media de edad de 13,22, mientras que los de origen bereber tienen una media de 13,73 ( $F(1,952) = 61,33$ ;  $p < 0.000$ ).

En cuanto al rendimiento académico, el mayor porcentaje de suspensos aparece en alumnos de la etnia bereber (sobre todo en matemáticas, lengua y naturaleza); el 55% de los alumnos bereberes son repetidores frente al 30% de los alumnos de origen europeo.

## 2.3. Instrumentos

Para medir el estilo atributivo hemos utilizado el cuestionario EAT: estilos atributivos y motivación que fue elaborado por Alonso Tapia y Sánchez García (1992). El cuestionario completo consta de 96 ítems, la mitad de los cuales hace referencia al ámbito de las relaciones interpersonales y la otra mitad al ámbito de los logros académicos. Para nuestro trabajo hemos utilizado únicamente la mitad referida a los logros académicos, quedando un cuestionario de 41 ítems de respuesta múltiple (4 alternativas de respuesta). Asimismo, cada uno de los elementos hace referencia a uno de los factores causales que con mayor frecuencia son percibidos como responsables de los éxitos o los fracasos: esfuerzo, habilidad, otras personas u otros factores contextuales y suerte. Además, de los elementos de cada factor causal, la mitad se vincula a resultados que pueden considerarse como éxitos y la otra mitad a los que constituyen fracasos. Por último, algunos de los elementos

relacionados con el ámbito académico tienen un carácter altamente específico, estando referidos a las áreas de lenguaje y matemáticas. El cuestionario final aplicado consta de siete factores de primer orden (factor 1: externalización o incontrolabilidad de los resultados académicos, fundamentalmente del éxito; factor 2: atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo; factor 3: atribución del éxito académico a la habilidad; factor 4: atribución del fracaso al profesor; factor 5: atribución del éxito al esfuerzo; factor 6: externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte; factor 7: atribución del fracaso a la falta de habilidad) y tres factores de segundo orden. Estos tres factores son:

- \* Factor I: Incluye los factores 1, 4, 6 y 7, todos ellos con saturaciones positivas. Dado que el éxito se atribuye a causas externas como la suerte o los otros (factor 1) y que el fracaso se atribuye tanto a causas externas no controlables, como la mala suerte (factor 6), o al profesor (factor 4), como a causas internas tales como la falta de habilidad (factor 7), los autores creen que este factor corresponde claramente al patrón de atribuciones propio de la indefensión, por lo que ha sido denominado factor de indefensión.
- \* Factor II: En el segundo factor de segundo orden, saturan positivamente el factor 2 (atribución del fracaso a la falta de esfuerzo) y negativamente los factores 4 (atribución del fracaso al profesor) y 6 (atribución del fracaso a la mala suerte). Se trata, pues, de un factor que puede denominarse factor de internalización y controlabilidad del fracaso (por su atribución al esfuerzo) versus externalización y no controlabilidad del mismo.
- \* Factor III: El tercer factor de segundo orden lo componen los factores 3 (atribución del éxito académico a la habilidad) y 5 (atribución del éxito académico al esfuerzo), ambos con saturaciones positivas. Por esto los autores llaman a este factor internalización del éxito académico.

Como medida del rendimiento académico se utilizaron la nota media de las calificaciones obtenidas por los alumnos al finalizar el curso, categorizadas en tres niveles (1: suspenso; 2: aprobado-bien y 3: notable-sobresaliente).

### 3. RESULTADOS

Para realizar el análisis de los datos utilizamos el análisis de varianza. En los casos en los que la variable independiente tenga más de dos niveles, utilizaremos como contraste post-hoc la prueba de la diferencia mínima significativa (DMS).

#### 3.1. Diferencias debidas al rendimiento académico

La nota media tiene una clara influencia sobre las atribuciones que hacen los alumnos de sus éxitos y sus fracasos. Veamos, en primer lugar, los resultados en el factor I (Indefensión) y en las escalas que lo componen. Los resultados muestran un claro patrón de indefensión en los alumnos con peores notas; así, vemos cómo externalizan más el éxito, atribuyéndolo a causas no controlables, también externalizan el fracaso, atribuyéndolo a la suerte o lo atribuyen a la falta de habilidad, todas ellas son causas no controlables.

