

Capítulo 3

ESTILOS ATRIBUTIVOS Y MOTIVACION:

EL CUESTIONARIO EAT

Jesús Alonso Tapia y Jose Carlos Sánchez García

INTRODUCCION

Una de las teorías más recientes y de mayor aceptación que se han propuesto para explicar la motivación humana en general y la motivación con que los alumnos afrontan el aprendizaje y el trabajo escolar en particular es la "teoría atribucional" de Weiner (1979, 1986; Alonso Tapia y Mateos, 1986). De acuerdo con esta teoría, en la que la conducta se considera como un continuo de episodios dependientes unos de otros, el éxito y el fracaso dan lugar, respectivamente, a respuestas emocionales positivas y negativas. Pero si los resultados son inesperados -por ejemplo, aprobar cuando no se tenía esperanza de ello-, negativos -suspender, tanto si se esperaba como si no- o de gran importancia -por ejemplo, conseguir sacar una oposición-, tendemos a preguntarnos por las causas que los han determinado y a buscar respuesta a tales preguntas (Wong y Weiner, 1981; Alonso Tapia y Pardo Merino, 1986). Reflejo de este hecho son los comentarios que se oyen a veces a los alumnos que han suspendido cuando dicen "Pues vaya. No sé por qué me ha suspendido. Este profesor me tiene manía", o bien "Menuda suerte. No sé cómo habré podido aprobar. Estaba seguro de suspender". Por otra parte, las explicaciones que nos damos influyen en nuestras respuestas emocionales y en nuestras expectativas y, a través de ellas, en el interés y esfuerzo que ponemos en conseguir alcanzar nuestras metas.

Pues bien, desde la perspectiva del diagnóstico psicológico y cuando el objetivo del mismo es posibilitar la toma de decisiones de intervención en relación con la modificación del comportamiento del sujeto, la evaluación de las atribuciones interesa en la medida en que éstas pueden actuar como variables determinantes total o parcialmente de los problemas motivacionales, por su repercusión sobre las expectativas y las respuestas afectivas del sujeto y, en consecuencia, sobre su conducta. Sin embargo, de cara a la intervención psicológica no sólo interesa conocer las atribuciones específicas que el sujeto realiza ante determinados hechos, sino si tales atribuciones se dan de forma más o menos consistente, a través de distintos momentos y situaciones. Esto es, lo que interesa conocer y evaluar son sus "estilos atributivos" (Metalsky y Abramson, 1981).

En principio puede considerarse que existen tantos tipos de estilos atributivos como causas a las que atribuir los hechos que se tratan de explicar. Así mismo, al igual que las distintas causas a que pueden atribuirse los hechos observados en relación con la propia conducta pueden clasificarse dentro de distintas dimensiones -interno-externo, estable-variable, controlable-no controlable, general-específico (Abramson, Seligman y Teasdale, 1978; Weiner, 1979, 1986; Alonso Tapia, 1983c)-, los estilos atributivos pueden definirse, en primer lugar, en función de tales dimensiones causales, con las implicaciones que esto conlleva cuando se trata de predecir el comportamiento del sujeto. No obstante,

hay que tener en cuenta que los hechos que las personas nos vemos inducidas a explicar relacionados con nuestra conducta unas veces son favorables -éxitos de distintos tipos- y otras desfavorables -diferentes modalidades de fracaso-, lo que desde el punto de vista de la lógica hace que en muchos casos no sea posible su atribución a los mismos tipos de causas. Esto es, no tiene sentido atribuir los éxitos en matemáticas, por ejemplo, a la habilidad -si se considera esta causa como estable- y los fracasos a la falta de habilidad. A este hecho se añade que con frecuencia hechos favorables y adversos tienden a atribuirse sistemáticamente a diferentes tipos de causas, los éxitos a la propia capacidad o esfuerzo y los fracasos a causas externas a uno mismo, fenómeno que puede explicarse por la tendencia a preservar el autoconcepto y la autoestima. Esto es, ante hechos de distinta naturaleza -favorables o adversos- las personas hacemos atribuciones diferentes presentando un "perfil" o "patrón" propio, patrón que tendrá una consistencia mayor o menor en función de la consistencia de las atribuciones particulares que realice el sujeto. Pues bien, el conocimiento de tales patrones parece especialmente relevante en el contexto de la evaluación que con fines psicopedagógicos se realiza con frecuencia en el ámbito escolar, dado que algunos de ellos son especialmente perjudiciales en cuanto que contribuyen a desmotivar a los alumnos, haciendo que no se esfuercen y que tiendan a evitar todo lo relacionado con la escuela.

Existe, sin embargo, un problema a la hora de evaluar los estilos atributivos de nuestros alumnos, y es el estado de desarrollo incipiente en que se encuentran los instrumentos de medida creados para tal fin (Alonso Tapia, 1983c), al igual que ocurre, en general, con la mayoría de los instrumentos creados para evaluar conductas cognitivas. El problema se acentúa además en nuestro caso al carecer de pruebas adaptadas a la población española que permitan evaluar tales patrones.

Como hemos puesto de manifiesto en otra parte (Alonso Tapia, 1983c) los problemas que presentan las escalas existentes son de distintos tipos. A nivel de contenido, mezclan elementos en que las atribuciones hacen referencia a hechos pasados con otros en que se hace referencia a las causas que se espera que influyan en el futuro; mezclan también elementos referidos al propio sujeto con elementos que hacen referencia a lo que éste cree sobre la gente en general, y elementos que hacen referencia a resultados específicos con otros que hacen referencia a las explicaciones que se suelen dar habitualmente, etc. Esto puede comprobarse, por ejemplo, examinando las "Escalas de causalidad multidimensional y multiatributiva" de Lefcourt (Lefcourt, Von Baeyer, Ware y Cox, 1979) que hemos utilizado como punto de partida para la realización de nuestro trabajo, y los trabajos de Alonso Tapia y Montero (1983) y Alonso Tapia, Mateos y Montero (1986) realizados sobre las mismas.

La construcción de las escalas de Lefcourt fue el resultado de intentar integrar las aportaciones procedentes tanto de las investigaciones realizadas con las escalas de "lugar de control", en especial las realizadas con la escala de Rotter (1966) y con el "Cuestionario de responsabilidad de los logros intelectuales" (IAR) de Crandall, Katkovsky y Crandall (1965), como las procedentes de las investigaciones sobre la naturaleza y dimensiones de las atribuciones. Inicialmente se construyeron dos escalas, una relacionada con los logros académicos y otra relacionada con los logros en el ámbito de las

relaciones interpersonales. La estructura de las mismas es la siguiente. Cada una de ellas consta de 24 elementos. Estos se hallan agrupados en cuatro subescalas definidas cada una de ellas por un tipo de atribuciones diferentes de acuerdo con la taxonomía de Weiner: estables-internas (habilidad), inestables-internas (esfuerzo), estables-externas (características contextuales tales como la dificultad de la tarea) e inestables-externas (eventos fortuitos). Dentro de cada subescala la mitad de los elementos hace referencia a sucesos positivos y la otra mitad a sucesos negativos. Los sujetos examinados deben mostrar su grado de acuerdo con el contenido de cada elemento en una escala de 0 a 4 puntos.

En los trabajos iniciales para adaptar estas escalas a sujetos de enseñanza media, Alonso Tapia y Montero (1983) consideraron necesario, validar la estructura racional de tales escalas mediante la metodología factorial, metodología que permitía también comprobar si la atribución de los éxitos a unas causas determinadas y los fracasos a otras distintas se combinaban dentro de un mismo patrón de atribuciones, algo que no había sido previsto por los autores de las escalas. Aunque los resultados confirmaron en general los supuestos de que partían y pusieron de manifiesto lo adecuado de la metodología factorial -razón por la cual nosotros partimos de planteamientos análogos y utilizamos la misma metodología-, la prueba no resultó todo lo adecuada que sería deseable. La razón de ello estriba, a nuestro juicio, en que los elementos que integran tales escalas no son suficientemente adecuados. Ciertamente, en ellos se diferencia el éxito del fracaso, hacen referencia a distintas causas y existen elementos referidos a distintos ámbitos -académico y relaciones interpersonales-. Pero:

- . No siempre se refieren a hechos ya ocurridos. Algunas veces se refieren a hechos hipotéticos o presentes.
- . No siempre se refieren al propio sujeto. Algunas veces contienen creencias relativas a la gente en general, pero esto no implica que lo que el sujeto piensa de otros lo piense de sí mismo.
- . No se controla el nivel de generalidad-especificidad de los elementos.
- . En algunos casos el contenido de los elementos no es adecuado para sujetos de 10 a 15 años.

En consecuencia, dado que los trabajos citados han puesto de manifiesto que los factores mencionados afectan a los tipos de respuestas que dan los sujetos y, por consiguiente, a la relevancia psicológica de los posibles patrones atributivos que eventualmente puedan identificarse con las escalas existentes -patrones sobre cuya validez apenas hay datos-, hemos considerado necesario crear instrumentos de evaluación que cubran la laguna existente en este punto. A continuación pasamos a describir las características del instrumento construido para ser utilizado con fines de diagnóstico y orientación con alumnos de 11 a 15 años.

PLANTEAMIENTO E HIPOTESIS

A la luz de los resultados descritos en los estudios referidos, hemos construido el cuestionario EAT (Estilos Atributivos) para lo que hemos generado 96 elementos. La mitad de ellos hace referencia al ámbito de las relaciones interpersonales y la otra mitad, al ámbito de los logros académicos. Así mismo,

cada uno de los elementos de estas dos mitades 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 referidos a cada factor causal, la mitad hace referencia a resultados que pueden considerarse como éxitos y la otra mitad a elementos que constituyen fracasos. Por último, dos de cada seis elementos referidos al ámbito académico tienen un carácter altamente específico, estando referidos a las áreas de lenguaje y matemáticas respectivamente. La razón de esto es que deseábamos ver si las atribuciones que los sujetos hacen cuando el contenido de los elementos es general se mantiene cuando éste se vuelve específico. Del mismo modo hemos procedido con los elementos referidos al ámbito de las relaciones interpersonales, estando referidos los elementos específicos en este caso a los padres y a los profesores.

Mediante el empleo de este cuestionario esperamos encontrar una serie de resultados relativos a los patrones atributivos propios de los alumnos de 10 a 15 años, resultados que hemos concretado en las siguientes HIPOTESIS:

1. En primer lugar, esperamos que los patrones de atribución referidos a los logros académicos y los referidos al ámbito de las relaciones interpersonales sean, por un lado, independientes y, por otro lado, paralelos.

La primera parte de la hipótesis, la relativa a la separación e independencia de los patrones atributivos referidos a uno y otro ámbito, quedaría falsada si nos encontrásemos con factores mixtos, esto es, con factores cuyo contenido hiciese referencia a la explicación de resultados obtenidos tanto en el ámbito académico como en el de las relaciones interpersonales. En cuanto a la segunda parte, la relativa al paralelismo de los patrones de atribución, quedaría falsada en la medida en que los patrones encontrados en uno de los dos ámbitos no tuviesen su paralelo en los factores correspondientes al otro ámbito.

2. En segundo lugar, esperamos encontrarnos con tantos patrones atributivos, en un primer análisis, como combinaciones caben entre los tipos de causas sugeridas y los resultados obtenidos.

Esto significa que esperamos encontrarnos con tantos factores de primer orden como combinaciones de causas y resultados, a saber, 16 factores: 8 referidos al ámbito académico y 8 referidos al ámbito de las relaciones interpersonales.

