

ATRIBUCIONES CAUSALES Y APRENDIZAJE COOPERATIVO

CAUSAL ATTRIBUTIONS AND COOPERATIVE LEARNING

Antonio Miguel **Pérez Sánchez*** y Patricia **Poveda Serra****
Universidad de Alicante

RESUMEN

En esta investigación nos proponemos analizar la influencia que ejerce un programa de aprendizaje cooperativo en las atribuciones que los estudiantes hacen de sus éxitos y de sus fracasos. Los participantes en esta investigación fueron 50 alumnos/as de primer curso de Educación Secundaria Obligatoria distribuidos en dos grupos: un grupo experimental, que seguiría un programa de aprendizaje cooperativo y un grupo de control, que seguiría una metodología "tradicional". Las hipótesis de trabajo eran las siguientes: a) los participantes del grupo experimental efectuarán atribuciones internas en mayor medida que los sujetos del grupo control, b) los participantes del grupo experimental efectuarán atribuciones inestables en mayor medida que los sujetos del grupo de control, y c) la inteligencia no influye en la atribución que los sujetos hacen de sus éxitos y de sus fracasos. El diseño utilizado para someter a prueba las hipótesis formuladas fue el diseño de grupo de control pretest-postest, en el cual el grupo de control no era equivalente. Efectuamos una medida pretest para asegurar la equivalencia inicial entre los grupos y consideramos la variable "inteligencia" como covariable para mantener constantes sus efectos sobre los resultados, independientemente del efecto del programa. Los resultados obtenidos indican que los alumnos del grupo experimental atribuyen sus resultados a causas internas o inestables en mayor medida que los del grupo de control. Dichos resultados demuestran que el uso de técnicas de aprendizaje cooperativo favorece este tipo de atribuciones con independencia del nivel intelectual.

Palabras clave: Atribuciones internas-externas, atribuciones estables-inestables, aprendizaje cooperativo, grupo experimental, grupo control, rendimiento académico, inteligencia.

ABSTRACT

In this research we aim to analyze the influence a cooperative learning program exerts in the attributions students make for their successes and failures. The participants were 50 pupils (boys and girls) in first year of Compulsory Secondary Education who were distributed in two groups: an experimental group that would follow a cooperative learning program, and a control group that would follow a "traditional" methodology. Our work hypothesis were: a) the participants in the experimental group will make internal attributions to a greater extent than the subjects in the control group, b) the participants in the experimental group will make unstable attributions to a greater extent than the subjects in the control group, c) intelligence does not affect the

*Dtor. en Sociología. Especialista universitario en Orientación y Tutoría. Profesor TEU de la Universidad de Alicante. Líneas de investigación: inadaptación escolar, técnicas de investigación en dicha problemática, necesidades educativas especiales. E-mail: AM.Perez@ua.es

** Dtra. En Psicopedagogía. Formación complementaria y líneas de investigación relacionadas con necesidades educativas especiales, dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica. E-mail: patripov@ono.com

attributions students make of their successes and failures. A pretest-posttest design with a non-equivalent control group was used to test the hypotheses. We took a pretest measure to secure the initial equivalence between the groups and the variable "intelligence" was used as co-variable to keep its effects on the results constant, independently of the effect of the program. The results obtained showed that the students in the experimental group attribute their results to internal, unstable causes to a larger extent than the students in the control group. These results prove that the use of cooperative learning techniques favors this type of attributions regardless of the students' intellectual level.

Key words: internal/external attributions, stable/unstable attributions, cooperative learning, experimental group, control group, academic achievement, intelligence.

Introducción

Las atribuciones que los sujetos hacen de las causas de sus éxitos y de sus fracasos ejercen una gran influencia sobre su conducta en todos los aspectos de la vida. Weiner (1974, 1983, 1985, 1986) estableció una serie de causas que las personas utilizan habitualmente para explicar sus éxitos y sus fracasos, y las clasificó en tres dimensiones: a) lugar de causalidad, según la causa se encuentre dentro o fuera del sujeto, b) estabilidad o constancia, según la causa sea estable o variable en el tiempo, y c) controlabilidad, si el sujeto cree que puede o no puede controlar las causas de los acontecimientos.

