

**TRABAJO FIN DE GRADO**

**Atribuciones causales en el ámbito de la docencia  
de educación física en Educación Primaria**

GRADO EN MAESTRO  
MENCIÓN EDUCACIÓN FÍSICA

Clara Garrido Garcelán

Tutora: Profesora Dra. M<sup>a</sup> Reyes Bueno Moreno

Dpto. de Psicología Social

Sevilla, 5 de junio de 2015

## Índice de Contenido

RESUMEN. ....	2
INTRODUCCIÓN. ....	2
OBJETIVOS. ....	10
METODOLOGÍA. ....	11
Participantes. ....	11
Variables. ....	11
Instrumentos. ....	12
Procedimiento. ....	13
RESULTADOS. ....	13
DISCUSIÓN. ....	18
Actividades propuestas. ....	19
CONCLUSIONES. ....	20
REFERENCIAS. ....	21

### Índice de Tablas

Tabla 1: Estadísticos descriptivos de las variables dependientes .....	13
Tabla 2: Variables dependientes en función del tipo de atribución .....	14
Tabla 3: Variables dependientes en función del tipo de atribución .....	16
Tabla 4: Centros de clústeres finales de los estilos atribucionales tras el fracaso .....	17

### Índice de Gráficas

Gráfica 1: Variables dependientes en función del tipo de atribución.....	15
Gráfica 2: Variables dependientes en función del tipo de atribución.....	16
Gráfica 3: Variables dependientes en función de los estilos atribucionales tras el fracaso .....	17

# **Atribuciones causales en el ámbito de la docencia de educación física en Educación Primaria.**

## **RESUMEN.**

El propósito de este estudio fue recopilar información sobre el tema de las atribuciones causales en el ámbito de la Educación Física en Educación Primaria. Para ello, se comienza explicando qué son las atribuciones causales y cómo se originó el concepto. Tras ello, se contextualiza y aplica el constructo en el ámbito de la Educación Física y se hace un estudio en el aula básicamente para determinar los focos de causalidad del alumnado cuando realizan una tarea en la clase de educación física en función de sus éxitos y fracasos. El estudio fue administrado a 47 niños de entre 10 y 11 años sobre la última actividad de Educación Física que realizaron. Los resultados obtenidos muestran que los alumnos analizados atribuyen el éxito a factores internos y el fracaso a factores externos, datos en consonancia con los ya existentes, por lo que se crean tareas específicas para modificar el foco de atribución causal.

**Palabras claves:** Atribución Causal, Estructuras de aprendizaje, Educación Física, Modelo Atribucional de Weiner, Éxito y fracaso deportivo, Escala de dimensión causal, rendimiento deportivo.

## **INTRODUCCIÓN.**

La atribución causal es una explicación del “porqué” alguien ha hecho algo y del “porqué” ha pasado algo. El estudio de la atribución permite conocer cómo las personas tratan de encontrar explicaciones a su conducta y a la de los otros, pero de forma general puede extenderse a la búsqueda de explicaciones de cualquier suceso dentro del ambiente social en el que se desenvuelve la persona.

Es un proceso muy individual y circunstancial pues depende del estado de quien realiza esa explicación, de las características de la situación, de la relación con el que ha realizado el comportamiento, etc.); muy rápido y es la actividad cognitiva que más efectuamos a lo largo del día. Por atribución causal se entiende las inferencias sobre las causas de la conducta que realizan las personas (José María León & Gómez, 1998). Es un proceso cognitivo a través del cual buscamos una causa a un evento o conducta observada y que influye en nuestras expectativas, emociones, rendimiento, persistencia en la conducta, creencias de control sobre algo y en las conductas sociales.

Es necesario aclarar que las atribuciones causales no tienen por qué ser la verdadera causa del evento percibido, sino que son la explicación que cada sujeto tiene de lo ocurrido. Su función fundamental es aumentar nuestra capacidad de predicción para adaptar nuestro comportamiento minimizando fracasos y manteniendo las probabilidades de éxito.

La atribución causal ha sido un tema de interés principal en la psicología social moderna desde 1970, hasta el grado que ya en 1980 se estimaba en alrededor de 1.000 los artículos dedicados al tema (Sabini, 1992). Sin embargo, sus orígenes se encuentran en el trabajo pionero de Heider (Heider et al., 1958) quién la definió como un método para evaluar cómo la gente percibe su propio comportamiento y el de los demás.

Este autor trabajaba en el concepto “sentido común”, definido como un pensamiento colectivo de aquello que parece obvio. La teoría de las atribuciones causales fue desarrollada inicialmente por Heider (Heider et al., 1958) y mostró cómo los procesos de inferencia que realizamos para comprender las propiedades de los objetos a partir de sus características (movimientos y apariencia), son los mismos que los que nos permiten conocer las características o disposiciones de las personas a través de sus actos. Estas características son relativamente estables, duraderas en el tiempo y determinan las formas bajo las que interactuamos con nuestro medio. Para Heider el proceso atributivo comienza con la observación de una conducta y finaliza cuando el observador cree encontrar la causa que la produjo. Heider dividió las causas de acción en dos tipos: personales (duraderas e internas), y ambientales (temporales o externas). El perceptor deberá decidir, tras la observación de una conducta, si ésta es debida a un factor personal (la conducta es posible para el actor -capacidad- y quiere realizarla -motivación). A su vez la capacidad depende de las habilidades del actor y de las influencias del ambiente. La motivación del actor depende de sus intenciones y su esfuerzo.

Heider para explicar cómo se realiza una atribución causal propuso un proceso de tres etapas: 1) Percibir u observar el comportamiento; 2) Creer que el comportamiento fue de alguna manera realizado intencionalmente; 3) Determinar si el comportamiento es forzado por elementos externos o es realizado por voluntad propia (Cox 2002, citado en Clara & Caro, 2007). De esta forma, los resultados de la conducta son atribuidos internamente (habilidad, poder, motivación, etc.) o externamente (dificultad de la tarea, órdenes, valores, suerte, etc.). Todos estos factores o dimensiones de las atribuciones causales no funcionan independientemente, sino que guardan cierta relación. Por ejemplo, Heider (Heider et al., 1958) observó que 1) a mayor habilidad atribuida, menor esfuerzo atribuido; 2) a mayor dificultad de la tarea, más importancia atribuimos a las variables personales y 3) a mayor suerte atribuida, menos importancia atribuimos a las variables personales.

Un aspecto interesante del modelo de atribuciones causales de Heider es la explicación que da de un concepto clave en la Psicología Social: el llamado error fundamental de atribución (la tendencia a creer que la causa de todo y cuanto sucede es personal y no ambiental): Heider consideró que entre actor y acto existe una fuerte conexión porque entre ellos existe proximidad, contigüidad, fuerza y simpleza; por lo que realizar una atribución personal es más probable (actor y acto se perciben como fuerte unidad) y más común (la persona es vista como causa primera de las cosas). Por ello, este modelo se conoció como “el análisis ingenuo de la conducta” (José María León & Gómez, 1998).

Además del modelo teórico de Heider sobre atribuciones, tuvieron bastante aceptación el modelo de las inferencias correspondientes de Jones y Davis (1965), quienes únicamente se centraron en las heteroatribuciones (atribuciones sobre las conductas de los demás) intencionales e internas y el modelo de la covariación de Kelley (1967, 1973) quien propuso un modelo *ex post facto* o *a posteriori* basado en análisis estadístico de la covarianza, mediante el que identificó bajo qué criterios concretos (consenso, distintividad o consistencia) se producen las atribuciones de persona, estímulo o circunstancia.