3. En tercer lugar, en un segundo nivel de análisis, esperamos encontrar la existencia de los patrones de atribución siguientes:

a) Externalidad y no controlabilidad.- Creemos que este patrón, caracterizado por la atribución de éxitos y fracasos a factores ajenos al sujeto y no controlables -el profesor, la suerte, etc.-, puede darse en la medida en que los sujetos no experimenten los éxitos y fracasos como algo sistemáticamente ligado a la propia conducta.

b) Autoprotección.- Creemos que este patrón, caracterizado por la atribución de los éxitos a la propia habilidad o al propio esfuerzo y por la atribución de los fracasos a causas externas (también,

eventualmente, por la atribución de los fracasos a la falta de esfuerzo), puede darse como resultado de la tendencia a preservar la autoestima y el autoconcepto, tal y como se ha puesto de manifiesto en investigaciones anteriores (Alonso Tapia y Mateos, 1986 b).

c) Indefensión versus pasotismo.- Este patrón se caracterizaría, por un lado, por la atribución de los fracasos a la falta de habilidad (causa estable y no controlable) y la de los éxitos a causas externas al sujeto y, en el polo opuesto, por la atribución de los fracasos a la falta de esfuerzo (causa interna, normalmente percibida como variable y controlable) y la de los éxitos a causas externas. Nuestras expectativas en el caso del patrón propio de la indefensión aprendida se basan en que se trata de un patrón claramente identificado en la literatura sobre las atribuciones que tendría su origen en la experiencia de contingencia entre el fracaso y la propia conducta, y en la ausencia de dicha experiencia entre el éxito y la misma, experiencias que pueden ajustarse a la realidad o ser el resultado de sesgos introducidos en la valoración de la experiencia por las creencias que el sujeto ha adquirido a lo largo de su historia de aprendizaje. Por otra parte, el hecho de que esperemos que se contraponga a lo que hemos denominado como pasotismo, se basa exclusivamente en los datos empíricos encontrados por nosotros en investigaciones anteriores (Alonso, Mateos y Montero, 1986).

d) No tenemos expectativas definidas en relación con el comportamiento del sujeto frente a las variaciones de los elementos en función de la dimensión generalidad-especificidad.- No obstante, consideramos que en la medida en que el comportamiento en ambos casos sea semejante, aumentará probablemente la validez predictiva de la prueba.

e) No esperamos que nuestro cuestionario detecte la existencia de un patrón motivacional propio de los sujetos con elevada motivación de logro.- En la literatura sobre atribuciones se hace referencia a la existencia de diferencias entre los estilos atributivos propios de los sujetos con diferente grado de motivación de logro (Weiner, 1979; Alonso Tapia, 1983a). De acuerdo con estos trabajos, los sujetos con un nivel de motivación de logro elevado tienden a atribuir el éxito a la habilidad o el esfuerzo y el fracaso a la falta de esfuerzo, mientras que los segundos tienden a atribuir el éxito a la habilidad o a causas externas no controlables y el fracaso a causas no controlables, tanto internas como externas. Este factor nos llevó en un trabajo anterior (Alonso Tapia, Mateos y Montero, 1986) a postular la existencia de un factor que reflejase tales diferencias, factor que sólo apareció parcialmente en el ámbito de las relaciones interpersonales.

La reflexión sobre el hecho señalado nos ha llevado a considerar que, al componerse con seguridad nuestra muestra de sujetos de distinto nivel motivacional, es improbable que aparezca un patrón como el mencionado, dado que cabe esperar, aunque por distintos motivos, que tanto los sujetos con alta como con baja motivación de logro atribuyan el éxito a causas internas, al tiempo que atribuyan el fracaso a causas diferentes.

MUESTRA

El cuestionario EAT se aplicó a un total de 1202 estudiantes de la segunda etapa de EGB. En la tabla 3.1 se describe la composición exacta de la muestra atendiendo a las variables población, sexo, curso y clase social, variable que definimos de manera amplia en función del centro de procedencia - público, privado subvencionado, privado no subvencionado-.

ANÁLISIS DE LOS DATOS: PROCEDIMIENTO.

Los datos recogidos han sido analizados en varias fases y por diferentes procedimientos que pasamos a describir y justificar antes de proceder a la descripción e interpretación de los resultados.

En una primera fase se analizaron por separado, pero utilizando los mismos procedimientos, los datos procedentes de las muestras de Madrid y Bilbao. Estos análisis pusieron de manifiesto la semejanza de estructuras factoriales encontradas en ambas muestras, así como la independencia de los patrones de atribución correspondientes al ámbito académico y los correspondientes al ámbito de las relaciones interpersonales (Alonso Tapia y García Sánchez, 1986), razón por la cual hemos procedido, en una segunda fase, a analizar los datos proporcionados por el conjunto de los sujetos procedentes de ambas muestras, separando los elementos correspondiente a los dos ámbitos mencionados, análisis que presentamos en el presente trabajo.

En cuanto a los procedimientos de análisis, en primer lugar realizamos un análisis factorial utilizando para la extracción de factores en la solución inicial el método de componentes principales y, para la solución final, la rotación Oblimin, a fin de maximizar las correlaciones entre los factores

TABLA 3.1: Muestra utilizada para la elaboración, estandarización y validación del cuestionario EAT.

Total: 1202																
Madrid: 603									Bilbao: 599							
	CB	CM	CA		CB	CM	CA		CB	CM	CA		CB	CM	CA	
6°	27	40	34	101	36	41	44	121	29	40	21	90	22	34	52	108
7°	18	41	31	90	15	42	40	97	27	37	24	88	22	41	51	114
8°	23	34	37	94	20	43	37	100	26	31	27	84	29	40	46	115
T	68	115	102	285	71	126	121	318	82	108	72	262	73	115	149	337
Composición según sexo, clase social y nivel escolar.																
Total mujeres: 547									Total CB: 294						Total 6°: 420	
Total varones: 655									Total CM: 464						Total 7°: 389	
									Total ca: 444						Total 8°: 393	
Centro de procedencia de los alumnos																
Madrid: Colegio Público 6 de Diciembre (Alcobendas). Colegio Privado Rafaela Ybarra. Colegio Privado San Viator. Colegio Privado B.V.María (Irlandesas). Colegio Privado San José del Parque.																
Bilbao: Colegio Público Lope de Vega. Colegio Público San Francisco. Colegio Privado Ntra. Sra. del Carmen (Amorebetia). Colegio Privado El Salvador. Colegio Privado Askartza Klaret Ikastetxa (Leioa).																

y la posibilidad de detectar la existencia de una estructura factorial de orden superior, ya que ello parecería necesario para comprobar algunas de las hipótesis.

En segundo lugar, debido al bajo valor absoluto de las correlaciones entre los factores, realizamos un segundo análisis con solución final ortogonal (Varimax), dado que posibilita conocer con mayor claridad la cantidad de varianza explicada por cada factor tras la rotación.

En tercer lugar, dado que pese al bajo valor absoluto de las correlaciones entre los factores éstas fueron mayoritariamente significativas, decidimos hacer un análisis factorial de segundo orden utilizando el método de componentes principales y la rotación Varimax.

En cuanto a los criterios utilizados en los análisis factoriales para aceptar la inclusión de un elemento en un factor, en primer lugar hemos aceptado la saturación igual a mayor a 0.30. En los casos en que un elemento saturaba en más de un factor, ha sido incluido sólo en aquel en que su saturación era mayor, pero si la saturación en los diferentes factores era semejante, hemos aceptado la inclusión del elemento en todos ellos. Utilizando estos criterios nos encontramos con cierto número de elementos -24 exactamente- que no saturaban significativamente en ningún factor, razón por la cual repetimos los tres análisis señalados tras "purgar" el cuestionario eliminando tales elementos, ya que ello posibilita conocer más exactamente la varianza que explica cada factor en particular y el cuestionario en su conjunto en su forma final.

Por último, hemos realizado un análisis factorial de las puntuaciones directas correspondientes a las escalas derivadas a partir de los factores de primer orden -en adelante, puntuaciones escalares-, puntuaciones para cuya obtención se han utilizado sólo aquellos elementos que cumplieron los criterios de inclusión tanto en los análisis realizados con rotación Oblimin como en los realizados con rotación Varimax. Para éste análisis hemos utilizado el método de componentes principales y la rotación Varimax.

La justificación de este análisis es la siguiente. El hecho de que, al realizar un análisis factorial de primer orden, los distintos elementos que saturan por encima de un valor criterio determinado -valor que sirve de base para su inclusión en una escala- lo hagan con un peso distinto, ofrece la posibilidad de construir una escala que nos permita obtener una puntuación factorial para cada sujeto ponderando las respuestas dadas a los elementos mediante los coeficientes factoriales correspondientes. No obstante, esto que es realizado fácilmente por un ordenador y que ha servido de base para los análisis factoriales de segundo orden realizados, por un lado, sería algo muy engorroso si tuviera que hacerse para cada nuevo sujeto al que se aplica el cuestionario y, por otro lado, variaría en función de la metodología factorial utilizada dado que éstas modifican la magnitud de los coeficientes factoriales. Esto hace que en la práctica se derive la puntuación de cada sujeto en las diferentes escalas sumando las respuestas a cada uno de los elementos que las integran. Sin embargo, esta práctica -aún estando justificada por las razones aducidas- conlleva el riesgo de que las puntuaciones así derivadas se separen de las puntuaciones factoriales de modo significativo, lo que llevaría a una evaluación errónea. Para controlar esta posibilidad

de error caben dos alternativas. La primera, calcular la correlación entre ambos tipos de puntuaciones. Esta es la forma más precisa, pero más compleja técnicamente por razones que no encontramos a comentar, motivo por el que no ha sido utilizada. La segunda es la realización de análisis factorial de las puntuaciones escalares -en rigor, un análisis factorial de primer orden pero equivalente al análisis factorial de segundo orden realizado a partir de las puntuaciones factoriales- y la comparación de los resultados obtenidos en ambos análisis. Si las estructuras son semejantes, parece razonable aceptar que las escalas derivadas por el procedimiento anteriormente descrito no conllevan errores de evaluación que merezcan ser tenidos en cuenta.

RESULTADOS: 1. AREA DE LOGROS ACADEMICOS.

Análisis factorial de primer orden.

El análisis factorial de primer orden de las respuestas a los elementos sobre logros académicos dio como resultado la identificación de siete factores. La cantidad de varianza explicada por el conjunto de los mismos tras el análisis de componentes principales fue de 39,16%. Esta cantidad se elevó a 44,99% tras repetir los análisis una vez eliminados los elementos cuya saturación en los siete factores identificados no había alcanzado el valor criterio de 0.30. A la hora de la rotación, por las razones anteriormente señaladas, se usó en primer lugar el método Oblimin y, en un segundo análisis, el método Varimax. Los resultados fueron semejantes en ambos análisis con respecto a los factores identificados, variando exclusivamente el orden de los mismos. Los factores que ocuparon los lugares 1, 2, 6 y 7 en el análisis Oblimin, pasaron a ocupar los lugares 2, 1, 7 y 6 respectivamente en el análisis realizado con rotación Varimax. En la tabla 3.2 se recogen las saturaciones correspondientes a este último análisis.

A continuación pasamos a describir los factores identificados, para lo que vamos a centrarnos en el análisis factorial realizado con rotación Varimax tras la eliminación de los elementos que inicialmente no habían saturado por encima del valor criterio en ningún factor.

A) El primer factor consta de 10 elementos (12, 16, 32, 48, 58, 70, 72, 75, 84, 88) y explica el 7,93% de la varianza tras la rotación. El análisis del contenido de tales elementos, entre los que se encuentran tanto los de carácter general como los relativos a materias específicas, muestra que hacen referencia a la atribución de los éxitos académicos a causas externas al propio sujeto no controlables por el mismo, a saber, la suerte y otras personas. Se exceptúan los elementos 12 y 75 que hacen referencia a la atribución del fracaso a la habilidad y a la mala suerte respectivamente.

