



MOTIVO DE LOGRO, LOCUS DE CONTROL, OTF Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

S. PEREDA; M.^a C. MENÉNDEZ; A. MORI; J. MÉNDEZ; P. J. CONESA; A. NÚÑEZ
Universidad Complutense de Madrid

Resumen

Se presentan, en este artículo, los primeros resultados de una línea de investigación cuyo objetivo es estudiar la incidencia que pueden tener algunos aspectos motivacionales sobre el Rendimiento Académico. Se estudió la influencia de las variables Motivo de Logro, Esperanza de Éxito, Perseverancia, Autoestima, Locus de Control y Orientación Temporal Futura sobre el Rendimiento Académico de 187 alumnos de 7.º y 8.º de EGB.

Los resultados indicaron influencia significativa de todas las variables estudiadas sobre el Rendimiento Académico.

La conclusión de los autores es que, si estos resultados se confirmasen en trabajos posteriores, los programas educativos deberían orientarse, además de hacia el desarrollo de las aptitudes, tal y como se hace actualmente, hacia el de ciertas variables personales como las que se han estudiado en este trabajo.

Abstract

This report is the first results of a investigation line. The objective of this line is the study of the relation between the motivational aspects and Academic Performance.

The influence of Achievement Motive, Hope of Success, Perseverance, Self-Esteem, Future Time Orientation and Locus of Control on Academic Performance are studied. The sample is composed by 187 males and females EGB students.

The results suggests significative influence of all independent variables on the Academic Performance.

The authors' conclusion is that, if this results are confirmed, the educational programs must orientate to develop same personal variables.

Introducción

Se presentan en este artículo los primeros resultados de una línea de investigación iniciada durante el Curso 1984-1985 en el Departamento de Psicología Diferencial y Psicología del Trabajo de la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid, cuyo objetivo es analizar la incidencia que pueden tener los aspectos motivacionales en el rendimiento académico.

Algunas de las dimensiones motivacionales que, tradicionalmente, se han considerado relevantes al rendimiento académico han sido: el Motivo de Logro y el Locus de Control. Los aspectos teóricos que soportan esta línea de investigación son, fundamentalmente los siguientes:

a) La teoría del Motivo de Logro, iniciada por

McClelland y desarrollada posteriormente por otros autores (Atkinson, Raynor, Feather, etc.).

b) Las ampliaciones cognitivas de Gjesme de la teoría de Atkinson, es decir, el desarrollo de la Orientación Temporal Futura.

c) Las diversas Teorías de la Atribución.

d) La teoría de Weiner de la motivación, que incluye la dimensión cognitiva «Atribución de Causalidad», y que relaciona las variables Motivo de Logro y Locus de Control en cuanto a su influencia sobre las conductas de logro.

a) Continuando los trabajos de McClelland y sus colaboradores (1951, 1953, 1955a, 1955b, 1956, 1958, 1961, 1965, 1969, 1971), Atkinson y sus colaboradores (1953, 1957, 1958, 1960, 1964, 1970, 1974, 1978) conciben la conducta de logro como la resultante de dos tendencias en conflicto:

«Tendencia a alcanzar el éxito» (TE) y «Tendencia a evitar el fracaso» (TF). Consideran que cuando el motivo para el éxito es mayor que el motivo a evitar el fracaso ($Me > Mf$), la tendencia resultante (TR) tiene un valor positivo. Los individuos con esta constelación de motivos, considerados altos en Motivo de Logro, tienen, por ello, una cierta atracción por las tareas de logro, por lo que se acercarán a las actividades relacionadas con él.

Por otra parte, cuando $Me < Mf$, TR tiene un valor negativo: los sujetos con esta constelación de motivos son denominados bajos en Motivo de Logro, y no intentarán llevar a cabo actividades relacionadas con el logro, tratando en lo posible de evitarlas.

Desarrollos más amplios de la teoría de Motivo de Logro de McClelland y Atkinson, se pueden encontrar en Egea (1985) y Weiner (1980).

El rendimiento académico es una tarea de logro por excelencia. Heckhausen (1965a, 1965b, 1968, 1970, 1977 y 1980) y Schiefele (1980), entre otros autores, han investigado las aplicaciones que la teoría del Motivo de Logro tiene en el campo del rendimiento escolar, y han llegado a las siguientes conclusiones:

1. El rendimiento en el estudio es bueno en los alumnos motivados para el éxito, y menos bueno en los alumnos motivados por el fracaso.
2. En tareas de solución de problemas, los alumnos motivados por el éxito trabajan mejor que los motivados por el fracaso.

b) Continuando los trabajos de Raynor y sus colaboradores (1967, 1969, 1970, 1971, 1972, 1974), Gjesme (1972, 1974, 1975, 1976, 1979a, 1979b, 1981, 1983) ha demostrado que la cercanía de una tarea de logro (meta) afecta a la activación de los motivos de logro.

