



Psicología y Educación: Presente y Futuro

Coordinador: Juan Luis Castejón Costa
ACIPE- Asociación Científica de Psicología y Educación

© CIPE2016. Juan Luís Castejón Costa

Ediciones : ACIPE- Asociación Científica de Psicología y Educación

ISBN: 978-84-608-8714-0

Todos los derechos reservados. De conformidad con lo dispuesto en la legislación vigente, podrán ser castigados con penas de multa y privación de libertad quienes reproduzcan o plagien, en todo o en parte, una obra literaria, artística o cien

Autoconcepto académico y atribuciones causales sobre el rendimiento académico en adolescentes en situación de riesgo

Rodríguez-Rodríguez, D. y Guzmán, R.

Departamento de Didáctica e Investigación Educativa, Universidad de La Laguna, San Cristóbal de La Laguna, España

drodriguez@gruposhine.com y rguzman@ull.edu.es

Resumen

Arancibia, Maltes y Álvarez (1990) señalaron que si un estudiante tiene una imagen positiva de sí mismo tendrá mayores posibilidades de éxito al enfrentarse a las tareas, que un estudiante que piensa que no es capaz. Del mismo modo, conforme un estudiante vaya logrando un buen desempeño académico, tendrá una imagen positiva de sí mismo y sostendrá posibilidades de éxito en el futuro. Diversos estudios han estudiado la relación entre autoconcepto académico y atribuciones causales en el rendimiento de la población adolescente. Sin embargo, desconocemos investigaciones que se hayan centrado en indagar la relación que se produce entre estas dos variables en poblaciones específicas. El objetivo de este estudio fue determinar cómo el autoconcepto académico incide en las atribuciones causales sobre el rendimiento académico en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria que a su vez ha sido declarado en situación de riesgo por los servicios sociales municipales. La muestra estaba formada por 90 alumnos identificados en situación de riesgo por los servicios sociales de varios municipios de Tenerife, y escolarizados en Educación Secundaria Obligatoria. La evaluación del autoconcepto académico se llevó a cabo con la escala Qué opinas de ti mismo (Brookover, Erickson y Joiner, 1967), mientras que para medir las atribuciones causales se utilizó la Subescala de Evaluación de Atribuciones Causales Multidimensiones (Barca, 2000). Los resultados mostraron que los estudiantes con un buen autoconcepto académico atribuyen sus resultados académicos a factores propios o controlables por ellos mismos. Por el contrario, los estudiantes con bajo autoconcepto académico atribuyen el éxito escolar a factores externos o no controlables por ellos. Estos resultados verifican los hallazgos encontrados en población no declarada en situación de riesgo respecto a la influencia del autoconcepto académico sobre la atribución causal del rendimiento escolar.

Palabras clave: autoconcepto académico; infancia en situación de riesgo; Educación Secundaria Obligatoria; atribuciones causales.

Causal attributions and academic self-concept on academic achievement of adolescents at risk

Rodríguez-Rodríguez, D. and Guzman, R.

Department of Teaching and Educational Research, University of La Laguna, San Cristobal de La Laguna, Spain

drodriguez@gruposhine.com and rguzman@ull.edu.es

Arancibia, Maltese and Alvarez (1990) pointed out that if a student has a positive self-image will have greater chances of success to do with his tasks, that a student who thinks he is not able. In the same way, as a student go getting a good academic achievement, he will have a positive image about himself and will hold chances of success in the future. Several studies have examined the relationship between academic self-concept and causal attributions in achievement of the adolescent population. However, we do not know research that analyze the relationship between these two variables in specific populations. The aim of this research was to determine how the academic self-concept affects causal attributions on academic achievement in students of Secondary Education which declared at risk by the municipal social services. The sample consisted of 90 students identified at risk by social services from towns of Tenerife, and schooling in Secondary Education. The evaluation of academic self-concept was carried out with scale What do you think about yourself (Brookover, Erickson and Joiner, 1967), while to measure the causal attributions we used Subscale Assessment Multidimensions Causal Attributions (Barca, 2000). Results showed that students with good academic self-concept attribute their academic achievement to own or controllable factors for themselves. On the contrary, students with low academic self-concept attribute academic success to external or uncontrollable factors for them. These results verify the findings in undeclared population at risk with respect to the influence of academic self-concept on the causal attribution about academic achievement.