Pero fue la teoría atribucional de Weiner (1979, 1985), desarrollada desde la perspectiva educativa, la que gracias a sus resultados demostró que la atribución es altamente importante en la determinación del comportamiento (como las relaciones interpersonales, comportamientos saludables y en el ámbito de la actividad física y el deporte) al relacionar las atribuciones causales con las emociones.

Weiner propuso la utilización de algunas causas básicas a las cuales se atribuyen los resultados de éxito o fracaso en la realización de una tarea. Estas causas básicas son: capacidad, esfuerzo, dificultad de la tarea, y azar (Dela Coleta, 1990). Sin embargo, es probable que puedan aparecer como causas otros factores, como cansancio, enfermedad o influencia de otras personas, los que según Weiner pueden ser agrupados con las causas básicas en base a ciertos factores comunes. De esta manera este autor postula tres principales dimensiones causales:

- Internalidad-externalidad: causas atribuidas a factores internos o externos al individuo. Entre las primeras estarían capacidad, esfuerzo y estado de ánimo, mientras que entre las segundas estarían dificultad de la tarea, azar e influencia de otras personas.
- Estabilidad-inestabilidad: causas que tienen un carácter permanente o transitorio. Entre las primeras estarían capacidad y dificultad de la tarea, mientras entre las segundas estarían esfuerzo, azar, estado de ánimo y ayuda específica.
- Controlabilidad: causas que están bajo la capacidad de control del individuo o escapan a su capacidad de control. Entre las primeras estarían esfuerzo y ayuda

específica, mientras que entre las segundas estarían capacidad, dificultad de la tarea y azar (Dela Coleta, 1990).

Considerando estas dimensiones causales, Weiner señala cuatro causas básicas dentro de las atribuciones causales:

1. Capacidad: como atribución interna, estable, incontrolable
2. Esfuerzo: interna, inestable, controlable
3. Dificultad de la tarea: externa, estable, incontrolable
4. Suerte: externa, inestable, incontrolable

Anteriormente se ha mencionado la relación entre emoción y atribución causal que este autor defendía. A este respecto Abramson, Seligman y Teasdale (1978) concretan la fuerte unión del estilo atribucional con el llamado desamparo aprendido o indefensión aprendida. Por ello reemplazan la dimensión de controlabilidad por la de globalidad-especificidad. Esta se refiere a si la causa inferida para un resultado (en este caso negativo) afecta a una gama de situaciones (global) o si únicamente afecta una situación particular (específica). De acuerdo a esto, en el estilo atribucional asociado a la depresión se atribuyen los resultados negativos a causas internas, estables y globales (Mercado, García, Fernández, & Gómez, 1993).

Este aspecto es muy importante en la educación en general y en la enseñanza de la educación física en particular: Cuando un maestro riñe a un niño al no haber hecho un ejercicio correctamente diciéndole “eres un inútil” está enseñando al niño a explicar sus fracasos con ese estilo atribucional asociado a la depresión. Si analizamos esa expresión podemos comprobar que se trata de una atribución causal interna (el origen del fracaso es el sujeto), estable (se está usando el verbo ser, lo que se es tiende a ser estable) y general (la inutilidad se refiere a todo, a cualquier faceta de la vida). Este tipo de verbalizaciones no ayudan en absoluto al niño a modificar su comportamiento, sino que por el contrario lo ayudan a mantenerlo como fruto de un estado de indefensión aprendida, ya que con esa frase se le está diciendo que haga lo que haga va a conseguir el mismo resultado. Por lo tanto, es necesario que el maestro utilice estilos eficaces y adecuados de comunicación que ayuden al niño a mejorar continuamente. Por ejemplo, en la situación anterior hubiera sido más conveniente decir algo como “veo que no has trabajado suficientemente este ejercicio”; de esta forma lo que antes era interno, estable y general lo transformamos en algo que sigue siendo interno ( la causa es el trabajo del niño), y estable (el esfuerzo), pero específica (para este ejercicio y de esa forma en concreto). Así el maestro está ayudando al niño pues le trasmite que trabajando más puede conseguir su objetivo.

En cuanto a las atribuciones causales en los niños, se han encontrado resultados contradictorios: mientras que las investigaciones de Biddle y Mutrie (2001) muestran que los niños tienden a empezar con una orientación externa y que ésta va cambiando

con la edad, disminuyendo la misma y aumentando la orientación interna, dependiendo de las experiencias de aprendizaje de cada uno; las investigaciones de Fonseca (Fonseca (1995) citado en Clara & Caro, 2007) muestran resultados contradictorios en los que los niños de menor edad, tienen una capacidad de atribución más interna y estable al contrario que los adultos, los cuales muestran una capacidad de atribución más externa e inestable, atribuyendo así sus resultados a factores tales como la situación o el contexto.

Centrando el proceso de Atribución causal en el ámbito de la actividad física y el deporte, se puede decir que sirve de gran ayuda para los deportistas y practicantes de actividades físicas, ya que al encontrar las relaciones causales de un hecho, éstos pueden modificar y controlar su conducta para tener un posterior éxito futuro, a través del desarrollo de expectativas que le dará la atribución ya producida a priori. A su vez, está implícita la influencia de la motivación, factor importante para garantizar el éxito o el fracaso en contextos deportivos. Para esto, diversos autores han escogido como fundamental , el modelo tridimensional de Weiner (1979), junto algunas modificaciones realizadas por distintos autores como McAuley (McAuley, Duncan, & Russell, 1992). Los resultados de este modelo confirman que cuando hay una situación de éxito, la atribución causal tiende a ser interna, estable o inestable y controlable y cuando se da una situación de fracaso, la atribución causal tiende a ser externa, inestable e incontrolable.

En este ámbito podemos hablar de distintos autores tales como, Rotter (1966, citado en Montero, Pérez, Mendieta, & García, 1988) o García (2004, citado en Clara & Caro, 2007), que explican como las atribuciones causales dependen de las diferencias individuales y de orientación al logro, por lo tanto, el éxito en los resultados se verá causado por las características internas de la persona que ella misma puede controlar los resultados a partir de su comportamiento, mientras que el fracaso será asociado a factores externos. Aplicado a la docencia en la actividad física y del deporte, la psicología deportiva promueve la idea que un individuo deportista debe desarrollar una atribución interna, controlable (específica) y estable, con el objetivo de que adquiera una visión más constructivista de su actividad deportiva, consiguiendo así mayores niveles de disfrute, durabilidad en el tiempo, desarrollar mayor autonomía y mayor tolerancia a las frustraciones con menor ansiedad deportiva. Así Cantón y Checa (2012) hablan de que realizar una atribución externa y estable produciría menor experimentación de emociones positivas; mientras que atribuciones internas sobre el éxito generaría mayor experimentación de emociones agradables y al revés en las atribuciones sobre acciones fracasadas. Todo esto daría lugar a una mayor autoeficacia percibida (creencias en las propias capacidades para realizar algo) con experimentación de emociones agradables, tanto en competición exitosa como no exitosa.