TABLA 3.2: Análisis factorial de los datos relativos al ámbito de LOGROS ACADEMICOS realizado sobre los datos de la muestra total tras eliminar los ítems que en análisis anteriores no saturaban en ningún factor. Rotación varimax. Las saturaciones inferiores a .25 se han igualado a .00.

Factor causal	Ítems	Resultado al que se refiere el ítem.	Amplitud de áreas a las que se refiere el ítem.	Saturaciones factoriales						
				F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7
HABILIDAD	2	E*	G	.00	.00	.62	.00	.00	.00	.00
	12	F	G	.33	.00	.00	.00	.00	.00	.53
	23	E	G	.00	.00	.64	.00	.00	.00	.00
	28	F	G	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.62
	35	E	M	.00	.00	.46	.00	.00	.00	.00
	63	E	G	.00	.00	.61	.00	.00	.00	.00
	68	F	G	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.69
	79	E	L	.00	.00	.57	.00	.00	.00	.00
	81	E	G	.00	.00	.71	.00	.00	.00	.00
92	F	G	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.72
ESFUERZO	4	E	G	.00	.00	.00	.00	.64	.00	.00
	10	F	M	.00	.60	.00	.00	.00	.00	.00
	21	E	G	.00	.00	.00	.00	.71	.00	.00
	26	F	L	.00	.52	.00	.00	.00	.00	.00
	33	E	G	.00	.31	.26	.00	.35	.00	.00
	39	F	G	.00	.74	.00	.00	.00	.00	.00
	50	F	G	.00	.71	.00	.00	.00	.00	.00
	61	E	M	.00	.00	.00	.00	.70	.00	.00
	66	F	G	.00	.64	.00	.00	.00	.00	.00
	77	E	L	.00	.30	.00	.00	.47	.00	.00
	85	E	G	.00	.32	.36	.00	.44	.00	.00
	96	F	G	.00	.65	.00	.00	.00	.00	.00
OTROS	8	F	L	.00	.00	.00	.46	.00	.34	.00
	17	F	G	.00	.00	.00	.60	.00	.00	.00
	41	F	M	.00	.00	.00	.67	.00	.00	.00
	53	F	G	.00	.00	.00	.69	.00	.00	.00
	58	E	G	.60	.00	.00	.00	.00	.00	.00
	70	E	G	.67	.00	.00	.00	.00	.00	.00
	73	F	G	.00	.00	.00	.58	.00	.35	.00
	88	E	G	.64	.00	.25	.00	.00	.00	.00
93	F	G	.00	.00	.00	.59	.00	.00	.00	
SUERTE	6	F	L	.00	.00	.00	.00	.00	.60	.00
	16	E	M	.37	.00	.00	.00	.00	.00	.00
	19	F	G	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.50
	32	E	L	.54	.00	.00	.00	.00	.00	.00
	43	F	M	.00	.00	.00	.00	.00	.54	.00
	48	E	G	.50	.00	.00	.00	.00	.00	.00
	55	F	G	.00	.00	.00	.00	.00	.60	.00
	72	E	G	.57	.00	.00	.00	.00	.00	.00
	75	F	G	.40	.00	.00	.00	.00	.43	.00

TABLA 3.2: Análisis factorial de los datos relativos al ámbito de LOGROS ACADEMICOS realizado sobre los datos de la muestra total tras eliminar los ítems que en análisis anteriores no saturaban en ningún factor. Rotación varimax. Las saturaciones inferiores a .25 se han igualado a .00.										
	84	E	G	.57	.00	.00	.00	.00	.00	.00
	89	F	G	.27	.00	.00	.00	.00	.56	.00
Valor propio				3.33	3.05	2.87	2.61	2.50	2.36	2.15
* E = Exito; F = Fracaso; G = Todas las áreas en general; L = Lenguaje; M = Matemáticas.										

En el análisis con rotación Oblimin este factor ocupó el segundo lugar, incluyendo los mismos elementos anteriormente citados, excepto el 12 y el 16, razón por la cual no han sido incluidos en la forma final de la escala correspondiente a este factor. Teniendo en cuenta los elementos finalmente incluidos, hemos denominado a este factor "factor de externalización o incontrolabilidad de los resultados académicos, fundamentalmente del éxito".

B) El segundo factor, que explica el 7,26% de la varianza tras la rotación, comprende nueve elementos (10, 26, 33, 39, 50, 66, 77, 85, 96). La mayor parte de ellos hace referencia al fracaso académico, resultado que se atribuye a la falta de esfuerzo. Se exceptúan los elementos 33, 77 y 85 que hacen referencia al éxito, resultado que se atribuye también al esfuerzo. Al igual que en el factor anterior, en este factor saturan tanto los elementos de carácter general como aquellos que hacen referencia a materias específicas.

En el análisis con rotación Oblimin este factor ocupó el primer lugar, incluyendo todos los elementos anteriores excepto el 33, el 77 y el 85, razón por la que han sido excluidos de la forma final de la escala. Atendiendo a los elementos aceptados finalmente, hemos denominado a este factor "factor de atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo" (causa normalmente percibida como interna, variable y controlable).

C) El tercer factor incluye siete elementos (2, 23, 35, 63, 79, 81, 85) y explica el 6,84% de la varianza tras la rotación. En estos elementos el éxito se atribuye a causas internas, habitualmente percibidas como incontrolables (habilidad), excepto en el elemento 85 donde se atribuye el esfuerzo. Al igual que en otros factores, incluye todos los elementos generales y específicos que se esperaba que estuviesen relacionados.

En el análisis Oblimin este factor ocupó el tercer lugar, e incluyó los mismos elementos excepto el 85, razón por la que no ha sido incluido en la forma final de la escala. En consecuencia, hemos denominado a este factor "factor de atribución del éxito académico a la habilidad" (causa normalmente percibida como interna, estable y controlable).

D) El cuarto factor comprende seis elementos (8, 17, 41, 53, 73 y 93) y explica el 6,23% de la varianza tras la rotación. El contenido de los elementos hace referencia a la atribución del fracaso al profesor. Al igual que en otros factores, incluye todos los elementos generales y específicos que se

esperaba que estuviesen relacionados. Estos elementos son los mismos que incluye en el análisis con rotación oblimín, en que ocupó el mismo lugar. Por todo ello hemos denominado este factor como "factor de atribución del fracaso al profesor" (causa normalmente percibida como externa y no controlable).

E) El quinto factor lo ocupa el que comprende los elementos 4, 21, 33, 61, 77 y 85. Este factor explica el 5,96% de la varianza extraída tras la rotación. En el análisis con rotación oblimín ocupó también el quinto lugar con los mismos elementos, si bien el 33, con una saturación de 0.286 no alcanzó el nivel criterio. Pese a ello, dado que su contenido es perfectamente coherente con el del resto de los elementos y que, como hemos podido comprobar, contribuye a incrementar la fiabilidad de la escala correspondiente a este factor, no ha sido excluido de la forma final de ésta. El contenido de los elementos hace referencia a la atribución del éxito académico al esfuerzo, por lo que hemos denominado a este factor como "factor de atribución del éxito al esfuerzo" (causa habitualmente percibida como interna, variable y controlable).

F) El sexto factor incluye ocho elementos (6, 8, 19, 43, 55, 73, 75, 89), explicando el 5,62% de la varianza tras la rotación. Corresponde al factor que ocupó el séptimo lugar en el análisis con rotación oblimín, donde no alcanzaron el nivel de saturación criterio los elementos 8 y 73 por lo que no han sido incluidos en la forma final de la escala. El contenido de los elementos hace referencia a la atribución del fracaso a la mala suerte, causa normalmente percibida como externa, variable y no controlable. Al igual que en otros factores, entre éstos se incluyen todos los generales y específicos que se esperaba que estuviesen relacionados. Se trata, pues, de un "factor de externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte".

G) El séptimo factor está compuesto por cuatro elementos (12, 28, 68 y 92), siendo el 5,12% la cantidad de varianza explicada tras la rotación. En todos estos elementos el fracaso académico se atribuye a la falta de habilidad. Ocupó el sexto lugar en el análisis con rotación oblimín, comprendiendo los mismos elementos. A diferencia de otros factores, no incluye los elementos específicos relacionados con las asignaturas de Lengua y Matemáticas. En cualquier caso, hemos denominado a este factor como "factor de atribución del fracaso a la falta de habilidad" (causa normalmente percibida como interna, estable y no controlable).

Análisis factorial de segundo orden.

El análisis de las correlaciones entre los factores de primer orden obtenidos tras la rotación oblimín permitió identificar tres factores de segundo orden que explican, en conjunto, el 59,45% de la varianza. En la tabla 3.3 se recogen las saturaciones de los factores de primer orden en cada uno de los factores de segundo orden mencionados y que pasamos a describir. Para evitar confusiones al hacer referencia a los factores de primer orden que saturan en cada uno de los de segundo orden, en lugar de describirlos de acuerdo al lugar que ocupaban en el análisis con rotación oblimín, hemos modificado la numeración tanto en el texto como en las tablas, haciendo que coincida con la que ocupaban los mismos factores en

el análisis varimax que es la que ha servido de base para la descripción de los mismos.

A) En el primer factor de segundo orden, con un valor propio de 1.52, saturan positivamente y en orden decreciente los factores de primer orden 1, 7, 4, 6 y 2. Dado que el éxito se atribuye a causas externas como la suerte o los otros (factor 1 -2 tras la rotación oblimín-), y que el fracaso se atribuye tanto a causas externas no controlables, como la mala suerte (factor 6 -7 tras la rotación oblimín-) o el profesor (factor 4), como a causas internas tales como la falta de habilidad (factor 7 -6 tras la rotación oblimín-) o de esfuerzo (factor 2 -1 tras la rotación oblimin), y teniendo en cuenta que los factores de primer orden con mayor saturación en este factor son el 2 y el 6, creemos que este

TABLA 3.3: Resultados del análisis de segundo orden realizado sobre las PUNTUACIONES FACTORIALES de primer orden. (AMBITO ACADEMICO).			
FACTORES 2º Orden 1º Orden	1	2	3
1	.762	.000	.000
7	.681	.000	.000
2	.335	.742	.259
6	.377	-.635	.000
4	.447	-.545	.000
3	.000	.000	.818
5	.000	.298	.723
Valor Propio	1.52	1.32	1.31

factor corresponde claramente al patrón de atribuciones propio de la indefensión, por lo que ha sido denominado "factor de indefensión".

B) En el segundo factor de segundo orden, con un valor propio de 1.32, saturan positivamente el factor 2 -1 tras la rotación oblimín- (atribución del fracaso a la falta de esfuerzo) y negativamente los factores 4 (atribución del fracaso al profesor) y 6 -7 tras la rotación oblimin- (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".

C) Por último, en el tercer factor de segundo orden, con un valor propio de 1.31, saturan positivamente los factores 3 (atribución del éxito académico a la habilidad) y 5 (atribución del éxito académico al esfuerzo). Es claro, pues, que se trata de un "factor de internalización del éxito académico".

Análisis factorial de las puntuaciones escalares directas.

Como en el caso del análisis factorial de segundo orden que acabamos de describir, en este caso se han utilizado sólo las puntuaciones correspondientes a las siete escalas derivadas en primer lugar. Su análisis ha permitido la identificación de tres factores que explican en conjunto el 68,97% de la varianza total, y que coinciden básicamente con los encontrados en el análisis de segundo orden realizado sobre las puntuaciones factoriales de cada sujeto en los factores de primer orden. La composición de estos factores se presenta en la tabla 3.4. Para evitar errores en la interpretación, recordamos que la numeración de las escalas corresponde al orden de los factores tras la rotación varimax.

