

ADAPTACIÓN PSICOMÉTRICA DEL CUESTIONARIO DE ESTILOS ATRIBUTIVOS

PSYCHOMETRIC ADAPTATION OF THE QUESTIONNAIRE OF ATTRIBUTIONAL STYLES

MARÍA MATALINARES C.¹, ROSA TUEROS C., JUAN YARINGAÑO L.

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS, LIMA, PERÚ
(RECIBIDO EL 2/02/2009, ACEPTADO EL 11/06/2009)

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo analizar la validez y confiabilidad del Cuestionario de Estilos Atributivos (CEA) de Alonso y Sánchez (1992). Se trabajó con 324 sujetos de 14 a 16 años, de ambos sexos, de 4.º y 5.º grado de educación secundaria. Los resultados demostraron que los puntajes obtenidos a través del CEA son confiables. Igualmente, se puede concluir que dicha prueba posee validez de constructo, ya que el criterio de jueces y las correlaciones de cada bloque con el módulo alcanzan valores significativos, la matriz de correlaciones reporta asociaciones significativas entre las áreas y el análisis factorial demuestra la existencia de dos factores.

Palabras clave: Cuestionario de estilos atributivos, adaptación, confiabilidad, validez.

ABSTRACT

The present study had as objective to analyze the validity and reliability of the Questionnaire of Attributional Styles (QAS) of Alonso and Sanchez (1992). It was worked with 324 subjects from 14 to 16 years, of both sexes, of 4 ° and 5 ° degree of secondary education. The results demonstrated that scores obtained through the QAS are reliable. Equally, it is possible to conclude that the above mentioned test possesses construct validity, since judges' criteria and the correlations of each block with the module reach significant values, matrix of correlations reports significant associations between areas and the factorial analysis demonstrates existence of two factors.

Keywords: Questionnaire of attributional styles, adaptation, reliability, validity.

1 Docente investigadora del Instituto de Investigaciones Psicológicas de la Facultad de Psicología, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima-Perú. E-mail: maria_luisa93@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

De las teorías 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, se ha utilizado la Teoría Atribucional de Weiner (1974, 1986); Alonso y Mateos (1986). De acuerdo con esta teoría, se considera a la conducta como un continuo de episodios dependientes unos de otros, donde el éxito y el fracaso dan lugar, respectivamente, a respuestas emocionales positivas y negativas. Pero si los resultados son inesperados, como por ejemplo, aprobar cuando no se tenía esperanza de ello o desaprobado tanto si se esperaba como si no, tendemos a preguntarnos por las causas que los han determinado y a buscar respuesta a tales preguntas. Por ello es común oír con frecuencia entre los alumnos desaprobados comentarios como: "No sé por qué me han jalado", "Este profesor no me quiere", "El profesor se me ha prendido", y también comentarios de aquellos que no esperaban aprobar. "Qué suerte tengo" o "No sé cómo habré podido aprobar, estaba seguro que iba a jalar". Por otra parte, es importante recalcar que las explicaciones que 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.

Ahora bien, Weiner (1986) subraya, como aportación novedosa, la importancia de las emociones suscitadas en la actividad dirigida a un fin, como determinantes del valor subjetivo de los fines. La motivación sería una secuencia histórica, donde la conducta humana es el resultado de una cadena de sucesos interrelacionados, desde los pensamientos, pasando por las atribuciones, las expectativas y las emociones, hasta llegar a la acción: la cadena empieza con el resultado de una conducta de logro ejecutada por un individuo que es juzgado como un éxito o un fracaso, según haya alcanzado, o no, el estándar. Este resultado provoca inmediatamente la aparición de un estado afectivo de felicidad, para el éxito percibido, y frustración o tristeza para el fracaso percibido (sentimientos dependientes del resultado), iniciándose una búsqueda causal para determinar la razón por la que se ha llegado al resultado. En esta búsqueda causal confluyen numerosos antecedentes, fundamentalmente, la historia de logro pasada del sujeto, el rendimiento de los demás, etc. que permiten alcanzar una atribución causal del resultado; la atribución causal percibida desencadena nuevas emociones (dependientes de la atribución), y ambas, causalidad y emociones, contribuyen a determinar la conducta futura.

Puede considerarse que existen tantos tipos de estilos atributivos como causas a las que atribuir los hechos que se tratan de explicar. Las distintas causas a las 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 (Weiner, 1979, 1986; Alonso Tapia, 1983); 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.

MÉTODO

La presente investigación es de tipo aplicada, con método correlacional comparativo, diseño transversal (Hernández, R. y otros 2003).

