

**RELACIÓN ENTRE ATRIBUCIONES DE ÉXITO Y FRACASO ACADÉMICO EN EL  
ÁREA DE LENGUA Y RECHAZO ESCOLAR EN UNA MUESTRA DE ESTUDIANTES  
CHILENOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**

**Nelly Lagos Sanmartín**

Universidad de Bio-Bio (Chile),  
nlagos@ubiobio.cl

**M<sup>º</sup> Isabel Gómez-Nuñez**

**Carolina Gonzalez Maciá**

**María Vicent Juan**

**Nieves Gomis Selva**

Universidad de Alicante

<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v4.634>

*Fecha de Recepción: 15 Febrero 2014*

*Fecha de Admisión: 30 Marzo 2014*

**ABSTRACT:**

School refusal is a factor that can influence academic performance and the latter is closely related to the type of authority that the students at his school successes and failures. Objective: To assess the relationship between attributions of academic success and failure in Language and School Refusal in a sample of students in primary and secondary education. Method: A total of 1183 students from 15 schools of Dims, whose age range was 13-18 years ( $M = 16$ ,  $SD = 1.32$ ). The school rejection was assessed with the "School Refusal Assessment Scale -Revised" (SARS -R) which measures the rejection to avoid stimuli that provoke negative affectivity, escape from aversive social or evaluative situations, to get attention and to get positive rewards tangible outside school. Causal attributions were assessed with the "Sydney Attribution Scale" (SAS) that assesses the perceptions of the subjects to make their self-attributions in Language, from three types of causes (ability, effort, and external causes) and two types of results ( success and failure ) . The results indicate statistically significant differences between high and low rejection School attributing academic success to external causes, as well as with low specifically attributing failure to internal causes to the capacity. Conclusions: These results confirm the relationship between the variables studied; warn about the importance of preventing school refusal, as well as the need to redirect causal attributions, especially those relating to academic failure.

Keywords: School Rejection, causal attributions, academic success, failure

## RELACIÓN ENTRE ATRIBUCIONES DE ÉXITO Y FRACASO ACADÉMICO EN EL ÁREA DE LENGUA Y RECHAZO ESCOLAR EN UNA MUESTRA DE ESTUDIANTES CHILENOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

### RESUMEN:

El rechazo escolar es un factor que puede influir en el rendimiento académico y éste último está estrechamente relacionado con el tipo de atribuciones que realizan los estudiantes ante sus éxitos y fracasos escolares. Objetivo: Comprobar la relación existente entre atribuciones de éxito y fracaso académico en Lenguaje y Rechazo Escolar en una muestra de estudiantes de educación básica y media. Método: Participaron 1183 estudiantes de 15 colegios de Ñuble, cuyo rango de edad fue 13 a 18 años ( $M = 16$ ;  $DE = 1,32$ ). El rechazo escolar se evaluó con la "School Refusal Assessment Scale-Revised" (SRAS-R) que mide el rechazo para evitar estímulos que provocan afectividad negativa, para escapar de situaciones sociales aversivas o evaluativas, para llamar la atención y para obtener recompensas positivas tangibles fuera del colegio. Las atribuciones causales se evaluaron con la "Sydney Attribution Scale" (SAS) que evalúa las percepciones de los sujetos al realizar sus autoatribuciones en Lengua, a partir de tres tipos de causas (capacidad, esfuerzo y causas externas) y dos tipos de resultados (éxito y fracaso). Los resultados indican diferencias estadísticamente significativas entre un alto nivel de Rechazo Escolar y una baja atribución de éxito académico a causas externas, así como también con una baja atribución del fracaso a causas internas específicamente a la capacidad. Conclusiones: estos resultados confirman la relación entre las variables estudiadas, alertan sobre la importancia de prevenir el rechazo escolar, así como también sobre la necesidad de reconducir las atribuciones causales, sobre todo las relativas al fracaso académico.