Tras una serie de trabajos empíricos, Gjesme llega a definir el factor de personalidad que denomina Orientación Temporal Futura (OTF). Según él, este factor se desarrolla gradualmente, hasta establecer unas características de personalidad relativamente estables, en términos de una capacidad general para anticipar e ilustrar el futuro, incluyendo una elaboración cognitiva de planes y proyectos, y reflejando el grado de interés y compromiso con el futuro.

Así, tras la demostración de Raynor de que los sujetos altos en Motivo de Logro sólo eran superiores a los bajos en aquellas tareas que eran contingentes con una meta futura, esto es, que parecían llevarles a dicha meta, Gjesme (1981) comprobó que existía una interacción significativa entre Motivo de Logro, distancia real a la meta y OTF.

No hay duda de que el trabajo académico está formado por una serie de etapas (exámenes, cursos, etc.) que acercan a los sujetos a metas finales. Es de suponer, por tanto, que la OTF será una variable a tener en cuenta a la hora de analizar el rendimiento académico.

c) Las teorías de la atribución intentan descubrir las reglas generales que siguen las personas para atribuir la causa de un hecho. Todas comparten unos intereses y puntos de vista comunes:

- Centran su interés en el uso que hace el sujeto de la información del entorno social para dar explicaciones causales a los acontecimientos.
- Se asume que lo que impulsa a una persona a buscar la causa de un hecho son factores motivacionales, si bien, una vez iniciado el proceso, el análisis se realiza de acuerdo a principios cognitivos.
- Se ve el sujeto como un científico.
- Consideran que el análisis causal es la base de las conductas, pensamientos y sentimientos.

Estos supuestos son la base de las teorías que actualmente constituyen el pilar de la llamada, en general, Teoría de la Atribución (Bem, 1967; Heider, 1946, 1957, 1958, 1960; Jones y Davis, 1965; Kelley, 1967, 1971; Rotter, 1954, 1966; Schachter, 1964; entre otros).

No se pretende aquí hacer un desarrollo exhaustivo de las diversas teorías de la atribución, debido a la multiplicidad de publicaciones existentes sobre el tema (ver, p. ej., Egea, 1985, y Weiner, 1980), ya que para la finalidad de esta investigación interesan sobre todo las que surgen del estudio de la motivación, y particularmente las desarrolladas a partir de su relación con el motivo de logro y su influencia sobre el rendimiento, que es el apartado «d» de los aspectos teóricos señalados anteriormente.

d) Se ha sugerido (Heckhausen, 1967; Weiner y Kukla, 1970, entre otros) que el valor de la recompensa de una meta en la que está implicado el logro es función del grado de responsabilidad personal. Feather et al. (1967 y 1969), guiados por el modelo de Atkinson, postularon que el valor incentivo del éxito (I_s) se puede concebir como $C(1 - P_s)$, donde C representa el grado de percepción interna del control, y P_s la probabilidad que el sujeto estima que tiene de tener éxito en la tarea. Era razonable suponer que el orgullo por el éxito, o la vergüenza por el fracaso, es contingente con lo que el sujeto piensa que es la causa de esa meta exitosa, o de ese fracaso; posteriores investigaciones han aportado evidencias empíricas en favor de esta suposición (ver, entre otros, Beckman, 1970; Lanzetta y Hannah, 1969; Nisbett y Schachter, 1966; Ross, Rodin y Zimbardo, 1969; Schachter y Singer, 1962; Valins, 1966; Weiner y Kukla, 1970).

Apoyada en estos puntales teóricos, se planteó la línea de investigación comentada al principio de este artículo, estudiándose, en este caso, los siguientes problemas concretos:

¿Influye el motivo de Logro en el Rendimiento Académico de los alumnos de 7.º y 8.º de EGB?

Dado que, como han demostrado las múltiples investigaciones sobre el tema (ver, p. ej., las revisiones realizadas por Egea, 1985, y Weiner, 1980), el constructo «Motivo de Logro» se puede dividir en otros varios, este problema general se dividió en varios más específicos:

1. ¿Influye el Motivo de Logro, entendido como lo planteó Atkinson, esto es, $T_a = T_{AE} - T_{AF}$, en el Rendimiento Académico de los alumnos de 7.º y 8.º de EGB?
2. ¿Influye la Esperanza de Éxito en el Rendimiento Académico de los alumnos de 7.º y 8.º de EGB?
3. ¿Influye la Perseverancia en el Rendimiento Académico de los alumnos de 7.º y 8.º de EGB?
4. ¿Influye la Autoestima en el Rendimiento Académico de los alumnos de 7.º y 8.º de EGB?