Sujetos

El universo de la investigación estuvo conformado por los alumnos de 4to y 5to. de secundaria de instituciones educativas nacionales de Lima Metropolitana. Para la obtención de la muestra se llevó a cabo un muestreo probabilístico. La muestra total inicial fue de 394 alumnos, pero en vista que 66 alumnos no contestaron todas la preguntas, se eliminaron los cuestionarios. Quedando solo 324 alumnos, de ambos sexos, cuyas edades fluctuaban entre los 14 y 16 años.

Tabla N.° 1. Distribución de la muestra según grado de estudio y sexo.

4° grado		5° grado		Total
Masculino	Femenino	Masculino	Femenino	
85	75	84	80	324

Instrumento

En la investigación se utiliza el Cuestionario de Estilos Atributivos (EAT) propuesto por Alonso y Sánchez (1992). Para establecer la confiabilidad, los autores utilizaron el método de consistencia interna. Los coeficientes de fiabilidad en el Área de Logros Académicos son para la escala I de 0,84, la Escala II 0,76 y para la Escala III 0,711; en el Área de Relaciones Interpersonales, en la Escala I es de 0,81 y para la Escala II 0,77. En el método de consistencia interna por división por mitades, obtuvieron una correlación de Pearson de 0,74 y en la fórmula de corrección de Spearman-Brown de 0,72. La validez de contenido la realizaron por un proceso de validación por jueces. Los resultados del coeficiente V de Aiken señalan que los ítemes alcanzan coeficientes iguales o mayores que 0,78 con lo que tiene una probabilidad asociada de 0,48 o menos, los cuales fueron aceptados por los jueces.

El cuestionario es de aplicación colectiva e individual, en un tiempo aproximado de 45 minutos, con el propósito de evaluar los patrones atributivos en el ámbito de las relaciones interpersonales y de los logros académicos.

Esta prueba está constituida por las siguientes áreas:

1) Logros académicos:

- **Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos.** Hacen referencia a la atribución de los éxitos académicos a causas externas al propio sujeto no controlables por él, a saber, la suerte y otras personas.
- **Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo.** Hace referencia al fracaso académico, resultado que se atribuye a la falta de esfuerzo, causa normalmente percibida como interna, variable y controlable,
- **Atribución del éxito académico a la habilidad.** En estos elementos el éxito se atribuye a causas internas, estables y controlables.

- **Atribución del fracaso al profesor.** 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. Este factor se percibe como causa normalmente externa y no controlable.
- **Atribución del éxito al esfuerzo, externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte.** Causa habitualmente percibida como interna, variable y controlable.
- **Atribución del fracaso a la falta de habilidad.** El fracaso académico se atribuye a la falta de habilidad, causa normalmente percibida como interna, estable y no controlable.

2) Relaciones interpersonales

- **Internalización del fracaso en las relaciones interpersonales.** Hacen referencia a la atribución fracaso en las relaciones interpersonales a causas internas –falta de esfuerzo o de habilidad.
- **Atribución del éxito en las relaciones interpersonales al esfuerzo.** Hacen referencia a la atribución del éxito en las relaciones interpersonales al esfuerzo, éste es el nombre que hemos dado a este factor.
- **Externalización del éxito en las relaciones interpersonales.** En estos elementos el fracaso se atribuye a la falta de habilidad y el éxito se atribuye a la misma causa o a causas externas como la suerte o los otros (resto de los elementos).
- **Atribución del éxito en las relaciones interpersonales a la habilidad.** El contenido de los elementos hace referencia a la atribución del éxito en las relaciones interpersonales a la habilidad y a las otras personas. Refleja la tendencia a internalizar el éxito, que se atribuye a la habilidad.
- **Externalización del fracaso.** 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.

Validez de contenido del Cuestionario de Estilos Atributivos

Para verificar la validez, se hizo una revisión detallada del contenido de los ítems, con el objetivo de determinar si el lenguaje utilizado se adecuaba al lenguaje estándar de nuestro medio. Se propuso las modificaciones lingüísticas a los ítems originales de la prueba, que fueron sometidas a criterio de jueces.

