



DESAFÍO Y PERSPECTIVAS ACTUALES EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

¿PUEDEN EXPLICAR LOS PATRONES ATRIBUCIONALES DE LOS ESTUDIANTES SU FRACASO EN LENGUA?

Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de Murcia

*Fecha de recepción: 7 de enero de 2011
Fecha de admisión: 10 de marzo de 2011*

ABSTRACT

El principal objetivo de nuestro estudio es indagar sobre la relación entre los patrones atribucionales de estudiantes de secundaria con fracaso escolar y el rendimiento en el área de Lengua y Literatura.

La implementación de este estudio se desarrolló en un aula de 1º de ESO (PRC: programa de refuerzo curricular) de un IES en Murcia. El grupo-aula lo conforman 15 alumnos y alumnas de entre 14-15 años, con un marcado fracaso escolar en los años precedentes.

En la investigación se utiliza el Cuestionario de Estilos Atributivos (EAT)

Nuestros resultados muestran que incluso entre aquellos estudiantes que presentan fracaso académico, las atribuciones de éxito y fracaso de los estudiantes se focalizan en el esfuerzo realizado o por el contrario en la falta de esfuerzo. Así, por sexo, las adolescentes perciben su fracaso más vinculado a la falta de esfuerzo que sus compañeros varones, a pesar de que sus resultados académicos son por lo general mucho mejores que los de éstos. De entre los resultados encontrados son destacables los hallados en el área de Lengua y Literatura que contradicen los datos generales mostrando un patrón atribucional externo e inestable, criticando al profesor y responsabilizándolo de sus malas calificaciones en función de su arbitrariedad.

Descriptor: Patrones atribucionales, Fracaso académico, Educación Secundaria Obligatoria, Lengua.

ABSTRACT

The main aim of our study is to investigate the causal relationship between attribution's patterns of secondary school drop outs with performance in the area of Language and Literature.

The implementation of this study was conducted in a classroom of 1 Compulsory Secondary Education (PRC: reinforcement curriculum program) from a secondary school in Murcia. The group is made up of 15 students aged 14-15 years, with a strong academic failure in previous years.



¿PUEDEN EXPLICAR LOS PATRONES ATRIBUCIONALES DE LOS ESTUDIANTES SU FRACASO EN LENGUA?

This research uses the attributional styles questionnaire (EAT) Our results show that even among those students who show academic failure, attributions of success and failure of students focuses on the effort (or else the lack of effort). Thus, by gender, more adolescents perceive their failure linked to the lack of effort than their male counterparts, even though female's results are generally much better than male's. Among the noteworthy findings are those found in the area of language and literature that contradicts the general data showing an unstable external attributional pattern, criticizing the professor and takes responsibility for his poor grades in terms of its arbitrariness.

Keywords: Attributional patterns, academic failure, Secondary Education, Language

1. INTRODUCCIÓN

El incremento significativo en las tasas de fracaso escolar y el abandono prematuro de los estudios por parte de los estudiantes españoles de ESO, ha dado lugar a que ambas cuestiones se conviertan en problemas importantes a los que debe enfrentarse el sistema educativo español. Los datos del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC, 2007) indicaron que el 35.3% de los estudiantes de ESO presentaron un rendimiento pobre en matemáticas y un 16.2% fracasaron en esta asignatura. Los resultados relativos a la asignatura de Lenguaje fueron similares. Además, la tasa de abandono prematuro de los estudios (36.8%) fue una de las más altas de la Unión Europea. Aproximadamente, el 30% de los estudiantes españoles no consiguieron el título de ESO, necesario para continuar estudios superiores o acceder al ámbito laboral. Además, el último informe publicado por la Comisión Europea (2009) indica que el sistema educativo español no alcanza ninguno de sus objetivos fijados por este organismo internacional, retrocediendo en su posición respecto a 2007. En esta línea, diversas investigaciones han indicado que la motivación académica es un factor relevante en la predicción del rendimiento académico (Inglés, García-Fernández et al., 2009; Steinmayr & Spinath, 2009) y en la prevención del fracaso escolar y el abandono prematuro de los estudios (Alderman, 2008; Meece, Anderman, & Anderman., 2006), ya que ésta facilita la aparición de estrategias de aprendizaje que mejoran el rendimiento académico de los alumnos a través de un análisis más profundo de la información (Covington, 2000).