TABLA 3.4: Resultados del análisis de segundo orden realizado sobre las PUNTUACIONES DIRECTAS en las escalas de primer orden. (AMBITO ACADEMICO).			
FACTORES 2º Orden 1º Orden	1	2	3
1	.825	.000	.000
6	.796	.000	.000
4	.655	.000	-.347
7	.650	.000	.000
3	.000	.896	.000
5	-.313	.749	.260
2	.000	.000	.924
Valor Propio	2.30	1.38	1.14

A) El primer factor, con un valor propio de 2.3, incluye las escalas 1 -2 tras la rotación oblimín- (atribución del éxito a causas externas), 6 -7 tras la rotación oblimín- (atribución del fracaso a la mala suerte), 4 (atribución del fracaso al profesor), 7 -6 tras la rotación oblimín- (atribución del fracaso a la falta de habilidad), todas ellas con saturación positiva, y la escala 5 (atribución del éxito al esfuerzo), con saturación negativa.

Por su contenido, este factor se identifica con el primer factor de segundo orden, el factor de "indefensión". No obstante hay una pequeña diferencia que no afecta básicamente a su significado. La escala 2 -1 tras la rotación oblimín- (atribución del fracaso a la falta de esfuerzo) no satura en el factor que estamos analizando, al contrario de lo que ocurrió en el análisis factorial de segundo orden. Por otro lado, la escala 5 (atribución del éxito al esfuerzo) si satura en este caso pero negativamente.

B) El segundo factor, con un valor propio de 1.38, incluye las escalas 3 (atribución del éxito académico a la habilidad) y 5 (atribución del éxito académico al esfuerzo). Coincide plenamente con el "factor de internalización del éxito académico", tercero de los identificados en el análisis factorial de segundo orden.

C) Por último, el tercer factor, con un valor propio de 1.14, incluye las escalas 2 -1 tras la rotación oblimín- (atribución del fracaso a la falta de esfuerzo) con saturación positiva y 4, con saturación negativa, (atribución del fracaso al profesor). Básicamente coincide con el "factor de internalización y controlabilidad del fracaso (por su atribución al esfuerzo) versus externalización y no controlabilidad del mismo" identificado en el análisis factorial de segundo orden, si bien en este caso también saturaba negativamente el factor de atribución del fracaso a la mala suerte.

RESULTADOS: AREA DE LAS RELACIONES INTERPERSONALES.

Análisis factorial de primer orden.

El análisis factorial de primer orden de las respuestas a los elementos sobre logros académicos dio como resultado la identificación de cinco factores. La cantidad de varianza explicada por el conjunto de los mismos tras el análisis de componentes principales fue de 29,13%. Esta cantidad se elevó al 37,02% tras repetir los análisis una vez eliminados los elementos cuya saturación en los cinco factores identificados no había alcanzado el valor criterio de 0.30, con lo que quedaron sólo 33 elementos. A la hora de la rotación, por las razones ya señaladas, se usó en primer lugar el método Oblimín y, en un segundo análisis, el método Varimax. Los resultados fueron semejantes en ambos análisis con respecto a los factores identificados, variando exclusivamente el orden de los mismos. Los factores que ocuparon los lugares 3 y 4 en el análisis oblimín pasaron a ocupar los lugares 4 y 3 respectivamente en el análisis con rotación varimax. En la tabla 3.5 se recogen las saturaciones correspondientes a este último análisis.

TABLA 3.5: Análisis factorial de los datos relativos al ámbito de LOGROS INTERPERSONALES realizado sobre los datos de la muestra total tras eliminar los elementos que en análisis previos no saturaron significativamente en ningún factor. Rotación varimax. Las saturaciones inferiores a .25 se han igualado a .00.							
Causa	Items	Exito/Fracaso	Saturaciones factoriales				
			F1	F2	F3	F4	F5
HABILIDAD	18	F*	.62	.00	.00	.00	.00
	27	E	.00	.57	.30	.37	.00
	38	E	.00	.34	.00	.58	.00
	42	F	.50	.00	.00	.00	.00
	54	E	.00	.32	.00	.65	.00
	67	E	.00	.25	.00	.68	.00
	74	F	.59	.00	.00	.00	.00
	91	E	.00	.00	.33	.44	.00
94	F	.56	.00	.31	.00	.00	
ESFUERZO	5	E	.00	.55	.00	.00	.00
	20	E	.00	.65	.00	.00	.00
	25	F	.63	.00	.00	.00	.00
	40	F	.58	.00	.00	.00	.00
	44	E	.00	.51	.00	.00	.00
	56	E	.00	.57	.00	.00	.00
	76	E	.00	.65	.00	.00	.00
	90	E	.00	.51	.00	.25	.00
95	F	.62	.00	.00	.00	.00	
OTROS	22	F	.00	.00	.00	.00	.00
	34	F	.00	.00	.00	.00	.37
	59	E	.00	.00	.44	-.33	.00
	62	F	.00	.00	.00	.00	.51
	65	F	.00	.00	.00	.00	.70
	78	F	.00	.00	.00	.00	.65
SUERTE	1	E	.00	.00	.31	.00	.00
	24	E	.00	.00	.45	.00	.00
	29	F	.00	.00	.00	.00	.00
	36	E	.00	.00	.35	.00	.00

TABLA 3.5: Análisis factorial de los datos relativos al ámbito de LOGROS INTERPERSONALES realizado sobre los datos de la muestra total tras eliminar los elementos que en análisis previos no saturaron significativamente en ningún factor. Rotación varimax. Las saturaciones inferiores a .25 se han igualado a .00.							
	45	F	.00	.00	.00	.00	.44
	51	F	.00	.00	.00	.00	.47
	64	E	.00	.00	.63	.00	.00
	69	F	.00	.00	.29	.34	.39
	82	E	.00	.00	.71	.00	.00
	VP		2.87	2.76	2.21	2.20	2.15
* E = Exito; F = Fracaso							

A continuación pasamos a describir los factores identificados, para lo que vamos a centrarnos en el análisis factorial realizado con rotación varimax tras la eliminación de los elementos que inicialmente no habían saturado por encima del valor criterio en ningún factor.

A) El primer factor consta de siete elementos (18, 25, 40, 42, 74, 94 y 95), todos ellos con saturación positiva, y explica el 8,72% de la varianza tras la rotación. El análisis del contenido de tales elementos muestra que hacen referencia a la atribución fracaso en las relaciones interpersonales a causas internas -falta de esfuerzo o de habilidad-.

En el análisis con rotación oblimín este factor ocupó también el primer lugar, incluyendo los mismos elementos anteriormente citados. Por todo ello hemos denominado a este factor "factor de internalización del fracaso en las relaciones interpersonales".

B) El segundo factor, que explica el 8,37% de la varianza tras la rotación, comprende ocho elementos (5, 20, 38, 44, 56, 57, 76, 90). La mayor parte de ellos hace referencia al éxito en las relaciones interpersonales, resultado que se atribuye al esfuerzo o a la habilidad.

En el análisis con rotación oblimín este factor ocupó también el segundo lugar, e incluyó los mismos elementos excepto el 38 y el 57, por lo que han sido excluidos finalmente de esta escala. Dado que los elementos restantes hacen referencia a la atribución del éxito en las relaciones interpersonales al esfuerzo, éste es el nombre que hemos dado a este factor.

C) El tercer factor incluye nueve elementos (1, 24, 27, 36, 59, 64, 82, 91 y 94) y explica el 6,70% de la varianza tras la rotación. En estos elementos el fracaso se atribuye a la falta de habilidad (94) y el éxito se atribuye a la misma causa (27 y 91) o a causas externas como la suerte o los otros (resto de los elementos).

En el análisis oblimín este factor ocupó el cuarto lugar, e incluyó los mismos elementos excepto el 27 y el 94, razón por la que no han sido incluidos en la forma final de la escala, lo mismo que el elemento 91, dada su mayor saturación en el factor 4. En consecuencia, hemos denominado a este factor "factor de externalización del éxito en las relaciones interpersonales".

D) El cuarto factor comprende siete elementos (27, 38, 57, 67, 69, 91 -con saturación positiva- y 59 -con saturación negativa-) y explica el 6,67% de la varianza tras la rotación. El contenido de los elementos hace referencia a la atribución del éxito en las relaciones interpersonales a la habilidad y,

en el elemento 59, a las otras personas. Se exceptúa el elemento 69, que hace referencia a la atribución del fracaso a la mala suerte. Este elemento, sin embargo, ha sido eliminado de la escala final ya que satura más en el factor 5 pese a aparecer junto con todos los restantes elementos también en el análisis oblimín, análisis en que este factor ocupó el tercer lugar. En cualquier caso, el contenido de este elemento es coherente con el significado psicológico de este factor, ya que refleja la tendencia a internalizar del éxito, que se atribuye a la habilidad. Por ello le hemos denominado "factor de atribución del éxito en las relaciones interpersonales a la habilidad".

E) Finalmente, el quinto factor comprende los elementos 34, 45, 51, 62, 65, 69 y 78. Este factor explica el 6,54% de la varianza extraída tras la rotación. En el análisis con rotación oblimín ocupó también el quinto lugar con los mismos elementos. El contenido de los mismos hace referencia a la atribución del fracaso a la mala suerte o a acción de otras personas, esto es, a causas externas. Por ello hemos denominado a este factor como "factor de externalización del fracaso".

Análisis factorial de segundo orden.

El análisis de las correlaciones entre los factores de primer orden obtenidos tras la rotación oblimín permitió identificar dos factores de segundo orden que explican, en conjunto, el 54,50% de la varianza. En la tabla 3.6 se recogen las saturaciones de los factores de primer orden en cada uno de los factores de segundo orden mencionados y que pasamos a describir.

TABLA 3.6: Resultados del análisis factorial de segundo orden realizado sobre las PUNTUACIONES FACTORIALES de primer orden. (RELACIONES INTERPERSONALES).		
FACTORES 2º Orden 1º Orden	1	2
1	.767	.000
3	.653	.000
5	.595	.000
4	.000	.826
2	.000	.749
VP	1.419	1.306

A) El primer factor de segundo orden incluye los factores de primer orden 1 (internalización del fracaso), 3 -4 en el análisis con rotación oblimín- (atribución del éxito a causas externas), y 5 (externalización del fracaso). Creemos que se trata de un factor que refleja la percepción de "indefensión" en el ámbito de las relaciones interpersonales, dado que el fracaso se atribuye al propio sujeto, si bien se reconoce también el influjo de causas externas no controlables- y el éxito a causas externas.

B) El segundo factor de segundo orden comprende los factores de primer orden 2 (atribución del éxito al esfuerzo) y 4 -3 en el análisis con rotación oblimín- (atribución del éxito a la habilidad). Se trata, pues, de un "factor de internalización del éxito en las relaciones interpersonales".

Análisis factorial de las puntuaciones escalares directas.

Como en el caso del análisis factorial de segundo orden que acabamos de describir, en este caso se han utilizado sólo las puntuaciones correspondientes a las cinco escalas derivadas en primer lugar. Su análisis ha permitido la identificación de dos factores que explican en conjunto el 67,28% de la varianza total, y que coinciden básicamente con los encontrados en el análisis de segundo orden realizado sobre las puntuaciones factoriales de cada sujeto en los factores de primer orden. La composición de estos factores se presenta en la tabla 3.7. La única diferencia que cabe señalar entre los resultados de este análisis y los obtenidos en el análisis factorial de segundo orden es que la escala 5 (externalización del fracaso) también satura positivamente en el segundo factor, lo que sugiere el carácter probablemente defensivo y egótico del mismo.

TABLA 3.7: Resultados del análisis factorial realizado sobre las PUNTUACIONES DIRECTAS en las escalas de primer orden. (RELACIONES INTERPERSONALES).		
FACTORES 2º Orden 1º Orden	1	2
1	.814	.000
3	.769	.000
5	.664	.347
4	.000	.891
2	.271	.820
VP	1.774	1.590

CONSISTENCIA INTERNA DE LAS ESCALAS DE PUNTUACIONES DIRECTAS.