Se seleccionó un grupo de ocho jueces expertos en el campo del lenguaje, a quienes se les entregó una ficha con los ítems originales solicitándoles la aprobación o desaprobación de estos. Para ello se utilizó el Coeficiente V. De Aiken, el cual, de acuerdo con Escurra (1988), requiere de un grupo de ocho jueces y que por lo menos siete estén en concordancia para que el ítem sea válido, alcanzando coeficiente V iguales o superiores a 0.88, a un nivel de significación estadística de $p < 0.05$

En segundo lugar se estableció la confiabilidad en términos generales, entendida como el grado de consistencia que existe entre dos medidas de un mismo objeto (Anastasi, 1998). Para el presente estudio, se utilizó el método de consistencia interna con el propósito de evaluar el grado en que los ítems del test están relacionados con el puntaje total. Esta forma de confiabilidad se caracteriza porque se obtiene a partir de una sola aplicación de la prueba, lo cual es útil en el caso de medir rasgos o características motivacionales. La estimación de la consistencia interna se realizó mediante la separación por mitades, es la división del instrumento en dos partes iguales, ya sean pares o impares. Luego de esta partición se procede a correlacionar los resultados para, posteriormente, utilizando la fórmula profética de Spearman, estimar la confiabilidad de la prueba completa.

RESULTADOS

Validez de contenido

El análisis de la aprobación-desaprobación de las modificaciones realizadas a los ítems del Cuestionario de Estilos Atributivos, ha sido establecido a través del método de criterio de jueces utilizando el coeficiente V de Aiken (tabla N.º 2), obteniéndose los siguientes resultados:

- **En el Área de logros académicos**, constituida por la Escala 1, Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos y fundamentalmente el éxito, se obtuvo que de los 8 ítems que conforman este factor, 5 de ellos presentan una V de 1,00, y 3 ítems alcanzaron una V. de 0,88; hallándose una V. total de 0,94. Escala 2, Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo, se obtuvo que de los 6 ítems que conforman este factor, 1 de ellos presenta una V de 1,00; 4 ítems alcanzan una V. de 0,88, y 1 ítem tiene una V; hallándose una V. total de 0,50; Escala 3, Atribución del éxito académico a la habilidad. Se obtuvo que de los 6 ítems que conforman este factor, 4 de ellos presentan una V de 1,00 y 2 ítems alcanzaron una V. de 0,88; hallándose una V. total de 0,96. Escala 4, Atribución del fracaso al profesor, se obtuvo que de los 6 ítems que conforman este factor, 5 de ellos presentan una V de 1,00, mientras que 1 ítem tiene una V. de 0,88; hallándose una V. total de 0,98. Escala 5, Atribución del éxito al esfuerzo; se obtuvo que de los 6 ítems que conforman este factor, 4 de ellos presentan una V de 1,00, mientras que 2 ítems alcanzaron una V. de 0,88; hallándose una V. total de 0,96. Escala 6, Externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte, se obtuvo que de los 5 ítems que conforman este factor, 2 de ellos presentan una V de 1,00, mientras que 3 ítems logran una V. de 0,88; hallándose una V. total de 0,93. Escala 7, Atribución del fracaso a la falta de habilidad, se obtuvo que de los 4 ítems que conforman este factor, 2 de ellos presentan una V de 1,00, mientras que 2 ítems alcanzaron una V. de 0,88; hallándose una V. total de 0,94.
- **En el Área de las relaciones interpersonales**. Constituida por la Escala 8, Internalización del fracaso en las relaciones interpersonales, se obtuvo que de los 7 ítems que conforman este factor, 3 de ellos presentan una V de 1,00; mientras

que 4 ítems alcanzaron una V. de 0,88, hallándose una V. total de 0,93. Escala 9, Atribución del éxito en las relaciones interpersonales al esfuerzo, se obtuvo que de los 6 ítems que conforman este factor, 5 de ellos presentan una V de 1,00; mientras que 1 ítem presenta una V. de 0,88, hallándose una V. total de 0,98. Escala 10, Externalización del éxito en las relaciones interpersonales, se obtuvo que de los 6 ítems que conforman este factor, 2 de ellos presentan una V de 1,00, mientras que 4 ítems alcanzaron una V. de 0,88, hallándose una V. total de 0,92. Escala 11, Atribución del éxito en las relaciones interpersonales a la habilidad, se obtuvo que de los 5 ítems que conforman este factor, 2 de ellos presentan una V de 1,00; mientras que 3 ítems alcanzaron una V. de 0,88, hallándose una V. total de 0,93. Escala 12, Externalización del fracaso; se obtuvo que de los 7 ítems que conforman este factor, 4 de ellos presentan una V de 1,00, mientras que 2 ítems alcanzaron una V. de 0,88, hallándose una V. total de 0,95.

Tabla N.º 2. Validez de contenido por criterio de jueces del Cuestionario de Estilos Atributivos.