La teoría de la atribución causal de Weiner (1986, 2004) constituye una de las perspectivas teóricas más importantes en el estudio de la motivación escolar y, de manera más específica, representa un interesante marco conceptual para analizar cómo los estudiantes explican las situaciones de éxito y fracaso académico. Según Weiner (1986, 2004) la motivación de logro es función de dos componentes básicos: la expectativa de alcanzar una meta y las propiedades asignadas a esa meta, en palabras de Atkinson (1966), probabilidad de éxito y valor incentivo. Weiner (1986, 2004) incluye la causalidad que el sujeto percibe de su éxito o fracaso como principio clave que da sentido a los componentes de expectativa y valor de la meta. Los individuos utilizan cuatro elementos de adscripción para interpretar y predecir el resultado de un éxito o fracaso propio o ajeno: Capacidad, esfuerzo, dificultad de la tarea, suerte.

Sin embargo, desde esta perspectiva, lo realmente importante no viene dado por las causas en sí mismas sino por las distintas propiedades y características que tiene cada una de ellas. De hecho, las expectativas futuras están basadas en la ponderación que el individuo hace de estas cuatro fuentes causales. Podemos descomponer las causas percibidas por el sujeto en tres dimensiones básicas según el modelo: lugar de control -lugar de causalidad-, grado de estabilidad y controlabilidad. La primera de estas dimensiones incluiría capacidad y esfuerzo como cualidades personales y por tanto internas al sujeto y propiedades externas al sujeto o factores del entorno como la dificultad de la tarea y suerte o azar. La segunda, incluye como características duraderas la capacidad y la difi-



DESAFÍO Y PERSPECTIVAS ACTUALES EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

cultad de la tarea y como componentes relativamente variables, el esfuerzo y la suerte. Por último, estaría el nivel de controlabilidad que la persona ejerce sobre las causas. Así, mientras el esfuerzo se puede considerar sujeto al control de la voluntad de la persona, otras causas como capacidad, suerte o dificultad de la tarea escapan a nuestro control personal. El hecho de que el alumno realice uno u otro tipo de atribuciones va a tener efectos importantes tanto en las expectativas de éxito y fracaso futuras como en el autoconcepto, la autoestima y el desempeño escolar de los alumnos (Weiner, 1986, 2004).

Asimismo, los resultados podrían asociarse, aunque no de forma invariable, a reacciones afectivas -emociones-, por ejemplo, las situaciones de logro suelen asociarse a felicidad así como las situaciones de fracaso producen reacciones de frustración y/o tristeza. Las teorías actuales sobre la motivación, no sólo destacan los determinantes cognitivos, sino que se centran también en los efectos que determinados factores personales y contextuales tienen sobre los componentes cognitivos y afectivos del proceso motivacional (p. ej., Wentzel, 2005). En este sentido, el género y el curso académico constituyen variables personales estrechamente relacionadas con las diferencias encontradas en el funcionamiento motivacional de los estudiantes (Wigfield & Wagner, 2005).

Teniendo en cuenta todo lo anterior, parece que el conocimiento de tales patrones parece relevante en el ámbito académico, puesto que alguno de ellos contribuye a desmotivar a los alumnos, haciendo que no se esfuercen y que tiendan a evitar todo lo relacionado con el contexto escolar.

A la luz de los problemas planteados al comienzo de este trabajo podemos concretar los principales OBJETIVOS de nuestro estudio:

Indagar sobre la relación entre los patrones atribucionales de nuestros estudiantes por sexo, y

Estudiar en qué medida el rendimiento en Lengua y Literatura se puede predecir a partir de los estilos atribucionales de los estudiantes.