Siguiendo las afirmaciones de Gjesme, se consideró importante introducir la variable Orientación Temporal Futura en la investigación, dado que el Rendimiento Académico se puede considerar una tarea de logro, y esta tarea está formada por metas intermedias que llevan a otra más lejana en el tiempo. La percepción subjetiva de esta distancia por parte de los sujetos se pensó que sería una variable relevante al Rendimiento Académico. Por ello, se planteó el problema:

¿Influye la OTF en el Rendimiento Académico de los alumnos de 7.º y 8.º de EGB?

Por último, se ha encontrado en múltiples ocasiones que el estilo atribucional de los sujetos está relacionado con el rendimiento (ver, p. ej., Schiefele, 1980; Weiner, 1972, 1980). Por ello, se planteó el problema:

¿Influye el Locus de Control de los alumnos de 7.º y 8.º de EGB en su Rendimiento Académico?

En base a los resultados de las investigaciones de Feather (1969); Heckhausen (1965a y b, 1968, 1970, 1977, 1980); Lowell (1952); Mukherjee y Sinha (1970); Pereda y Egea (1986); Raynor (1970); Raynor y Rubin (1971); Sorrentino, Short y Raynor (1984); Wendt (1955), entre otros, se avanzaron las siguientes hipótesis:

1. Los sujetos altos en Motivo de Logro presentarán un mejor Rendimiento Académico que los sujetos bajos en Motivo de Logro.
 - 1.1. Los sujetos con T_a positiva tendrán un mejor Rendimiento Académico que los sujetos con T_a negativa.

- 1.2. Los sujetos con alta Esperanza de Éxito tendrán un mejor Rendimiento Académico que los sujetos con baja Esperanza de Éxito.
- 1.3. Los sujetos con alta puntuación en Perseverancia presentarán un mejor Rendimiento Académico que los sujetos con bajas puntuaciones en dicha variable.
- 1.4. Los sujetos con alta Autoestima presentarán un mejor Rendimiento Académico que los sujetos con baja Autoestima.

En base a los resultados presentados por Gjesme (1972, 1974, 1975, 1976, 1979a y b, 1981, 1983), se avanzó la siguiente hipótesis:

2. Los sujetos altos en OTF presentarán un mejor Rendimiento Académico que los sujetos bajos en dicha variable.

En base a los resultados de Beckman (1970); Heider (1946, 1957, 1958, 1960); Rotter (1954, 1966); Weiner y Kukla (1970), entre otros (para una revisión más amplia ver Weiner, 1980), se avanzó la última hipótesis de este trabajo:

3. Los sujetos con Locus de Control Interno presentarán un mejor Rendimiento Académico que los que presenten un Locus de Control Externo.

Método

Sujetos

Se trabajó, originalmente con 187 sujetos niños y niñas, alumnos de 7.º y 8.º de EGB en un colegio nacional de Madrid. De estos 187 sujetos, por las razones que se explican en el apartado «Procedimiento», 158 formaron la muestra definitiva en la que se estudiaron los efectos del Motivo de Logro sobre el Rendimiento Académico; 181 la muestra en la que se estudiaron los efectos de la OTF, y 187 la muestra en la que se estudiaron los efectos del Locus de Control.

Diseños

En todos los casos, los sujetos de cada muestra fueron divididos en tres grupos: Altos, Medios y Bajos, en función de sus puntuaciones en cada una de las variables de clasificación estudiadas. Se emplearon, por tanto, 7 diseños de tres grupos.

Pruebas

Para evaluar el Motivo de Logro, la Esperanza de Éxito, la Perseverancia y la Autoestima, se utilizó el

cuestionario LEPAM (Castaño, 1982), que incluye las siguientes escalas:

- Escala L, que mide el Motivo de Logro, según la concepción de Atkinson, $Ta = TAE - TAF$.
- Escala E, que mide la Esperanza de Éxito.
- Escala P, que mide la Perseverancia.
- Escala A, que mide la Autoestima.

Las fiabilidades de estas escalas oscilan entre 0,80 y 0,90 (Castaño, 1982; Pereda, Egea, Conesa y Redondo, 1984).

Pereda, Egea, Conesa y Redondo (1984) encontraron que las escalas L, E y A saturaban juntas en diversos análisis factoriales realizados con el cuestionario LEPAM aplicado a estudiantes; por ello se combinaron dichas escalas para conseguir la puntuación total de los sujetos en la variable Motivo de Logro.

Para evaluar la Orientación Temporal Futura, se utilizó la misma escala utilizada por Gjesme en sus trabajos, traducida y adaptada para ser empleada en una población española.