**Palabras claves:** Rechazo escolar, atribuciones causales, éxito académico, fracaso

### MARCO REFERENCIAL O TEÓRICO:

La investigación educativa ha prestado especial interés al estudio de los factores afectivo- emocionales que influyen en el aprendizaje, sobre todo en aquellos que pueden repercutir en el rendimiento académico de los estudiantes. Siendo el rechazo escolar y las atribuciones causales algunos de estos factores.

El rechazo escolar ha sido definido como la negación de asistir a la escuela o la dificultad para permanecer en ella (Kearney y bates 2005; Kearney y Silverman 1996). Se trata de chicos y chicas que no asisten a algunas clases, llegan tarde o se van antes de terminar la jornada escolar o que simplemente se ausentan de la escuela por periodos prolongados de tiempo (King, Ollendick y Tonge, 1995).

Bajo el modelo funcional de la conducta, el rechazo escolar se explica por refuerzo negativo, cuando el chico busca reducir el malestar físico o evitar el estado emocional desagradable que le generan los estímulos propios de la escuela. En este grupo se encuentran los chicos que se niegan a ir al colegio por las incomodidades o temores que les producen los viajes, los periodos de recreo o la entrada en un edificio de la escuela (Kearney, Lemos y Silverman, 2006), también se encuentran aquí aquellos que tienen dificultades para relacionarse con sus compañeros u otras personas en la escuela o con las situaciones de evaluación escolar (Kearney y Albano, 2004).

El rechazo escolar, además se explica por refuerzo positivo, cuando los motivos son conseguir la atención de personas significativas u obtener recompensas positivas tangibles que no están en la escuela. Los chicos de este grupo prefieren quedarse en casa para lograr la atención de los padres o realizar actividades más atractivas como jugar videojuegos, ver televisión, pasar tiempo con los amigos o salir a la calle (Kearney y Albano, 2000; Kearney, Lemos y Silverman, 2004; 2006).

Kearney, Lemos y Silverman, (2004) han planteado que el origen del rechazo escolar, se debe a varios factores, ya que las condiciones funcionales pueden ser simultáneas o progresivas, así por ejemplo, un niño que inicialmente rechaza la escuela para evitar estímulos aversivos puede descubrir las características positivas de quedarse en casa incrementando con ello sus razones de rechazo escolar (Kearney, 2007).

Se estima que el rechazo escolar es un problema que puede afectar entre un 5 y un 28% de los estudiantes durante algún momento de su vida estudiantil y que constituye un problema grave y debilitante, porque enlaza problemas conductuales, socio-afectivos y académicos en general. Los chicos que rechazan la escuela mantienen conflictos con la familia y con sus profesores, presentan problemas de interacción con los compañeros y obviamente disminuyen su rendimiento académico (Kearney 2001).

Ahora bien, si consideramos que el rendimiento escolar es el reflejo del aprendizaje y éste de la motivación ante el mismo, entonces se puede afirmar que un estudiante con rechazo escolar es un alumno sin motivación por la escuela y por el aprendizaje en particular.

Una de las muchas teorías que han reparado en la importancia de la motivación para el aprendizaje, ocupándose de explicar los factores que influyen en ella es la teoría atribucional de Weiner (1986). Teoría que hasta hoy sigue siendo una de las orientaciones más empleadas en el estudio de las atribuciones (Barca, Peralbo, y Brenlla, 2004; Morales y Gómez, 2009; Valenzuela-Carreño, 2007) en ella se considera las atribuciones como determinantes primarios de la motivación, en cuanto influyen en las expectativas, en las reacciones afectivas y consecuentemente en la conducta de rendimiento y en los resultados que se obtienen.