En el ámbito escolar, el que un estudiante atribuya a unas u otras los resultados obtenidos al enfrentarse a una tarea originará consecuencias distintas, en su grado de implicación y a nivel cognitivo y afectivo, que repercutirán en su rendimiento (Álvaro Page et al., 1990; Valas, 2001; Weiner, 1974). En este sentido González y Tourón (1994) señalan que se puede hablar de patrones motivacionales adaptativos favorecedores de la motivación de rendimiento, la cual aumenta si el estudiante atribuye sus éxitos a la capacidad o al esfuerzo y sus fracasos al esfuerzo o a la dificultad de la tarea, y patrones desadaptativos que la inhiben, es decir, la motivación de rendimiento disminuye cuando el sujeto atribuye sus éxitos a factores como el azar y sus fracasos a su baja capacidad debido a que ambas causas escapan de su control (Forsyth, 1986; Forsyth y Mcmillan, 1981).

Las atribuciones de los alumnos elicitán patrones de conducta conducentes a alcanzar metas de dominio (adquisición de competencia y control), de rendimiento (hacerlo mejor que los demás, valoración social positiva, etc.) o a evitar el fracaso (Valle et al., 1997). El alumno cuyo patrón de conducta esté encaminado a evitar el fracaso puede conducirle a pensar que todo está fuera de su control y que por tanto es inútil que haga algo para cambiar la situación en que se encuentra (Rodríguez Martínez et al., 2005).

En el caso de alumnos con dificultades de aprendizaje se pueden dar, según Núñez et al. (2005), dos perfiles atribucionales muy distintos: a) alumnos que se plantean no hacer nada frente al fracaso escolar, y b) alumnos que se adaptan a la situación de fracaso e intentaban reconducir sus metas de aprendizaje (bajándolas) como forma de mantener su autoestima. Estos alumnos atribuyen sus fracasos a causas internas y sus éxitos a causas externas (González Pienda et al., 2000).

Por lo que respecta a los alumnos de alto rendimiento, Barca et al. (2000) exponen que tienden a atribuir su éxito en el aprendizaje a su buena capacidad (causa interna e incontrolable) y al esfuerzo realizado (causa interna y controlable), mientras que el fracaso lo atribuyen a la falta de esta última. Jernigan (2004), Marsh (1984) y Neumeister (2004) opinan que atribuir los éxitos y los fracasos a factores internos controlables (esfuerzo) está relacionado positivamente con el rendimiento académico.

Las opiniones anteriores sugieren la necesidad de entrenar a los alumnos a atribuir sus éxitos y sus fracasos a causas internas y controlables (Conde, 2003; Dweck, 2000; Robinson, 2002) ya que así los alumnos adquieren el control sobre su proceso educativo.

Como ejemplo de programa de entrenamiento atribucional citamos el proceso de modelado llevado a cabo por Ziegler y Stoeger (2004) mediante el que consiguieron modificar las atribuciones en un grupo de estudiantes en el sentido de que aprendieron que el éxito y el fracaso pueden ser controlados por ellos mismos si se esfuerzan lo suficiente, los alumnos atribuyeron tanto el fracaso como el éxito al esfuerzo desempeñado (Peterson y Schreiber, 2006) y asumieron que la habilidad puede ser alcanzada mediante el esfuerzo continuado y la disciplina (Kim y Park, 2006).

Atribuciones y aprendizaje cooperativo.