Stuar, Stephanie y Christofhen (2001, citado en Clara & Caro, 2007), proponen que la percepción que el deportista o la persona que realiza la actividad física tenga de ganar

o perder, de practicar bien o mal el ejercicio, influirá de manera directa en su desempeño por conseguir su meta. Afirman que el éxito o el fracaso, son estados psicológicos del individuo, que se explican a través de la percepción propia de uno mismo. Es decir, un deportista que se incline por un locus interno, cree más en que el éxito o fracaso está atribuido a sus propias conductas, como el esfuerzo, mientras que los deportistas que demuestran un locus externo, atribuyen el éxito o fracaso a conceptos externos a la persona como el destino o la suerte. En resumen y gracias a las investigaciones de Dishman (1991), Grafeo y Silvestri (1982), en el ámbito deportivo tener un locus de causalidad interno es una señal importante del desempeño en este sector. Esto guarda bastante relación con la orientación o actitudes que las persona tendrán hacia la actividad física y el deporte en el futuro: tal y como muestra la teoría del intento de Davis, Bagozzi y Warshaw (1992) para explicar el comportamiento ante un objetivo que se considera problemático o difícil de lograr, hay que diferenciar tres tipos de actitudes: hacia el éxito, fracaso y proceso, de forma que el éxito y el fracaso son atribuciones referidas a resultados, mientras que el proceso se refiere a atribuciones sobre sensaciones o razonamientos que se producen mientras se intenta alcanzar el resultado deseado. La teoría del intento, sugiere que las actitudes –y por consiguiente la conducta- deben ser consideradas en función del tipo de consecuencias que se espera de la conducta y en relación con el proceso que se sigue para alcanzarlas como fruto de atribuciones causales.

Uno de los aspectos más importante que aporta el tema de las atribuciones causales al deporte es la llamada Percepción Subjetiva del Esfuerzo (PSE) en tareas de deportes de equipo. Este concepto ayuda a conocer qué percepción tiene el deportista sobre el esfuerzo y su estímulo que ha realizado durante cada sesión y cada tarea de entrenamiento. Esta percepción subjetiva del esfuerzo es muy interesante de cara a que el maestro de educación física pueda adaptar sus clases a estos esfuerzos percibidos y no produzca ni sobrecargas ni infracargas que puedan desmotivar al alumnado.

Por otra parte es interesante relacionar el riesgo con las atribuciones causales: en investigaciones en deportes de motor (que implican un nivel elevado de riesgos), atribuciones que desemboquen en dudas, temores, ansiedades y cuestionamientos pueden interferir negativamente en el deportista. Gracias a los resultados obtenidos en las numerosas pruebas realizadas sobre la atribución causal en este tipo de deportes, se concluye que son actividades altamente situacionales, que pueden verse alteradas las planificaciones previas y muchas veces trasciende las variables propias del sujeto.

Como se ha visto a lo largo de estas líneas, el tema de las atribuciones causales es de gran importancia a la hora de explicar el comportamiento humano y la salud mental. En la educación posee especial importancia dado que los estilos atributivos se enseñan y, si fuera necesario, se pueden modificar empleando estilos de comunicación adecuados con los educandos.



Si el maestro emplea en su docencia los conceptos foco de causalidad y estructura de las metas, podríamos diseñar tres tipos de escenarios o estructuras con resultados completamente diferentes:

1. Las estructuras competitivas con foco atribucional en la capacidad fomenta sentimientos de competencia y confianza, ya que se utiliza en pruebas escolares haciendo comparaciones con los demás compañeros. Con estas metas, el estudiante se forma atribuciones de aptitud alta y aptitud baja dependiendo del éxito o fracaso que haya obtenido, fomentando así una dimensión externa en la motivación de logro. Un ejemplo típico de este tipo de trabajos en una clase de educación física podría ser el clasificar al alumnado en función del tiempo individual que estos emplean en recorrer equis metros.
2. La estructura de meta individualista con foco atribucional en el esfuerzo: esta estructura fomenta una meta independiente entre cada uno de los estudiantes, haciendo que los logros personales no acarreen consecuencias ni positivas ni negativas con los logros ajenos, por lo que el trabajo escolar suele ser individual. No obstante, estas estructuras pueden correlacionar orientaciones competitivas a modo individual. Ejemplo de esta situación podría ser indicar el tiempo individual que un alumno tarda en recorrer equis metros, sin establecer comparaciones con su grupo.
3. Por último, las estructuras de meta cooperativa con foco atribucional en el esfuerzo y la cooperación fomentan la igualdad y las conductas pro-sociales, en las que todos los alumnos se ayudan entre sí y se aceptan tal y como son. Por ejemplo, indicar como tiempo del grupo en recorrer equis metros, el tiempo empleado por el alumno más lento.

De lo anterior se desprende que estas estructuras y estos focos atribucionales sirven de gran ayuda a los maestros de Educación Física porque le facilita conocer cómo debe actuar en cada situación y proponer así actividades en función de las características de cada alumnado y las estructuras de trabajo a las que mejor se adapten. Además, podrán intentar modificar ese foco atribucional que el alumno ha adquirido, y guiarles hasta otro foco atribucional que mejore las capacidades de aprendizaje del alumno.

Además del manejo de las estructuras, el maestro de educación física puede emplear otra serie de estrategias para afianzar o modificar las dimensiones causales en función de lo que desee. De la Vega y García-Ucha (2010) expusieron 3 formas específicas que adquieren mayor importancia e interés a partir de las experiencias:

1. Control de la comunicación no verbal (gestos) por parte maestro y de los compañeros del alumno. En el ámbito del deporte base sería necesario ampliar

respecto al entrenador, sus colaboradores, padres y personas significativas para el deportista.

2. Cambio en la forma de hacer las correcciones técnicas y tácticas: cambiar del lenguaje descalificativo y de culpa a un lenguaje correctivo mediante verbalizaciones positivas a partir de un estilo asertivo de comunicación. Esto se traduce en pasar de expresiones del tipo “Está mal ejecutado el gesto” a “La intención del movimiento es buena, sin embargo, se puede mejorar si...” o “Me ha impresionado el esfuerzo que has realizado, sin embargo puedes obtener más partido si...”
3. Se debe dar refuerzo positivo contingente a una correcta ejecución del deportista (por ejemplo: “Muy bien hecho, así, así se hace”), ya sea en entrenamiento o en competencia, igualmente se debe dar una retroalimentación positiva frente al error, para no incurrir en el mismo (por ejemplo: “Muy bien hecho, así, así se hace, pero no descuides ...”).

Para concluir las aportaciones sobre atribuciones causales en las clases de educación física, adaptamos las evidencias que encontraron Green y Holeman (2004): Las atribuciones afectan a las expectativas de éxito o fracaso futuros de los alumnos.

1. Las relaciones emocionales que los alumnos de educación física tengan de sus actuaciones y los estilos de atribución estable, interna y de control, se han vinculado directamente a expectativas de éxito.
2. Los maestros de educación física deben preocuparse por la clase de atribuciones que utiliza su alumnado con el fin de obtener mejores resultados.
3. El estilo de atribución interno, estable y controlable es el más adecuado para obtener mejores resultados en las clases de educación física, por lo que se deben de implementar programas que desarrollen un estilo más educativo (Cox 2004, citado en Clara & Caro, 2007”).

Por esto merece la pena conocer con instrumentos fiables y válidos las dimensiones en las que centran los niños las atribuciones causales de su desempeño.

A lo largo de la breve historia del estudio científico de las atribuciones causales se han desarrollado numerosas escalas basadas en modelos teóricos para evaluar las dimensiones atributivas. Pueden encontrarse incluso escalas adaptadas específicamente el ámbito deportivo que pueden emplearse para evaluar lo que sucede en una clase de educación física. Entre ellas se encuentran: el CDS (Escala de Dimensión Causal), desarrollada por Russell (1982); el CDSII (Escala de Dimensión Causal II), (McAuley et al., 1992); el SMLOC (Sport Multidimensional Locus of Control Scale) (Donald, 2000 y Grafeo y Silvestri, 2005, citados por Clara & Caro, 2007); y el IEALCD

(Instrumento de Atribución de Lugar de Causalidad Deportiva) de Camacho (Camacho, 1995, citado en Clara & Caro, 2007).