Esta teoría sostiene que son dos los móviles que orientan el comportamiento de las personas: la consecución de éxito y la evitación de fracaso (González et al. 1996). Estos dos dispositivos se encuentran determinados por las atribuciones causales que expresan las creencias personales acerca de las causas responsables de los éxitos y fracasos (González-Pienda, 2003). Las atribuciones como explicación que hacen las personas de su éxito o su fracaso, pueden ser de diferentes tipos y depender de distintas dimensiones: 1) el locus de causalidad que puede ser a) interno; es decir depender del individuo, su capacidad o la insuficiencia de ella, de su esfuerzo o la insuficiencia de él, o b) externo y por tanto no depender del individuo, como puede ser la atribución causal a la dificultad de la tarea, la suerte o la evaluación del profesor, 2) la estabilidad de la atribución, es decir si ésta puede variar dependiendo del momento o de la situación, pudiendo ser a) estable en caso de atribuir éxitos y fracasos a la capacidad o dificultad de la tarea, o b) inestable si la atribución se hace al esfuerzo, la suerte o la evaluación del profesor, y 3) la controlabilidad, es decir si el alumno puede ejercer algún control sobre esa atribución. En este sentido las atribuciones pueden ser a) controlables en tanto se realicen en función de la dificultad de la tarea o el esfuerzo, o b) incontrolables si se refieren a la capacidad, la suerte o la evaluación del profesor (Corral, 2003; Valenzuela-Carreño, 2007).

Weiner (1990) plantea que si un estudiante atribuye sus resultados a causas externas, estables e incontrolables, hará poco esfuerzo en su aprendizaje. Si por el contrario atribuye sus resultados a causas internas, inestables y controlables, se percibirán más probabilidades de conseguir mejores resultados académicos posteriores al existir la posibilidad de intervenir sobre estas variables. Por tanto se señalan estas últimas como atribuciones más favorables para el aprendizaje.

#### **OBJETIVO:**

Comprobar la relación existente entre atribuciones de éxito y fracaso académico en Lenguaje y Rechazo Escolar en una muestra de estudiantes de educación básica y media.

#### **MÉTODO:**

##### **Participantes:**

La investigación se realizó en 15 centros educativos de educación básica y media, pertenecientes a 7 comunas de la provincia de Ñuble, con un total de 1183 estudiantes, 548 hombres y 635 mujeres (46,3% y 53,7% respectivamente) el rango de edad de los participantes fue de 13 a 18 años ( $M = 16$ ;  $DE = 1,32$ ) (véase tabla 1).

**RELACIÓN ENTRE ATRIBUCIONES DE ÉXITO Y FRACASO ACADÉMICO EN EL ÁREA DE LENGUA Y RECHAZO ESCOLAR EN UNA MUESTRA DE ESTUDIANTES CHILENOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**

*Tabla 1. Distribución de frecuencias (y porcentajes) Género x Edad*

Edad	13-14 años		15-16 años		17-18 años		Total	
	N	%	N	%	N	%		
Chicos	109	9,2%	301	25,4%	138	11,7%	548	46,3%
Chicas	121	10,2%	339	28,7%	175	14,8%	635	53,7%
Total	230	54,1%	640	19,4%	313	26,5%	1183	100%

**Instrumentos:**

Para medir el rechazo escolar se aplicó la adaptación chilena de la “School Refusal Assessment Scale-Revised” (SRAS-R; Kearney, 2002) versión niños. Este instrumento mide el rechazo escolar en niños y adolescentes de entre 6 y 19 años de edad, contiene 24 preguntas que se responden en una escala likert de 7 puntos que va desde 0 (nunca) hasta 6 (siempre) a partir de 4 dimensiones I. Evitación de estímulos o situaciones relacionadas con el contexto escolar, II. Escape de situaciones sociales y/o evaluativas aversivas, III. Búsqueda de atención de personas significativas y IV. Búsqueda de reforzamiento positivo tangible fuera del colegio. En esta escala la obtención de una puntuación más alta en uno o más factores es indicativa de un mayor rechazo escolar y se considerará a ese o esos factores como los principales causantes de su mantenimiento.

Los coeficientes de consistencia interna (alfa de Cronbach) de la versión chilena de este instrumento fueron de 0,75 (Factor I), 0,78 (Factor II), 0,76 (Factor III) y 0,74 (Factor IV), los cuales se consideran adecuados y muy similares a la versión original.

