



# Revalidación en población ecuatoriana de Escala Atribucional de Motivación de Logro (EAML) para estudiantes universitarios

## Revalidation in the ecuadorian population of the Achievement Attributional Motivation Scale for university students

Vilchez.Tormero José Luis\*, Buñay Andrade Roman\*\*, y Sigüenza Campoverde Wilson Guillermo\*\*\*

Universidad de Granada\*

DOI: <https://doi.org/10.62364/0k25qf02>

Universidad Eléctrica Regional CENTROSUR\*\*

Universidad Técnica Particular de Loja\*\*\*

Citación | Vilchez-Tornero, J. L., Buñay-Andrade, R. y Sigüenza-Campoverde, W. G.(2022).  
Revalidación en población ecuatoriana de Escala Atribucional de Motivación de Logro (EAML) para estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 4(1), 427-436.

*Artículo recibido, 22-02-2021; aceptado, 22-04-2022; publicado 28-06-2022*

### Resumen

**INTRODUCCIÓN.** La motivación es de gran relevancia e influencia en el ámbito educativo. Su importancia reside en la determinación del proceso enseñanza-aprendizaje. Se han encontrado diversos estudios en los que se desvela el nivel de motivación de estudiantes de distintos contextos y edades en una o de varias disciplinas académicas. **MÉTODO.** Dado que la motivación es tan relevante en el ámbito educativo, se ha revalidado una versión breve Escala Atribucional de Motivación de Logro (EAML) en su versión abreviada para estudiantes universitarios (512) de la República del Ecuador. **RESULTADOS.** El análisis factorial exploratorio desvela las tres subdimensiones de motivación de Logro Individual, Logro Cooperativo y Logro Motivado por el Profesor que se apuntan en la teoría. **DISCUSIÓN.** Esta herramienta será de gran utilidad en el Ecuador para el diagnóstico psicoeducativo ya que no se disponía de un instrumento de este tipo en el país.

*Palabras clave* | autodeterminación, motivación de logro, diagnóstico psicoeducativo, EAML

---

\* Correspondencia:

José Luis Vilchez. Correo electrónico: [jlvil@hotmail.de](mailto:jlvil@hotmail.de)

## Abstract

**INTRODUCTION.** The motivation is of key importance educational field. Its relevance lies in its possible influence on the teaching-learning process. Several works have studied the level of motivation of students from different contexts and ages in one or several academic disciplines. **METHOD.** Given that the motivation is so relevant in the educational field, a short brief version of the Attributional Achievement Motivation Scale (AAMS) has been revalidated for university students (512) in the Republic of Ecuador. **RESULTS.** The exploratory factor analysis reveals the three sub-dimensions of motivation of Individual Achievement, Cooperative Achievement and Motivated Achievement by the Teacher that are pointed out in the theory. **DISCUSSION.** This questionnaire will be of very useful in Ecuador for psychoeducational diagnosis purposes.

*Keywords* | coping, social fear, citizen participation, women, violence

**L**a motivación es uno de los temas más estudiados en los diversos niveles del ámbito educativo, teniendo en cuenta la importancia que ésta genera en el proceso enseñanza-aprendizaje. En la literatura existen estudios en los que se investiga la motivación en estudiantes en diversos contextos y edades en una o de varias disciplinas académicas (Sandoval-Muñoz, et al., 2018; Rodríguez, Hernández, Tauler, Vicet y Velázquez, 2015; Steinmann, Bosch y Aiassa, 2013; Flores y Bastidas, 2010).

Weiner (1986a y 1986b) con la finalidad evaluar la motivación en general realizó una propuesta teórica desde la perspectiva atribucional. Esta perspectiva se centra en la motivación de logro, en la que se destaca la dependencia que tiene la motivación con respecto a la interpretación que realiza el sujeto de sus propios resultados. De acuerdo con este modelo, la motivación es el sentido dado por el sujeto a las acciones como que “le da éxito” (meta alcanzada) o “le proporciona fracaso” (meta no alcanzada). Esta evaluación está relacionada con la Emoción (como proceso cognitivo básico). Según este autor, si el resultado es inesperado, negativo o importante, se busca la causa de este. Este procedimiento escudriña la historia personal pasada (en primera o en tercera persona), las casuísticas en ella o los sesgos atribucionales, entre otros. Toda la secuencia culmina con la determinación de la causa. Estas causas son comparadas entre ellas para realizar un análisis que pueda servir de criterio de decisión en el futuro (Manassero Más y Vázquez Alonso, 1997).