Echeita (1995) plantea la creación de estructuras de aprendizaje donde el estudiante pueda incrementar la competencia percibida y atribuir tanto el éxito como el fracaso al esfuerzo (Ames, 1978; Ovejero, 1990) que, como causa interna, inestable y controlable, le permitirá sentirse capaz de regular su propio aprendizaje; por tanto se reconoce el esfuerzo como causa del rendimiento académico. De Lisi, (2006) apunta que incluso en el caso de que un resultado sea negativo es posible asignar la causa del fracaso a la falta de un esfuerzo colectivo, es el efecto de los procesos sociales en el aprendizaje.

Los métodos de aprendizaje cooperativo son los que permiten ese incremento de la competencia percibida dado que el grupo cooperativo tiende a generar más capacidad que el individuo aislado (Echeita, 1995; Linn y Slotta, 2006; Su y Chen, 2007).

A continuación mostramos la investigación desarrollada en la que partimos del convencimiento de la existencia de relaciones significativas entre las atribuciones que los participantes efectúan de las causas de sus éxitos y de sus fracasos, relacionadas con el rendimiento académico, y el hecho de utilizar una metodología cooperativa o “tradicional” en el aula.

Así pues el objetivo de nuestra investigación es establecer el papel que juega la puesta en marcha de un programa de aprendizaje cooperativo (ACO) en las atribuciones que los participantes hacen de sus éxitos y de sus fracasos académicos. Este objetivo lo concretamos en las siguientes hipótesis de trabajo:

- 1) Existen diferencias entre el grupo control (metodología “tradicional”, individualista) y el grupo experimental (metodología cooperativa) en relación con la atribución de los resultados académicos a causas externas o internas al propio sujeto. Los participantes del grupo experimental

efectuarán atribuciones internas en mayor medida que los sujetos del grupo control.

2) Existen diferencias entre el grupo control y el grupo experimental en relación con la atribución de los resultados académicos a causas estables o inestables. Los participantes del grupo experimental efectuarán atribuciones inestables en mayor medida que los sujetos del grupo control.

3) La inteligencia no influye en la atribución que los sujetos hacen de sus éxitos y de sus fracasos.

Método

Participantes

Los participantes en esta investigación son 50 alumnos/as de primer curso de Educación Secundaria Obligatoria distribuidos en dos aulas: los estudiantes de una de ellas forman el grupo experimental (GE) y el resto el grupo control (GC). Para asignar los estudiantes a cada aula se confeccionaron dos listas por orden alfabético, una para los alumnos (26) y otra para las alumnas (24). Los 13 primeros alumnos y las 12 primeras alumnas de cada lista formaron el grupo "A", el resto formaron el grupo "B". Ninguno de los 50 alumnos había repetido curso siendo 12 años su edad media. El nivel sociocultural y económico de las familias es medio-bajo.

Instrumentos y variables

1) El instrumento empleado para evaluar el Cociente Intelectual de los participantes (CI) fue la Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales - Badyg-M- (Yuste, Martínez y Galve 1998).

2) Mediante la Escala de Causas del Rendimiento Académico (Causes of Academic Performance Scale. CAPS- (Forsyth y Kelley, 1986) evaluamos las cuatro variables siguientes.

- CII, atribución de las consecuencias de mis actos a causas internas e inestables.

- CIE, atribución de las consecuencias de mis actos a causas internas y estables.

- CEE, atribución de las consecuencias de mis actos a causas externas y estables. En esta variable hemos incluido dos factores: CEEp (aspectos positivos) y CEEEn (aspectos negativos).

- CEI, atribución de las consecuencias de mis actos a causas externas e inestables.

El modelo en que está basado esta prueba se encuentra en Forsyth (1986).

3) Programa de elaboración propia de ACO. Dicho programa lo hemos basado en el aprendizaje individual asistido por un equipo [Team Assisted Individualization, TAI, (Slavin y Karweit, 1985; Slavin, Leavey y Madden, 1984, 1986)] recogiendo su principio fundamental, que consiste en la

combinación del aprendizaje cooperativo con la instrucción individualizada y la ausencia de cualquier tipo de competición. Así la unión del aprendizaje, fruto de la cooperación entre alumnos diversos, con la programación individual adaptada a las capacidades de cada estudiante, permite avanzar a cada sujeto a su propio ritmo dentro de un contexto grupal.