En la tabla 3.8 se recogen los índices de consistencia interna de las escalas correspondientes tanto a las atribuciones realizadas en el ámbito de los logros académicos como a los realizados en el ámbito de las relaciones interpersonales. Los índices que aparecen son semejantes a los encontrados en el trabajo de Alonso-Tapia, Mateos y Montero (1986) y a los encontrados, en general, en este tipo de escalas, lo que pone de manifiesto la calidad de nuestra prueba.

VALIDEZ PREDICTIVA

Análisis de correlaciones.

Como primer acercamiento al estudio de la validez predictiva del EAT se han calculado las correlaciones entre las puntuaciones correspondientes a los distintos factores y escalas con cinco criterios de rendimiento, a saber, las notas en Lengua, Matemáticas, Sociales y Naturales y la nota media de todas ellas, notas obtenidas tres meses después de haber sido completado el cuestionario. Para ello, las valoraciones de los profesores se transformaron en valores cuantitativos en una escala de 1 a 6 puntos.

TABLA 3.8: Índices de consistencia interna (α de Cronbach) de las escalas de puntuaciones directas.					
AREA DE LOGROS ACADEMICOS			AREA DE RELACIONES INTERPERSONALES		
Escalas de primer orden	n° de elementos	α	Escalas de primer orden	n° de elementos	α
Escala 1	8	.779	Escala 1	7	.743
Escala 2	6	.665	Escala 2	6	.718
Escala 3	6	.706	Escala 3	6	.629
Escala 4	6	.730	Escala 4	6	.613
Escala 5	6	.733	Escala 5	7	.674
Escala 6	6	.690			
Escala 7	4	.650			
Escalas de segundo orden	n° de elementos	α	Escalas de segundo orden	n° de elementos	α
Escala I	24	.848	Escala I	20	.817
Escala II	18	.763	Escala II	12	.774
Escala III	12	.711			

Así mismo, se han calculado las correlaciones entre cada factor y la prueba de factor G de Cattell, y entre ésta y las notas. La razón de ello ha sido nuestro interés en posibilitar, en un paso posterior, el estudio del grado en que la capacidad predictiva de los patrones de atribución es independiente e incrementa la de la inteligencia. Los resultados se presentan en la tabla 3.9.

El comentario que cabe hacer de las correlaciones encontradas se resume en los siguientes puntos.

1. En primer lugar, las correlaciones entre los factores de área de las relaciones interpersonales con la inteligencia, tal y como es medida a través de la prueba de factor G, y con las notas son negativas y muy bajas en términos absolutos (la mayor es -.14), como en principio cabía esperar. Estos factores no sirven, pues, para predecir los resultados académicos, y su validez para predecir el comportamiento en otros ámbitos queda por establecer.

2. Por lo que se refiere a las correlaciones entre los factores correspondientes a las atribuciones en el área de los logros académicos y la prueba de factor G, son muy bajas en términos absolutos (la mayor es -.17) lo que sugiere la independencia de los constructos que miden ambas pruebas.

3. En cuanto a las correlaciones entre los factores correspondientes al área de los logros académicos y las notas, los resultados son los que cabía esperar:

TABLA 3.9: Correlaciones entre factores de primer orden, factor G y notas, y entre escalas de segundo orden -puntuaciones factoriales y directas, factor G y notas.

ESCALAS RELACIONADAS CON LOGROS ACADEMICOS:						
	G	LENGUA	MATEM.	SOCIAL.	NATUR.	N.MED.
G	1.000	.247	.360	.237	.319	.328
F-1	-.017	-.113	-.119	-.085	-.125	-.121
F-2	-.106	-.233	-.247	-.296	-.255	-.283
F-3	.115	.233	.290	.190	.250	.267
F-4	.031	-.192	-.118	-.181	-.119	-.165
F-5	.115	.190	.226	.239	.213	.237
F-6	-.178	-.138	-.164	-.165	-.171	-.177
F-7	-.075	-.182	-.183	-.213	-.164	-.204
F-I (PF)	-.111	-.242	-.233	-.288	-.236	-.274
F-II (PF)	.143	.254	.318	.249	.285	.305
F-III(PF)	-.087	-.127	-.167	-.108	-.172	-.159
F-I (PD)	-.103	-.254	-.242	-.293	-.241	-.283
F-II (PD)	.138	.254	.310	.255	.278	.102
F-III(PD)	.010	.109	.072	.133	.061	.303
ESCALAS RELACIONADAS CON LOGROS INTERPERSONALES:						
	G	LENGUA	MATEM.	SOCIAL.	NATUR.	N.MED.
G	1.000	.247	.360	.237	.319	.328
F-1	-.032	-.054	-.036	-.042	-.041	-.043
F-2	-.073	-.078	-.057	-.084	-.059	-.079
F-3	-.043	-.072	-.098	-.074	-.070	-.086
F-4	-.046	-.100	-.067	-.142	-.095	-.108
F-5	.008	-.085	-.056	-.073	-.041	-.072
F-I (PF)	-.029	-.092	-.052	-.101	-.068	-.083
F-II(PF)	.053	-.076	-.083	-.074	-.060	-.083
F-I (PD)	-.029	-.101	-.067	-.105	-.073	-.092
F-II(PD)	-.068	-.086	-.087	-.091	-.073	-.095
* Los valores superiores de .077 son significativos al 1% y los superiores a .056 lo son al 5%.						

a) Se observa una correlación positiva y significativa entre las notas y los factores 3 y 5 (atribución del éxito a la habilidad y al esfuerzo respectivamente). El mismo tipo de correlación se da con las escalas y factores correspondientes de segundo orden, como era de esperar.

b) La correlación es negativa y significativa entre las notas y los restantes factores de primer orden. Es decir, las notas no disminuyen a medida que aumenta la atribución del fracaso a la falta de

esfuerzo o habilidad y la del éxito a causas externas.

Análisis de regresión.

En base a la justificación proporcionada por el análisis correlacional realizamos, en relación con cada uno de los criterios, tres análisis de regresión utilizando como predictores respectivamente:

- Las puntuaciones directas en los factores de primer orden del área de logros académicos y en la prueba de factor G.
- Las puntuaciones factoriales correspondientes a los factores de segundo orden extraídos en el análisis realizado sobre las puntuaciones factoriales en los factores de primer orden del área de logros académicos y la correspondiente a la prueba de factor G.
- Las puntuaciones directas correspondientes a los factores extraídos en el análisis factorial realizado sobre las puntuaciones directas en los factores de primer orden del área de logros académicos, y la puntuación en la prueba de factor G.

El modelo utilizado fue el de regresión directa, ya que evita la maximización de los efectos aleatorios debidos al muestreo que puede darse en el caso de utilizar el método paso a paso (Tatsuoka, 1976).

En la tabla 3.10 se presenta la proporción de varianza explicada por cada conjunto de predictores en relación con cada criterio, así como el grado en que dicha proporción supone un incremento en relación a la que quedaría explicada por el uso exclusivo de la prueba de factor G. El incremento oscila entre el 13,9% y el 17,3%. Esto supone que nuestra prueba hace una aportación importante a la predicción de los resultados académicos.

TABLA 3.10: Valores de R^2 para cada conjunto de predictores; incremento respecto al uso exclusivo de la prueba de factor G, y valores de R^2 esperados en muestras de igual tamaño. Estimaciones realizadas por los procedimientos de Wherry ($R^{2'}$) y Stein ($R^{2''}$).			
CRITERIO: NOTA EN LENGUA			
PREDICTORES	R^2	$R^{2'}$	$R^{2''}$
G	.061	.060	.058
F. primer o. + G	.201	.195	.189
Diferencia	.140	.135	.131
F. seg. o.(p.f.) + G	.179	.176	.172
Diferencia	.118	.116	.114
F. seg. o.(p.d.) + G	.176	.173	.169
Diferencia	.115	.113	.111
TABLA 3.10 (Continuación)			
CRITERIO: NOTA EN MATEMATICAS			

G	.129	.128	.126
F. primer o. + G	.283	.278	.272
Diferencia	.154	.150	.146
F. seg. o.(p.f.) + G	.273	.270	.267
Diferencia	.144	.142	.141
F. seg. o.(p.d.) + G	.268	.265	.262
Diferencia	.139	.137	.136

CRITERIO: NOTA EN CIENCIAS SOCIALES

G	.056	.055	.054
F. primer o. + G	.199	.193	.187
Diferencia	.143	.138	.133
F. seg. o.(p.f.) + G	.191	.188	.184
Diferencia	.135	.133	.130
F. seg. o.(p.d.) + G	.192	.189	.185
Diferencia	.136	.134	.131

CRITERIO: NOTA EN CIENCIAS NATURALES

G	.102	.101	.099
F. primer o. + G	.241	.235	.229
Diferencia	.139	.134	.130
F. seg. o.(p.f.) + G	.234	.231	.228
Diferencia	.132	.130	.129
F. seg. o.(p.d.) + G	.231	.228	.225
Diferencia	.129	.127	.126

CRITERIO: NOTA MEDIA

G	.107	.106	.105
F. primer o. + G	.280	.275	.269
Diferencia	.173	.169	.164
F. seg. o.(p.f.) + G	.268	.265	.262
Diferencia	.161	.159	.157
F. seg. o.(p.d.) + G	.265	.262	.259
Diferencia	.158	.156	.154

Dado que R^2 constituye un estimador sesgado de la capacidad de predicción de las medidas utilizadas, hemos incluido así mismo en la tabla 14 los valores de R^2 que cabe esperar en muestras diferentes de igual tamaño, valores estimados utilizando los procedimientos propuestos por Wherry y Stein (Tatsuoka, 1976). Como puede comprobarse, los valores encontrados son prácticamente idénticos a los obtenidos con la muestra utilizada, lo que habla en favor de la calidad de la predicción.

Validez cruzada.

Como control adicional de la calidad de las ecuaciones de regresión, se han realizado cuatro estudios de validación cruzada utilizando diferentes submuestras de la muestra original, submuestras que se describen en la tabla 3.11 con los resultados de cada estudio.

Como puede comprobarse, a pesar del hecho de que cada submuestra incluía tan sólo la mitad de los sujetos de la muestra original, los valores de R permanecen prácticamente idénticos, siendo la variación máxima de 4 centésimas. En resumen, estos resultados apoyan claramente la estabilidad de la capacidad predictiva de los pesos utilizados en la regresión con los distintos conjuntos de predictores, pesos que presentamos en la tabla 3.12.

BAREMOS

Como complemento de los análisis realizados, hemos elaborado cuatro baremos, dos para las escalas de primer orden de logros académicos e interpersonales respectivamente, y dos para las escalas correspondientes a los factores de segundo orden. Estos baremos, que se incluyen en el apéndice 3.1, proporcionan los centiles correspondientes a las puntuaciones directas. En ellos se incluyen además la media, la desviación típica y el tamaño de la muestra. En el apéndice 3.2 se presentan los elementos que componen cada una de las escalas del EAT. Puesto que cada elemento se contesta en una escala de cero a cuatro, la puntuación en cada escala se obtiene sumando los valores seleccionados por el sujeto para cada elemento de los que la integran, dado que las saturaciones han sido siempre positivas. Finalmente, en el apéndice 3.3 se incluye el cuestionario en su forma final.

DISCUSION

Hasta el momento nos hemos limitado a exponer los resultados obtenidos en los distintos análisis. En este apartado trataremos de ver las implicaciones teóricas que tales resultados tienen en relación con las hipótesis planteadas al comienzo de este trabajo.