Para evaluar el Locus de Control se empleó en este estudio el cuestionario I/E de Rotter, por considerarle el más clásico de todos los existentes, aunque por sus características no pareciese el más adecuado por no referirse en concreto al Rendimiento Académico. En estudios posteriores, se compararán los resultados obtenidos en este cuestionario con los de otros, como el IAR, más específicos para el campo del Rendimiento Académico.

El Rendimiento Académico se evaluó a partir de las calificaciones obtenidas por los sujetos en el curso anterior, en base a la siguiente escala:

- 3: Sobresaliente.
- 2: Notable.
- 1: Bien.
- 0: Suficiente.
- -1: Una asignatura suspendida.
- -2: Dos asignaturas suspendidas.
- -3: Tres asignaturas suspendidas.
- -4: Cuatro asignaturas suspendidas.
- -5: Cinco asignaturas suspendidas.

Se comparó esta forma de evaluar el Rendimiento Académico con otras en las que se tenían en cuenta las notas de cada asignatura y en las que se ponderaba esta nota final por el número de asignaturas suspendidas, las correlaciones entre las distintas formas de evaluación del Rendimiento Académico eran superiores a 0,99. Por ello, se eligió esta forma que era la más sencilla.

Procedimiento

Los cuestionarios LEPAM, OTF e I/E se aplicaron junto con una batería más amplia de pruebas de Inteligencia destinadas a un estudio paralelo y complementario de éste, lo que obligaba a tener tres se-

siones con cada grupo de sujetos. Cada sesión era de dos horas de duración.

La aplicación de las pruebas se realizó en las propias aulas de los sujetos, ya que en ningún caso los grupos sobrepasaban el número de 40 alumnos y las aulas reunían las condiciones necesarias para hacer una aplicación colectiva.

El equipo de examinadores estaba formado siempre por cuatro personas, con amplia experiencia en la aplicación de pruebas psicológicas, siendo el examinador en todos los casos una mujer, y habiendo recibido todos los miembros de los equipos (examinadora y ayudantes) un entrenamiento previo que permitió unificar los comportamientos de todos ellos.

La participación de los sujetos fue voluntaria, dándoseles la oportunidad de abandonar el aula si lo deseaban antes de comenzar la aplicación de las pruebas, lo que sólo ocurrió en un caso.

El orden de aplicación de las pruebas fue diferente en cada grupo, decidiéndose al azar en cada caso, con el fin de equiponderar los posibles efectos de la práctica y la fatiga. Asimismo, se alternaron las sesiones de mañana y tarde y las horas de aplicación. Por esta razón, al ser tres las sesiones con cada grupo, el número de sujetos incluidos en cada variable, como se ha explicado en el apartado «sujetos», no pudo ser el mismo, al faltar algunos niños a alguna de las sesiones.

Al comienzo de la primera sesión se explicaba a los sujetos que en la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense se estaba realizando un estudio sobre la forma de trabajar en el colegio los niños y niñas de su edad y que ellos habían sido elegidos para representar a los de su barrio. Asimismo, se hacía hincapié en que sus resultados no influirían para nada en las calificaciones escolares. Al finalizar las aplicaciones, se les agradecía su colaboración y se les explicaba un poco más ampliamente el objetivo del estudio, respondiendo a todas las preguntas que formulaban.

Resultados

Para cada sujeto se calcularon ocho puntuaciones:

- L = Motivo de Logro
- E = Esperanza de Éxito
- P = Perseverancia
- A = Autoestima
- T = Motivo de Logro Total = L + E + A
- I = Estilo Atribucional (Internalidad/Externa-
lidad)
- OTF = Orientación Temporal Futura
- R = Rendimiento Académico

En cada una de las 7 variables independientes, tal y como se ha explicado en el apartado «Diseño», se formaron tres grupos de sujetos: el 33 por 100 con puntuaciones superiores; el 33 por 100 con puntuaciones medias, y el 33 por 100 con puntuaciones inferiores.

Con cada una de las 7 variables independientes se realizó un Análisis de Varianza (AVAR) para diseños multigrupos con «n» desiguales, utilizando el programa BMDP2V. Los resultados de estos AVAR se presentan en el cuadro 1.

CUADRO 1

Resultados de los análisis de varianza de las siete variables independientes sobre el Rendimiento Académico

Variable	F	Probabilidad de error
Logro (L)	6,52	0,0019
Esperanza de éxito	6,10	0,0028
Perseverancia	6,91	0,0013
Autoestima	9,69	0,0001
Logro (T)	14,90	0,0000
Locus de control	8,27	0,0004
Orientación temporal futura	4,61	0,0112

Las medias y desviaciones típicas obtenidas en R por cada uno de los grupos, en las distintas variables independientes, se presentan en el cuadro 2.