3. METODO.

3.1. Participantes:

La implementación de este estudio se desarrolló en un aula de 1º de ESO (PRC: programa de refuerzo curricular) del Instituto de Educación Secundaria Manuel Tárrega Escribano, situado en San Pedro del Pinatar (Murcia).

El grupo lo conforman 15 alumnos y alumnas de entre 14-15 años, con un marcado fracaso escolar en los años precedentes. En él conviven tres alumnas de procedencia extranjera (dos alumnas marroquíes y una ucraniana) con un buen dominio del castellano, adecuado a su nivel de estudios. También lo constituyen tres alumnos con capacidades limitadas (diagnosticados por el Departamento de Orientación el curso anterior) pero este factor no impide que puedan superar el curso con esfuerzo y capacidad de superación y otros tres alumnos con actitudes disruptivas, que han abandonado ya los estudios pero que por motivos legales deben seguir asistiendo a clase.

El grupo se caracteriza por una gran falta de interés y motivación hacia los estudios y el ámbito académico; el clima del aula es, por lo general, aceptable, aunque se produzcan repetidas interrupciones al profesor durante el desarrollo de las clases que hacen muy complicado el proceso de enseñanza-aprendizaje (La media aritmética del rendimiento en Lengua# es de 3.2 en una escala de 1 a 10).

3.2. Instrumentos de recogida de información:

En la investigación se utilizó el Cuestionario de Estilos Atributivos (EAT) propuesto por Alonso y Sánchez (1992). El cuestionario es de aplicación colectiva e individual, su tiempo aproximado es de aproximadamente 45 minutos, y su propósito es evaluar los patrones atributivos en el ámbito de las relaciones interpersonales y de los logros académicos.



¿PUEDEN EXPLICAR LOS PATRONES ATRIBUCIONALES DE LOS ESTUDIANTES SU FRACASO EN LENGUA?

Esta prueba está constituida por las siguientes áreas y escalas:

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 ítems el éxito se atribuye a causas internas, estables y controlables.

Atribución del fracaso al profesor. El contenido de los ítems hace referencia a la atribución del fracaso al profesor. Este factor se percibe como causa normalmente externa y no controlable.

Atribución del éxito al esfuerzo. Causa habitualmente percibida como interna, variable y controlable.

Atribución del fracaso a la mala suerte. El fracaso se debe a causas externas, variables e incontrolables.

Atribución del fracaso a la falta de habilidad. El fracaso académico se atribuye a la falta de habilidad, causa percibida como interna, estable y no controlable.

2) Relaciones interpersonales:

Internalización del fracaso en las relaciones interpersonales. Hace 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. Se refiere a la atribución del éxito al esfuerzo por mantener las relaciones interpersonales.

Externalización del éxito en las relaciones interpersonales. Esta escala se compone de dos tipos de ítems, unos en que se atribuye el fracaso a la falta de habilidad y otros, en que se atribuye el éxito bien a la falta de habilidad o bien a causas externas.

Atribución del éxito en las relaciones interpersonales a la habilidad. El contenido de los ítems 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 la acción de otras personas, esto es, a causas externas.

Para este trabajo utilizaremos exclusivamente las escalas referidas a logro académico.

3.3. Procedimiento

Se aplicó el cuestionario EAT a los estudiantes durante una sesión de tutoría para no perturbar el ritmo de las clases. Además como medida de rendimiento académico de los estudiantes en el área de Lengua utilizamos la media de las calificaciones obtenidas en las dos últimas evaluaciones. Dado que trabajamos con un único grupo de aula, nuestro estudio tendrá carácter exploratorio.

4. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS.

En primer lugar hemos de insistir en que se trata de un estudio piloto y que por tanto, nuestro objetivo es analizar, a modo de tentativa, las atribuciones de los sujetos en función del sexo y el valor de estas atribuciones como variables predictivas de su rendimiento. Para ello hemos realizado los siguientes análisis:

Análisis de las atribuciones de logros académicos.

Con el fin de comprobar si existían diferencias en función del sexo en cuanto a estilos atribucionales efectuamos pruebas T de Student de diferencias entre medias para muestras independien-



DESAFÍO Y PERSPECTIVAS ACTUALES EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

tes. Los resultados obtenidos mostraron únicamente diferencias significativas en la Escala 2, esto es, en la atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo (véase Tabla 1).