Key words: academic self-concept; Children at risk; Secondary Education; causal attributions.

1. Introducción

La protección Infantil en España inició un cambio fundamental a partir del año 1987 con la entrada en vigor de la denominada Ley 21/87 que modificaba algunos artículos del Código Civil en materia de adopción. Con esta Ley se consigue la “desjudicialización” y la “descentralización” en el sistema de Protección Infantil. En España había, hasta la aparición de esta nueva Ley, un enfoque asistencialista centrado en las situaciones de desprotección que requerían la separación del niño de su familia. Dicha Ley, basada en la primacía del interés del menor, contempla “el mantenimiento del menor en el medio familiar de origen salvo que sea conveniente para su interés”. Posteriormente, la Ley 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil, desarrolla las medidas de protección y los cambios introducidos en la Ley 21/87 y refleja el nuevo enfoque sobre la estructura del derecho a la protección a la infancia que consiste fundamentalmente en el reconocimiento pleno de la titularidad de derechos en los menores de edad y de una capacidad progresiva para ejercerlos.

Estas leyes transfieren a cada comunidad autónoma las competencias en materia de protección a la infancia, por ello, se han desarrollado diferentes leyes autonómicas de protección a la infancia. De forma general, son los Servicios Sociales de cada Comunidad Autónoma los que deben asumir todas las competencias de la protección infantil



partiendo de unos principios de actuación establecidos en esta ley. La aplicación de estos principios requiere de una alta especialización de profesionales y de una gran variedad de recursos que puedan responder a las exigencias de esta nueva forma de proceder. Cada Comunidad Autónoma realizó revisiones e introdujo modificaciones que se han intentado generar tras la entrada en vigor de esta Ley (De Paul, 2009).

En Canarias, la Ley 1/1997, de 7 de febrero, de Atención Integral a los Menores tiene como finalidad y objeto garantizar la atención integral a los menores respetando en todo momento sus Derechos reconocidos por la Constitución, los tratados y convenios ratificados por el Estado Español, especialmente la Convención de los Derechos del Niño y la Carta Europea de los Derechos del Niño. De esta forma, se atribuye a la Comunidad Autónoma de Canarias la función de planificación, coordinación e inspección de los servicios, centros y prestaciones para garantizar la atención integral a los menores en todo el ámbito de esta comunidad; además de la potestad legislativa y reglamentaria en materia de protección y reeducación de los menores. Según esta Ley, se atribuye a los cabildos insulares la prestación de servicios especializados en la prevención y a los municipios de Canarias las funciones de información, promoción, prevención, detección e integración socio-familiar de los menores.

Resulta especialmente interesante destacar que recientemente, en el año 2015, se aprobó la Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia, en la que se hace mención expresa a la infancia en situación de riesgo; mediante la reforma del artículo 17 se desarrolla de forma integral esta figura y su procedimiento, cuestiones ambas que no estaban reguladas a nivel estatal. La intervención adecuada para paliar e intervenir en las situaciones de riesgo en que pueden encontrarse los menores se torna de capital importancia para preservar su superior interés, evitando en muchos casos que la situación se agrave, lo cual puede desembocar en decisiones mucho más traumáticas y de mayor coste individual, familiar y social, como la separación del menor de su familia. La regulación prevé que el proyecto de actuación pueda ser consensuado con los padres, respondiendo así al principio ya aludido de primar las soluciones consensuadas frente a las impuestas.

Así, se delimita la competencia para la apreciación de la situación de riesgo y se establece que su declaración deberá formalizarse mediante resolución administrativa, cuando tenga una importante entidad o gravedad, lo cual es aconsejable por razones de seguridad jurídica, a fin de garantizar a los padres la información de cómo deben actuar para evitar una ulterior declaración de desamparo. Por otra parte, se ha tenido en cuenta la necesaria flexibilidad que precisan los servicios sociales para desempeñar adecuadamente su cometido, evitando encorsetamientos formales que puedan condicionar negativamente su actuación. Con la regulación a nivel estatal de la figura de la infancia en situación de riesgo, se hace muy necesario el inicio de investigaciones educativas que ayuden a dar la mejor atención posible a estos menores, centrándonos nosotros en este caso en la atención escolar, donde tanto el autoconcepto académico como las atribuciones causales tienen un papel muy importante por su influencia en el rendimiento académico de los alumnos.