Respecto al factor II también encontramos diferencias significativas debidas a la nota media; así vemos que los alumnos con notas medias de notable tienen una mayor internalización y controlabilidad del fracaso (puntuaciones totales en el factor II), aunque son los alumnos de nota media de suspenso los que atribuyen en mayor medida su fracaso a la falta de esfuerzo. Finalmente, en las contestaciones a las escalas que componen el factor III, los alumnos con las notas más altas internalizan más el éxito, atribuyéndolo o a la habilidad o al esfuerzo personal y diferenciándose significativamente de los alumnos con peores calificaciones.

#### 3.2. Diferencias culturales/étnicas

Encontramos diferencias significativas entre los alumnos de los dos grupos culturales en las atribuciones que hacen de su rendimiento. Así, respecto al factor I, vemos cómo el grupo bereber se diferencia significativamente del grupo de origen europeo. Atribuye el éxito más a factores externos y no controlables, el fracaso también lo atribuye más a causas externas y no controlables como la suerte o a causas internas pero no controlables, como la falta de

Tabla 1

Análisis de varianza (v. independiente: rendimiento académico)

	1. SUSPENSO n= 274		2. APR.-BIEN n= 517		3. NOT-SOBR n= 282		F(2,945)/p	DMS
	Media	DT	Media	DT	Media	DT		
External. e incontrol. del rend.	18.87	4.04	17.30	4.11	14.04	3.54	73.05 0.0000	3<21 2<1
Fracaso debido al profesor	12.21	3.34	12.13	3.67	11.32	3.62	3.68 0.02	3<21
Fracaso debido a la mala suerte	11.63	2.50	11.26	2.53	10.21	2.60	16.65 0.0000	3<21 2<1
Fracaso por falta de habilidad	9.40	2.41	8.94	2.43	8.39	2.50	8.76 0.0002	3<21 2<1
INDEFENSIÓN	51.92	9.31	49.57	8.95	43.85	8.59	40.57 0.0000	3<21 2<1
Fracaso debido a falta de esfuerzo	17.38	3.30	16.73	3.45	16.49	3.82	4.28 0.01	1>23
INTERNAL. Y CONTROL DEL FRACASO	37.51	6.41	37.34	6.38	38.97	6.51	3.98 0.02	3<21
Éxito debido a la habilidad	16.25	3.05	17.58	3.14	18.68	3.08	33.03 0.0000	1<23 2<3
Éxito debido al esfuerzo	18.69	3.08	20.20	2.60	21.58	2.49	59.06 0.0000	1<23 2<3
INTERNALIZACIÓN DEL ÉXITO	34.62	5.42	37.35	5.16	39.67	5.30	49.23 0.0000	1<23 2<3

habilidad, esto hace que el grupo bereber presente un patrón atributivo de indefensión mayor que el que encontramos en el grupo europeo. También encontramos diferencias entre los grupos en las escalas del factor II. Vemos que en este caso es el grupo de origen europeo el que obtiene mayor puntuación, lo que indica una mayor internalización y controlabilidad del fracaso académico, siendo

atribuido éste en mayor medida a causas internas pero controlables, como es la falta de esfuerzo. Finalmente, encontramos diferencias en el factor III y sus escalas; los alumnos de origen bereber internalizan más el éxito académico, atribuyéndolo fundamentalmente a la habilidad; en cambio, los alumnos de origen europeo atribuyen más el éxito académico al esfuerzo realizado.

**Tabla 2**

*Resultados del análisis de varianza (v. independiente: etnia/cultura)*

	EUROPEA n= 555		BEREBER n= 394		F(1,947)	p
	Media	DT	Media	DT		
External. e incontrol. del rend.	16.48	4.24	<b>18.24</b>	4.17	40.27	0.0000
Fracaso debido al profesor	11.98	3.61	12.06	3.54	0.11	n.s.
Fracaso debido a la mala suerte	10.89	2.60	<b>11.61</b>	2.53	18.05	0.0000
Fracaso por falta de habilidad	8.70	2.44	<b>9.37</b>	2.43	17.45	0.0000
INDEFENSIÓN	47.85	9.44	<b>51.33</b>	8.88	32.80	0.0000
Fracaso debido a falta de esfuerzo	<b>17.09</b>	3.49	16.59	3.46	4.82	0.03
INTERNAL. Y CONTROL DEL FRACASO	<b>38.20</b>	6.64	36.91	6.06	9.43	0.002
Éxito debido a la habilidad	16.90	3.20	<b>18.05</b>	3.10	30.18	0.0000
Éxito debido al esfuerzo	<b>20.18</b>	2.72	19.73	3.10	5.57	0.02
INTERNALIZACIÓN DEL ÉXITO	<b>36.46</b>	5.44	37.60	5.58	9.76	0.002