CUADRO 2

Medidas y desviaciones típicas en Rendimiento Académico de cada uno de los grupos en cada variable independiente

		Bajos	Medios	Altos
Logro (L)	\bar{X}	-0,51923	0,25758	1,05000
	S	2,27079	2,17192	1,56811
Esperanza éxito	\bar{X}	-0,55556	0,33333	0,79661
	S	2,08015	2,37410	1,81735
Perseverancia	\bar{X}	-0,55556	0,26415	0,94118
	S	2,26263	1,93302	1,98405
Autoestima	\bar{X}	-0,59677	0,34000	1,13043
	S	2,25039	2,14390	1,54357
Logro (T)	\bar{X}	-0,98113	0,58000	1,00000
	S	2,15273	1,98041	1,78471
Locus de control	\bar{X}	1,16981	-0,18919	-0,11667
	S	1,60211	2,26755	2,00078
Orient. temp. fut.	\bar{X}	-0,39344	0,32727	0,70769
	S	2,12351	1,96313	2,07457

Es necesario señalar que, en la variable I, las puntuaciones bajas corresponden a los sujetos con locus de control interno y las altas a los sujetos con locus de control externo.

A la vista de los resultados obtenidos en los AVAR, que muestran que las siete variables inde-

pendientes parecen tener influencia significativa sobre R, se procedió a calcular la prueba de Scheffé entre las medias de los distintos grupos en cada una de las variables independientes. Los resultados obtenidos se muestran en el cuadro 3.

CUADRO 3

Resultados de las pruebas de Scheffé entre las medias en Rendimiento Académico de los diferentes grupos experimentales

		Medios	Bajos
Logro (L)	Altos		**
	Medios		
Esperanza de éxito	Altos		**
	Medios		
Perseverancia	Altos		**
	Medios		
Autoestima	Altos		**
	Medios		
Motivo de Logro (total)	Altos		**
	Medios		**
Locus de Control	Altos	**	**
	Medios		**
Orientación temporal futura	Altos		*
	Medios		

* p < 0,05.
** p < 0,01.

Discusión

Observando los resultados presentados en el apartado anterior, se puede concluir que las siete variables estudiadas presentan una influencia significativa sobre el Rendimiento Académico de los sujetos de la muestra, tal y como se avanzaba en las hipótesis del trabajo.

Ahora bien, es necesario comentar algo más detenidamente los resultados obtenidos.

El Motivo de Logro (en su aspecto global) (T) parece ser una variable importante a la hora de hablar del Rendimiento Académico de los sujetos. Estos resultados parecen seguir la misma línea que los de Heckhausen y Schiefele comentados en la introducción de este trabajo. Sin embargo, a la vista de que, también, cada uno de los constructos que engloba el Motivo de Logro (L, E, P, A) presentan influencia significativa sobre el Rendimiento Académico, parece llegada la hora de plantearse algunas preguntas adicionales si se pretende llegar a conocer exactamente la influencia de estas variables personales sobre R.

Así, de momento quedan sin contestar preguntas tales como: ¿cómo influyen estas variables sobre el

Rendimiento Académico al manipularse simultáneamente?, ¿cómo son, si existen, los efectos de las interacciones entre estas variables sobre el Rendimiento Académico?, ¿modulan la influencia de estas variables sobre el Rendimiento Académico aspectos tales como la clase social, la edad, la inteligencia, etcétera, de los sujetos? Éstas, entre otras, son preguntas que se intentarán responder a medida que avance la investigación de que se ha hablado al principio de este trabajo.

Por otro lado, los trabajos de McClelland parecen demostrar que es posible desarrollar en los sujetos el Motivo de Logro, entendido como una tendencia a alcanzar el éxito. Esta afirmación de McClelland permite suponer que si, tal y como parecen indicar los resultados aquí presentados, a mayor Motivo de Logro corresponde un mayor Rendimiento Académico, sería conveniente plantearse una revisión de los distintos métodos de enseñanza para que éstos favoreciesen, en los alumnos, el desarrollo de tendencias a alcanzar el éxito, en lugar de tendencias a evitar el fracaso. Esta actuación parece ser que podría ayudar a disminuir los preocupantes índices de fracaso escolar existentes en nuestro país.

Por otro lado, la OTF presenta una influencia significativa sobre el Rendimiento Académico. Estos resultados permiten suponer que no bastaría con actuar única y exclusivamente sobre el Motivo de Logro para mejorar el Rendimiento Académico de los sujetos. En efecto, si los sujetos con alto Motivo de Logro son superiores en Rendimiento a los que presentan un Motivo de Logro bajo en tareas contingentes, como demuestran los trabajos comentados en la introducción de este trabajo, la OTF, como demostró Cjesme en sus trabajos, modula claramente su influencia al interactuar con él. Por ello, al hablar de influencia del Motivo de Logro sobre el Rendimiento Académico, no se puede olvidar en ningún momento esta variable: la OTF.