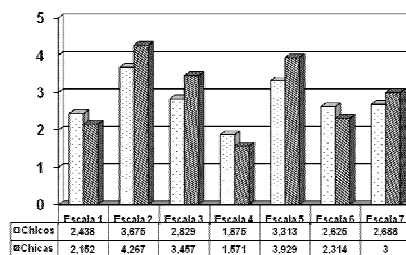
Posteriormente, y a fin de examinar la significación clínica de estos resultados, se calculó el tamaño del efecto para cada una de las escalas. Una vez calculados estos valores, se observó que todas las diferencias entre ambos grupos muestrales en lo que se refiere a todas las escalas del Cuestionario EAT poseen una relevancia clínica que oscila normalmente de media a baja. Excepcionalmente la Escala 2 presenta una alta relevancia clínica. Esto implica que, aunque en muchos casos los datos no alcanzaron la significación estadística, todas las escalas poseen relevancia a nivel clínico (véase Tabla 1).

Tabla 1. Pruebas t de Student de diferencias entre medias para muestras independientes (chicos versus chicas) y tamaños del efecto en las escalas del Cuestionario EAT.

	t (GL= 13)	Prob.	d	Magnitud
Escala 1	0.89	.38	0.47	Baja
Escala 2	-2.42	.03	1.31	Alta
Escala 3	-1.52	.15	0.25	Baja
Escala 4	0.99	.33	0.52	Baja
Escala 5	-1.39	.19	0.72	Media
Escala 6	0.65	.52	0.34	Baja
Escala 7	-0.58	.56	0.30	Baja

En este sentido, como puede apreciarse en la Figura 1, los chicos puntúan más alto en todas las escalas con patrones atribucionales externos e incontrolables, es decir, en la externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos (ESCALA 1), en la atribución del fracaso al profesor (ESCALA 4), y la atribución del fracaso académico a la mala suerte (ESCALA 6). Las chicas, sin embargo, presentan por lo general, un patrón atribucional más interno y controlable, obteniendo puntuaciones más altas en las escalas 2, 3, 5 y 7. Esto es, la atribución del fracaso a la falta de esfuerzo (ESCALA 2), la atribución del éxito académico a la propia habilidad (ESCALA 3), la atribución del éxito académico al esfuerzo (ESCALA 5) y la atribución del fracaso a la falta de habilidad (ESCALA 7).

Figura 1. Puntuaciones medias en cada una de las escalas del Cuestionario EAT para cada grupo muestral (chicos versus chicas).





¿PUEDEN EXPLICAR LOS PATRONES ATRIBUCIONALES DE LOS ESTUDIANTES SU FRACASO EN LENGUA?

2. Un análisis de regresión múltiple con el rendimiento.

Además, y para comprobar el segundo objetivo de nuestro trabajo, realizamos un análisis de regresión múltiple, tomado como variable dependiente el rendimiento de los alumnos en la asignatura de Lengua y como variables independientes las puntuaciones en las siete escalas del Cuestionario EAT. En dicho análisis, los resultados revelaron que las puntuaciones obtenidas por los estudiantes en rendimiento en Lengua podían ser pronosticadas a partir de la puntuaciones obtenidas en las escalas del Cuestionario EAT [$F(7,14) = 24.680$; $p = 0.004$], siendo el porcentaje de varianza explicada del 93.8% (véase Tabla 2).

El coeficiente β nos indica claramente que la escala que tiene mayor peso en la ecuación de regresión es la ESCALA 3 que indica la atribución del éxito académico a la propia habilidad o dicho de otra manera, el adolescente considera que sus éxitos académicos se derivan de su competencia cognitiva.