### 3.3. Diferencias de género

Hay pocas diferencias en las atribuciones debidas al género que sean significativas. En el factor I y en las escalas que lo componen encontramos que los alumnos varones atribuyen más que las alumnas sus fracasos al profesor, mientras que las alumnas tienden más a atribuir este fracaso a la falta de habilidad. En el factor II, no hay diferencias significativas en las atribuciones del fracaso a la falta de esfuerzo, aunque sí encontramos algunas

diferencias en las puntuaciones totales del factor, en el sentido de que las niñas manifiestan una mayor internalización y controlabilidad del fracaso académico que los niños. Finalmente, en el factor III no hay diferencias en cuanto a la internalización del éxito, ni en cuanto a las atribuciones del éxito al esfuerzo; en cambio, sí hay diferencias en la escala 3, donde los niños atribuyen en mayor medida el éxito a la habilidad que las niñas.

**Tabla 3**

*Resultados del análisis de varianza (v. independiente: género)*

	ALUMNOS n= 496		ALUMNAS n= 453		F(1,947)	p
	Media	DT	Media	DT		
External. e incontrol. del rend.	17.15	4.17	17.27	4.43	0.18	n.s.
Fracaso debido al profesor	<b>12.31</b>	3.62	11.69	3.51	7.11	0.008
Fracaso debido a la mala suerte	11.27	2.58	11.11	2.61	0.96	n.s.
Fracaso por falta de habilidad	8.71	2.48	<b>9.28</b>	2.40	12.62	0.0004
INDEFENSIÓN	49.35	9.21	49.23	9.54	0.03	n.s.
Fracaso debido a falta de esfuerzo	16.77	3.38	17.00	3.59	1.05	n.s.
INTERNAL. Y CONTROL DEL FRACASO	37.19	6.31	<b>38.18</b>	6.54	5.55	0.02
Éxito debido a la habilidad	<b>17.72</b>	3.19	16.99	3.19	12.44	0.0004
Éxito debido al esfuerzo	19.94	2.99	20.04	2.78	0.26	n.s.
INTERNALIZACIÓN DEL ÉXITO	37.20	5.53	36.64	5.51	2.46	n.s.

Ninguno de los factores ni escalas presenta interacciones significativas entre las variables independientes analizadas.

### 4. DISCUSIÓN

La influencia de las notas sobre las atribuciones se produce en la dirección esperada. Los alumnos que tienen un rendimiento más bajo presentan un estilo de atribuciones caracterizado por una

fuerte indefensión, atribuyendo tanto el éxito como el fracaso a causas externas o internas no controlables. Por su parte, los alumnos con mejores calificaciones atribuyen tanto el éxito como el fracaso fundamentalmente al esfuerzo, presentando a su vez una mayor internalización y control del fracaso, así como una internalización del éxito que es atribuido tanto al esfuerzo como a la capacidad. Estos resultados de la muestra total van en la misma dirección que los de otras muchas investigaciones que hallan relación entre logro académico y patrones atributivos; podemos citar a Bempechat y cols. (1996), Karnes y McGinnis (1996), Wehmeyer y Kelchner (1996), Tominey (1996), Johnson (1993), Gama y de Jesús (1991), Nathawat, Singh y Singh (1997), Manassera y Vázquez (1995) y Sampascual y Navas (1994). Estos resultados, además, nos permiten aceptar la hipótesis propuesta que pronosticaba que "el rendimiento académico del alumno se relacionará con las atribuciones causales de los alumnos en el siguiente sentido: alto rendimiento con tendencias atributivas internas (capacidad y esfuerzo), estables y controlables, mientras que el bajo rendimiento producirá un patrón de indefensión, con atribuciones externas (dificultad de la tarea o suerte) y no controlables".