Área de logros Académicos				Área de las Relaciones Interpersonales			
	Ítem	V Aiken	Decisión		Ítem	V Aiken	Decisión
Escala 1: Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos y fundamentalmente el éxito	20	1,00	A	Escala 8: internalización del fracaso en las relaciones interpersonales	10	0,88	A
	33	1,00	A		16	1,00	A
	40	0,88	A		27	0,88	A
	51	0,88	A		29	1,00	A
	52	1,00	A		54	0,88	A
	56	0,88	A		70	0,88	A
	62	1,00	A		71	1,00	A
	64	1,00	A				
Escala 2: Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo	7	1,00	A	Escala 9: atribución del éxito en las relaciones interpersonales al esfuerzo	4	1,00	A
	17	0,88	A		12	1,00	A
	26	0,88	A		31	1,00	A
	34	0,88	A		38	0,88	A
	47	0,88	A		55	1,00	A
	72	0,50	R	66	1,00	A	
Escala 3: Atribución del éxito académico a la habilidad.	2	1,00	A	Escala 10: externalización del éxito en las relaciones interpersonales.	1	1,00	A
	14	1,00	A		15	0,88	A
	23	0,88	A		24	0,88	A
	44	1,00	A		41	0,88	A
	59	0,88	A		45	1,00	A
	60	1,00	A	61	0,88	A	

continúa

Área de logros Académicos				Área de las Relaciones Interpersonales			
	Ítem	V Aiken	Decisión		Ítem	V Aiken	Decisión
Escala 4: Atribución del fracaso al profesor	6	1,00	A	Escala 11: atribución del éxito en las relaciones interpersonales a la habilidad.	18	0,88	A
	9	0,88	A		25	1,00	A
	28	1,00	A		39	0,88	A
	36	1,00	A		48	1,00	A
	53	1,00	A		67	0,88	A
	69	1,00	A				
Escala 5: Atribución del éxito al esfuerzo.	3	1,00	A	Escala 12: Externalización del fracaso	22	1,00	A
	13	0,88	A		32	0,88	A
	21	1,00	A		35	0,88	A
	42	1,00	A		43	1,00	A
	57	0,88	A		46	1,00	A
	63	1,00	A	50	0,88	A	
				58	1,00	A	
Escala 6: Externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte.	5	1,00	A				
	11	0,88	A				
	30	0,88	A				
	37	0,88	A				
	65	1,00	A				
Escala 7: Atribución del fracaso a la falta de habilidad	8	1,00	A				
	19	0,88	A				
	49	0,88	A				
	68	1,00	A				

N° jueces = 8

A= ítem aceptado

R = ítem rechazado

Confiabilidad del cuestionario

En la tabla N° 3 se presentan los resultados del análisis de las escalas Cuestionario de Estilos Atributivos, con la media y la correlación ítem-test corregida, asumiéndose los puntajes de cada bloque como si fueran un ítem. Igualmente se presenta el coeficiente alpha de Cronbach como medida de confiabilidad. El criterio para aceptar o rechazar la correlación ítem-test corregida es que debe ser mayor o igual a $\geq 0,20$ (Nunnally & Bernstein, 1995). Las correlaciones ítem-test oscilan entre 0,25 y 0,51 observándose que todos los bloques obtienen correlaciones significativas con el puntaje total de módulo, siendo las escalas más discriminativas la Escala 1, Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos (0,51) y la escala 3, Atribución del éxito académico a la habilidad (0,84). El alpha de Cronbach calculado para el Cuestionario alcanza un valor de 0,662 de manera que se puede decir que el Cuestionario de Estilos Atributivos nos permite obtener puntajes confiables.

Tabla N.º 3. Índice de correlación ítem-test corregido del Cuestionario de Estilos Atributivos.

Escala	M	Varianza de Escala si ítem es eliminado	Correlación Ítem-Total Corregida	Alpha de Cronbach si ítem es eliminado
1	130,26	419,468	,511	,599
2	125,87	535,831	,035	,678
3	126,81	460,828	,384	,628
4	135,78	486,306	,283	,645
5	121,36	527,067	,066	,677
6	136,53	493,011	,330	,640
7	135,98	497,006	,311	,642
8	128,10	467,665	,254	,654
9	124,43	467,428	,355	,633
10	133,24	463,507	,354	,633
11	127,77	478,745	,369	,632
12	128,60	457,003	,349	,633