Para evaluar la motivación de logro Manassero Más y Vázquez Alonso (1991) desarrollaron la denominada escala de Motivación de Logro basada en las teorías de expectativa-valor de Atkinson (1964). La escala inicial estaba conformada por 12 ítems con diferente contenido semántico. Los resultados de fiabilidad de la escala y la capacidad predictiva del rendimiento académico estuvieron dentro de los parámetros aceptables (Lagunes, 2017). Sin embargo, la estructura conceptual desvelada con el análisis factorial empírico exploratorio no se ajustó al esquema motivación-expectativa-valor. Sin embargo, la estructura de tres factores (histórico, estimuladores e inhibidores [causales]) mejoran la fiabilidad y validez de la escala (Manassero Más y Vázquez Alonso, 1998). El surgimiento de estos nuevos factores desde los datos permitió a Manassero Más y Vázquez Alonso (1995) concebir la importancia de factores causales en la motivación. De este modo, se reestructura el modelo de Weiner (1985, 1986a), con base en atribuciones de causas como base de la motivación (atribución-emoción-acción), abandonando, de este modo, el modelo de Atkinson (1964).

Basado en estos antecedentes, Manassero Más y Vázquez Alonso (1998) desarrollan la Escala de Motivación de Logro (EAML) pero esta vez basada en el modelo de Weiner (1985, 1986a). La validación fue llevada a cabo con una muestra de 577 estudiantes de bachillerato en España. La escala estaba conformada por 22 ítems con diferente contenido semántico y que se valoraba en una gradación de 1 a 9 puntos. Un análisis de factores desveló que la EAML tiene la siguiente estructura (cinco factores): (a) Motivación de Interés; (b) Motivación de Tarea/Capacidad; (c) Motivación de Esfuerzo; (d) Motivación de Exámenes; y (e) Motivación de Competencia del Profesor. Cada uno de estos factores están asociados tanto a ítems causales como ítems no-causales (pero relacionados con los ítems causales). Los resultados de fiabilidad (con índices test-retest e índices de consistencia interna [medido con el alfa de Cronbach]) estuvieron dentro de los parámetros aceptables; tanto para la escala total ( $\alpha = .86$ ) como para las distintas subescalas (todas ellas en torno a .91). Las subescalas correspondientes a la motivación de interés y esfuerzo son las que apuntan a favorecer a la motivación de logro. Estudios previos ya había demostrado que el rendimiento académico se asocia a atribuciones internas, inestables y controlables.

La EAML ha sido validada y adaptada en educación superior con una muestra de 224 estudiantes peruanos por Morales y Gómez (2009) denominándola Escala de Motivación de Logro Modificada (EAML-M). Esta adaptación contiene 30 ítems de que se valoran sobre una gradación de 1 a 6 puntos; en ella, se reemplaza la dimensión original de Motivación de Competencia del Profesor por la dimensión de Motivación de Interacción. En este sentido, se incorpora la percepción del estudiante con respecto a influencia sobre su motivación que significa la interacción con sus pares (en un contexto de aprendizaje colaborativo). El Análisis Factorial Exploratorio identificó seis dimensiones: (a) Interés y esfuerzo ( $\alpha = .88$ ); (b) Interacción con profesor ( $\alpha = .89$ ); (c) Tarea/Capacidad ( $\alpha = .82$ ); (d) Influencia de los Pares sobre las Habilidades para el Aprendizaje ( $\alpha = .86$ ); (e) Examen ( $\alpha = .68$ ); y (f) Interacción Colaborativa con Pares ( $\alpha = .72$ ). La fiabilidad total es buena ( $\alpha = .90$ ). La conclusión del este estudio es que la Motivación es más autodeterminado de los estudiantes de ciclos de formación profesional (en donde el logro como resultado de los aprendizajes es más concreto y, por tanto, evidente).