Por otra parte, observamos en los resultados que el grupo de alumnos de origen bereber presenta un patrón de atribución más desadaptativo, caracterizado por una mayor indefensión. Esta indefensión se manifiesta por un estilo atribucional sesgado hacia la elección de causas de carácter no controlable en la explicación de su rendimiento académico; así, atribuyen el éxito a causas externas y no controlables o bien a causas internas pero tampoco controlables, como es la habilidad; el fracaso, a su vez, es atribuido a causas no controlables, bien externas (la suerte), bien internas (la falta de habilidad). Este estilo atributivo es menos adaptativo por su estrecha relación con el bajo rendimiento del alumno y con la orientación hacia metas de rendimiento, como han señalado numerosos investigadores (González y Tourón, 1992; Nathawat, Singh y Singh, 1997; Ayres, Cooley y Dunn, 1990; Núñez y González-Pienda, 1994; Tominey, 1996; Johnson, 1993). De hecho, los alumnos bereberes tienen como grupo un peor rendimiento y acumulan mayor fracaso escolar. Los alumnos de origen europeo, en cambio, presentan un estilo atributivo más adaptativo, caracterizado por

una mayor internalización y controlabilidad del fracaso y del éxito (que se atribuyen preferentemente a falta de esfuerzo o al esfuerzo, respectivamente). Este estilo más interno se relaciona a su vez con mejor rendimiento (Gama y de Jesús, 1991; Karnes y McGinnis, 1996; Núñez y González-Pienda, 1994, entre otros).

En la tendencia de los alumnos bereberes a atribuir los resultados escolares a causas no controlables no podemos dejar de citar, además de su peor rendimiento académico como grupo, la posible influencia que puedan tener las pautas de socialización de los miembros de esta etnia. No tenemos en esta investigación datos sobre ellas, que puedan confirmar la existencia de diferentes patrones de crianza en los dos grupos culturales, pero la posible influencia de esta variable la convierte en una hipótesis interesante para investigaciones futuras.

Finalmente, aunque no son muchas las diferencias en las atribuciones debidas al género, merece la pena destacar que estas diferencias presentan la siguiente dirección: los niños atribuyen en mayor medida el fracaso a causas externas no controlables y el éxito a causas internas, no controlables (habilidad), mientras que las niñas presentan ante el fracaso un patrón de mayor internalización y control, aunque en ocasiones lo atribuyen a una causa interna, no controlable, como es la falta de habilidad. No se producen en nuestra investigación demasiadas diferencias debidas a la variable "género", por lo que no podemos hablar de patrones atributivos diferenciales. No obstante, las diferencias que se producen están en la línea de las investigaciones de numerosos autores. Así, vemos que las alumnas tienen una mayor internalización del fracaso, atribuyéndolo fundamentalmente a falta de habilidad, en consonancia con las investigaciones de Dweck y Repucci (1973), Nicholls (1975), Wieggers y Frieze (1977), Ryckman y Peckham (1986), Deaux (1976, 1984), Cash y cols. (1977), Li y Adamson (1995), Leung y cols. (1996) y Grollino y Velayo (1996). Los alumnos varones, en cambio, hacen más atribuciones del fracaso al profesor (causa externa) y el éxito lo atribuyen más a la capacidad (causa interna); también en este caso los resultados son congruentes con los obtenidos por Deaux (1976, 1984), Cash y cols. (1977) Bierhoff-Alfermann y Werner-Bierhoff (1982) o los de Deaux y Emswiller (1974).

## BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO TAPIA, J. (1991): *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid, Santillana.
- ALONSO TAPIA, J. y SÁNCHEZ GARCÍA, J. C. (1992): "Estilos atributivos y motivación: El cuestionario EAT", en J. Alonso Tapia: *Motivar en la adolescencia: Teoría, Evaluación e Intervención*, Madrid, Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- AVERILL, J. A. (1982): *Anger and aggression*. New York, Springer Verlag.
- AVERILL, J. A. (1983): "Studies on anger and aggression", *American Psychologist*, 38, pp. 1145-1160.
- AYRES, R.; COOLEY, E. y DUNN, C. (1990): "Self-concept, attribution and persistence in learning-disabled students", *Journal of Educational Psychology*, 28, pp. 153-163.
- BANDURA, A. (1977): "Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change", *Psychological Review*, 84, pp. 191-215.
- BAR-TAL, D. (1978): "Attributional analysis of achievement-related behavior", *Review of Educational Research*, 48, pp. 259-271.
- BAR-TAL, D. y FRIEZE, I. H. (1976): "Attributions of success and failure for actors and observers", *Journal of Research in Personality*, 10, pp. 256-265.
- BEMPECHAT, J. y otros (1996): "Attributions as predictors of mathematics achievement: A comparative study", *Journal of Research and Development in Education*, 29 (2), pp. 53-59.
- BIERHOFF-ALFERMANN, D. y WERNER BIERHOFF, H. (1982): "The importance of sex and outcome in causal attribution", en H. Hiebsch (ed.): *Social Psychology*, Berlín. North-Holland Publishing Company, pp. 27-33.
- BUENO, J. A. (1993): *La motivación en los alumnos de bajo rendimiento académico: desarrollo y programas de intervención*. Madrid, Universidad Complutense.
- BUENO, J. A. (1998): "La motivación en el aula I: teoría y práctica habitual", en J. A. Bueno y C. Castanedo (coord.): *Psicología de la Educación aplicada*. Madrid, CCS, pp. 271-299.
- BUENO, J. A. (1998): "La motivación en el aula II: teoría y práctica cognitiva", en J. A. Bueno y C. Castanedo (coord.): *Psicología de la Educación aplicada*. Madrid, CCS, pp. 300-334.
- CASH, T. F.; GILLEN, B. y BURNS, D. S. (1977): "Sexism and "beautyism" in personnel consultant decision-making". *Journal of Applied Psychology*, 62, pp. 301-310.
- CHANDLER, T. A. y SPIES, C. J. (1991): "Semantic differential comparisons of attributions and dimensions between U.S. and Israel", comunicación presentada al *Annual Meeting of the Eastern Educational Research Association*, Boston.
- COVINGTON, M. V. y OMELICH, C. L. (1984a): "Task-oriented versus competitive learning structures: Motivational and performance consequences", *Journal of Educational Psychology*, 76, pp. 1038-1050.
- COVINGTON, M. V. y OMELICH, C. L. (1984b): "The trouble with pitfalls: A reply to Weiner's critique of attribution research", *Journal of Educational Psychology*, 76, pp. 1199-1213.
- COVINGTON, M. V. y OMELICH, C. L. (1984c): "An empirical examination of Weiner's critique of attribution research", *Journal of Educational Psychology*, 76, pp. 1214-1225.
- DEAUX, K. (1976): "Sex and the attribution process", en J. H. Harvey, W. J. Ickes y R. F. Kidd (eds.): *New directions in attribution research*, vol 1. New York, Wiley.
- DEAUX, K. (1984): "From individual differences to social categories: Analysis of a decade's research on gender", *American Psychologist*, 39, pp. 105-116.
- DEAUX, K. y ENSWILLER, T. (1974): "Explanations of successful performance on sexlinked tasks: What is skill for the male is luck for the female", *Journal of Personality and Social Psychology*, 29, pp. 80-85.
- DUDA, J. y ALLISON, M. (1989): "The attributional theory of achievement motivation: Cross cultural considerations", *International Journal of Intercultural Relations*, 13, pp.37-55.
- DWECK, C. S. y REPPUCCI, N. D. (1973): "Learned helplessness and reinforcement responsibility in children", *Journal of Personality and Social Psychology*, 25, pp. 109-116.
- FEATHER, N. T. (1969): "Attribution of responsibility and valence of success and failure in relation to initial confidence and task performance", *Journal of Personality and Social Psychology*, 13, pp. 129-144.
- FIORNTINE, R. (1988): "Sex differences in success expectancies and causal attributions: Is this why fewer women become physicians?", *Social Psychology Quarterly*, 51, pp. 236-249.
- FÖRSTERLING, F. (1985): "Attributional retraining: A review", *Psychological Bulletin*, 98, pp. 495-512.
- GAMA, E. M. y DE JESÚS, D. M. (1991): "School achievement and causal attribution patterns among low income students", comunicación presentada al *Annual Convention of the American Psychological Association*, 99th, San Francisco.
- GONZÁLEZ, M. C. y TOURÓN, J. (1992): *Autoconcepto y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona, EUNSA.
- GONZÁLEZ-PIENDA, J. A.; NÚÑEZ PÉREZ, J. C. y VALLE ARIAS, A. (1991): "Influencia del proceso de socialización sobre los niveles de las dimensiones del autoconcepto en niños de 6 a 10 años", *Magister*, 9, pp. 91-109.
- GONZÁLEZ-PIENDA, J. A. y NÚÑEZ PÉREZ, J. C. (1994): "Contexto familiar, procesos cognitivo-motivacionales y rendimiento académico", *IV Congreso de Psicología "INFAD" (Infancia y Adolescencia)*, Burgos.
- GRAHAM, S. (1991): "A view of attribution theory in achievement contexts", *Educational Psychology Review*, 3 (1), pp. 5-39.
- GRAHAM, S. (1994): "Motivation in african americans", *Review of Educational Research*, 64 (1), pp. 55-117.