Por lo que se refiere a la primera hipótesis, el hecho de que la agrupación de elementos haga referencia exclusivamente a un ámbito de la conducta -los logros académicos o los interpersonales-

TABLA 3.11: Validación cruzada. Correlaciones múltiples de los distintos conjuntos de predictores con los criterios en la muestra total y en las distintas submuestras. Cuestionario EAT - Logros Académicos.

CRITERIO	MUESTRA	A	B	C	LEYENDA
LENGUA	To	.449	.424	.420	To = Muestra total N = 1221 Md = Submuestra de Madrid N = 622 Bo = Submuestra de Bilbao. N = 599 Ps = Submuestra de suj. pares. N = 611 Im = Submuestra de suj. pares. N = 610
	Md	.424	.412	.408	
	Bb	.460	.446	.446	
	Pa	.449	.444	.440	
	Im	.420	.381	.378	
MATEMAT.	To	.532	.523	.517	
	Md	.505	.503	.498	
	Bb	.525	.536	.533	
	Pa	.519	.524	.520	
	Im	.507	.502	.496	
SOCIALES	To	.446	.437	.438	
	Md	.433	.410	.410	
	Bb	.428	.437	.438	
	Pa	.453	.450	.451	
	Im	.415	.403	.404	
NATURALES	To	.491	.434	.481	
	Md	.466	.455	.455	
	Bb	.489	.507	.504	
	Pa	.497	.499	.495	
	Im	.451	.448	.447	
NOTA MEDIA	To	.529	.518	.515	
	Md	.503	.488	.485	
	Bb	.529	.534	.533	
	Pa	.522	.518	.515	
	Im	.501	.489	.486	

A= Primer conjunto de predictores: Factor G y factores de primer orden del EAT, área de LOGROS ACADEMICOS.

B= Segundo conjunto de predictores: Factor G y puntuaciones factoriales en factores de segundo orden del EAT, área de LOGROS ACADEMICOS.

C= Tercer conjunto de predictores: Factor G y escalas de puntuaciones directas correspondientes a los factores de segundo orden del EAT, área de LOGROS ACADEMICOS.

confirma nuestras expectativas relativas a la primera parte de aquella: los patrones de atribución no se generalizan necesariamente de un ámbito de la conducta a otro.

En cuanto a la segunda parte, de acuerdo con la cual esperábamos la existencia de patrones de

atribución paralelos en el ámbito académico y en el interpersonal, sólo se ha confirmado en relación

TABLA 3.12: Coeficientes de regresión para cada predictor en relación con cada criterio. Cuestionario EAT - Logros Académicos.						
	Coeficientes para puntuaciones directas					
		LENGUA	MATEM.	SOCIAL.	NATUR.	NOT.MED.
Factores de primer orden.	Constante	2.370	1.307	2.530	1.820	2.001
	<u>F.G.</u>	.042	.066	.038	.058	.051
	F.1.	-.038	-.039	-.033	-.040	-.037
	F.2.	-.027	-.034	-.043	-.040	-.035
	F.3.	.060	.075	.045	.065	.061
	F.4.	-.036	-	-.020	-	-.019
	F.5.	-	.020	.032	.021	.020
	F.6.	-	-	-	-	-
Factores 2° orden ponderados	Constante	2.293	1.493	2.612	1.880	2.066
	<u>F.G.</u>	.038	.064	.036	.056	.049
	F.I.	-.273	-.263	-.349	-.277	-.286
	F.II.	.292	.374	.300	.337	.324
	F.III.	-.142	-.188	-.125	-.203	-.162
Factores 2° orden p. directas	Constante	1.978	.897	2.442	1.523	1.700
	<u>F.G.</u>	.038	.064	.036	.056	.049
	F.I.	-.030	-.033	-.036	-.055	-.033
	F.II.	-.023	-.032	-.026	-.035	-.028
	F.III.	.038	.050	.040	.045	.043
Coeficientes para puntuaciones típicas.						
	LENGUA	MATEM.	SOCIAL.	NATUR.	NOT.MED.	
Factores de primer orden	<u>F.G.</u>	.201	.294	.175	.256	.262
	F.1.	-.166	-.163	-.138	-.163	-.173
	F.2.	-.130	-.150	-.193	-.176	-.180
	F.3.	.231	.272	.166	.234	.254
	F.4.	-.145	-	-.077	-	-.082
	F.5.	-	.066	.110	.069	.078
	F.6.	-	-	-	-	-
	F.7.	-	-	-	-	-
Factores 2° orden ponderados	<u>F.G.</u>	.181	.286	.163	.248	.249
	F.I.	-.226	-.205	-.275	-.213	-.253
	F.II.	.240	.290	.235	.258	.285
	F.III.	-.116	-.146	-.098	-.156	-.143
Factores 2° orden	<u>F.G.</u>	.183	.288	.163	.249	.250
	F.I.	-.352	-.362	-.403	-.288	-.416
	F.II.	-.204	-.261	-.215	-.285	-.268

TABLA 3.12: Coeficientes de regresión para cada predictor en relación con cada criterio. Cuestionario EAT - Logros Académicos.

p. directas	F.III.	.237	.291	.235	.262	.285
-------------	--------	------	------	------	------	------

* Sólo se han incluido los pesos que han resultado estadísticamente significativos a los niveles estándar. El criterio ha sido cuantificado de 1 a 6.

con los éxitos. En el caso del fracaso en relación con los logros interpersonales, nuestros sujetos los atribuyen bien a causas externas, bien a causas internas, pero sin establecer diferencias dentro de cada grupo. Por el contrario, en relación con el fracaso académico, distinguen entre atribuir este resultado al esfuerzo, a la habilidad, a la suerte o a los profesores.

De modo semejante, las expectativas que concretábamos en nuestra segunda hipótesis no se han visto confirmadas. En lugar de 16 patrones atribuidos a un primer nivel, nos hemos encontrado con 12, siete en el ámbito académico y 5 en el ámbito interpersonal. Parece que en el nivel de edad de nuestros sujetos, los patrones de atribución del fracaso están menos diferenciados en el ámbito interpersonal que en el académico.

En cuanto a los resultados correspondientes a la hipótesis que planteábamos en un segundo nivel de análisis, hemos de señalar lo siguiente:

1. No aparece el patrón de externalidad y no controlabilidad de los resultados que postulábamos. A diferencia de lo encontrado en sujetos de edades superiores (Alonso-Tapia, Mateos y Montero, 1986) no parece que los éxitos y fracasos a un tiempo tiendan a verse por un grupo notable de sujetos como algo ajeno al control de la propia conducta.

2. Tanto en el ámbito académico como en el interpersonal ha aparecido un factor de internalización del éxito. Este patrón era de esperar a la luz de las consideraciones que hacíamos en los puntos 3b y 3e del apartado en que describíamos nuestras hipótesis. Por una parte, en la literatura se describe la existencia de una tendencia autoprotectora caracterizada por la atribución de los éxitos a causas internas y la de los fracasos a causas externas. Por otra se dice (Kukla, 1972) que los sujetos con alta motivación de logro atribuyen los éxitos a causas internas y los fracasos a la falta de esfuerzo. En consecuencia, al componerse con gran probabilidad nuestra medida -debido a su tamaño y origen- de sujetos diferentes en cuanto a su egoísmo y a su nivel motivacional, cabía esperar, aunque por distintos motivos, que unos y otros atribuyesen el éxito a causas internas pero el fracaso a causas diferentes, lo que potenciaría la aparición del factor que hemos encontrado y no la de los factores de autoprotección y alta motivación de logro.

3. Al menos en el ámbito de los logros académicos ha aparecido un factor, inicialmente no postulado, pero explicable a la luz de la reflexión que acabamos de hacer en el punto anterior. Los elementos que integra se agrupan en dos polos, uno de los cuales hace referencia a la atribución del fracaso a la falta de esfuerzo -causa que suele ser percibida como interna y controlable- y el otro a la atribución del mismo resultado a causas externas. En consecuencia, cabe pensar que los sujetos con alta motivación de logro puntuarán alto tanto en los factores que hacen referencia a la internalización

del éxito como a la internalización y controlabilidad del fracaso, mientras que los sujetos en los que predominen las tendencias autoprotectoras puntuarán alto en el primer factor y bajo en el segundo.

4. Tanto en el ámbito de los logros académicos como en el de los logros en las relaciones interpersonales ha aparecido un factor de indefensión, factor que confirma parcialmente las expectativas que habíamos expresado en la hipótesis 3c basándonos en los resultados encontrados en estudios anteriores (Alonso-Tapia, Mateos y Montero, 1986). El polo negativo de estos factores implica simplemente ausencia de indefensión y no "pasotismo" como allí señalábamos.

CONCLUSION

Como resumen de este trabajo, creemos que cabe establecer las siguientes conclusiones:

a) La diferenciación del papel de los distintos factores causales no parece producirse al mismo ritmo en relación con los distintos ámbitos en que cabe experimentar los resultados de la propia conducta como éxitos o fracasos.

b) Por la razón expuesta en el punto anterior y dado, además, que los patrones de atribución correspondientes a distintos ámbitos de la conducta parecen independientes, a la hora de evaluar patrones de atribución parece aconsejable utilizar instrumentos cuyos elementos hagan referencia específicamente al ámbito comportamental en relación con el cual se va a tomar decisiones, más que instrumentos de carácter general.

c) Las distintas escalas identificadas presentan unos valores de consistencia interna adecuados. En cuanto a la utilidad práctica de las escalas correspondientes al ámbito de los resultados académicos, los estudios de validez predictiva y validez cruzada realizados han puesto de manifiesto que pueden ser utilizadas eficazmente como predictores de rendimiento escolar, incrementando sensiblemente la validez de las predicciones que parece conseguirse con medidas de inteligencia como el test de factor G de Cattell.

APENDICES AL CAPITULO 3

APENDICE 3.1: BAREMOS DEL CUESTIONARIO EAT

Puntuacion directa	Puntuación centil						
	Fac. 1	Fac. 2	Fac. 3	Fac. 4	Fac. 5	Fac. 6	Fac. 7
32	100	--	--	--	--	--	--
31	--	--	--	--	--	--	--
30	--	--	--	--	--	--	--
29	--	--	--	--	--	--	--
28	--	--	--	--	--	--	--
27	--	--	--	--	--	--	--
26	--	--	--	--	--	--	--
25	--	--	--	--	--	--	--
24	99	100	100	--	100	100	--
23	98	97	99	--	87	--	--
22	--	91	98	--	77	--	--
21	97	86	96	--	68	100	--
20	96	81	95	100	57	--	--
19	95	73	92	99	49	99	--
18	93	66	88	98	40	98	--
17	92	58	83	97	37	97	--
16	90	52	77	96	25	96	100
15	86	44	69	94	17	94	100
14	82	39	62	93	15	92	99
13	77	32	54	90	12	90	98
12	72	27	46	86	9	86	96
11	66	23	36	82	8	80	92
10	59	17	27	77	5	74	88
9	52	13	23	72	3	67	84
8	46	11	18	66	2	60	76
7	39	7	13	59	--	51	67
6	34	5	9	51	--	43	57
5	27	4	6	42	--	34	47
4	21	3	4	35	1	28	40
3	16	2	2	28	--	20	29
2	11	--	--	21	--	13	21
1	6	1	--	14	0	8	13
0	4	0	1	8	--	5	8
Media	9.48	15.69	13.00	6.94	18.91	7.66	5.86
S _x	5.67	5.29	4.66	4.80	4.24	4.59	5.65
N	1207	1205	1207	1207	1207	1207	1207