En uno de los primeros metaanálisis sobre la relación entre autoconcepto y rendimiento académico Hansford y Hattie (1982) informaron que la correlación promedio entre medidas de autoconcepto general y rendimiento académico fue moderadamente baja, aunque positiva (.21). Sin embargo, cuando se consideraron medidas de autoconcepto académico, la correlación aumentó a .42. Marsh, Byrne y Shavelson (1988) mediante la técnica de ecuaciones estructurales encontraron un efecto causal moderado y significativo, del autoconcepto académico sobre el rendimiento. El coeficiente de regresión se situó en .15. En un trabajo muy importante por los resultados que obtuvo, Hattie (2009) afirmó que es probable que el autoconcepto incida más directamente sobre el aprendizaje que en el rendimiento, y que el autoconcepto incide en el rendimiento por medio de la influencia en otras variables, como las estrategias de aprendizaje, la autorregulación o el establecimiento de metas adecuadas. Por tanto, vemos que la importancia que tienen el autoconcepto académico sobre el rendimiento académico. De entre las definiciones dadas para el autoconcepto académico destacamos la dada por Kurtz-Kostes y Schneider (1994) que lo conciben como la percepción del alumno



acerca de su propia capacidad para llevar a cabo determinadas actividades y tareas escolares, o como la visión que tiene cada persona de sí misma como estudiante. En cuanto a cuáles son los componentes que forman este autoconcepto académico, nos parece el modelo de Shavelson, Hubner y Stanton (1976) el más indicado para definirlos. En este modelo se distinguen dos componentes, uno cognitivo o competencial y otro afectivo. El primero de los componentes se refiere a la capacidad que percibe el alumno que tiene en un área determinada, la percepción que tiene de si es bueno en una materia determinada o si aprende con rapidez. El segundo componente se refiere a los sentimientos que experimenta el alumno respecto a sus atributos. Viene definido por el interés del alumno en las materias, si las valoras o le hace ilusión ejecutar tareas relacionadas con ellas o si las disfruta haciéndolas. Esta estructura de dos componentes se evidencia en diversos ámbitos del autoconcepto académico (matemático, lingüístico y general) y entre alumnos de distintas edades, que además es estable a lo largo del tiempo.

En cuanto a cómo se origina el autoconcepto académico, el alumno utiliza varias fuentes para su formación. Se basa en el contraste de una actuación en una materia con los resultados previos y con los de otras áreas, se compara con otros alumnos y tiene en cuenta las opiniones de sus padres y de sus profesores (Skaalvik y Skaalvik, 2002).

En la etapa en la que se encuentran los estudiantes de Educación Secundaria, en plena adolescencia, el autoconcepto adquiere una importancia fundamental. La forma en que el autoconcepto controla las expectativas personales da lugar a la elaboración de profecías de autocumplimiento: si un alumno se percibe poco capaz estará poniendo los cimientos de su bajo rendimiento académico (Santana Vega y Feliciano García, 2011).

Las atribuciones causales parten del cuestionamiento que se hace la persona sobre la razón de sus éxitos y fracasos, en un intento de comprender por qué sucedieron y las causas que lo provocaron (habilidad, esfuerzo, estado de ánimo, conocimiento, suerte, influencia de otras personas, etc.). Weiner (2000), postuló que los estudiantes atribuyen sus éxitos y fracasos principalmente a cuatro elementos: habilidad, esfuerzo, dificultad de la tarea y suerte, y las clasificó de acuerdo a tres dimensiones: locus de causalidad, estabilidad y controlabilidad. El locus de causalidad puede ser interno (habilidad, esfuerzo) o externo (azar, dificultad de la tarea). Asimismo las causas escogidas pueden ser estables (la habilidad) o inestables (esfuerzo, la suerte). Diferentes estudios señalan que durante los primeros años de la escuela, los estudiantes dan mayor importancia al esfuerzo que a la habilidad (Gipps y Tunstall, 1998). Años después la importancia del esfuerzo se debilita y se sustituye por la convicción de que la capacidad por sí sola basta para tener éxito, y esto se da porque los estudiantes comienzan a pensar que el elogio que los profesores dan por el esfuerzo que realizan es sinónimo de falta de capacidad y empiezan a ver la habilidad como requisito para el éxito (Covington, 2000). En este ambiente el logro se convierte en un determinante para la formación de atribuciones y el feedback de los profesores cobrará un rol importante (Thompson y Hepburn, 2003).