- GRAHAM, S. y WEINER, B. (1996): "Theories and principles of motivation", en D. C. Berliner y R. C. Calfee (eds.), *The handbook of educational psychology*. New York, Macmillan, pp. 63-84.
- GROLLINO, E. y VELAYO, R. S. (1996): "Gender differences in the attribution of internal success among college students", comunicación presentada al *Annual Convention of the Eastern Psychological Association*, Philadelphia.
- HOLLOWAY, S. D. (1987): "Concepts of ability and effort in Japan and the United States", comunicación presentada al *Annual Meeting of the Comparative and International Education Society*, Washington.
- JAGACINSKI, C. M. y NICHOLLS, J. G. (1984): "Conception of ability and related affects in task-involvement and ego-involvement", *Journal of Educational Psychology*, 76, pp. 909-919.
- JOHNSON, E. A. (1993): "The relationship of self-blame and responsibility attributions and motivations, for schoolwork and conduct, to self-worth and self perceptions", comunicación presentada al *Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development*, 60th, New Orleans.
- KARNES, F. A. y MCGINNIS, J. C. (1996): "Self-Actualization and locus of control with academically talented adolescents", *Journal of Secondary Gifted Education*, 7(2), pp. 369-372.
- LEUNG, J. J. y otros (1996). "Some gender differences in academic motivational orientations among secondary school students", *Educational Research Quarterly*, 20 (2), pp.17-32.
- LI, A. K. F. y ADAMSON, G. (1995): "Motivational patterns related to gifted students' learning of mathematics, science and english: An examination of gender differences", *Journal for the Education of the Gifted*, 18 (3), pp. 284-297.
- MANASSERO, M. A. y VÁZQUEZ, A. (1995): "La atribución causal y la predicción del logro escolar: patrones causales, dimensionales y emocionales", *Estudios de Psicología*, 54, pp. 3-22.
- MCINERNEY, D. M. y otros (1997): "School success in cultural context: Conversations at window rock. Preliminary report", comunicación presentada al *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Chicago.
- MIZOKAWA, D. T. y RICKMAN, D. B. (1990): "Attributions of academic success and failure: A comparison of six asian-american ethnic groups", *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 21 (4), pp. 434-451.
- NATHAWAT, S. S.; SINGH, R. y SINGH, B. (1997): "The effect of need for achievement on attributional style", *Journal of Social Psychology*, 137 (1), pp. 55-62.
- NICHOLLS, J. G. (1975): "Causes attributions and other achievement-related cognitions: effects of task outcomes, attainment value and sex", *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, pp. 379-389.
- NICHOLLS, J. G. (1978): "A re-examination of boys' and girls' causal attributions for success and failure base on New Zelanda data", en L. J. Fyans (ed.): *Achievement motivation: Recent trends in theory and research*. Londres, Academic Press.
- NÚÑEZ PÉREZ, J. C. y GONZÁLEZ-PIENDA, J. A. (1994): *Determinantes del rendimiento académico. Variables cognitivo-motivacionales, atribucionales, uso de estrategias y autoconcepto*. Oviedo, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- POWERS, S. y ROSSMAN, M. H. (1983): "Attributional factors of native american and anglo community college students", Base de datos ERIC.
- POWERS, S. y WAGNER, M. J. (1983): "Achievement locus of control of hispanic and anglo high school students", Base de datos ERIC.
- POWERS, S. y OTROS (1987): "Attributions for success and failures of japanese-american and anglo-american university students", *Psychology: A Quarterly Journal of Human Behavior*, 24(3), pp.17-23.
- RICKMAN, D. B. y MIZOKAWA, D. T. (1988): "Causal attributions of academic success and failure: Asian americans' and white americans' beliefs about effort and ability", comunicación presentada al *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans.
- RYCKMAN, D. B. y PECKHAM, P. D. (1986): "Gender differences on attribution patterns in academic areas for learning disabled students", *Learning Disabilities Research*, 1 (2), pp. 83-89.
- ROSENTHAL, D. A. y FELDMAN, S. S. (1991): "The influence of perceived family and personal factors on self-reported school performance of chinese and western high school students", *Journal of Research on Adolescence*, 1 (2), pp. 135-154.
- SAMPASCUAL, G.; NAVAS, L. y CASTEJÓN, J. L. (1994): "Procesos atribucionales en la Educación Secundaria Obligatoria: un análisis para la reflexión", *Revista de Psicología General y Aplicada*, 47 (4), pp. 449-459.
- SCHUNK, D. H. (1981): "Modeling and attributional effects on children's achievement: A self-efficacy analysis", *Journal of Educational Psychology*, 73, pp. 93-105.
- STIPEK, D. J. (1983): "A developmental analysis of pride and shame", *Human Development*, 26, pp. 42-54.
- STIPEK, D. J. (1996): "Motivation and instruction" en D. C. Berliner y R. C. Calfee (eds.), *The handbook of educational psychology*. New York, Macmillan, pp. 85-113.
- TOM, D. y COOPER, H. (1984): "Academic attributions for success and failure among asian americans", comunicación presentada al *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans.
- TOMINEY, M. F. (1996): "Attributional style as a predictor of academic success for students with learning disabilities and/or attention deficit disorder in postsecondary education", comunicación presentada en *International Conference of the Learning Disabilities Association*, Chicago.
- VALLE, A.; NÚÑEZ, J. C.; RODRÍGUEZ, S. y GONZÁLEZ-PUMARIEGA, S. (2002). "La motivación académica", en J. A. González-Pienda, R. González Cabanach, J. C. Núñez y A. Valle (coords.): *Manual de Psicología de la Educación*. Madrid, Pirámide, pp. 117-144.