Por último, en cuanto a los coeficientes de significación, las ESCALAS 2, 3, 4 y 5 son las que realmente contribuyen a explicar el rendimiento de los adolescentes. Esto es, la atribución del fracaso a la falta de esfuerzo (ESCALA 2), la atribución del éxito académico a la propia habilidad (ESCALA 3), la atribución del fracaso al profesor (ESCALA 4), y la atribución del éxito académico al esfuerzo (ESCALA 5). Es curioso destacar que las escalas que no explican la variable independiente son aquellas que muestran patrones atribucionales externos e incontrolables, como la mala suerte (ESCALA 6).

Tabla 2. Análisis de regresión múltiple entre el rendimiento en Lengua, como variable dependiente, y las escalas del Cuestionario EAT, como variables independientes.

VARIABLES predictoras	Coeficientes β estandarizados	T	Prob.
ESCALA 1	-1.07	-1.58	.18
ESCALA 2	1.79	5.83	.00
ESCALA 3	2.34	9.13	.00
ESCALA 4	1.97	3.54	.02
ESCALA 5	-1.29	-6.28	.00
ESCALA 6	-0.43	-1.91	.12
ESCALA 7	0.23	1.00	.37

5. DISCUSIÓN.

Los objetivos del presente estudio se centraron en indagar sobre la relación entre los patrones atribucionales de nuestros estudiantes por sexo, y en estudiar en qué medida el rendimiento en Lengua y Literatura se puede predecir a partir de los estilos atribucionales de los estudiantes.

Los resultados indicaron la existencia de diferencias de género en las atribuciones causales académicas, aunque, en general, de pequeña magnitud. Los datos revelaron que la atribución al esfuerzo (bajo o alto) es la variable que resulta más significativa. En nuestro estudio podemos concluir, analizando la motivación por sexo, que las adolescentes perciben su fracaso más vinculado a la falta de esfuerzo que sus compañeros varones, a pesar de que sus resultados académicos son por lo general mucho mejores que los de éstos. Desde nuestra perspectiva la explicación es de corte biologicista, ya que las mujeres maduran antes que los varones y ello les hace alcanzar en la ado-



DESAFÍO Y PERSPECTIVAS ACTUALES EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

lescencia mejores niveles de rendimiento académico y una mayor madurez en cuanto a las atribuciones internas, estables y controlables que sus compañeros de distinto sexo. Sería importante que todos los docentes de educación secundaria conocieran estos resultados para prevenir desajustes motivacionales de sus estudiantes varones debido a la bajada de autoestima que puede suponer para ellos saberse menos competentes que sus compañeras, especialmente en un país como España con un cierto corte machista en su sociedad, e intentase provocar una atribución similar en ambos sexos.

En cuanto al segundo objetivo observamos que en coherencia con los datos obtenidos por sexos, la atribución al esfuerzo (tanto éxitos como fracasos) vuelve a ser una de las variables más importantes. En cualquier caso, la mayoría de las variables predictivas muestran patrones atribucionales internos y controlables, tanto para la explicación del fracaso, como del éxito. De entre los resultados encontrados son destacables aquellos que contradicen los datos generales mostrando un patrón atribucional externo e inestable, criticando al profesor y responsabilizándolo de sus malas calificaciones en función de su arbitrariedad (Escala 4). La diferencia de exigencia entre el profesor de esta disciplina y el de otras del mismo curso, o bien la relación establecida profesor/alumno puede estar en la base de esta tendencia (no resultaba significativo al 95%). No obstante, no podemos olvidar que el tamaño de nuestra muestra solo nos permite hacer un estudio exploratorio que nos indique el camino a seguir en investigaciones de mayor envergadura que puedan ser extrapolables a la población adolescente murciana.

La teoría atribucional de Weiner (1986, 2004) establece la existencia de una estrecha relación entre los patrones atribucionales y motivacionales de los estudiantes. En esta línea, es importante destacar que los resultados hallados en el presente estudio son consistentes con los encontrados por Delgado, Inglés, García-Fernández y Valle (2010) y por Inglés, Díaz-Herrero, García-Fernández y Ruiz-Esteban (2011). Concretamente, el estudio de Delgado et al. (2010) reveló que las chicas presentaron una orientación motivacional hacia metas de aprendizaje y metas de logro significativamente mayor que los chicos, mientras que los chicos obtuvieron un mayor patrón motivacional hacia metas de refuerzo social. El estudio de Inglés et al. (2011) señalaba que la probabilidad de que los chicos presenten una puntuación elevada en la atribución causal de Éxito en lectura atribuido al esfuerzo es un 46% menor que en las chicas.