B) BAREMOS DE LAS ESCALAS DE SEGUNDO ORDEN. LOGROS ACADEMICOS.							
PD	Puntuación centil			PD	Puntuación centil		
	F.I	F.II	F.III		F.I	F.II	F.III
70	100	100	--	35	66	10	65
69	--	99	--	34	63	8	57
68	--	--	--	33	60	7	53
67	--	98	--	32	58	6	49
66	--	96	--	31	55	--	43
65	--	95	--	30	53	5	40
64	--	94	--	29	50	4	34
63	99	92	--	28	47	--	30
62	--	90	--	27	44	3	26
61	--	88	--	26	41	--	22
60	--	85	--	25	37	--	19
59	--	83	--	24	36	2	16
58	98	80	--	23	34	--	14
57	97	78	--	22	32	--	12
56	--	75	--	21	29	--	9
55	--	72	--	20	26	--	7
54	96	69	--	19	25	--	6
53	95	66	--	18	24	1	5
52	94	61	--	17	21	--	4
51	93	57	--	16	20	--	--
50	92	52	--	15	18	--	3
49	91	49	--	14	15	--	--
48	90	46	--	13	13	--	2
47	89	42	100	12	12	--	--
46	88	38	99	11	10	--	--
45	87	36	98	10	8	--	--
44	86	32	97	9	7	--	--
43	84	29	96	8	6	--	--
42	82	26	94	7	4	--	1
41	80	24	92	6	3	--	--
40	78	21	89	5	--	--	--
39	75	18	86	4	2	--	0
38	73	16	82	3	--	0	--
37	70	14	77	2	1	--	--
36	68	12	72	1	0	--	--
				Media	29.95	49.08	31.91
				S _x	14.09	10.46	7.45
				N	1207	1205	1207

* Para obtener las puntuaciones directas en las escalas de segundo orden, se deben sumar las puntuaciones directas en las escalas de primer orden como sigue:

FI = F1 + F4 + F6 + F7. INDEFENSIÓN

FII = F2 + (24 - F4) + (24 - F6). INTERNALIZACIÓN DEL FRACASO VERSUS EXTERNALIZACIÓN DEL MISMO

FIII = F3 + F5. INTERNALIZACIÓN DEL ÉXITO

C) BAREMOS DE LAS ESCALAS DE PRIMER ORDEN. LOGROS INTERPERSONALES.

Puntuación directa	Puntuación centil				
	Fac. 1	Fac. 2	Fac. 3	Fac. 4	Fac. 5
28	100	--	--	--	100
27	100	--	--	--	100
26	--	--	--	--	99
25	--	--	--	--	--
24	99	100	100	100	98
23	98	99	--	--	96
22	97	96	99	--	95
21	96	93	98	--	92
20	94	90	97	100	90
19	92	84	94	--	85
18	90	78	92	99	80
17	86	70	87	98	74
16	82	62	82	97	67
15	78	53	73	96	59
14	72	45	64	94	51
13	67	37	55	92	45
12	60	30	46	89	37
11	54	24	37	87	21
10	48	20	27	80	25
9	41	15	21	72	19
8	36	12	15	65	15
7	29	9	10	57	11
6	23	7	6	48	8
5	18	5	3	38	6
4	13	3	2	28	4
3	9	2	1	18	--
2	6	--	--	12	2
1	4	1	--	7	1
0	3	0	0	4	1
Media	11.11	14.64	12.93	7.21	14.10
S _x	5.76	4.88	4.12	4.16	5.26
N	1207	1207	1207	1207	1207

D) BAREMOS DE LAS ESCALAS DE SEGUNDO ORDEN. LOGROS INTERPERSONALES.

Factor I				Factor II			
PD	C	P.D.	C	P.D.	C	PD	C
70	100	35	60	48	100	24	33
69	--	34	56	47	--	23	28
68	--	33	52	46	100	22	24
67	--	32	49	45	--	21	21
66	--	31	46	44	99	20	18
65	--	30	42	43	--	19	15
64	100	29	39	42	98	18	13
63	--	28	37	41	97	17	11
62	--	27	34	40	96	16	9
61	--	26	32	39	94	15	8
60	--	25	28	38	92	14	6
59	--	24	26	37	90	13	5
58	--	23	23	36	89	12	4
57	--	22	21	35	85	11	3
56	--	21	19	34	81	10	--
55	98	20	17	33	77	9	2
54	--	19	14	32	73	8	--
53	97	18	13	31	68	7	--
52	96	17	11	30	63	6	1
51	95	16	9	29	58	5	--
50	94	15	8	28	52	4	--
49	93	14	7	27	47	3	--
48	92	13	6	26	42	2	0
47	90	12	4	25	38	1	--
46	88	11	--				
45	87	10	3				
44	85	9	--				
43	83	8	2				
42	81	7	--				
41	79	6	--				
40	76	5	1				
39	73	4	--				
38	69	3	--				
37	66	2	--				
36	62	1	0				
Media	32.43			27.57			
S _x	11.66			7.86			
N	1207			1207			

APENDICE 3.2

ELEMENTOS QUE COMPONEN CADA ESCALA DEL CUESTIONARIO EAT

Los números sin paréntesis corresponden a la posición de cada elemento en la escala original, y los que están entre paréntesis, a la posición de los mismos en la escala definitiva.

ESCALAS CORRESPONDIENTES AL AREA DE LOGROS ACADEMICOS.

ESCALA 1: EXTERNALIZACION E INCONTROLABILIDAD DE LOS RESULTADOS ACADEMICOS, FUNDAMENTALMENTE EL EXITO.

- 32(20). La suerte ha sido, por lo general, la causa de mis buenas notas en Lenguaje.
- 48(33). La suerte es, con frecuencia, el principal factor responsable de mi éxito en los estudios.
- 58(40). Con frecuencia, si he sacado buenas notas en una asignatura, ha sido porque el profesor daba puntuaciones altas con mucha facilidad.
- 70(51). Normalmente he sacado buenas notas sólo porque lo que tenía que aprender era fácil.
- 72(52). Por lo general, cuando he sacado buenas notas ha sido porque me han caído las preguntas que había estudiado.
- 75(56). Con frecuencia mis malas notas se deben a la mala suerte de tocarme justamente las preguntas que no he preparado.
- 84(62). Por lo general, apruebo simplemente por suerte.
- 88(64). Creo que, con frecuencia, cuando he obtenido buenas notas ha sido por la facilidad de las asignaturas.

ESCALA 2: ATRIBUCION DEL FRACASO ACADEMICO A LA FALTA DE ESFUERZO.

- 10 (7). Si alguna vez he obtenido bajas calificaciones en Matemáticas se ha debido a falta de esfuerzo.
- 26(17). En general, las notas bajas en Lenguaje han reflejado mi poco trabajo y esfuerzo.
- 39(26). Las bajas cualificaciones que he obtenido han sido, sobre todo, porque no me he esforzado lo suficiente.
- 50(34). Normalmente, si recibo una mala nota en una asignatura es porque no he estudiado lo suficiente.
- 66(47). Las malas notas significan para mí que no he trabajado con suficiente empeño.
- 96(72). Si las notas que saco no son tan buenas como esperaba, normalmente pienso que se debe a mi falta de esfuerzo.

ESCALA 3: ATRIBUCION DEL EXITO ACADEMICO A LA HABILIDAD.

- 2 (2). Pienso que mis buenas notas reflejan, sobre todo, lo listo que soy para los estudios.
- 23(14). Si saco buenas notas es por mi buena capacidad para los estudios.
- 35(23). Si alguna vez he sacado buenas notas en Matemáticas ha sido porque se me dan muy bien.
- 63(44). Mi inteligencia constituye el factor más importante a la hora de conseguir buenas notas.
- 79(59). Si alguna vez he obtenido buenos resultados en Lenguaje, se ha debido a mi capacidad para dicha asignatura.
- 81(60). En general, cuando alguna vez he sacado buenas notas, ha sido principalmente por lo listo que soy.

ESCALA 4: ATRIBUCION DEL FRACASO AL PROFESOR

- 8 (6). Mis malas notas en Lenguaje se han debido, con frecuencia, a que el profesor puntuaba muy bajo.
- 17 (9). Con frecuencia mis malas notas se deben a que el profesor no está bien preparado para enseñarme.
- 41(28). Si he tenido malas notas en Matemáticas a menudo ha sido porque el profesor explicaba mal.
- 53(36). A menudo, si he tenido malas notas ha sido porque los profesores no me han explicado bien las lecciones.
- 73(53). Normalmente, si he sacado malas notas ha sido porque el profesor era un tacaño al puntuar.
- 93(69). Es frecuente, si saco malas notas, que sea porque el profesor no ha hecho interesante la asignatura.

ESCALA 5: ATRIBUCION DEL EXITO AL ESFUERZO.

- 4 (3). En mi caso, sacar buenas notas se ha debido, sobre todo, a mi propio esfuerzo.
- 21(13). Siempre que he obtenido buenas notas ha sido porque he estudiado con gran intensidad.
- 33(21). Cuando he trabajado con empeño, generalmente he podido superar los obstáculos que me impedían tener éxito en los estudios.
- 61(42). Si tengo buenas notas en Matemáticas es por el esfuerzo y empeño que pongo.
- 77(57). Cuando me he esforzado y he trabajado de firme, he conseguido buenas notas en Lenguaje.
- 85(63). Normalmente, cuando he trabajado de firme ha conseguido tener éxito en los estudios.

ESCALA 6: EXTERNALIZACION E INCONTROLABILIDAD DEL FRACASO ACADEMICO POR SU ATRIBUCION A LA MALA SUERTE.

- 6 (5). Por lo general, si he obtenido malos resultados en lenguaje creo que ha sido por mala suerte.
- 19(11). Mi mala suerte ha sido muchas veces las causas de que no tuviese mejores notas.
- 43(30). Frecuentemente mis bajas notas en Matemáticas se han debido, sobre todo, a equivocaciones casuales.
- 55(37). La casualidad ha sido la causa de que a veces haya tenido puntuaciones bajas.
- 75(56). Con frecuencia mis malas notas se deben a la mala suerte de tocarme justamente las preguntas que no he preparado.
- 89(65). Me parece que, normalmente, mis notas bajas se han debido a la casualidad.

ESCALA 7: ATRIBUCION DEL FRACASO A LA FALTA DE HABILIDAD

- 12 (8). Si suspendo una asignatura, probablemente es por no estar capacitado intelectualmente para la misma.
- 28(19). Si sacase malas notas pensaría que no tengo el talento necesario para comprender esas asignaturas.
- 68(49). Si sacase malas notas dudaría de mi inteligencia.
- 92(68). Cuando saco malas notas pienso que no soy inteligente

ESCALAS CORRESPONDIENTES AL AREA DE LAS RELACIONES INTERPERSONALES.

ESCALA 1: INTERNALIZACION DEL FRACASO EN LAS RELACIONES INTERPERSONALES.

- 18(10). Si tengo pocos amigos es por mi falta de habilidad para tratarlos.
25(16). Si en algún momento de mi vida me he encontrado sin amigos ha sido porque no me he esforzado en buscarlos.
40(27). Por mi propia experiencia sé que si no me he llevado bien con algún profesor ha sido por mi poco esfuerzo en entablar amistad.
42(29). Casi siempre la causa de que no haya caído bien a algún profesor ha sido mi torpeza en el trato.
74(54). Con frecuencia, cuando me he encontrado sólo ha sido por no saber tratar con los amigos.
94(70). La causa de que no haya conseguido caerle bien a alguien ha sido mi torpeza al relacionarme con los demás.
95(71). Si alguna vez no me han durado los amigos, ha sido porque he puesto poco de mi parte cuando teníamos que hacer algo juntos.