Procedimiento y diseño

El desarrollo temporal de la investigación referido a la forma de obtención de los datos y de plantear al profesorado el proyecto, es el que sigue:

- 1er trimestre (septiembre, octubre, noviembre y diciembre), se dedicó por completo a la aplicación de las pruebas programadas conjuntamente con el profesorado. Así al inicio expusimos al equipo directivo del centro educativo y al profesorado del curso en cuestión, con especial hincapié hacia la profesora adscrita al área de lengua y literatura castellana (en el grupo experimental), en la que implementaríamos nuestro programa, la explicación, el tratamiento y desarrollo de nuestro proyecto que suponía, según la manera en que lo habíamos previsto, una programación que para tal fin habíamos establecido en tres fases: a) aplicación de una serie de pruebas a los alumnos de las dos clases del primer curso de la etapa secundaria, b) implementación de los diferentes medios indispensables y/o necesarios para llevar a cabo el programa diseñado en el grupo de estudiantes que se había seleccionado, y c) nueva aplicación de pruebas en ambos grupos. Una vez el profesorado implicado estuvo de acuerdo con el programa que se iba a desarrollar, se pasó al establecimiento del calendario de aplicación de las pruebas.
- 2º trimestre (enero, febrero y marzo), las sesiones establecidas y programadas fueron empleadas para la aplicación del programa de ACO en el área de lengua y literatura castellana (en el grupo experimental).
- 3er trimestre (abril, mayo y junio), se utilizó para aplicar nuevamente las pruebas (fase postest).

El diseño utilizado para someter a prueba las hipótesis formuladas es el diseño de grupo de control pretest-postest (Campbell y Stanley, 1979), en el cual el grupo de control no es equivalente (García Gallego, 2001). Este tipo de diseño es cuasiexperimental debido a que los grupos se forman naturalmente, no al azar que sería lo que caracterizaría a un diseño experimental. Es decir en un diseño experimental los participantes serían asignados al grupo control y al grupo experimental de forma totalmente aleatoria.

Hemos efectuado una medida pretest para asegurar la equivalencia inicial entre los grupos. Por tanto estamos ante un diseño de medidas repetidas de un solo factor (la presencia de un “tratamiento” alternativo), una de las ventajas de este tipo de diseño es que cada sujeto actúa como su propio control (Gardner, 2003).

Además, se ha considerado como covariable la variable “inteligencia” (CI) para mantener constantes sus efectos sobre los resultados, independientemente del efecto del programa.

Análisis estadístico

El análisis estadístico de los datos obtenidos ha sido llevado a cabo en la forma que exponemos a continuación utilizando el paquete estadístico SPSS v14.

- En primer lugar, hemos aplicado la Prueba *t* a la diferencia de resultados entre la condición posttest y la condición pretest para observar si las diferencias obtenidas son significativas estadísticamente.
- En segundo lugar hemos vuelto a someter los datos a un nuevo análisis estadístico más potente que la Prueba *t*, en concreto hemos utilizado el MLG (Modelo Lineal General) Medidas Repetidas (análisis de varianza split-plot univariado), el cual analiza grupos de variables dependientes relacionadas que representan diferentes medidas del mismo atributo. Este análisis permite definir uno o varios factores intra-sujetos para utilizarlos en MLG Medidas repetidas.

Resultados

Vamos a observar si se producen o no cambios en el grupo experimental en relación a las atribuciones que hacen de sus éxitos y de sus fracasos, y si dichos cambios son debidos al hecho de haber participado en un proyecto de ACO o a otras razones.

A) 1er paso: prueba *t* de Student.

Los datos que siguen a continuación son los obtenidos al someter a contraste las puntuaciones obtenidas por los participantes en el posttest menos las obtenidas en el pretest, es decir las puntuaciones de ganancia (tabla 1).