Para evaluar las atribuciones causales se utilizó la adaptación chilena de Pérez-Villalobos, Díaz, Núñez y González-Piend (1997) de la “Sydney Attribution Scale”, SAS (Marsh, 1984) que evalúa las percepciones de los sujetos al realizar sus autoatribuciones. Esta escala contiene 24 supuestos, frente a los cuales el sujeto responde en una escala de 1 a 5 (falso a verdadero). Los supuestos incluyen 2 áreas académicas (de las cuales se consideró el área verbal), 3 tipos de causas (capacidad, esfuerzo y causas externas) y 2 resultados con valencia contraria (éxito y fracaso).

En esta investigación, los coeficientes de consistencia interna hallados ( de Cronbach) para el área verbal fueron 0,83 para éxito/capacidad, 0,73 para éxito/esfuerzo, 0,72 para éxito/causas externas, 0,75 para fracaso/capacidad, 0,72 para fracaso/esfuerzo y 0,69 para fracaso/causas externas.

**Procedimiento**

Se llevó a cabo una entrevista con los directores de los centros seleccionados para exponer los objetivos de la investigación, obtener la autorización y acordar un horario para la aplicación de los instrumentos. Durante el encuentro con los estudiantes se dieron las instrucciones sobre la forma de responder, enfatizando la importancia de no dejar ítems sin contestar, se realizó un ejercicio colectivo a modo de ejemplo y a partir de ahí los estudiantes contestaron. Uno de los investigadores estuvo presente durante toda la aplicación para proporcionar ayuda, verificar la cumplimentación correcta e independiente por parte de los sujetos asegurándose de que los datos de identifica-

ción fueran debidamente registrados. Una vez completadas las pruebas se agradeció la participación y la colaboración en el proyecto a cada uno de los grupos de manera conjunta (alumnado, docentes y equipo directivo).

### **Análisis de los datos**

Con el fin de analizar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en atribuciones causales en función del rechazo escolar, se realizaron análisis utilizando la prueba *t*. Para ello se dicotomizaron cada uno de los factores de rechazo escolar, considerándose puntuaciones altas cuando estas eran iguales o superiores al percentil 75 y bajas cuando los valores eran iguales o inferiores al percentil 25. Con el objeto de estimar la magnitud de las diferencias significativas encontradas, se calcularon los tamaños del efecto (*d*, diferencia media tipificada) propuesta por Cohen (1988) quien señala que si éstos oscilan entre (.20 y .49) se califican como bajos, si se encuentran entre (.50 y .79) son valorados como moderados y si son mayores que (.80) se consideran de alta magnitud.

## **RESULTADOS**

### **Rechazo escolar y atribuciones causales de éxito en el área verbal**

Los resultados indican que los estudiantes con alta puntuación en rechazo escolar muestran puntuaciones significativamente más bajas en atribuciones causales de éxito a la capacidad en el área de lengua que sus compañeros con bajas puntuaciones, con diferencias significativas de baja a moderada magnitud. Se exceptúa el grupo de chicos y chicas, cuyo rechazo se debe a la búsqueda de refuerzos positivos fuera de la escuela (factor IV) en donde las diferencias se invierten (véase tabla 2).

Respecto de las atribuciones de éxito al esfuerzo en lengua, sólo los estudiantes con alta puntuación en rechazo escolar por refuerzo negativo (factores I y II) muestran puntuaciones significativamente más bajas, con diferencias significativas de baja magnitud. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los chicos y chicas en función del rechazo escolar debido a refuerzo positivo (factores III y IV) (véase tabla 2).

Los estudiantes con una alta puntuación en rechazo escolar muestran puntuaciones significativamente más bajas en atribuciones causales de éxito debidas a causas externas. Las diferencias encontradas son estadísticamente significativas en todos los factores y las magnitudes del efecto van de bajas a moderadas (véase tabla 2).