Una de las formas más fáciles de evaluar de forma adecuada las atribuciones causales es la *Causal Dimension Scale* (CDS) de Russel (1982) Esta se descompone en 9 escalas semánticas distribuidas en las 3 dimensiones propuestas por Weiner. Esta escala tuvo una buena aceptación, aunque se encontraron con una serie de problemas en la dimensión de controlabilidad, a lo que Vallerand y Richter sumaron una serie de aportaciones a la escala. En virtud de ello, McAuley, Duncan y Russel (1992) propusieron una nueva versión de la escala, la CDS II, la cual se caracteriza por la fracción de la dimensión de controlabilidad, dando lugar a una escala de 4 dimensiones: Locus de causalidad, estabilidad, control personal y control externo, pasando a tener 12 ítems y 4 factores. Esta escala se ha sometido a números estudios de validación como el de Watkins y Cheng (Watkins y Cheng, 1995, citado en García, Sánchez, & de Nicolás, 1999) mediante el análisis factorial confirmatorio, exploratorio de consistencia interna. Los resultados aportan excelentes índices alfa de consistencia interna; también se ha confirmado la existencia de relación entre los factores y que es un instrumento válido y fiable para medir la atribución causal, ya que la escala proporciona un ajuste aceptable al modelo.

De todo lo anterior puede decirse que conocer de forma fiable y válida los estilos atribucionales del alumnado ayuda a los maestros a actuar de forma conveniente en cada situación en función de cómo sea su alumnado y el trabajo que estén realizando. De esta forma, podrán modificar los focos atribucionales –caso de ser necesario- a fin de mejorar las capacidades de aprendizaje del alumnado.

Por ello se plantean los siguientes objetivos:

## **OBJETIVOS.**

- 1) Conocer los focos de causalidad del alumnado cuando realizan una tarea en la clase de educación física en función de sus éxitos y fracasos.
- 2) Identificar participantes con estilos atribucionales inadecuados.
- 3) Proponer nuevas formas de trabajo que se adapten mejor al alumnado:
  - a) Proponer actividades de Educación Física en función de las características de cada alumnado.
  - b) Sugerir estilos de comunicación acordes a los estilos atribucionales detectados.

## **METODOLOGÍA.**

### *Participantes.*

Participaron en el estudio 47 alumnos y alumnas de tercer ciclo de educación primaria (6º curso) de un colegio privado no concertado y bilingüe alemán-español. Tienen una edad comprendida entre 10-11 años y son 25 niños y 22 niñas.

Introduzco a continuación un análisis del centro teniendo en cuenta que la Ley de protección de datos del centro no permite exponer la mayoría de los datos del mismo.

Este colegio está ubicado en un sector de la ciudad de clase media-alta, pero dado el carácter privado no-concertado del centro sus clientes no pertenecen a la zona, sino que provienen desde diferentes puntos de la ciudad.

El colegio es bilingüe alemán-español, aconfesional e ideológicamente pluralista. Es respetuoso con todas las creencias y se declara libre de cualquier tendencia ideológica o política determinada. En su acción educativa global busca el mayor desarrollo posible de la personalidad de los alumnos desde el punto de vista social, cultural e intelectual, y desde el desarrollo y adquisición de las competencias en cada una de las materias.

### *Variables.*

Las variables que he usado para la realización de este estudio han sido:

- Sexo: con dos niveles, niño o niña
- Tipo de atribución: con dos niveles éxito o fracaso. Dicha variable se ha operativizado en el cuestionario mediante las preguntas: ¿Cuál ha sido la última tarea de la clase de educación física que te salió bien? Y “¿Cuál ha sido la última tarea de la clase de educación física que no te salió como esperabas?” para cada respectivo nivel. A veces, como resultado de desaprobaciones por acciones mal ejecutadas, a los niños les cuesta trabajo reconocer abiertamente las situaciones en las que han fracasado. Recurren a atribuciones incorrectas como estrategias de defensa del yo o de su integridad personal y recurren fundamentalmente a la negación (Boeree, 2006); por ello que utilizar expresiones del tipo “qué te haya salido mal” o “que hayas fracasado” son contraproducentes. Por eso la expresión elegida se basa en el principio de que a todos hay veces que las cosas no nos resultan como queríamos y así aumenta la probabilidad de que la respuesta sea más sincera.
- Locus de causalidad: lugar donde el sujeto sitúa la causa de lo que ocurre. Es una variable cuantitativa continua que oscila entre los valores 3 y 27 y que se operativiza mediante las respuestas del sujeto a la escala CDS-II. Valores

- elevados indican atribuciones de tipo interno; mientras que los bajos se refieren a atribuciones externas.
- Controlabilidad: Indica la medida de en qué grado se encuentran bajo el control de sujeto lo que le sucede. Se distingue entre control personal y control externo. Estas dimensiones se evalúan independientemente, es decir: un elevado control personal no indica necesariamente un bajo control externo. Ambas dimensiones son variables cuantitativas continuas que oscilan entre los valores 3 y 27 y que se operativizan mediante las respuestas del sujeto a la escala CDS-II. Valores elevados indican elevada controlabilidad (bien personal, bien externo, según el caso); mientras que los bajos indican escasa controlabilidad (personal o externo, según el caso) sobre lo que le sucede.
  - Estabilidad: Se refiere al grado en que las explicaciones que da el individuo sobre lo que sucede es o no estable. Es una variable cuantitativa continua que oscila entre los valores 3 y 27 y que se operativiza mediante las respuestas del sujeto a la escala CDS-II. Valores elevados indican atribuciones estables; mientras que los bajos se refieren a atribuciones inestables.

### *Instrumentos.*

Se ha utilizado en la recogida de datos la Escala Causal Dimension Scale II (CDS-II) de Russel, para niños en edades comprendidas entre los 10-11 años.

En el encabezado de la escala iba el logotipo de la Universidad de Sevilla y un texto indicando el objetivo de la misma y que no se trataba ni de un examen ni una prueba de evaluación.

Los maestros responsables de la clase opinaron que las preguntas no iban a ser comprendidas correctamente y por esto se realizó una adaptación de algunas preguntas. La adaptación de un instrumento de carácter psicotécnico supone no garantizar los parámetros de fiabilidad y validez del mismo, por lo que los resultados deben interpretarse con las cautelas necesarias. No obstante, se realizó un estudio con dos niños de edades similares a los de la muestra en los que se observaron resultados equivalentes entre la escala original y la escala adaptada.

La escala presenta valores de fiabilidad alfa elevados (Locus de causalidad = 28,3% estabilidad = 19,7%; control personal = 16,4% y control externo = 8,7%), diferencia claramente 4 factores explicando 73,1% de la variabilidad existente (Locus de causalidad = ,726; estabilidad = ,775; control personal = ,835 y control externo = ,869) y mediante ecuaciones estructurales se obtiene una elevada bondad de ajuste (GFI=0,94) (García et al., 1999).

## *Procedimiento.*

Para pasar la escala a los niños y niñas hubo bastantes dificultades, ya que tanto la directora del centro, como los profesores del mismo, vieron demasiado dificultoso el lenguaje con el que estaba expresada, y como se comentó anteriormente se hicieron modificaciones en la redacción de la misma.

Antes de pasar la escala, se explicó a los alumnos y alumnas que leyeran las preguntas con tranquilidad, haciendo hincapié en el enunciado de la misma, ya que en cada una de las dos encuestas entregada a cada sujeto tenían enunciados diferentes. Tras un tiempo prudencial se explicó que era un proceso de graduación en la escala. Después se puso un ejemplo y, tras ello, los alumnos y alumnas comenzaron a realizar la escala. Al terminar, se preguntó si les había resultado difícil contentarla, a lo que la respuesta de los alumnos fue de un 80% que no les había resultado complicado, y el 20% restante sí les había parecido algo dificultosa a la hora de comprender las preguntas y la forma de responder a las mismas.