Las atribuciones causales tienen un papel determinante sobre la motivación de logro por su influencia en las expectativas, reacciones afectivas y rendimiento. Según la teoría atribucional de Weiner (1979, 1985, 1986), lo que realmente determina la motivación son las distintas interpretaciones y valoraciones que el alumno realiza de sus resultados académicos.

El fracaso que se percibe que fue causado por la falta de habilidad provocará un deterioro en el rendimiento, mientras que el fracaso atribuido a la falta de esfuerzo puede incrementar el rendimiento, ya que la persona puede tomar alguna medida para mejorar, por ejemplo, poner más esfuerzo (Gipps y Tunstall, 1998).

También se da una relación importante entre las atribuciones causales y el autoconcepto académico. Arancibia, Maltes y Álvarez (1990) señalan que si un estudiante tiene una imagen positiva de sí mismo, tendrá mayores posibilidades de éxito al enfrentarse a tareas que un estudiante que piensa que no es capaz. Del mismo modo, conforme un estudiante vaya logrando un buen desempeño académico, tendrá una imagen positiva de sí mismo y sostendrá posibilidades de éxito en el futuro. En nuestro país se han realizado investigaciones relevantes que ponen de manifiesto la

importancia de la relación existente entre las atribuciones causales y el rendimiento académico. Sampascual, Navas y Castejón (1994) comprobaron que los adolescentes de segundo y tercero de ESO con notas altas en matemáticas las achacaron al esfuerzo en mayor medida que sus compañeros con peor rendimiento en esta asignatura. Manassero y Vázquez (1995, 2000) encontraron que la adscripción del éxito al esfuerzo o a la capacidad pronosticó adecuadamente la nota obtenida en matemáticas. Por su parte, con estudiantes de la misma edad, Barca y Peralbo (2002) revelaron que la atribución del éxito al esfuerzo o la capacidad fueron predictores positivos del rendimiento académico medio, mientras que la atribución a la suerte fue un predictor negativo.

2. Método

2.1. Participantes

La muestra de participantes para este estudio fue de 90 adolescentes (41 chicos y 49 chicas), pertenecientes a 7 municipios de la isla de Tenerife, identificados en situación de riesgo por los Servicios Sociales de sus respectivos municipios. La distribución muestral por cursos es de 24 alumnos de 1º de E.S.O., 31 alumnos de 2º de E.S.O., 23 alumnos de 3º de E.S.O. y 12 alumnos de 4º de E.S.O.

2.2. Medidas

La variable autoconcepto académico se analizó con una adaptación para Educación Secundaria Obligatoria de la versión de Rodríguez Espinar (1982) de la escala “¿Qué Opinas de Ti Mismo?” de Brookover, Erickson y Joiner (1967). Esta escala contiene 7 ítems con valor categorizado de 1 a 5 en cada uno de ellos (a 5; b 4; c 3; d 2; e 1), y analizan la valoración que el alumno hace sobre su faceta académica. Para nuestra investigación se obtuvo un alfa de Cronbach de .82, lo que muestra una buena fiabilidad de la escala. Para examinar la estructura interna de la escala se empleó el método del Análisis de Componentes Principales. La prueba KMO obtuvo un valor de 0.723 que resulta adecuado para el análisis factorial, y la prueba de esfericidad de Bartlett resultó significativa ($p < 0.000$).