Alpha = ,662

* ritc \geq .20 N = 324

Validez de constructo

Las correlaciones obtenidas entre las escalas mediante el coeficiente de correlación producto-momento de Pearson muestran hasta qué punto las variaciones o cambios en un ítem corresponden a las variaciones o cambios de la escala a la que pertenecen. Dichas correlaciones se presentan en la Tabla N.º 4. De las 71 correlaciones posibles entre los ítems y escalas, tenemos 68 correlaciones estadísticamente significativas ($p < .05$), siendo todas ellas positivas. Las correlaciones estadísticamente significativas halladas alcanzan coeficientes que oscilan entre 0,42 y 0,70. Existen 3 correlaciones menores a 0,4 (ítems 23, 69 y 71), las cuales no serán incluidas en el test final.

Elaboración de baremos

En el Anexo 1 se presentan las tablas con los baremos elaborados mediante el método de percentiles. Estos corresponden a los baremos normativos en percentiles (Pc) para la conversión de puntajes directos (PD) por grado de estudio y sexo, en la puntuación total obtenida en el Cuestionario de Estilos de Atributivos.

Tabla N° 4. Índice de correlación escala Ítem-Escala del Cuestionario de Estilos Atributivos.

Escala 1	item20 ,465	item33 ,615	item40 ,576	item51 ,422	item52 ,548	item56 ,495	item62 ,457	item64 ,554
Escala 2	item7 ,609	item17 ,633	item26 ,634	item34 ,538	item47 ,619			
Escala 3	item2 ,623	item14 ,632	item23 ,380	item44 ,605	item59 ,627	item60 ,656		
Escala 4	item6 ,513	item9 ,610	item28 ,673	item36 ,672	item53 ,637	item69 ,374		
Escala 5	item3 ,466	item13 ,650	item21 ,578	item42 ,703	item57 ,667	item63 ,666		
Escala 6	item5 ,524	item11 ,568	item30 ,524	item37 ,672	item65 ,593			
Escala 7	item8 ,631	item19 ,609	item49 ,587	item68 ,591				
Escala 8	item10 ,636	item16 ,620	item27 ,471	item29 ,525	item54 ,582	item70 ,565	item71 ,381	
Escala 9	item4 ,473	item12 ,554	item31 ,583	item38 ,568	item55 ,653	item66 ,632		
Escala 10	item1 ,611	item15 ,508	item24 ,635	item41 ,561	item45 ,601	item61 ,547		
Escala 11	item18 ,549	item25 ,567	item39 ,700	item48 ,682	item67 ,514			
Escala 12	item22 ,457	item32 ,446	item35 ,494	item43 ,578	item46 ,542	item50 ,522	item58 ,527	

DISCUSIÓN

Este resultado valida la importancia de la atribución causal en la motivación y, al mismo tiempo, constituye una justificación para la teoría atribucional de Weiner, que fundamenta la construcción del cuestionario inmerso en la teoría de la motivación.

De acuerdo con los objetivos de investigación, se analizó la validez y confiabilidad de la adaptación del Cuestionario de Estilos Atributivos, para determinar si funcionaba de forma apropiada en un grupo de estudiantes limeños de 4to y 5to año de secundaria. Los resultados encontrados en el análisis psicométrico aportan evidencia a favor de la adaptación del Cuestionario de Estilos Atributivos, obteniendo niveles de validez y confiabilidad aceptables, a partir de los cuales se puede concluir que la prueba puede funcionar en nuestro medio y es consistente.

Para calcular la validez del instrumento, se observó que mediante el criterio de jueces se obtuvo una V de Aiken, que solo rechazó el Item 72 ($V = 0,50$), estableciéndose la validez del instrumento. En cuanto a la confiabilidad del cuestionario, las correlaciones ítem-test

oscilan entre 0,25 y 0,51 observándose que todos los bloques obtienen correlaciones significativas con el puntaje total de módulo, siendo las escalas más discriminativas la escala 1, Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos (0,51), y la escala 3, Atribución del éxito académico a la habilidad (0,84). El alpha de Cronbach calculado para el Cuestionario alcanza un valor de 0,662 de manera que se puede decir que el Cuestionario de Estilos Atributivos nos permite obtener puntajes confiables.