Tras la realización de la escala, se agradeció la participación en el estudio y nos despedimos.

## **RESULTADOS.**

En la las pregunta ¿Cuál ha sido la última tarea de la clase de educación física que te salió bien? Hubieron gran cantidad de respuestas relacionadas con actividades eminentemente individuales; sin embargo, no ocurrió lo mismo con la preguntas “¿Cuál ha sido la última tarea de la clase de educación física que no te salió como esperabas?” pues a ésta los sujetos encuestados han contestado con casi mayoría absoluta, que la última tarea en la que fracasaron fue un deporte colectivo.

En la tabla 1 aparecen los principales estadísticos descriptivos de las variables dependientes:

**Tabla 1:** Estadísticos descriptivos de las variables dependientes

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Tipo
Locus causalidad	92	7,0	27,0	18,902	4,6126
Estabilidad	92	7,0	27,0	16,120	4,8896
Control personal	92	6,0	27,0	19,283	5,0040
Control externo	92	6,0	27,0	14,870	5,0082

En ella puede apreciarse valores medios superiores en las dimensiones y control personal ( $\bar{X}=19,28$ ) y locus de causalidad ( $\bar{X}=18,90$ ); mientras que destaca por sus bajos

valores el promedio de la variable control externo ( $\bar{X}=14,87$ ). En cuanto la dispersión o variabilidad en las respuestas de los sujetos, los datos indican que éstas se encuentran más dispersas en las variables de control personal ( $S=5,00$ ) y externo ( $S=5,00$ ) y más concentradas en la variable locus de causalidad ( $S=4,41$ ).

Si analizamos lo mismo en función de la atribución de éxito y de fracaso, obtenemos lo que aparece en la tabla 2:

**Tabla 2:** Variables dependientes en función del tipo de atribución

	Tipo de Atribución	N	Rango promedio	Suma de rangos	U Mann Whitney	Z	Significación
Locus de causalidad	Éxito	46	52,29	2405,50	791,500	-2,090	,037
	Fracaso	46	40,71	1872,50			
Estabilidad	Éxito	46	52,41	2411,00	786,000	-2,132	,033
	Fracaso	46	40,59	1867,00			
Control personal	Éxito	46	54,58	2510,50	686,500	-2,908	,004
	Fracaso	46	38,42	1767,50			
Control externo	Éxito	46	48,83	2246,00	951,000	-,838	,402
	Fracaso	46	44,17	2032,00			

En esta tabla 2 se observa como el locus de causalidad tiene valores más elevados cuando se produce una atribución de éxito (Suma Rangos=2.450,50) que cuando es de fracaso (Suma Rangos=1.872,50); además la prueba de comparación de dos variables observadas para muestras independientes de tipo no paramétrico U de Mann Whitney reveló que esta diferencia es significativa ( $U=791,50$ ;  $p<0,05$ ). Esto significa que existe una tendencia a poseer un locus de causalidad más de tipo personal cuando se realiza una atribución de éxito que de fracaso.

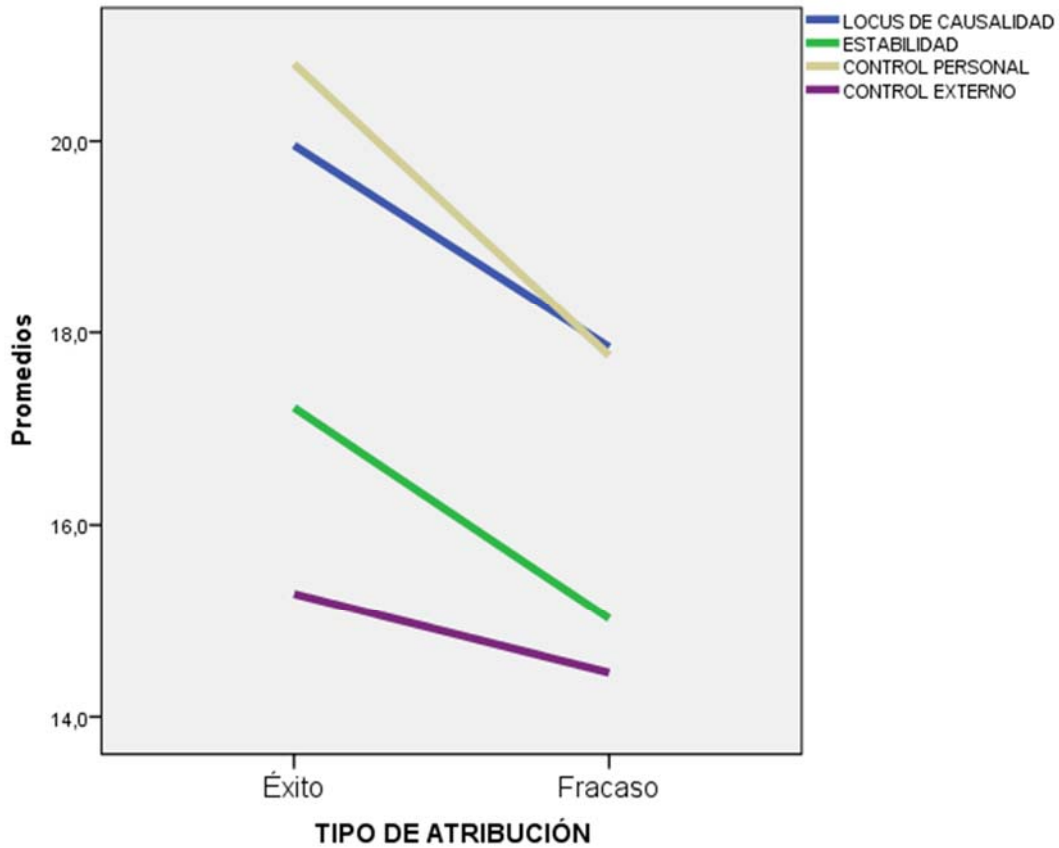
Con la variable estabilidad ocurre lo mismo. La suma de rangos para el éxito es de 2.411,50 y para el fracaso 1.867,00 y se obtiene una U de Mann Whitney de 786,0 que es igualmente significativa ( $p<0,05$ ) y la variable control personal (Suma Rangos Éxito = 2.510,50; Suma Rangos Fracaso = 1.767,50;  $U=686,50$ ;  $p<0,05$ ). Estos datos se interpretan de forma que la atribución es más estable y con más control personal después de un éxito que de un fracaso.

Al analizar la variable control externo no ocurre lo mismo. Pese a que la suma de rangos es ligeramente superior tras una atribución de éxito que de un fracaso, dicha diferencia no es significativa ( $U=951,00$ ;  $p>0,05$ ).

En la gráfica 1 se aprecian de forma más global los comentarios anteriores: 1) puntuaciones más elevadas en general en control personal y locus de causalidad; 2)

puntuaciones más elevadas tras un éxito que tras un fracaso y 3) valores bajos en control externo.