Para medir las atribuciones causales del alumnado se utilizó la Subescala de Evaluación de Atribuciones Causales y Multidimensionales (EACM), integrada en el Sistema Integrado de Evaluación de Atribuciones Causales y Procesos de Aprendizaje, Escala SIACEPA (Barca, 2000). La Escala está constituida por 24 ítems con una escala likert de 1 a 5, y posee una estructura de 7 factores, que se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1
Estructura factorial de la Subescala de Evaluación de Atribuciones Causales y Multidimensionales (EACM).

Factor	Denominación
Factor 1	Atribución a la capacidad del alto rendimiento académico
Factor 2	Atribución a la suerte del rendimiento académico
Factor 3	Atribución al escaso esfuerzo de bajo rendimiento académico
Factor 4	Atribución al profesorado del bajo rendimiento académico
Factor 5	Atribución a la capacidad del bajo rendimiento académico
Factor 6	Atribución al esfuerzo del alto rendimiento académico
Factor 7	Atribución a la facilidad de las materias del alto rendimiento académico

En cuanto a la fiabilidad de la prueba, el alfa de Cronbach, es de .7032, coeficiente de fiabilidad que se puede considerar aceptable.

2.3. Procedimiento

Para la administración de los cuestionarios a la muestra seleccionada se contactó con los Servicios Municipales de 7 municipios de la isla de Tenerife, ya que corresponde a ellos la identificación de los menores en situación de riesgo. Una vez contado con su apoyo, se pidió por escrito el consentimiento informado a los padres, madres y/o tutores legales. Los cuestionarios fueron administrados a cada sujeto en un único momento temporal, por parte de los evaluadores y en presencia de los técnicos municipales. Se insistió, tanto verbalmente como en las instrucciones presentadas, en la importancia de la sinceridad de las respuestas, su confidencialidad y en que no existían respuestas correctas o erróneas, sino únicamente distintas valoraciones acerca de lo que ellos consideraban.

3. Resultados

El análisis de datos fue realizado a través del programa SPSS.21. En base a las puntuaciones obtenidas en la escala Qué Opinas de Ti Mismo se formaron tres grupos, el primero los que por su puntuación estaban por debajo del primer cuartil (autoconcepto académico bajo), los segundos los que por su puntuación estaban entre los cuartiles segundo y tercero (autoconcepto académico medio), y los terceros los que por su puntuación estaban por encima del cuarto cuartil (autoconcepto académico alto). En la Tabla 2 se muestran las medias de cada grupo en los siete factores de atribución causal.

Tabla 2
Descripción de atribuciones causales según autoconcepto académico.

	Bajo		Medio		Alto	
	MM	SSD	MM	SD	MM	SD
Atribución a la capacidad del alto rendimiento académico	33.66	11.46	33.43	11.04	33.94	11.11
Atribución a la suerte del rendimiento académico	22.27	0.64	22.37	0.61	22.28	0.86
Atribución al escaso esfuerzo de bajo rendimiento académico	44	0.77	33.91	0.79	33.8	0.49
Atribución al profesorado del bajo rendimiento académico	22.64	0.99	33.21	0.57	22.93	0.42
Atribución a la capacidad del bajo rendimiento académico	22.79	11	33.02	0.89	22.55	0.72
Atribución al esfuerzo del alto rendimiento académico	33.79	0.66	33.97	0.87	33.88	0.53
Atribución a la facilidad de las materias del alto rendimiento académico	22.34	0.82	33.31	11	12.82	0.61

El MANOVA realizado mostró resultados significativos para la atribución al profesorado al bajo rendimiento académico ($F= 5.415$ $p < .001$) y para la atribución a la facilidad de las materias del alto rendimiento académico ($F= 10.009$ $p < .000$). Posteriormente, en el contraste par a par se vieron que en el caso de la atribución al profesorado al bajo rendimiento académico la diferencia estaba entre el grupo de autoconcepto académico bajo y medio ($p < .01$) y que en el caso de la atribución a la facilidad de las materias al alto rendimiento académico también estaban entre esos dos grupos ($p < .001$).