Razonemos un poco la lógica de estos resultados en base a los de anteriores investigaciones en este mismo campo.

La Enseñanza General Básica se puede considerar como una tarea contingente con relación a una meta futura; esto es, pasar a un nivel de enseñanza superior (BUP, FP, etc.). Precisamente en alumnos de 7.º y 8.º de EGB, la meta parece estar más próxima que en los alumnos de los cursos inferiores, en los que se supone que las diferencias en Rendimiento Académico en función de la OTF no deberían ser tan significativas.

Los sujetos con alto Motivo de Logro tienden a plantearse metas futuras y no tanto metas mediatas, a no ser que estas últimas les sirvan para alcanzar las primeras; ésta es la diferencia entre las tareas contingentes y las no contingentes. Al ser el pasar el curso una meta mediata contingente con la meta final (pasar de nivel, acabar la EGB, etc.), parece coherente que tanto el Motivo de Logro como la OTF influyen significativamente sobre el Rendimiento Académico de los alumnos de 7.º y 8.º de EGB.

Por su parte, el Locus de Control, a pesar de evaluarse con un cuestionario no específico para el

Rendimiento Académico, también ha presentado influencias significativas sobre el mismo.

Sobre esta última variable se podría decir prácticamente lo mismo que se ha comentado sobre las anteriores, por lo que no parece que merezca la pena alargarse más en ella.

Como consideración final, merece la pena resaltar que estos resultados pretenden ser una llamada de atención sobre el tema de que el Rendimiento Académico es función de muchas más variables que las que se consideran habitualmente. Por ello, los programas educativos, de confirmarse estos resultados en trabajos posteriores, deberían orientarse tanto al desarrollo de las aptitudes, como por lo general se hace actualmente, como también, y de forma muy especial, al desarrollo de ciertas variables personales como las que se han estudiado en este trabajo.

Referencias

- Atkinson, J. W. (1953): The Achievement Motive and Recall of Interrupted and Completed Tasks, *Journal of Experimental Psychology*, 46, 381-390.
- Atkinson, J. W. (1957): Motivational Determinants of Risk-Taking Behavior, *Psychological Review*, 64, 359-372.
- Atkinson, J. W. (ed.) (1958): *Motives in Fantasy, Action and Society*, Princeton (New Jersey), Van Nostrand.
- Atkinson, J. W. (1960): Personality Dynamics, *Annual Review of Psychology*, 255-290.
- Atkinson, J. W. (1964): *An Introduction to Motivation*, Princeton (New Jersey), Van Nostrand.
- Atkinson, J. W., y Birch, D. (1970): *The Dynamics of Action*, New York, John Wiley.
- Atkinson, J. W., y Birch, D. (1974): The Dynamics of Achievement-oriented Activity. En J. W. Atkinson y J. O. Raynor (eds.): *Motivation and Achievement*, Washington D. C., V. H. Winston.
- Atkinson, J. W., y Birch, D. (1978): *Introduction to Motivation*, New York, Van Nostrand.
- Beckman, L. J. (1970): Effects of Students' Performance on Teachers' and Observers' Attributions of Causality, *Journal of Educational Psychology*, 61, 76-82.
- Bem, D. J. (1967): Self-Perception: An Alternative Interpretation of Cognitive Dissonance Phenomena, *Psychological Review*, 74, 183-200.
- Castaño, C. (1982): Relación entre algunas Variables Motivacionales y de la Personalidad con la Estimación del Logro Vocacional. Comunicación presentada en el VII Congreso Nacional de Psicología, en la Mesa Redonda *Dimensiones de la Personalidad, Elección y Logro Profesional*, Santiago de Compostela.
- Egea, M.ª P. (1985): *Motivo de Logro y Rendimiento y Originalidad en Tareas No Contingentes*. Memoria de Licenciatura no publicada, Madrid, Universidad Complutense, Facultad de Psicología.
- Feather, N. T. (1969): Attribution of Responsibility and Valence of Success and Failure in Relation to Initial Confidence and Task Performance, *Journal of Personality and Social Psychology*, 13, 129-144.
- Feather, N. T., y Saville, M. R. (1967): Effects of Amount of Prior Success and Failure on Expectations of Success and Subsequent Task Performance, *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 20, 226-232.
- Gjesme, T. (1972): *Achievement Motives, Perceived Importance, and School Performance*, Unpublished Report, University of Oslo.