TABLA 1: Prueba de muestras independientes para las variables: atribución de los resultados a causas internas e inestables (CII), id. a causas internas y estables (CIE), id. a causas externas y estables en su aspecto positivo (CEEp), id. a causas externas y estables en su aspecto negativo (CEEn), e id. a causas externas e inestables (CEI).

	Media		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba <i>t</i> para la igualdad de medias		
	control	exper.	F	Sig.	<i>t</i>	gl	Sig.(bil.)
CII	-7,314	12,548	,455	,503	-5,845	48	,000
CIE	1,663	,985	1,812	,185	,460	48	,648
CEEp	1,899	-3,645	,017	,896	4,025	48	,000
CEEn	12,270	-7,543	1,133	,293	5,644	48	,000
CEI	5,320	-2,400	,406	,527	8,496	48	,000

Estos primeros resultados nos indican que la media de puntuaciones del grupo experimental ha cambiado en relación con la media del grupo control y que ese cambio ha sido significativo en tres de las cuatro variables:

- atribución de los resultados a causas internas e inestables (CII),
- atribución de los resultados a causas externas y estables (CEE, positivo y negativo), y
- atribución de los resultados a causas externas e inestables (CEI).

B) 2º paso: análisis de varianza split-plot univariado. Los datos que mostramos en la tabla 2 nos suministran mucha información, de ella vamos a fijarnos en:

a) La significación de las F correspondientes al efecto principal que consiste en la aplicación del test o cuestionario correspondiente antes y después. Los resultados obtenidos no son estadísticamente significativos en ninguna de las cinco variables estudiadas, así pues las diferencias obtenidas entre el grupo control y experimental no pueden ser explicadas por la repetición de la medida o por un efecto de maduración de los participantes.

b) La interacción entre el efecto principal y la covariable (efecto principal*CI). Igual que en el punto anterior los resultados no son significativos en ninguna de las variables, por lo que podemos decir que las diferencias obtenidas entre los participantes del grupo experimental y el grupo control no son debidas al nivel intelectual (evaluado como ya hemos dicho mediante una prueba de CI) de sus miembros.

c) La interacción entre el efecto principal y la pertenencia al grupo control o experimental (efecto principal*clase). Los resultados obtenidos nos dicen que son estadísticamente significativos en cuatro de las variables estudiadas (excepto CIE), con respecto a estas variables podemos decir que las diferencias obtenidas entre el grupo experimental y el grupo control son debidas al hecho de haber seguido, o no, un programa de ACO.

d) El tamaño del efecto (η^2 parcial). Esta medida describe la proporción de la variabilidad de la variable dependiente que es atribuible al factor de que se trate. Los datos obtenidos nos indican que el efecto producido por el hecho de haber seguido un programa de ACO en los participantes de la investigación ha sido: moderado-bajo para la variable CEEp, moderado para las variables CII y CEEEn, alto para la variable CEI, e insignificante para la variable CIE. Por lo que respecta al tamaño del efecto relacionado con el efecto principal y con la interacción entre el efecto principal y la covariable (CI), los resultados obtenidos muestran que es insignificante para todas las variables.

e) La potencia observada, que consiste en la probabilidad de rechazar la hipótesis nula correctamente. El valor que obtenemos nos indica cuantas veces de cada mil veces que repitiésemos la investigación obtendríamos resultados idénticos. Los datos indican que la potencia es muy superior en todas las variables (excepto CIE) para la interacción entre el efecto principal y el tratamiento (mil sobre mil en tres de las variables y 975/mil en CEEp), comparándola con el efecto principal solo o con la interacción con la covariable.

TABLA 2: AVAR split-plot univariado para CII (atribución de los resultados a causas internas e inestables); para CIE (atribución de los resultados a causas internas y estables); para CEEp (atribución de los resultados a causas externas y estables en su aspecto positivo); para CEEen (atribución de los resultados a causas externas y estables en su aspecto negativo); para CEI (atribución de los resultados a causas externas e inestables).