CONCLUSIONES

1. El Cuestionario de Estilos Atributivos resulta válido por los métodos de contenido y constructo.
2. El Cuestionario de Estilos Atributivos ha demostrado confiabilidad en la medición por los métodos de consistencia interna por la fórmula de Cronbach y por el método de correlación ítem test.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Alonso, J. (1983a). *Atribución de la causalidad y motivación de logro: Estudio evolutivo de la formación de juicios de atribución y de la influencia de las atribuciones en la motivación de logro*. Tesis doctoral no publicada. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
2. Alonso, J. (1983b). Atribución de la causalidad y motivación de logro. I: Estudio evolutivo de la utilización de información en la formación de juicios de atribución. *Estudios de Psicología*, 16, 13-27.
3. Alonso, J. (1984a). Atribución de la causalidad y motivación de logro. II: Estudio de la influencia de las atribuciones en el nivel manifiesto de motivación de logro. *Estudios de Psicología*, 17, 27-37.
4. Alonso, J. (1984b). Atribución de la causalidad y motivación de logro desde una perspectiva evolutiva. Evidencia empírica. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 31-46.
5. Alonso, J., y Sánchez, J. (1986). Evaluación de los estilos atributivos en sujetos del Ciclo Superior de EGB. El cuestionario EAT. En J. Alonso Tapia (Dir.): *Entrenamiento cognitivo y enriquecimiento motivacional*. Vol.3. Informe final, CIDE. Madrid.
6. Alonso, J. (1987). Análisis de las relaciones entre motivación de logro, estilos atributivos y expectativas de control a partir del estudio de la validez de constructo de los cuestionarios MAPE, EAT y ECO. *Estudios de Psicología*, 30, 45-69.
7. Alonso, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula: Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
8. Anastasi, A. y Urbina, S. (1998). *Tests psicológicos*. 7.ª ed. México: Prentice Hall.

9. Ezcurra, L. (1988). Cuantificación de la Validez de Contenido por Criterio de Jueces. *Revista de Psicología*. Vol. VI. N.º 1-2: 103-111.
10. Hernández, R y otros (2003). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill Interamericana S.A.
11. Weiner, B. (1974). "An attributional interpretation of expectancy-value theory". B. Weiner (Ed.), *Cognitive views of human motivation*. New York, USA: Academic Press.
12. Weiner, B. (1985). "Spontaneous' causal thinking". *Psychological Bulletin*, 97, 74-84.
13. Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
14. Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, Theories, and Research*. Sage Publications.
15. Weiner, B. (2006). *Social motivation, justice and the moral emotions*. Mahwah, N.J: Erlbaum.

Anexo 1. Rangos percentiles del CEA, para alumnos de educación secundaria de colegios estatales, según el grado de estudio y el sexo.

Total		Grado de estudio				Sexo			
		4to		5to		Masculino		Femenino	
PD	pc	PD	Pc	PD	Pc	PD	Pc	PD	Pc
81	1	67	1	89	1	89	1	67	1
84	1	81	1	94	1	94	1	81	1
85	1	84	2	95	2	95	2	84	2
89	2	85	3	96	3	96	4	85	3
90	2	90	3	97	4	99	5	90	3
94	2	94	4	99	7	102	6	94	4
95	3	95	4	102	7	104	7	96	6
96	5	96	6	105	8	106	7	97	7
97	5	98	7	106	9	108	9	98	8
98	6	102	8	107	9	109	10	99	8
99	7	104	8	108	10	113	12	102	9
102	7	106	9	109	12	114	12	105	10
104	8	108	11	113	13	115	13	106	10
105	8	109	12	115	13	116	15	107	11
106	9	110	13	116	15	117	16	108	13
107	9	111	14	117	16	118	18	109	14
108	11	112	15	118	16	119	20	110	15
109	12	113	16	119	20	120	21	111	16
110	13	114	18	120	21	121	23	112	17
111	13	116	19	121	24	122	24	114	19
112	14	117	20	122	25	123	24	116	19
113	15	118	22	123	27	124	26	117	20
114	15	119	26	124	30	125	27	119	25
115	16	120	27	125	32	126	28	120	27
116	17	121	29	126	34	127	29	121	30
117	18	122	29	127	34	128	31	122	31
118	19	123	30	128	38	129	32	123	34
119	23	124	33	129	39	130	36	124	38
120	24	125	34	130	42	131	40	125	39
121	27	127	34	131	44	132	41	126	40
122	27	128	36	132	45	133	45	128	43
123	29	129	38	133	47	134	47	129	45
124	32	130	43	134	49	135	50	130	49
125	33	131	45	135	51	136	51	131	50
126	34	132	47	136	54	137	52	132	51
127	34	133	49	137	54	138	54	133	52
128	37	134	50	138	56	139	57	134	52
129	38	135	53	139	60	140	59	135	55