**RELACIÓN ENTRE ATRIBUCIONES DE ÉXITO Y FRACASO ACADÉMICO EN EL ÁREA DE LENGUA Y RECHAZO ESCOLAR EN UNA MUESTRA DE ESTUDIANTES CHILENOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**

*Tabla 2. Puntuaciones en rechazo escolar y atribución de éxito académico en el área de lengua*

Atribuciones causales de éxito	<i>Baja puntuación FI SRAS</i>	<i>Alta puntuación FI SRAS</i>	Significación estadística y magnitud diferencias		
	<i>M(DE)</i>	<i>M(DE)</i>	<i>t</i> <sub>710</sub>	<i>p</i>	<i>d</i>
Capacidad	3.70 (.87)	3.38 (.81)	5.14	.00	.38
Esfuerzo	3.83 (.80)	3.61 (.77)	3.74	.00	.28
Causas Externas	3.40 (.76)	3.09 (.64)	5.78	.00	.44
	<i>Baja puntuación FII SRAS</i>	<i>Alta puntuación FII SRAS</i>	Significación estadística y magnitud diferencias		
	<i>M(DE)</i>	<i>M(DE)</i>	<i>t</i> <sub>710</sub>	<i>p</i>	<i>d</i>
Capacidad	3.72 (.81)	3.29 (.83)	7.06	.00	.52
Esfuerzo	3.81 (.78)	3.61 (.77)	3.46	.00	.26
Causas Externas	3.43 (.72)	3.07 (.63)	7.18	.00	.53
	<i>Baja puntuación FIII SRAS</i>	<i>Alta puntuación FIII SRAS</i>	Significación estadística y magnitud diferencias		
	<i>M(DE)</i>	<i>M(DE)</i>	<i>t</i> <sub>710</sub>	<i>p</i>	<i>d</i>
Capacidad	3.61 (.90)	3.43 (.84)	2.75	.00	.21
Esfuerzo	3.72 (.79)	3.70 (.75)	.28	.77	-
Causas Externas	3.33 (.72)	3.12 (.66)	4.01	.00	.30
	<i>Baja puntuación FIV SRAS</i>	<i>Alta puntuación FIV SRAS</i>	Significación estadística y magnitud diferencias		
	<i>M(DE)</i>	<i>M(DE)</i>	<i>t</i> <sub>710</sub>	<i>p</i>	<i>d</i>
Capacidad	3.42 (.88)	3.61 (.81)	-2.91	.00	.23
Esfuerzo	3.73 (.79)	3.76 (.75)	-.51	.61	-
Causas Externas	3.34 (.69)	3.13 (.69)	3.98	.00	.30

F I = Evitación de estímulos o situaciones relacionadas con el contexto escolar. F II = Escape de situaciones sociales y/o evaluativas aversivas. F III = Búsqueda de atención de personas significativas. F IV = Búsqueda de reforzamiento positivo tangible fuera del colegio.

**Rechazo escolar y atribuciones causales de fracaso en el área verbal**

Respecto de las atribuciones de fracaso en el área verbal, los estudiantes con altas puntuaciones en rechazo escolar muestran puntuaciones significativamente más altas en atribuciones causales debidas a la capacidad y al esfuerzo, con tamaños del efecto de pequeña a moderada magnitud. Constituyen una excepción los chicos y chicas cuyo rechazo escolar tiene como causa la obtención de recompensas positivas fuera de la escuela, ya que entre ellos no hay diferencias significativas (véase tabla 3).

Además, los estudiantes con altas puntuaciones en rechazo escolar presentan puntuaciones significativamente inferiores en atribuciones debidas a causas externas con diferencias estadísticamente significativas en todos los factores y tamaños del efecto entre bajos y moderados (véase tabla 3).