- WEHMEYER, M. L. y KELCHNER, K. (1996): "Perceptions of classroom environment, locus of control and academic attribution of adolescents with and without cognitive disabilities", *Career Development for Exceptional Individuals*, 19 (1), pp. 15-30.
- WEINER, B. (1980): *Human Motivation*. New York, Holt, Rinehart and Winston.
- WEINER, B. (1985): "An attributional theory of achievement, motivation and emotion" *Psychological Review*, 92, pp. 548-573.
- WEINER, B. (1986): *An attributional theory of motivation and emotion*. New York, Springer-Verlag.
- WEINER, B.; GRAHAM, S. y CHANDLER, C. (1982). "Causal antecedents of pity, anger and guilt", *Personality and Social Psychology Bulletin*, 8, pp. 226-232.
- WEINER, B. y HANDEL, S. (1985): "Anticipated emotional consequences of causal communication and reported communication strategy", *Developmental Psychology*, 21, pp. 102-107.
- WEINER, B.; RUSSELL, D. y LERMAN, D. (1978): "Affective consequences of causal ascriptions", en J. H. Harvey, W. J. Ickes y R. F. Kidd (eds.): *New directions in attribution research*, vol. 2. Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 59-88.
- WEINER, B.; RUSSELL, D. y LERMAN, D. (1979): "The cognition-emotion process in achievement-related contexts", *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, pp. 1211-1220.
- WHITEHEAD, G. I y otros (1987): "Children's causal attributions to self and other as a function of outcome and task", *Journal of Educational Psychology*, 79 (2), pp. 192-194.
- WICKER, F. W. ; PAYNE, G. C. y MORGAN, R. D. (1983): "Participants descriptions of guilt and shame", *Motivation and Emotion*, 7, pp. 25-39.
- WIEGERS, I. M. y FRIEZE, I. H. (1977): "Gender, female traditionality, achievement level and cognitions of success and failure", *Psychology of Women Quarterly*, 2, pp. 125-137.
- WONG, L. Y. S. (1989): "Do academic subject areas matter when making causal attributions?", comunicación presentada en *Annual Conference of the British Psychological Society*, 6th, Cambridge.
- YAN, W. y GAIER, E. L. (1991): "Causal attributions for college success and failure: An american-asian comparison", comunicación presentada al *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Chicago.