Fuente	SC III	GI	MC	F	Sig.	Eta ² parcial	Potencia observada(a)
CII	40,302	1	40,302	,550	,462	,012	,112
CII * CI	20,504	1	20,504	,280	,599	,006	,081
CII * clase	2363,8	1	2363,8	32,258	,000	,407	1,000
Error(a)	3444,1	47	73,280				
CIE	12,55	1	12,55	,934	,339	,019	,157
CIE * CI	20,56	1	20,56	1,530	,222	,032	,228
CIE * clase	1,16	1	1,16	,087	,770	,002	,060
Error(a)	631,55	47	13,43				
CEEp	,524	1	,524	,043	,836	,001	,055
CEEp * CI	1,851	1	1,851	,153	,697	,003	,067
CEEp * clase	193,74	1	193,74	16,051	,000	,255	,975
Error(a)	567,32	47	12,071				
CEEen	27,30	1	27,30	,35	,556	,007	0,089
CEEen * CI	48,75	1	48,75	,62	,432	,013	0,121
CEEen * clase	2320,7	1	2320,7	29,89	,000	,389	1,000
Error(a)	3648,7	47	77,63				
CEI	,053	1	,053	,010	,920	,000	,051
CEI * CI	,670	1	,670	,128	,723	,003	,064
CEI * clase	361,82	1	361,82	68,835	,000	,594	1,000
Error(a)	247,05	47	5,256				

a Calculado con alfa =,05; CII, CIE, CEEp, CEEen, CEI: efectos principales; CI: cociente intelectual (covariable); clase: tratamiento (pertenencia, o no, al grupo experimental).

Conclusiones

Los resultados obtenidos confirman las hipótesis formuladas en nuestro estudio, excepto para la variable “atribución de los resultados a causas internas y estables” en la que todos los resultados obtenidos han sido no significativos. Los sujetos del grupo experimental atribuyen las causas de sus éxitos y de sus fracasos a causas internas e inestables, mientras que los participantes del grupo control atribuyen su rendimiento académico a causas externas, estables o inestables, y todo ello con independencia del nivel intelectual de los sujetos implicados en la investigación.

Así queda demostrado que la utilización de técnicas de aprendizaje cooperativo origina en los alumnos un aumento de confianza en ellos mismos que les lleva a asumir en gran parte el control de su proceso de enseñanza y aprendizaje tal y como afirman Jernigan (2004), Marsh (1984) y Neumeister (2004). Es muy diferente que un sujeto atribuya las causas de sus éxitos o de

sus fracasos al esfuerzo puesto en juego (causa interna e inestable) que si lo hace a la dificultad de la tarea o a la suerte (causas externas ambas, estable la primera e inestable la segunda). En el caso del primer sujeto, éste tiene el control de la situación y tanto si fracasa como si tiene éxito puede reconducir la situación; pero si el alumno atribuye su éxito o fracaso a causas externas a él, el control de la situación no está en sus manos, por lo tanto no actuará para mejorar sus resultados, en el caso de que atribuya sus fracasos a la dificultad de la tarea o a la mala suerte, puesto que no depende de él lo que le ha sucedido, tampoco se esforzará en el caso de obtener éxito atribuido a la buena suerte debido a que esa circunstancia es mudable y no hay razón para que se repita.

Por último decir que el hecho de que la atribución a causas internas y estables (inteligencia, por ejemplo) no haya resultado estadísticamente significativo, puede deberse a que los participantes todavía no han entrado en la adolescencia y en esta edad (12 años) se valora más el esfuerzo que la capacidad o a que, como decíamos en la introducción (Kim y Park, 2006; Peterson y Schreiber, 2006), los alumnos creen que la habilidad se consigue mediante el esfuerzo, aún así los resultados van en la línea prevista.