Tabla 3: Puntuaciones de rechazo escolar y atribución de fracaso académico en el área verbal

Atribuciones de fracaso	<i>Baja puntuación FI SRAS</i>		<i>Alta puntuación FI SRAS</i>		Significación estadística y magnitud diferencias		
	<i>M(DE)</i>		<i>M(DE)</i>		<i>t</i> <sub>710</sub>	<i>p</i>	<i>d</i>
Capacidad	2.45	(.80)	2.84	(.73)	-6.68	.00	.51
Esfuerzo	2.76	(.73)	2.94	(.66)	-3.32	.00	.26
Causas Externas	3.53	(.60)	3.23	(.57)	6.77	.00	.51
	<i>Baja puntuación FII SRAS</i>		<i>Alta puntuación FII SRAS</i>		Significación estadística y magnitud diferencias		
	<i>M(DE)</i>		<i>M(DE)</i>		<i>t</i> <sub>710</sub>	<i>p</i>	<i>d</i>
Capacidad	2.46	(.79)	2.84	(.74)	-6.83	.00	.50
Esfuerzo	2.74	(.69)	2.91	(.68)	-3.52	.00	.25
Causas Externas	3.53	(.61)	3.24	(.61)	6.42	.00	.48
	<i>Baja puntuación FIII SRAS</i>		<i>Alta puntuación FIII SRAS</i>		Significación estadística y magnitud diferencias		
	<i>M(DE)</i>		<i>M(DE)</i>		<i>t</i> <sub>710</sub>	<i>p</i>	<i>d</i>
Capacidad	2.53	(.81)	2.78	(.75)	-4.23	.00	.32
Esfuerzo	2.81	(.69)	2.92	(.67)	-2.32	.02	.16
Causas Externas	3.46	(.60)	3.31	(.61)	3.37	.00	.25
	<i>Baja puntuación FIV SRAS</i>		<i>Alta puntuación FIV SRAS</i>		Significación estadística y magnitud diferencias		
	<i>M(DE)</i>		<i>M(DE)</i>		<i>t</i> <sub>710</sub>	<i>p</i>	<i>d</i>
Capacidad	2.63	(.75)	2.68	(.81)	-.93	.35	-
Esfuerzo	2.77	(.71)	2.92	(.67)	-2.91	.00	.22
Causas Externas	3.46	(.63)	3.34	(.60)	2.63	.00	.20

F I = Evitación de estímulos o situaciones relacionadas con el contexto escolar. F II = Escape de situaciones sociales y/o evaluativas aversivas. F III = Búsqueda de atención de personas significativas. F IV = Búsqueda de reforzamiento positivo tangible fuera del colegio.

## RELACIÓN ENTRE ATRIBUCIONES DE ÉXITO Y FRACASO ACADÉMICO EN EL ÁREA DE LENGUA Y RECHAZO ESCOLAR EN UNA MUESTRA DE ESTUDIANTES CHILENOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

### CONCLUSIONES

Una atribución de éxito es más favorable para el aprendizaje en la medida en que el locus de control sea interno –capacidad y esfuerzo-. Esta condición no la cumplen los chicos y chicas con altas puntuaciones en rechazo escolar, ya que ellos presentan bajas atribuciones de éxito a la capacidad. De modo contrario la atribución de fracaso académico a la falta de capacidad, es la atribución más desadaptativa para el aprendizaje, esto debido a su carácter de estable y a la falta de control sobre ella. En este sentido se puede informar que los estudiantes con altas puntuaciones en rechazo escolar -quienes muestran también altas atribuciones a la capacidad- muestran atribuciones menos favorables para el aprendizaje y consecuentemente para el rendimiento académico.

En relación con las atribuciones a causas externas, los resultados obtenidos indican que altas puntuaciones en rechazo escolar se relacionan con bajas atribuciones de éxito y de fracaso escolar a este tipo de causas. Al respecto, se puede indicar que estos datos resultan especialmente desfavorables para el aprendizaje, ya que las atribuciones de éxito a causas externas tienden a inducir una falta de esfuerzo y las atribuciones de fracaso, desánimo ante la imposibilidad de intervenir sobre esas variables.