Por otro lado, Durán y Pujol (2013) adaptan y revalidan la EAML con 220 estudiantes universitarios venezolanos denominándola Escala de Motivación de Logro General (EAML-G), con 18 ítems de 1 a 6 puntos. Se modificó la redacción de los ítems para hacer hincapié en el sondeo de las atribuciones con base en los resultados del rendimiento general. El Análisis Factorial Exploratorio desveló cuatro dimensiones en esta ocasión: (a) Atribución a la Característica de la Tarea ( $\alpha = .81$ ); (b) Atribución al Esfuerzo ( $\alpha = .76$ ); (c) Atribución a la Capacidad con ( $\alpha = .69$ ); (d) Atribución a la Evaluación de los Profesores ( $\alpha = .5$ ). La escala presento un alfa de Cronbach total de .81. Por su parte, Mendoza (2014) desarrolló una versión breve de la EAML-M en la que selecciona 12 de los 30 ítems de la escala original, utilizando una muestra de 107 estudiantes de bachillerato en México. Obteniendo un alfa de Cronbach para la escala total de 0.81.

Dado que la validación original de la EAML ha sido inicialmente realizada con estudiantes de bachillerato, el objetivo de esta investigación es validar en población universitaria ecuatoriana la versión breve de la escala EAML; teniendo en cuenta la reducción de ítems realizada por Mendoza en su versión breve (2014). Es pertinente utilizar una versión abreviada dado que fue utilizado este instrumento en una investigación más amplia.

## Método

### Participantes

Se empleó una técnica probabilística por conglomerados (Cohen y Manion, 1990) para el muestreo de la población objeto de estudio. De acuerdo con el Censo de Población y Vivienda del 2010 de la República del Ecuador (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos [INEC], 2010), existe un universo de 9,197,063 ciudadanos con edades comprendidas entre los 15 y los 69 años. De este universo, se extrajo una muestra de 512 estudiantes universitarios ( $n = 111$  hombres,  $n = 401$  mujeres) con un mínimo de edad de 18 años y un máximo de 64 años ( $M = 29.6$  años,  $DE = 8.06$  años). Con una fiabilidad del 95%, la muestra seleccionada asume un margen de error del 4% en su representatividad del universo total (Buendía Eisman, 2001). La población seleccionada de la República del Ecuador procedía de las provincias de: Azuay, Bolívar, Cañar, Carchi, Chimborazo, Cotopaxi, El Oro, Esmeraldas, Galápagos, Guayas, Imbabura, Loja, Los Ríos, Manabí, Morona Santiago, Napo, Orellana, Pastaza, Pichincha, Santa Elena, Santo Domingo de los Tsáchilas, Sucumbíos, Tungurahua y Zamora Chinchipe.

### Materiales

El instrumento validado fue una versión breve de la Escala de Motivación Educativa (EAML; Manassero Más y Vázquez Alonso, 1998). El instrumento original consta de 30 reactivos. En su versión breve (Mendoza, 2014), se redujo este número a 12 ítems con escala de respuesta de tipo Likert, cuyos distintos valores se comprenden siempre entre 1 (e.g., Nada satisfecho o Ningún esfuerzo) hasta 6 (e.g., Totalmente satisfecho o Mucho esfuerzo). En su versión original, el cuestionario tiene 6 dimensiones, cuyos alfas de Cronbach se sitúan entre .68 y .88.

### Análisis de datos

El ajuste de la solución fue evaluado por medio del índice de adecuación muestral de Kaiser, Meyer y Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett. Se realizó un análisis de ítems por medio del método de extracción de componentes principales, forzados a los tres factores teóricos, con rotación varimax (Delgado, 2014). El filtrado de ítems se realizó tomando como criterio de exclusión un peso mínimo factorial en cualquiera de las posibles dimensiones del cuestionario de, al menos, .30. Posteriormente se realizó un alfa de Cronbach para determinar la fiabilidad del instrumento global y para cada una de las sub-dimensiones que arrojó el análisis factorial.