**Gráfica 1:** Variables dependientes en función del tipo de atribución



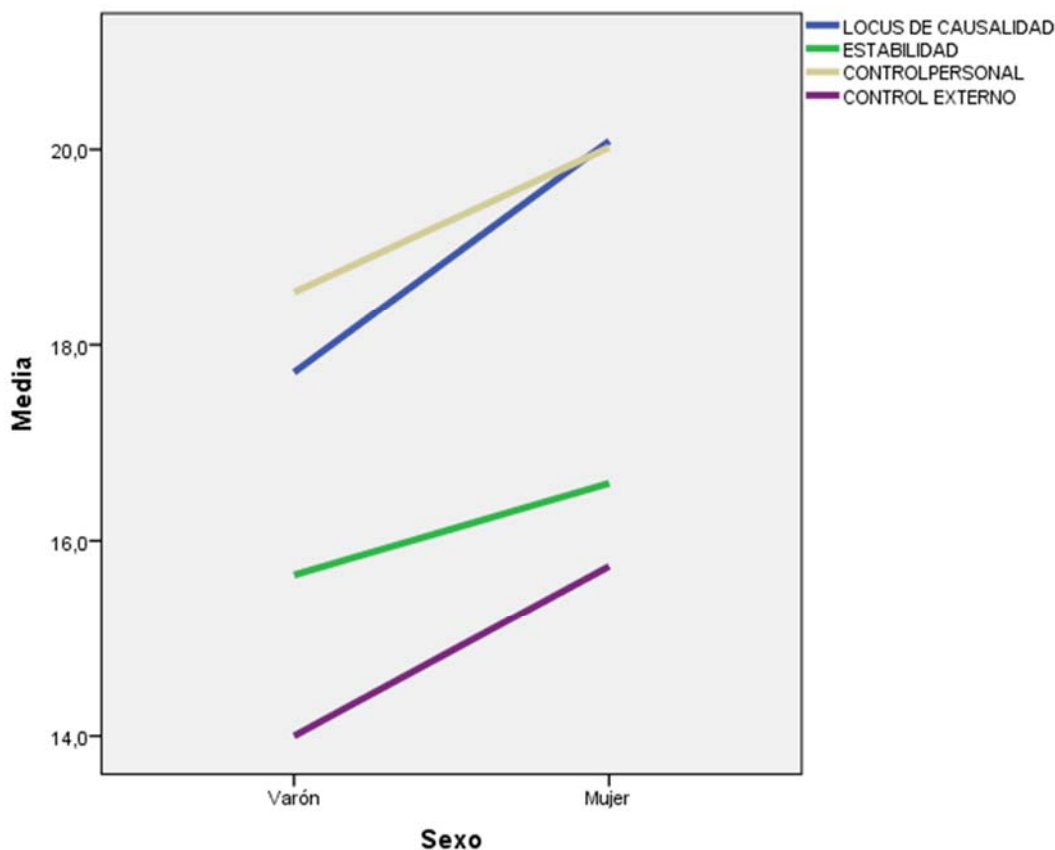
También se ha analizado las diferencias que hay entre las puntuaciones de las variables dependientes en función del sexo. La tabla 3 y el gráfico 2 muestran que en general las niñas puntúan más por encima que los niños en todas las variables dependientes, si bien esta diferencia sólo es significativa respecto al locus de causalidad. Este dato significa que las niñas tienden a tener un locus de causalidad más de tipo interno que los niños.



**Tabla 3:** Variables dependientes en función del tipo de atribución

	Tipo de Atribución	N	Rango promedio	Suma de rangos	U Mann Whitney	Z	Significación
Locus de causalidad	Varón	46	39,80	1831,00	750,000	-2,415	,016
	Mujer	46	53,20	2447,00			
Estabilidad	Varón	46	44,43	2044,00	963,000	-,745	,457
	Mujer	46	48,57	2234,00			
Control personal	Varón	46	42,91	1974,00	893,000	-1,292	,196
	Mujer	46	50,09	2304,00			
Control externo	Varón	46	42,05	1934,50	853,500	-1,601	,109
	Mujer	46	50,95	2343,50			

**Gráfica 2:** Variables dependientes en función del tipo de atribución



Los datos anteriores muestran que las atribuciones causales menos adecuadas se realizan tras situaciones de fracaso.

Para averiguar grupos de niños que responden de forma similar, se utilizó la técnica estadística del análisis clúster de K-medias. En primer lugar, se prefirió que el software estadístico determinara las características en que se basan las agrupaciones de las

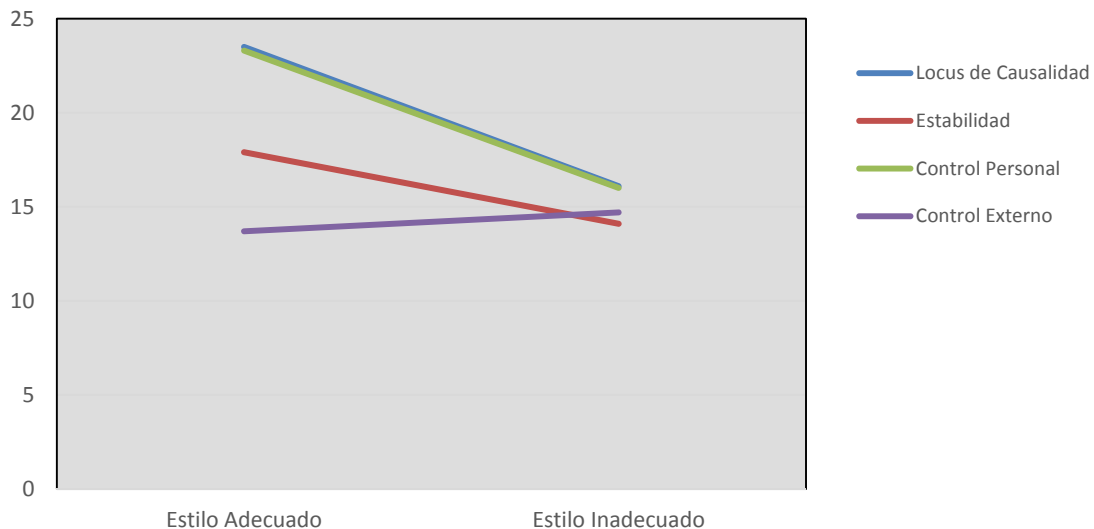
respuestas de los sujetos (los llamados centros de conglomerados o clústeres). Con esto, se obtienen los siguientes resultados:

En la tabla 4 y la gráfica 3 se ven los grupos de alumnos obtenidos. Uno de ellos se corresponde con el estilo adecuado (11 personas) y otro con el inadecuado (35 personas).

**Tabla 4:** Centros de clústeres finales de los estilos atribucionales tras el fracaso

	Clúster o Grupo	
	Estilos Inadecuados	Estilos Adecuados
	(Externo-Inestable-no controlable)	(Interno-Estable-Controlable)
Locus causalidad	16,1	23,5
Estabilidad	14,1	17,9
Control personal	16,0	23,3
Control externo	14,7	13,7

**Gráfica 3:** Variables dependientes en función de los estilos atribucionales tras el fracaso



De las 35 personas con estilos inadecuados, destacamos aquellas cuyas puntuaciones se acercan en mayor medida a los centros de su conglomerado y que deben ser objeto de mayor atención. Por ello, se ha seleccionado aquellos que cuya distancia del conglomerado es menor (el 25% inferior o percentil 25) ( $P_{25}=4,87$ ). Estos son 3 varones y 6 mujeres identificados con los números 6, 18, 20, 21, 31, 32, 35, 38 y 44.

## DISCUSIÓN.

Es interesante observar de entrada cómo actividades exitosas se asocian a actuaciones individuales y actuaciones de fracaso se relación con actividades colectivas. Este resultado apoya la idea de que los participantes de un deporte colectivo, tenderán a enfatizar las causas de sus resultados, tanto positivos como negativos, en el resto de miembros de su propio equipo, es decir, tenderán a considerar sus resultados de manera menos interna, controlable y más inestable. Los sujetos individuales en equipos tienden a pensar que los éxitos o fracasos alcanzados no pueden ser atribuibles solo a factores causales que se asocian solo a un sujeto (García, 2004, citado en Clara & Caro, 2007; McAuley et al., 1992; Rotter, 1966, citado en Montero et al., 1988; Weiner, 1979).