Total		Grado de estudio				Sexo			
		4to		5to		Masculino		Femenino	
PD	pc	PD	Pc	PD	Pc	PD	Pc	PD	Pc
130	42	136	57	140	61	141	60	136	59
131	44	137	58	142	62	142	62	137	60
132	46	138	59	144	64	143	62	138	61
133	48	139	61	145	66	144	64	139	65
134	49	140	63	146	68	145	66	140	66
135	52	141	66	147	70	146	67	141	66
136	55	142	68	148	72	147	69	142	68
137	56	143	69	149	74	148	70	143	70
138	58	144	71	150	76	149	72	144	71
139	60	145	72	151	79	150	75	145	73
140	62	146	73	152	80	151	77	146	74
141	63	147	74	153	80	152	78	147	75
PD	pc	PD	Pc	PD	Pc	PD	Pc	PD	Pc
142	65	148	74	154	81	154	78	148	76
143	66	149	76	155	82	155	79	149	77
144	68	150	77	156	84	156	81	150	78
145	69	152	79	157	85	157	82	151	79
146	70	153	79	158	87	158	84	152	81
147	72	154	81	162	88	162	86	153	83
148	73	155	81	164	88	164	87	154	84
149	75	156	83	165	89	165	88	155	85
150	76	157	85	168	90	166	89	156	86
151	78	158	86	170	91	168	90	157	89
152	79	160	88	171	92	170	91	158	90
153	80	162	89	172	94	171	92	160	91
154	81	164	90	173	95	172	93	164	92
155	82	165	91	174	96	174	93	165	92
156	84	166	93	177	96	177	95	166	93
157	85	170	93	179	98	180	95	170	94
158	87	172	94	180	98	181	96	172	95
160	87	177	94	185	99	183	96	173	95
162	88	178	95	188	100	185	97	174	96
164	89	181	96			186	98	178	97
165	90	183	96			188	98	179	98
166	91	186	97			192	99	185	99
168	91	188	98			202	99	188	99
170	92	192	98						
171	93	202	99						
172	94	205	99						
173	94								

Total		Grado de estudio				Sexo			
		4to		5to		Masculino		Femenino	
PD	pc	PD	Pc	PD	Pc	PD	Pc	PD	Pc
174	95								
177	95								
178	96								
179	96								
180	97								
181	97								
183	97								
185	98								
186	98								
188	99								
192	99								
202	99								

CUESTIONARIO DE ESTILOS ATRIBUTIVOS

INSTRUCCIONES

En este cuadernillo encontrarás una serie de afirmaciones sobre las causas del éxito y el fracaso en distintas situaciones, en las cuales debes señalar 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 respuestas en la Hoja de Respuestas que te han entregado. Señala tu grado de ACUERDO o DESACUERDO con el contenido de cada afirmación marcando con una X en la escala correspondiente. Por ejemplo en la afirmación numero 20:

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

Puedes elegir 5 posibilidades

20.	0	1	2	3	4
-----	---	---	---	---	---

Ten presente que:

Una puntuación de 0 significa Máximo Desacuerdo o Totalmente en desacuerdo, y

Una puntuación de 4 significa Máximo Acuerdo o Totalmente de acuerdo

RECUERDA QUE DEBES CONTESTAR SINCERAMENTE YA QUE, EN CASO CONTRARIO, LA INFORMACIÓN OBTENIDA NO SERVIRÁ PARA TU ORIENTACIÓN PSICOLÓGICA

Espera a que se dé la señal para empezar.

1.	Frecuentemente mi buena suerte ha sido la causa de que me haya llevado bien con los profesores.
2.	Pienso que mis buenas notas reflejan, sobre todo, lo inteligente que soy para los estudios.
3.	En mi caso, sacar buenas notas se ha debido, a mi propio esfuerzo.
4.	Si he conseguido llevarme bien con mis padres se ha debido al esfuerzo que he puesto en comprenderlos.
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 pone bajas notas
7.	Si alguna vez he obtenido bajas calificaciones en Matemáticas se ha debido a falta de esfuerzo.
8.	Si jalo un curso, probablemente es por no estar capacitado intelectualmente.
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 tratarlos.
11.	Mi mala suerte ha sido muchas veces lo que hizo 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 mucho
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 se como llevarme bien
19.	Si sacase malas notas pensaría que no tengo el talento necesario para comprender esos cursos.
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.	Cosas que han ocurrido por casualidad han sido con frecuencia las que me han ayudado a llevarme bien con mis padres.