4. Discusión

Este estudio sirve como base preliminar para el estudio de la infancia declarada en situación de riesgo, siendo en este caso los adolescentes, con el fin de poder ofrecerles la atención necesaria para que su rendimiento académico no

se vea afectado. En base a los análisis estadísticos que hemos obtenidos, se extrae que son los estudiantes en situación de riesgo con un bajo autoconcepto académico los que pueden presentar un patrón atribucional causal sobre su rendimiento académico diferente al resto de adolescentes que cursan la Educación Secundaria Obligatoria, pero sin que ello implique que sus atribuciones sean más desadaptativas que las del resto de alumnado. Como destacamos al principio, la aprobación de la Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia hace que sea necesario iniciar líneas de investigación sobre los menores declarados en situación de riesgo, para en este caso concreto se promueva su éxito académico.

Agradecimientos: se agradece la financiación concedida a la ULL por la Consejería de Economía, Industria, Comercio y Conocimiento, cofinanciada en un 85% por el Fondo Social Europeo.

Referencias

- Arancibia, V., Maltes, S. y Alvarez, M.I. (1990). *Test de Autoconcepto Académico. Estandarización para escolares de 1º a 4º año de enseñanza básica*. Santiago: Universidad Católica de Chile.
- Barca, A. (2000). *Escala SIACEPA: Sistema Integrado de Evaluación de Atribuciones Causales y Enfoques de Aprendizaje para el Alumnado de Educación Secundaria. Técnicas de Intervención Psicoeducativa*. A Coruña: Monografías y Publicaciones de la Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación, Universidade da Coruña/Universidade do Minho/Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Xunta de Galicia.
- Barca, A., González, A.M., Brenlla, J., Santamaría, S. y Seijas, S. (2000). La Escala SIACEPA: Un sistema interactivo (Cd-Rom) de evaluación de atribuciones causales y procesos de aprendizaje para el alumnado de Educación Secundaria. Propuestas de intervención psicoeducativa. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 4(5), 279-300.
- Barca, A. y Peralbo, M. (2002). *Los contextos de aprendizaje y desarrollo en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO): perspectivas de intervención psicoeducativa sobre el fracaso escolar en la Comunidad Autónoma de Galicia*. Universidad de A Coruña.
- Barca, A., Peralbo, M. y Brenlla, J.C. (2004). Atribuciones causales y enfoques de aprendizaje: la escala SIACEPA. *Psicothema* 16(1), 94-103.
- Covington, M.V. (2000). *La voluntad de aprender. Guía para la motivación en el aula*. Madrid: Alianza.
- De Paúl, J. (2009). La intervención psicosocial en protección infantil en España: evolución y perspectivas. *Papeles del psicólogo*, 30(1), 4-14.
- Gipps, C. y Tunstall, P. (1998). Effort, ability and the teacher: Young children's explanations for success and failure. *Oxford Review of Education*, 24(2), 149-165.
- Hansford, B.C. y Hattie, J.A. (1982). The relationship between self and achievement/performance measures. *Review of Educational Research*, 52(1), 123-142.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Kurtz-Costes, B.E. y Schneider, W. (1994). Self-concept attributional beliefs, and school achievement: A longitudinal analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 19(2), 199-216.
- Manassero, M.A. y Vázquez, A. (1995). La atribución causal y la predicción de logro escolar: patrones causales, dimensionales y emocionales. *Estudios de Psicología*, 54, 3-22.

- 
- Manassero, M.A. y Vázquez, A. (2000). Análisis empírico de dos escalas de motivación escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 3(5-6).
- Marsh, H.W., Byrne, B.M. y Shavelson, R.J. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relations to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 366-380.
- Sampascual, G., Navas, L. y Castejón, J.L. (1994). Procesos atribucionales en la educación secundaria obligatoria: un análisis para la reflexión. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 47(4), 449-459.
- Santana Vega, L.E. y Feliciano García L. (2011). Percepción de apoyo de padres y profesores, autoconcepto y toma de decisiones en bachillerato. *Revista de Educación*, 355, 493-519.
- Skaalvik, E.M. y Skaalvik, S. (2002). Internal and external frame of reference for academic self-concept. *Educational Psychologist*, 37(4), 233-244.
- Thompson, T. y Hepburn, J. (2003). Causal uncertainty, claimed and behavioural self handicapping. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 266-274.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 584-573.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*, 12(1), 1-14.