Dicho de otro modo: “Cuando comparamos los ambientes donde se practican los deportes individuales con los contextos donde se practican los deportes colectivos, vemos que estos son más complejos y contienen más objetos. Además, los colectivos enfatizan el contexto en detrimento del individuo, mientras los deportes individuales valoran al atleta en detrimento del campo de acción” (Sousa, Rosado, Cabrita, & Lancho, 2008, p. 110).

Otro dato encontrado interesante es que el locus de causalidad y el control personal tienen valores significativamente más bajos ante situaciones de fracaso que de éxito. Este resultado está en la línea de que las personas las personas tienen una tendencia general a realizar atribuciones a causas más internas ante éxitos que ante situaciones de fracaso. Se cree que este fenómeno tiene que ver con que las personas, al atribuir sus fracasos a ellas mismas, experimentarían emociones negativas sentirían rebajados sus niveles de autoestima; justo todo lo contrario que ocurre tras el éxito (Collell & Escudé, 2004; Biddle y Hanrahan, 1998, citado en Pereira, 2008). Todo esto se refiere a la llamada función defensiva del yo de las atribuciones causales (José María León & Gómez, 1998) que en este caso se ponen en funcionamiento buscando una situación de fracaso colectiva en donde la difusión de la responsabilidad, la búsqueda de un “chivo expiatorio” o el propio falso consenso explicaría el descenso en el locus de causalidad y control personal. Dicho de otra forma: “Los sujetos estamos dispuestos a distorsionar nuestra percepción del mundo social, en la medida en que estas distorsiones nos permitan satisfacer ciertas necesidades psicológicas” (Smith-Castro, 2011, p. 23).

Sin embargo, no encontramos datos tan coherentes como los anteriores con la investigación en atribución causal al llegar a analizar la variable de control externo. En efecto, nos encontramos con que tanto éxito como fracaso se siguen atribuyendo a causas internas. No obstante, estos valores ya no son tan significativos como antes, es decir, vemos una escasa diferencia entre los parámetros en situaciones de éxitos y fracasos por lo que podemos poner en cuestión estos resultados para indagar más en ellos y buscar el porqué de estas discrepancias.

El objetivo tercero del trabajo consistía en proponer nuevas formas de trabajo que se adapten mejor al alumnado, proponiendo actividades de Educación Física en función de las características de cada alumnado y sugiriendo estilos de comunicación acordes a los estilos atribucionales detectados. Este estudio, al haber sido los sujetos una población escolar, no se limita a la búsqueda de mejoras en el desempeño del sujeto, sino que también hay que tener en cuenta otras variables tan importantes como por ejemplo la motivación (Donald, 2000, citado en Clara & Caro, 2007). Es verdaderamente significativa la motivación en todas las personas, sobre todo en los alumnos ya que están en un proceso de aprendizaje importante, ya que se encuentran en un proceso de desarrollo y maduración físico y cognoscitivo en el que cualquier tipo de feedback, tanto positivo como negativo, y motivación, pueden provocar cambios relevantes para el sujeto y su futura puesta en práctica en el deporte, tanto en el ámbito individual como en el colectivo.

En respuesta a esto, se propone en este estudio actividades de Educación Física en función de las características del tipo de alumnado que ayudan a que éstos realicen atribuciones internas, estables y controlables tanto tras los éxitos como tras los fracasos:

Como la mayoría de los alumnos encuestados han utilizado una actividad de Voleibol para sus situaciones de éxitos y fracasos, se ha pensado en el diseño de actividades de iniciación al Voleibol en grupos y parejas, ya que lo fundamental es hacer ver a los alumnos que no solo influyen ellos mismos en sus causas de éxito y fracaso, sino que el contexto donde viven y las personas que conviven con ellos son una parte fundamental para la atribución causal. Las actividades propuestas son:

### *Actividades propuestas.*

**Balón al campo de mi vecino:** clase dividida en dos grupos y todos en pareja cogidos de las manos, cada grupo se situará en una mitad del campo, separados por la red. Muchos balones en el campo. Deben tirar los balones al campo contrario. Cuando pare el maestro se contará los balones que hay en cada campo, gana el que tenga menos. Esta actividad ayudará a trabajar en equipo y saber que no solo está la persona, sino que tiene que amoldarse a la situación del compañero para coger los balones y pasarlos al otro campo.

**Pases de voleibol:** se hacen dos equipos y a su vez éstos se dividirán en otros dos equipos haciendo filas una enfrente de otra ocupando la pista de voleibol, pero sin red. El primero de la fila pone el balón en juego y lo pasa a la fila de enfrente, y éste lo devuelve. Cada vez que se toque el balón el jugador pasa a ser el último en la fila. Si se pusieran puntos a esta actividad, sabrían que si han tenido éxito no ha sido solo por una persona, sino por todos los componentes de la fila.

**Cachibol:** Se desarrollará una adaptación de los partidos de Voleibol. No se utiliza el saque, sino el toque de dedos. Solo se puede tocar 3 veces la pelota. Con estas reglas, el alumno se habitúa a que no toda la puesta en práctica de la actividad se desarrolló en uno mismo, sino que necesita de todo el equipo para poder realizar la tarea.

Otro aspecto importante a cuidar es el estilo de comunicación que el maestro utiliza con el alumnado por lo que se propone que haya:

1. Explicación adecuada a priori a la tarea que se presentará, teniendo cautelosa atención y control a la comunicación no verbal como son los gestos, tanto técnicos como poco relevantes de la actividad presentada.
2. Fomentar en todo momento un feedback adecuado entre el profesor con el alumnado y entre iguales, tanto en momentos positivos como negativos, ya que esto ayudará a que los sujetos se sientan capaces de realizar con éxito la tarea y aprenderán de sus errores sin temor a ser ridiculizados por el resto de compañeros.

En definitiva, el estilo de comunicación del profesor de educación física debe integrar (Torregrosa, Sousa, Viladrich, Villamarín, & Cruz, 2008): comportamientos que apoyen al alumno reforzando y dando ánimos, que proporcionen instrucciones técnicas (generales, organizativas o después de cometer errores) e, incluso, castigo (instrucción técnica punitiva) dado que a corto plazo y junto con los comportamientos antes descritos consiguen promover atribuciones internas, estables y controlables. Para ello, puede ser de bastante ayuda evaluar estas características utilizar el CBAS (Smith, Smoll y Hunt, 1977, citado en Mora, Cruz, & Torregrosa, 2009).

## **CONCLUSIONES.**

En general, los alumnos de este estudio atribuyen el éxito a factores internos y el fracaso a factores externos, aunque cabe destacar el bajo número de intervalo entre factores externos e internos en la situación de fracaso en la tarea, es decir, es una diferencia mínima que muestra que a esta edad, las personas aún saben atribuir los fracasos a causas más personales e internas, siendo sinceros consigo mismo.

Como futura profesora de Educación Física, considero que el conocimiento de las causas a las que los alumnos atribuyen sus éxitos y fracasos, nos ayuda a planificar las tareas propuestas para las sesiones de Educación Física, así como la posibilidad de poder mejorar ese foco atribucional del alumno desarrollando estilos de comunicación apropiados, pudiendo así cambiar las causas y desarrollar una mejor puesta en práctica por parte del alumno en las tareas que se requieren, así como también mejorar a la persona en otros aspectos y ámbitos de la vida, no solo en el deporte, sobre todo en el

caso de que esas causas sean atribuidas a factores internos más cognitivos, de emociones, motivación, seguridad en sí mismo, etc.