24.	Cuando he podido entenderme con algún profesor se ha debido, sobre todo, a mi capacidad para el trato con los demás.
25.	Las bajas notas que he obtenido han sido, sobre todo, porque no me he esforzado lo suficiente.
26.	Por mi propia experiencia sé que si no me he llevado bien con algún profesor ha sido por mi poco esfuerzo en entablar amistad.
27.	Si he tenido malas notas en Matemáticas a menudo ha sido porque el profesor explicaba mal.
28.	Casi siempre la causa de que no haya caído bien a algún profesor ha sido mi torpeza en el trato.
29.	Frecuentemente mis bajas notas en Matemáticas se han debido, sobre todo, a equivocaciones casuales.
30.	En mi caso, si me he llevado bien con gente de mi edad pero del otro sexo, ha sido sobre todo por mi esfuerzo.
31.	Malentendidos han sido, con frecuencia, los responsables de que mis relaciones con los demás hayan fracasado.
32.	La suerte es, con frecuencia, el principal factor responsable de mi éxito en los estudios.
33.	Normalmente, si recibo una mala nota en una asignatura es porque no he estudiado lo suficiente.
34.	Mis dificultades con los amigos han comenzado, a menudo, con comentarios que, por casualidad, han sido mal interpretados.
35.	A menudo, si he tenido malas notas ha sido porque los profesores no me han explicado bien las lecciones.
36.	La casualidad ha sido la causa de que a veces haya tenido puntuaciones bajas.
37.	En mi caso, el haber conseguido hacer una amistad ha dependido del empeño que haya puesto en ello.
38.	Frecuentemente, gracias a mi habilidad para las relaciones he podido conseguir buenos amigos.
39.	Con frecuencia, si he sacado buenas notas en una asignatura, ha sido porque el profesor daba puntuaciones altas con mucha facilidad.
40.	Si tengo amigos es gracias a su iniciativa más que a la mía.
41.	Si tengo buenas notas en Matemáticas es por el esfuerzo y empeño que pongo.
42.	Me es casi imposible comprender por qué desagrado a algunas personas.
43.	Mi inteligencia constituye el factor más importante a la hora de conseguir buenas notas.
44.	En mi caso, si me he llevado bien con personas de mi edad pero del otro sexo, ha sido principalmente por suerte.
45.	Haga lo que haga, hay gente a la que no le caigo bien.
46.	Las malas notas significan para mí que no he trabajado con suficiente empeño.
47.	Cuando he podido entenderme con alguien se ha debido a mi facilidad para el trato con las personas.
48.	Si sacase malas notas dudaría de mi inteligencia.
49.	Si no he tenido amigos ha sido porque no me he encontrado con las personas adecuadas.

50. Normalmente he sacado buenas notas, sólo porque lo que tenía que aprender, era fácil.
51. Por lo general, cuando he sacado buenas notas ha sido porque el examen tenía preguntas que había estudiado.
52. Normalmente, si he sacado malas notas ha sido porque el profesor era un tacaño al puntuar.
53. Con frecuencia, cuando me he encontrado sólo ha sido por no saber tratar con los amigos.
54. Si he conseguido que mis amigos me duren ha sido porque me he esforzado en conseguirlo.
55. Con frecuencia mis malas notas se deben a la mala suerte de tocarme justamente las preguntas que no he preparado.
56. Cuando me he esforzado y he trabajado de firme, he conseguido buenas notas en Lenguaje.
57. La antipatía que algunos chicos/chicas parecen sentir por mí es la principal causa de que mis relaciones con ellos no marchen bien.
58. Si alguna vez he obtenido buenos resultados en Lenguaje, se ha debido a mi capacidad para ese curso
59. En general, cuando alguna vez he sacado buenas notas, ha sido principalmente por lo listo que soy.
60. Conseguir amigos no es cuestión de que yo quiera tenerlos: normalmente creo que mi éxito se debe a la suerte.
61. Por lo general, apruebo simplemente por suerte.
62. Normalmente, cuando he trabajado de firme ha conseguido tener éxito en los estudios.
63. Creo que, con frecuencia, cuando he obtenido buenas notas ha sido por la facilidad de los cursos.
64. Me parece que, normalmente, mis notas bajas se han debido a la casualidad.
65. Si alguna vez me he llevado bien con algún profesor, ha sido porque he puesto mucho interés en ello.
66. Haberme llevado bien con alguien ha sido cuestión de habilidad.
67. Cuando saco malas notas pienso que no soy inteligente
68. Es frecuente, si saco malas notas, que sea porque el profesor no ha hecho interesante la asignatura.