- Gjesme, T. (1974): Goal Distance in Time and its Effects on the Relations between Achievement Motives and Performance, *Journal of Research in Personality*, 8, 161-171.
- Gjesme, T. (1975): Slope of Gradients for Performance as a Function of Achievement Motive, Goal Distance in Time and Future Time Orientation, *Journal of Psychology*, 91, 143-160.
- Gjesme, T. (1976): Future-Time Gradients for Performance in Test Anxious Individuals, *Perceptual and Motor Skills*, 42, 235-242.
- Gjesme, T. (1979a): Future Time Orientation as a Function of Achievement Motive, Ability, Delay of Gratification and Sex, *Journal of Psychology*, 101, 173-188.
- Gjesme, T. (1979b): *Relationships between Perceived Instrumentality to School Performance and Future Time Orientation*, Unpublished Paper, Ruhr University.
- Gjesme, T. (1981): Is there any Future in Achievement Motivation?, *Motivation and Emotion*, 5 (2), 115-138.
- Gjesme, T. (1983): Worry and Emotionality Components of Test Anxiety in Relation to Situational and Personality Determinants, *Psychological Reports*, 52 (1), 267-280.
- Heckhausen, H. (1965a): Leistungsmotivation. En H. Thoma (ed.): *Handbuch der Psychologie*, 2. Band: *Allgemeine Psychologie. II. Motivation*, Göttingen, Hogrefe.
- Heckhausen, H. (1965b): Motivation der Anspruchsniveausetzung. En H. Thoma (ed.): *Die Motivation Menschlichen Handelns*, Köln, Kiepenheuer y Witsch.
- Heckhausen, H. (1967): *The Anatomy of Achievement Motivation*, New York, Academic Press.
- Heckhausen, H. (1968): Achievement Motive Research: Current Problems and Some Contributions toward a Central Theory of Motivation. En I. Levine (ed.): *Nebraska Symposium on Motivation*, Lincoln, University of Nebraska Press.
- Heckhausen, H. (1970): Change in Attractiveness of Task after Failure: Cognitive Dissonance Theory versus Achievement Motivation Theory, *Proceedings of The International Conference on Psychology of Human Learning*, Vol. 1, Prague, 195-203.
- Heckhausen, H. (1977): Achievement Motivation and its Constructs: A Cognitive Model, *Motivation and Emotion*, 1, 283-329.
- Heckhausen, H. (1980): *Motivation und Handeln*, Heidelberg, Springer.
- Heider, F. (1946): Attitudes and Cognitive Organization, *Journal of Psychology*, 21, 107-112.
- Heider, F. (1957): Trends in Cognitive Theory. En *Colorado Symposium on Cognition*, London, Oxford University Press, 201-210.
- Heider, F. (1958): *The Psychology of Interpersonal Relations*, New York, John Wiley.
- Heider, F. (1960): The Gestalt Theory of Motivation. En M. R. Jones (ed.): *Nebraska Symposium on Motivation*, Vol. 8, Lincoln, University of Nebraska Press, 145-172.
- Jones, E. E., y Davis, K. E. (1960): From Acts to Dispositions: The Attribution Process in Person Perception. En L. Berkowitz (ed.): *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 2, New York, Academic Press, 219-266.
- Kelley, H. H. (1967): Attribution Theory in Social Psychology. En D. Levine (ed.): *Nebraska Symposium on Motivation*, Vol. 15, Lincoln, University of Nebraska Press, 192-237.
- Kelley, H. H. (1971): Moral Evaluation, *American Psychologist*, 26, 293-300.
- Lanzetta, J. T., y Hannah, T. E. (1969): Reinforcing Behavior of «Naive» Trainers, *Journal of Personality and Social Psychology*, 11, 245-252.
- Lowell, E. L. (1952): The Effect of Need for Achievement of Learning and Speed of Performance, *Journal of Psychology*, 33, 31-40.
- McClelland, D. C. (1951): *Personality*, New York, William Sloane.
- McClelland, D. C. (1955a): Some Social Consequences of Achievement Motivation. En M. R. Jones (ed.): *Nebraska Symposium on Motivation* (vol. 3), Lincoln, University of Nebraska Press.
- McClelland, D. C. (1955b): Notes for a Revised Theory of Motivation. En D. C. McClelland (ed.): *Studies in Motivation*, New York, Appleton-Century-Crofts.
- McClelland, D. C. (1956): Personality: An Integrative View. En J. L. McCary (ed.): *Psychology of Personality*, New York, Grove Press.
- McClelland, D. C. (1958): Methods of Measuring Human Motivation. En J. W. Atkinson (ed.): *Motives in Fantasy, Action and Society*, Princeton (New Jersey), Van Nostrand.
- McClelland, D. C. (1961): *The Achieving Society*, Princeton (New Jersey), Van Nostrand. (Trad. en Madrid, Guadarrama, 1968.)
- McClelland, D. C. (1965): Toward a Theory of Motive Acquisition, *American Psychologist*, 20, 321-333.
- McClelland, D. C. (1971): *Assessing Human Motivation*, New York, General Learning Press.
- McClelland, D. C.; Atkinson, J. W.; Clark, R. W., y Lowell, E. L. (1953): *The Achievement Motive*, New York, Appleton-Century-Crofts.
- McClelland, D. C., y Winter, D. G. (1969): *Motivating Economic Achievement*, New York, The Free Press.
- Mukherjee, B. N., y Sinha, R. (1970): Achievement Values and Self-Ideal Discrepancies in College Students, *Personality: An International Journal*, 1, 275-301.
- Nisbett, R. E., y Schachter, S. (1966): Cognitive Manipulation of Pain, *Journal of Experimental Social Psychology*, 2, 227-236.
- Pereda, S., y Egea, M.^a P. (1986): Motivo de Logro, Rendimiento y Originalidad en Tareas no Contingentes, *Informes de Psicología* (en prensa).
- Pereda, S.; Egea, M.^a P.; Conesa, P., y Redondo, I. (1984): *Fiabilidad de las Escalas del Cuestionario LEPAM*, Informe Intradepartamental no publicado, Madrid, Universidad Complutense, Facultad de Psicología, Departamento de Psicología Diferencial y Psicología del Trabajo.
- Raynor, J. O. (1967): The Functional Significance of Future Goals. Paper presentado en el Meeting de la American Psychological Association como parte de un simposio titulado *A Theory of Achievement Motivation: Problems and New Developments*, Washington D. C., Septiembre.
- Raynor, J. O. (1969): Future Orientation and Motivation of Immediate Activity: An Elaboration of the Theory of Achievement Motivation, *Psychological Review*, 76, 606-610.
- Raynor, J. O. (1970): Relationships between Achievement-Related Motives, Future Orientation, and Academic Performance, *Journal of Personality and Social Psychology*, 15, 28-33.
- Raynor, J. O.; Atkinson, J. W., y Brown, M. (1974): Subjective Aspects of Achievement Motivation Immediately before an Examination. En J. W. Atkinson y J. O. Raynor (eds.): *Motivation and Achievement*, Washington D. C., Winston.
- Raynor, J. O., y Rubin, I. S. (1971): Effects of Achievement Motivation and Future Orientation on Level Performance, *Journal of Personality and Social Psychology*, 17, 36-41.
- Raynor, J. O., y Sorrentino, R. M. (1972): *Effects of Achievement Motivation and Task Difficulty on Immediate Performance in Contingent Paths*, Unpublished Paper, State University of New York and Buffalo.
- Ross, L.; Rodin, J., y Zimbardo, P. G. (1969): Toward an Attribution Therapy: The Reduction of Fear through In-