Los resultados encontrados evidencian la relación existente entre las variables estudiadas -atribuciones causales de éxito y fracaso y rechazo escolar- confirmando lo nocivo de las mismas, por lo que se cree necesario considerar el estudio de ambas variables en la elaboración de programas educativos que puedan prevenir el rechazo escolar y reconducir las atribuciones causales, sobre todo las del fracaso escolar, para evitar que tales cogniciones y emociones repercutan en la vida personal y académica de los estudiantes.

Finalmente, es necesario indicar que si bien este estudio puede considerarse un aporte al conocimiento, por ser uno de los primeros en Chile en abordar estas temáticas de forma conjunta, no está exento de limitaciones a considerar por futuras investigaciones. Entre ellas se pueden mencionar el diseño de corte transversal que impide la mirada de proceso, y la aplicación de un solo instrumento de autoinforme que ofrece una única mirada de la problemática.

### REFERENCIAS.

- Barca, A., Peralbo, M. y Brenlla, J. (2004). Atribuciones causales y enfoques de aprendizaje: la escala SIACEPA. *Psicothema*, 16(1), 94-103.
- Cohen, J. (1988): *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Second Edition Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Corral, N. (2003). *Metas académicas, atribuciones causales y rendimiento académico*. Universidad Nacional del Nordeste. Comunicaciones científicas y tecnológicas.
- González-Pienda, J. (2003). El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista Galego-portuguesa de Psicología e Educación*, 7(8) 247-258.
- González, R., Valle, A., Núñez, J.C. y González-Pienda, J.A. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8(1), 45-61.
- Kearney, C. (2001). *School refusal behavior in youth: A functional approach to assessment and treatment*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Kearney, C.A. (2002). Identifying the function of school refusal behavior: A revision of the School Refusal Assessment Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment* 24, 235-245.
- Kearney, C.A. (2007). Forms and functions of school refusal behavior in youth: An empirical analysis of absenteeism severity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(1), 53-61.
- Kearney, C.A. y Albano, A.M. (2004). The functional profiles of school refusal behavior. *Behavior Modification*, 28(1), 147-161.



- Kearney, C.A. y Bates, M. (2005). Addressing School Refusal Behavior: Suggestions for Frontline Professionals. *Children & Schools*, 27(4), 207-216.
- Kearney, C., Lemos, A. y Silverman, W. (2004). The functional assessment of school refusal behavior. *American Journal of Family Therapy* 23, 55-69.
- Kearney, C.A., Lemos, A. y Silverman, J. (2006). School refusal behavior. In R.B. Mennuti, A. Freeman, y R.W. Christner (Eds.), *Cognitive-behavioral interventions in educational settings: A handbook for practice* (pp. 89-105). New York: Brunner-Routledge.
- Kearney, C.A. y Silverman, W. (1996). The evolution and reconciliation of taxonomic strategies for school refusal behavior. *Clinical Psychology: Science and Practice* 3, 339-354.
- King, N.J., Ollendick, T.H. y Tonge, B.J. (1995). *School refusal: Assessment and treatment*. Boston: Allyn & Bacon.
- Morales, P. y Gómez, V. (2009). "Adaptación de la escala atribucional de motivación de logro de Manassero y Vázquez". *Investigación Pedagógica*, 12(3), 33-52.
- Pérez-Villalobos, M.V., González-Pienda, J.A., Núñez, J.C. y Mújica, A.D. (1997). Sydney Attribution Scale: Estructura factorial y características psicométricas en estudiantes chilenos. I Congreso Luso-Español de Psicología de la Educación. Coimbra: Apport.
- Valenzuela-Carreño, J. (2007). Exigencia académica y atribución causal: ¿Qué pasa con la atribución al esfuerzo cuando hay una baja significativa en la exigencia académica?. *Educere Investigación arbitrada*, (11)37, 283-287.
- Weiner, B. (1986). *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*, Springer Verlag: New York.
- Weiner, B. (1990). "History of motivational Research in Education". *Journal of Educational Psychology*, 82, 616-622.