Tanto para la puntuación total del cuestionario como para sus sub-dimensiones, se comprobó la normalidad de la distribución de las poblaciones de datos por medio del estadístico Kolmogorov-Smirnov. El fin de la comprobación de estos supuestos estadísticos era realizar comparaciones entre la tenencia o no de hijos y la tenencia o no de trabajo con respecto al grado de la motivación de logro general, motivación de Logro Individual, motivación de Logro Cooperativo y motivación de Logro Asistido por el Profesor. No habiéndose cumplido el criterio de normalidad, se tuvo que aplicar estadísticos no-paramétricos, U de Mann-Whitney, para el contraste de diferencias significativas entre ambas muestras para las cuatro variables.

## Resultados

### Análisis factorial

El índice de adecuación muestral,  $KMO = .796$  y el de esfericidad de Bartlett,  $c^2(66) = 2842$ ,  $p < .001$ , se encontraron entre los parámetros aceptables para habilitar un análisis factorial. En este sentido, el análisis exploratorio de extracción de componentes principales con rotación varimax se forzó a las tres sub-dimensiones teóricas preconcebidas. La primera dimensión (Logro Individual) explica el 35.81% de la varianza, mientras que la segunda dimensión (Logro Cooperativo) y la tercera (Logro Asistido por el Profesor) explican respectivamente un 18.85% y un 10.97%. El total de varianza explicada por las tres dimensiones se sitúa en el 65.63%. Los ítems que corresponden a la dimensión Logro Individual son: ítem 1, 2, 3, 4, 5 y 6 (ver tabla 1). Por el contrario, los ítems pertenecientes a la dimensión Logro Cooperativo son: ítem 7, 8, 9 y 10. Por último, los ítems pertenecientes a la dimensión Logro Asistido por el Profesor son: ítems 11 y 12.

**Tabla 1**

*Análisis factorial exploratorio (componentes principales) con rotación varimax con Kaiser.*

	Factores		
	Logro individual	Logro cooperativo	Logro asistido por el profesor
Ítem 1	.795		
Ítem 5	.761		
Ítem 4	.719		
Ítem 6	.718		
Ítem 2	.680		
Ítem 3	.637		
Ítem 8		.914	
Ítem 9		.904	
Ítem 10		.760	
Ítem 7		.733	
Ítem 11			.914
Ítem 12			.897

*Nota:* Las cargas inferiores a .30 fueron suprimidas de la tabla.

### Fiabilidad

Los alfas de Cronbach, para la población total de ítems de motivación de logro en general y para cada una de las poblaciones de sus sub-dimensiones, están dentro de los parámetros aceptables. El alfa total para el cuestionario es  $\alpha = .81$  (alto). Con respecto a Logro Individual ( $\alpha = .82$ ), Logro Cooperativo ( $\alpha = .86$ ) y de Logro Asistido por el Profesor ( $\alpha = .86$ ), la fiabilidad es alta igualmente.

## Comparación por tendencia de trabajo e hijos

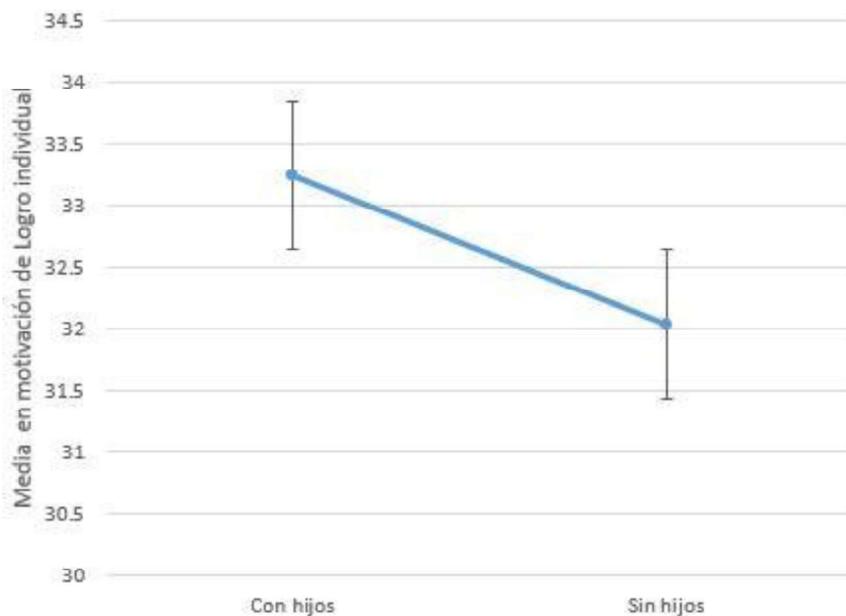
La Motivación y la responsabilidad van de la mano; por ello, se desea comparar si existen niveles diferenciales de Motivación dependientes de contexto de responsabilidad: tenencia de trabajo y tenencia de hijos. La distribución para la puntuación total,  $Z(512) = .08$ ,  $p < .001$ , y para las dos sub-dimensiones de Logro Individual,  $Z(512) = .15$ ,  $p < .001$ , Logro Cooperativo,  $Z(512) = .01$ ,  $p < .001$ , y la sub-dimensión Logro Asistido por el Profesor,  $Z(512) = .2$ ,  $p < .001$ , no siguen una distribución normal.