- duced Cognitive-Emotional Misattribution, *Journal of Personality and Social Psychology*, 12, 279-288.
- Rotter, J. B. (1954): *Social Learning and Clinical Psychology*, Englewood Cliffs (New Jersey), Prentice-Hall.
- Rotter, J. B. (1966): Generalized Expectancies for Internal versus External Control of Reinforcement, *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- Schachter, S. (1964): The Interaction of Cognitive and Physiological Determinants of Emotional State. En L. Berkowitz (ed.): *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. I, New York, Academic Press, 49-80.
- Schachter, S., y Singer, J. E. (1962): Cognitive, Social, and Physiological Determinants of Emotional State, *Psychological Review*, 69, 379-399.
- Schieffele, H. (1980): *Motivación del Aprendizaje y Aprendizaje de Motivos*, Madrid, Oriens (1978, 2.^a ed.).
- Sorrentino, R. M.; Short, J. A. C., y Raynor, J. O. (1984): Uncertainly Orientation: Implications for Affective and Cognitive Views of Achievement Behavior, *Journal of Personality and Social Psychology*, 46 (1), 189-206.
- Valins, S. (1966): Cognitive Effects of False Heart-Rate Feedback, *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 400-408.
- Weiner, B. (1972): *Theories of Motivation. From Mechanism to Cognition*, Chicago, Markham Publishing Company.
- Weiner, B. (1980): *Human Motivation*, New York, Holt, Rinehart and Winston.
- Weiner, B., y Kukla, A. (1970): An Attributional Analysis of Achievement Motivation, *Journal of Personality and Social Psychology*, 15, 1-20.
- Wendt, H. W. (1955): Motivation, Effort and Performance. En D. C. McClelland (ed.): *Studies in Motivation*, New York, Appleton-Century-Crofts.