Finalmente, los resultados del presente estudio sugieren algunas reflexiones tanto para los profesores de secundaria en el área de Lengua y Literatura, como para los profesionales e investigadores de la Educación y la Psicología. Pese a que nuestros resultados sugieren la existencia de patrones atribucionales bastante adaptativos, pero teniendo en cuenta la influencia de las autoatribuciones sobre el rendimiento académico, sería importante prestar una especial atención a su enfoque explicativo con el objetivo de corregir estilos desadaptativos y definir pautas más optimistas que promuevan su motivación y percepción de control (Pintrich, 2003). Así, tal como afirma Weiner (1986, 2004) se les debería enseñar a atribuir tanto los éxitos como los fracasos al esfuerzo realizado en cuanto que es una causa interna, inestable y controlable, así como al uso adecuado de estrategias de aprendizaje siempre necesarias para el logro de un correcto proceso de aprendizaje.

6. REFERENCIAS

- Alderman, M. K. (2008). *Motivation for achievement: Possibilities for teaching and learning* (3rd ed.). Nueva York, NY: Taylor & Francis.
- Alonso Tapia, J. y Sánchez García, J. (1992). Estilos atributivos y motivación: El cuestionario EAT. En J. Alonso Tapia: *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención* (pp. 93-134). Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma.



¿PUEDEN EXPLICAR LOS PATRONES ATRIBUCIONALES DE LOS ESTUDIANTES SU FRACASO EN LENGUA?

- Atkinson, J.W. (1966) Mainsprings of achievement oriented activity. En J.D. Krumboltz (Ed.), *Learning and the Educational Process*. Chicago: Rand McNally.
- Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171–200.
- Comisión Europea (2009). Informe General sobre actividad de la Comisión Europea. Comisión Europea: Bruselas.
- Delgado, B., Inglés, C. J., García-Fernández, J. M., Castejón, J. L. y Valle, A. (2010). Diferencias de género y curso en metas académicas en alumnos de educación secundaria obligatoria. *Revista Española de Pedagogía*, 245, 67-84.
- Inglés, C.J., Díaz-Herrero, A., García-Fernández, J.M., y Ruiz-Esteban, C. (2011). El género y el curso académico como predictores de las atribuciones en lectura y matemáticas en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de Psicología*. 27, 2.
- Inglés, C. J., García-Fernández, J. M., Castejón, J. L., Valle, A., Delgado, B. y Marzo, J. C. (2009). Reliability and validity evidence of scores on the achievement goal tendencies questionnaire in a sample of spanish students of compulsory secondary education. *Psychology in the Schools*, 46, 1048-1060.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2007). Datos básicos de la Educación en España en el curso 2006/2007. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Meece, J. L., Anderman, E. L. y Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *American Review of Psychology*, 57, 487-503.
- Pintrich, P. R. (2003). Motivation and classroom learning. En Reynolds y Miller (Eds), *Handbook of Psychology. Educational Psychology*. Vol. 7 (pp.103-122). New Jersey, NJ: Wiley.
- Steinmayr, R. y Spinath, B. (2009). The importance of motivation as a predictor of school achievement. *Learning and Individual Differences*, 19, 80-90.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Weiner, B. (2004). Attribution theory revisited: transforming cultural plurality into theoretical unity. En D. M. McInerney y S. Van Etten (Eds.), *Big theories revisited* (pp. 13-29). Greenwich, CT.: Information Age Publishing.
- Wentzel, K. R. (2005). Peer relationships, motivation, and academic performance at school. En J. Elliot y C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 279-296). New York: Guilford Press.
- Wigfield, A. y Wagner, A. L. (2005). Competence, motivation, and identity development during adolescence. En A. J. Elliot y C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 375-391). New York: Guilford Press.