ESCALA 2: ATRIBUCION DEL EXITO EN LAS RELACIONES INTERPERSONALES AL ESFUERZO

- 5 (4). Si he conseguido llevarme bien con mis padres se ha debido al esfuerzo que he puesto en comprenderles.
20(12). Si consigo hacer amistades duraderas es por mi esfuerzo en ser amable, paciente y tolerante.
44(31). En mi caso, si me he llevado bien con gente de mi edad pero del otro sexo, ha sido sobre todo por mi esfuerzo.
56(38). En mi caso, el haber conseguido hacer una amistad ha dependido del empeño que haya puesto en ello.
76(55). Si he conseguido que mis amigos me duren ha sido porque me he esforzado en conseguirlo.
90(66). Si alguna vez me he llevado bien con algún profesor, ha sido porque he puesto mucho interés en ello.

ESCALA 3: EXTERNALIZACION DEL EXITO EN LAS RELACIONES INTERPERSONALES.

- 1 (1). Frecuentemente mi buena suerte ha sido la causa de que me hay llevado bien con los profesores.
24(15). La mayoría de las veces en que he conseguido entablar amistades ha sido por casualidad.
36(24). Cosas que han ocurrido por casualidad han sido con frecuencia las que me han ayudado a llevarme bien con mis padres.
59(41). Si tengo amigos es gracias a su iniciativa más que a la mía.
64(45). En mi caso, si me he llevado bien con personas de mi edad pero del otro sexo, ha sido principalmente por suerte.
82(61). Conseguir amigos no es cuestión de que yo quiera tenerlos: normalmente creo que mi éxito se debe a la suerte.

ESCALA 4: ATRIBUCION DEL EXITO EN LAS RELACIONES INTERPERSONALES A LA HABILIDAD.

- 27(18). Si tengo amigos puedo decir que es gracias a mi diplomacia, a que sé llevarles.
38(25). Cuando he podido entenderme con algún profesor se ha debido, sobre todo, a mi capacidad para el trato con los demás.
57(39). Frecuentemente, gracias a mi habilidad para las relaciones he podido conseguir buenos amigos.
67(48). Cuando he podido entenderme con alguien se ha debido a mi facilidad para el trato con las personas.
91(67). Consideró que el haberme llevado bien con alguien ha sido cuestión de habilidad.

Con saturación negativa:

- 59(41). Si tengo amigos es gracias a su iniciativa más que a la mía.

ESCALA 5: EXTERNALIZACION DEL FRACASO

- 34(22). La mayoría de las veces, si mis relaciones con los demás no han ido bien, ha sido porque ellos no se han esforzado en conocerme realmente.
45(32). Roces involuntariamente han sido, con frecuencia, los responsables de que mis relaciones con los demás hayan fracasado.
51(35). Mis dificultades con los amigos han comenzado, a menudo, con comentarios que, por casualidad, han sido mal interpretados.
62(43). Me es casi imposible comprender por qué desagrado a algunas personas.
65(46). Haga lo que haga, hay gente a la que no le caigo bien.
69(50). Si no he tenido amigos ha sido porque no me he encontrado con las personas adecuadas.
78(58). La antipatía que algunos chicos/chicas parecen sentir por mí es la principal causa de que mis relaciones con ellos no marchen bien.

APENDICE 3.3
EL CUESTIONARIO EAT

© Jesús Alonso Tapia y José Carlos Sánchez García

INSTRUCCIONES

En este cuadernillo encontrarás una serie de afirmaciones sobre las causas del éxito y el fracaso en distintas situaciones, en relación con cada una de las cuales debes mostrar tu grado de acuerdo o desacuerdo. No hay contestaciones correctas o incorrectas, ya que las personas podemos considerar las cosas desde distintos puntos de vista. Contesta con sinceridad de modo que se pueda conocer mejor tu forma de ser.

Anota tus contestaciones en la hoja de respuestas que te han entregado. Señala tu grado de acuerdo o desacuerdo con el contenido de cada afirmación tachando, en la escala correspondiente, el número elegido. Por ejemplo:

20. Para mí aprobar un examen es como si me tocara la lotería.

20. 0 --- --- 2 --- 3 --- 4

Ten presente que una puntuación de "0" significa "máximo desacuerdo", y una puntuación de "4", "máximo acuerdo" con el contenido de la afirmación.

RECUERDA QUE DEBES CONTESTAR SINCERAMENTE YA QUE, EN CASO CONTRARIO, LA INFORMACION OBTENIDA NO SERVIRA PARA TU ORIENTACION PSICOLOGICA.

Espera a que se de la señal para empezar

- 1 Frecuentemente mi buena suerte ha sido la causa de que me hay llevado bien con los profesores.
- 2 Pienso que mis buenas notas reflejan, sobre todo, lo listo que soy para los estudios.
- 3 En mi caso, sacar buenas notas se ha debido, sobre todo, a mi propio esfuerzo.
- 4 Si he conseguido llevarme bien con mis padres se ha debido al esfuerzo que he puesto en comprenderles.
- 5 Por lo general, si he obtenido malos resultados en lenguaje creo que ha sido por mala suerte.
- 6 Mis malas notas en Lenguaje se han debido, con frecuencia, a que el profesor puntuaba muy bajo.
- 7 Si alguna vez he obtenido bajas calificaciones en Matemáticas se ha debido a falta de esfuerzo.
- 8 Si suspendo una asignatura, probablemente es por no estar capacitado intelectualmente para la misma.
- 9 Con frecuencia mis malas notas se deben a que el profesor no está bien preparado para enseñarme.
- 10 Si tengo pocos amigos es por mi falta de habilidad para tratarles.
- 11 Mi mala suerte ha sido muchas veces las causas de que no tuviese mejores notas.
- 12 Si consigo hacer amistades duraderas es por mi esfuerzo en ser amable, paciente y tolerante.
- 13 Siempre que he obtenido buenas notas ha sido porque he estudiado con gran intensidad.
- 14 Si saco buenas notas es por mi buena capacidad para los estudios.
- 15 La mayoría de las veces en que he conseguido entablar amistades ha sido por casualidad.
- 16 Si en algún momento de mi vida me he encontrado sin amigos ha sido porque no me he esforzado en buscarlos.
- 17 En general, las notas bajas en Lenguaje han reflejado mi poco trabajo y esfuerzo.
- 18 Si tengo amigos puedo decir que es gracias a mi diplomacia, a que sé llevarles.
- 19 Si sacase malas notas pensaría que no tengo el talento necesario para comprender esas asignaturas.
- 20 La suerte ha sido, por lo general, la causa de mis buenas notas en Lenguaje.
- 21 Cuando he trabajado con empeño, generalmente he podido superar los obstáculos que me impedían tener éxito en los estudios.
- 22 La mayoría de las veces, si mis relaciones con los demás no han ido bien, ha sido porque ellos no se han esforzado en conocerme realmente.

- 23 Si alguna vez he sacado buenas notas en Matemáticas ha sido porque se me dan muy bien.
- 24 Cosas que han ocurrido por casualidad han sido con frecuencia las que me han ayudado a llevarme bien con mis padres.
- 25 Cuando he podido entenderme con algún profesor se ha debido, sobre todo, a mi capacidad para el trato con los demás.
- 26 Las bajas cualificaciones que he obtenido han sido, sobre todo, porque no me he esforzado lo suficiente.
- 27 Por mi propia experiencia sé que si no me he llevado bien con algún profesor ha sido por mi poco esfuerzo en entablar amistad.
- 28 Si he tenido malas notas en Matemáticas a menudo ha sido porque el profesor explicaba mal.
- 29 Casi siempre la causa de que no haya caído bien a algún profesor ha sido mi torpeza en el trato.
- 30 Frecuentemente mis bajas notas en Matemáticas se han debido, sobre todo, a equivocaciones casuales.
- 31 En mi caso, si me he llevado bien con gente de mi edad pero del otro sexo, ha sido sobre todo por mi esfuerzo.
- 32 Roces involuntariamente han sido, con frecuencia, los responsables de que mis relaciones con los demás hayan fracasado.
- 33 La suerte es, con frecuencia, el principal factor responsable de mi éxito en los estudios.
- 34 Normalmente, si recibo una mala nota en una asignatura es porque no he estudiado lo suficiente.
- 35 Mis dificultades con los amigos han comenzado, a menudo, con comentarios que, por casualidad, han sido mal interpretados.
- 36 A menudo, si he tenido malas notas ha sido porque los profesores no me han explicado bien las lecciones.
- 37 La casualidad ha sido la causa de que a veces haya tenido puntuaciones bajas.
- 38 En mi caso, el haber conseguido hacer una amistad ha dependido del empeño que haya puesto en ello.
- 39 Frecuentemente, gracias a mi habilidad para las relaciones he podido conseguir buenos amigos.
- 40 Con frecuencia, si he sacado buenas notas en una asignatura, ha sido porque el profesor daba puntuaciones altas con mucha facilidad.
- 41 Si tengo amigos es gracias a su iniciativa más que a la mía.
- 42 Si tengo buenas notas en Matemáticas es por el esfuerzo y empeño que pongo.

- 43 Me es casi imposible comprender por qué desagrado a algunas personas.
- 44 Mi inteligencia constituye el factor más importante a la hora de conseguir buenas notas.
- 45 En mi caso, si me he llevado bien con personas de mi edad pero del otro sexo, ha sido principalmente por suerte.
- 46 Haga lo que haga, hay gente a la que no le caigo bien.
- 47 Las malas notas significan para mí que no he trabajado con suficiente empeño.
- 48 Cuando he podido entenderme con alguien se ha debido a mi facilidad para el trato con las personas.
- 49 Si sacase malas notas dudaría de mi inteligencia.
- 50 Si no he tenido amigos ha sido porque no me he encontrado con las personas adecuadas.
- 51 Normalmente he sacado buenas notas sólo porque lo que tenía que aprender era fácil.
- 52 Por lo general, cuando he sacado buenas notas ha sido porque me han caído las preguntas que había estudiado.
- 53 Normalmente, si he sacado malas notas ha sido porque el profesor era un tacaño al puntuar.
- 54 Con frecuencia, cuando me he encontrado sólo ha sido por no saber tratar con los amigos.
- 55 Si he conseguido que mis amigos me duren ha sido porque me he esforzado en conseguirlo.
- 56 Con frecuencia mis malas notas se deben a la mala suerte de tocarme justamente las preguntas que no he preparado.
- 57 Cuando me he esforzado y he trabajado de firme, he conseguido buenas notas en Lenguaje.
- 58 La antipatía que algunos chicos/chicas parecen sentir por mí es la principal causa de que mis relaciones con ellos no marchen bien.
- 59 Si alguna vez he obtenido buenos resultados en Lenguaje, se ha debido a mi capacidad para dicha asignatura.
- 60 En general, cuando alguna vez he sacado buenas notas, ha sido principalmente por lo listo que soy.
- 61 Conseguir amigos no es cuestión de que yo quiera tenerlos: normalmente creo que mi éxito se debe a la suerte.
- 62 Por lo general, apruebo simplemente por suerte.
- 63 Normalmente, cuando he trabajado de firme ha conseguido tener éxito en los estudios.

- 64 Creo que, con frecuencia, cuando he obtenido buenas notas ha sido por la facilidad de las asignaturas.
- 65 Me parece que, normalmente, mis notas bajas se han debido a la casualidad.
- 66 Si alguna vez me he llevado bien con algún profesor, ha sido porque he puesto mucho interés en ello.
- 67 Consideró que el haberme llevado bien con alguien ha sido cuestión de habilidad.
- 68 Cuando saco malas notas pienso que no soy inteligente
- 69 Es frecuente, si saco malas notas, que sea porque el profesor no ha hecho interesante la asignatura.
- 70 La causa de que no haya conseguido caerle bien a alguien ha sido mi torpeza al relacionarme con los demás.
- 71 Si alguna vez no me han durado los amigos, ha sido porque he puesto poco de mi parte cuando teníamos que hacer algo juntos.
- 72 Si las notas que saco no son tan buenas como esperaba, normalmente pienso que se debe a mi falta de esfuerzo.