Referencias bibliográficas

- Álvaro Page, M., Bueno Monreal, M.J., Calleja Sopena, J.A., et. al. (1990). *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. Madrid: C.I.D.E.
- Ames, C. (1978). Children's Achievement Attributions and Self- Reinforcement: Effects of Self-Concept and Competitive Reward Structure. *Journal of Educational Psychology*, 70 (3), 345-355.
- Barca Lozano, A., Brenlla Blanco, J.C., Santamaría Canosa, S., Barreiro Posso, A.R., y Seijas Ramos, S. (2000). El Sistema Integrado de Evaluación de Atribuciones Causales y Enfoques de Aprendizaje (SIACEPA) para el alumnado de Educación Secundaria. En E. Marchena Consejero y C. Alcalde Cuevas (eds.), *La perspectiva de la Educación en el siglo que empieza, Vol. 1* (pp. 395-396). Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Univ. de Cádiz.
- Campbell, D., y Stanley, J. (1979). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social* (1ª edición en inglés: 1966). Buenos Aires: Amorrortu.
- Conde, J.A. (2003). Atribuciones causales. En C. Rodríguez (Coord.), *Psicología social: cómo influimos en el pensamiento y la conducta de los demás* (pp. 10-48). Madrid: Pirámide.
- De Lisi, R. (2006). The Rutgers Invitation Symposium on Education series. In A.M. O'Donnell, C.E. Hmelo-Silver & G. Erkens (Eds), *Collaborative learning, reasoning, and technology* (pp. 15-35). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dweck, C. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Taylor & Francis.
- Echeita, G. (1995). El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje. En P. Fernández Berrocal y M.A. Melero Zabal (Comps.), *La interacción social en contextos educativos* (pp. 167-190). Madrid: S. XXI.
- Forsyth, D.R. (1986). An Attributional analysis of students' reactions to success and failure. In R. Feldman (ed.), *The Social Psychology of Education: Current Research*

- and Theory* (pp. 17-38). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Forsyth, D.R., & Kelley, K.N. (1986). *The Causes of Academic Performance Scale*. En: <http://www.has.vcu.edu/psy/faculty/fors/ratt1.html#caps> (consulta: 05/02/07).
- Forsyth, D.R., & Mcmillan, J.H. (1981). Attributions, Affect, and Expectations: A Test of Weiner's Three-Dimensional Model. *Journal of Educational Psychology*, 78 (3), 393-403.
- García Gallego, C. (2001). Investigación cuasiexperimental I: Diseños preexperimentales y diseños cuasiexperimentales con grupo de control no equivalente. En S. Fontes de Gracia, C. García Gallego, A.J. Garriga Trillo, M.C. Pérez-Llantada Rueda y E. Sarriá Sánchez (eds.), *Diseños de Investigación en Psicología* (pp. 343-378). Madrid: UNED.
- Gardner, R.C. (2003). *Estadística para Psicología Usando SPSS para Windows*. México: Prentice-Hall.
- González Pienda, J.A., Núñez, J.C., González Pumariega, S., Álvarez, L., Rocés, C., García, M., González, P., Cabanach, R.G., y Valle Arias, A. (2000). Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 12 (4), 548-556.
- González, M.C., y Tourón, J. (1994). *Autoconcepto y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Navarra: EUNSA.
- Jernigan, C.G. (2004). What do students expect to learn? The role of learner expectancies, beliefs, and attributions for success and failure in student motivation. *Current Issues in Education [On-line]*, 7 (4). En: <http://cie.ed.asu.edu/volume7/number4/> (consulta: 06/02/07).
- Kim, U., & Park, Y.S. (2006). Indigenous psychological analysis of academic achievement in Korea: The influence of self-efficacy, parents, and culture. *International Journal of Psychology*, 41 (4), 287-292.
- Linn, M. C., & Slotta, J. D. (2006). Enabling Participants in Online Forums to Learn from Each Other. En A. M. O'Donnell, C. E. Hmelo-Silver & G. Erkens (Eds), *Collaborative learning, reasoning, and technology* (pp. 61-97). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Marsh, H.W. (1984). Relationship Among Dimensions of Self-Attribution, dimensions of Self-Concept, and Academic Achievements. *Journal of educational Psychology*, 76, 1291-1308.
- Neumeister, K.L. (2004). Interpreting Successes and Failures: The Influence of Perfectionism on Perspective. *Journal for the Education of the Gifted*, 27 (4), 311-335.
- Núñez, J.C., González Pienda, J.A., González-Pumariega, S., Rocés, C., Álvarez, L., González, P., Cabanach, R.G., Valle, A., y Rodríguez, S. (2005). Subgroups of Attributional Profiles in Students with Learning Difficulties and Their Relation to Self-Concept and Academic Goals. *Learning Disabilities Research and Practice*, 20 (2), 86-97.
- Ovejero Bernal, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: P.P.U.
- Peterson, S.E., & Schreiber, J. B. (2006). An Attributional Analysis of Personal and Interpersonal Motivation for Collaborative Projects. *Journal of Educational Psychology*, 98 (4), 777-787.
- Robinson, N. (2002). Individual differences in gifted students' attributions for academic