En la realización de este trabajo he descubierto la importancia de los estilos atribucionales en la salud psicológica de las personas y cómo estos dependen en gran medida de la historia de interacciones que haya tenido el niño. Es por ello, por lo que me he dado cuenta de la importancia de utilizar las palabras, gestos, comportamientos, estilos, etc. adecuados a cada situación, contexto y persona. En este sentido valoro especialmente lo aprendido en la parte que desde el Departamento de Psicología Social se explicó en la asignatura “Familia, escuela, relaciones interpersonales y cambio social”.

Respecto a los objetivos propuestos para este estudio, el foco atribucional del alumnado que predomina es el esfuerzo, con la estructura de meta individualista, ya que los sujetos solo miden el esfuerzo de uno mismo, aunque sean en actividades grupales. No se toman tiempo para pensar en los demás ni si éstos llegan modificar sus acciones y, por consiguiente, sus situaciones de éxito o fracaso. En este caso, el estudio me ha ayudado a entender que hay que hacer un cambio en las actividades de clase, que sean más grupales y de trabajos cooperativos y menos individualistas. El alumnado debe aprender que todo lo que les rodea les influye, el contexto en el que se desenvuelve y las personas que conviven en él. Por ello, es necesario que sepan valorar las contingencias, es decir, qué es lo que ocasiona los comportamientos o resultados que se obtienen.

## REFERENCIAS.

- Abramson, L. Y., Seligman, M. E., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*. US: American Psychological Association. <http://doi.org/10.1037/0021-843X.87.1.49>
- Biddle, S. J. H., & Mutrie, N. (2001). *Physical Activity. Determinants, Well-Being & Interventions*. New York: Routledge.
- Boeree, C. G. (2006). Sigmund Freud 1856-1939. Retrieved February, 5, 2008.
- Cantón, E., & Checa, I. (2012). Los estados emocionales y su relación con las atribuciones y las expectativas de autoeficacia en el deporte. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(1), 171-176.
- Clara, M., & Caro, N. (2007). Diseño y evaluación de un programa de cambio de estilo atribucional en deportistas adolescentes de una institución educativa privada ubicada en la ciudad de Bogotá. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 7(2), 1578-8423.
- Colléll, J., & Escudé, C. (2004). Rol de las emociones en los procesos de maltrato entre alumnos. *Ámbitos de Psicopedagogía*, 12, 21-26.

- Davis, F. D., Bagozzi, R. P., & Warshaw, P. R. (1992). Extrinsic and Intrinsic Motivation to Use Computers in the Workplace1. *Journal of Applied Social Psychology*, 22(14), 1111-1132. <http://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1992.tb00945.x>
- De la Vega, R., & García-Ucha, F. (2010). Factores psicológicos que influyen en el alto rendimiento deportivo. Recuperado 6 de mayo de 2015, a partir de <http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CCQQFjAA&url=http://cdeporte.rediris.es/biblioteca/factpsicol.doc&ei=01dgVYi0PIXwUubyglAN&usg=AFQjCNGhvTbqvGrAsfrNCqclzcA187jJHQ&sig2=OwlhDtmnd4tUGNjcNGtgbg&bvm=bv>
- Dela Coleta, J. A. (1990). Principales desarrollos y aplicaciones de la teoría de la atribución de causalidad en el Brasil. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 6(1-2).
- Dishman, R. K. (1991). Increasing and maintaining exercise and physical activity. *Behavior Therapy*, 22(3), 345-378. [http://doi.org/10.1016/S0005-7894\(05\)80371-5](http://doi.org/10.1016/S0005-7894(05)80371-5)
- García, F., Sánchez, Á., & de Nicolás, L. (1999). ÁMBITO DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE : PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LA ESCALA DE DIMENSIÓN CAUSAL CDS-II. *Revista de Psicología del Deporte*, 8(2), 207-218.
- Graffeo, L. C., & Silvestri, L. (1982). Relationship between locus of control and health-related Variables. *Education*, 126(3), 593-596. <http://doi.org/10.2466/pr0.1982.50.3c.1249>
- Green, T. D., & Holeman, S. (2004). Athletes' attributions for team performance: A theoretical test across sports and genders. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 32(2), 199-206. <http://doi.org/doi:10.2224/sbp.2004.32.2.199>
- Heider, F., Folkes, V., Koletsky, S., Graham, J., Sherman, S. J., Presson, C. C., ... Oliver, R. (1958). The Psychology of Interpersonal Relations. *The Journal of Marketing*, 56, 322. <http://doi.org/10.1037//0022-3514.46.1.57>
- Jones, E. E., & Davis, K. E. (1965). From Acts To Dispositions The Attribution Process In Person Perception. *Advances in Experimental Social Psychology*, 2, 219-266. [http://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60107-0](http://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60107-0)
- Kelley, H. H. (1967). Attribution theory in social psychology. *Nebraska Symposium on Motivation*, 15, 192-238.
- Kelley, H. H. (1973). The processes of causal attribution. *American Psychologist*.
- León, J. M., & Gómez, T. (1998). Atribución causal. En J. M. León, S. Barriga, T. Gómez, B. González, S. Medina, & F. J. Cantero (Eds.), *Psicología Social. Orientaciones teóricas y ejercicios prácticos*. (McGraw-Hil). Madrid.

- McAuley, E., Duncan, T. E., & Russell, D. W. (1992). Measuring Causal Attributions: The Revised Causal Dimension Scale (CDSII). *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18(5), 566-573. <http://doi.org/10.1177/0146167292185006>
- Mercado, D., García, L., Fernández, G., & Gómez, J. (1993). Estudio transcultural México-Estados Unidos del cuestionario de estilos atribucionales. *Revista Interamericana de Psicología*, 28(1), 73-89.
- Montero, L., Pérez, C., Mendieta, R., & García, M. D. (1988). Estudio diferencial de la atribución causal en tres muestras de alumnos: normales, fracaso escolar y deficientes mentales. Consecuencias en la intervención social. *Cuadernos de Trabajo Social*, 1, 175-203.
- Mora, A., Cruz, J., & Torregrosa, M. (2009). Effects of a Training Program in Communication Styles of Program in Communication. *Revista de Psicología del Deporte*, 18, 299-302.
- Pereira, P. J. (2008). *Atribuciones causales en contexto deportivo: un análisis conceptual*. Universidad de Córdoba.
- Russell, D. (1982). The Causal Dimension Scale: A measure of how individuals perceive causes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(6), 1137.
- Sabini, J. (1992). *Social Psychology*. New York: W W Norton & Co Inc.
- Smith-Castro, V. (2011). La psicología social de las relaciones intergrupales: modelos e hipótesis. *Actualidades en psicología*, 20(107), 45-71.
- Sousa, P. M., Rosado, A., Cabrita, T., & Lancho, J. L. (2008). Estudio atribucional sobre los motivos del éxito y fracaso deportivo en función de la modalidad practicada. *Revista Andaluza de Medicina del Deporte*, 1(3), 108-115.
- Torregrosa, M., Sousa, C., Viladrich, C., Villamarín, F., & Cruz, J. (2008). El clima motivacional y el estilo de comunicación del entrenador como predictores del compromiso en futbolistas jóvenes. *Psicothema*, 20(2), 254-259.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*. US: American Psychological Association. <http://doi.org/10.1037/0022-0663.71.1.3>
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*. US: American Psychological Association. <http://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548>