- performance. En M. Neihart, S.M. Reis, N.M. Robinson y S.M. Moon (Eds.), *The social and emocional development of gifted children:What do we know?* (pp. 61-70). Waco, TX: Prufrock Press.
- Rodríguez Martínez, S., Valle Arias, A., González Cabanach, R., Núñez Pérez, J.C., y González Pienda, J.A. (2005). Diferencias en estrategias cognitivas según los niveles de las metas académicas en una muestra de estudiantes de la E.S.O. En del J.A. Barrio, M.I. Fajardo, F. Vicente, A.V. Díaz y I. Ruíz (eds.) *Nuevos Contextos Psicológicos y Sociales en Educación*. (pp. 487-502). Badajoz: Psicoex.
- Slavin, R.E., Leavey, M., & Madden, N.A. (1984). Combining cooperative learning and individualized instruction:Effects on student mathematics achievement, attitudes, and behaviours. *Elementary School Journal*, 84, 409-422.
- Slavin, R.E., Leavey, M., & Madden, N.A. (1986). *Team accelerated instruction-mathematics*. Watertown, MA: Matery Education Corporation.
- Slavin, R.E., & Karweit, N.L. (1985). *An extended cooperative learning experience in elementary school*. Baltimore, MD: The John Hopkins University, Center for Research on Elementary and Middle Schools.
- Su, Y.L. & Chen, L.C. (2007). The effect of sociometric status, cooperative learning, and traditional learning among junior high students on English academic performance, social anxiety, achievement motivation, and attribution. *Bulletin of Educational Psychology*, 39 (1), 111-127.
- Valas, H. (2001). Learned Helplessness and Psychological Adjustment:Effects of Age, Gender and Academic Achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45 (1), 71-90.
- Valle, A., González, R., Gómez, M.L., Vieiro, P. Cuevas, L.M., y González, R.M. (1997). Atribuciones causales y enfoque de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 8 (14), 287-298.
- Weiner, B. (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. Morristown, NJ: General Learning Press.
- Weiner, B. (1983). Some Thoughts about Feelings. En S.G. Paris, G.M. Olson, H.W. Stevenson (eds.), *Learning and Motivation in the Classroom* (pp. 165-178). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Weiner, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*, 92 (4), 548-573.
- Weiner, B. (1986). *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Yuste, C., Martínez, R., y Galve, J.L. (1998). *Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales (BADyG-M)*. Madrid: CEPE.
- Ziegler, A., & Stoeger, H. (2004). Evaluation of an Attributional Retraining (Modeling Technique) to Reduce Gender Differences in Chemistry Instruction. *High Ability Studies*, 15 (1), 63-83.

Fecha de finalización de la investigación: Julio de 2007

Fecha de recepción: 14-03-2008

Fecha de revisión: 16-01-2010

Fecha de aceptación: 19-01-2010