### Tendencia de hijos

Con respecto a la tenencia de hijos, existe un significativo,  $U(512) = 26729$ ,  $p < .001$ , mayor nivel de motivación de Logro Individual para la gente que sí tiene hijos ( $M = 33.24$ ,  $DS = 2.37$ ) con respecto a la gente que no los tiene ( $M = 32.04$ ,  $DS = 3.58$ ; ver figura 1). Existe, por el contrario, en relación con la motivación de Logro Cooperativo, un significativo mayor nivel de motivación de esta índole,  $U(512) = 28508$ ,  $p < .024$ , en personas que no tienen hijos ( $M = 15.89$ ,  $DS = 4.69$ ) con respecto a las personas que sí los tienen ( $M = 14.9$ ,  $DS = 5.03$ ; ver figura 2). Tanto para la motivación de logro general como para la motivación de Logro Asistido por el Profesor, no existen diferencias significativas entre los dos grupos,  $U(512) = 32150$ ,  $p = .934$  y  $U(512) = 28475$ ,  $p = .155$ , respectivamente.

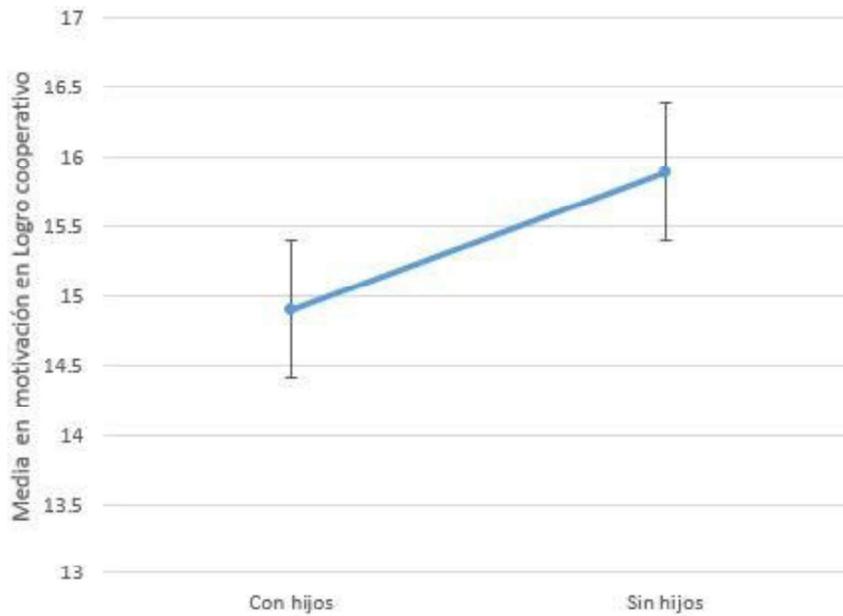
### Figura 1.

Comparación entre personas con y sin hijos en sus puntuaciones en motivación de logro individual



**Figura 2.**

Comparación entre personas con y sin hijos en sus puntuaciones en motivación de logro cooperativo

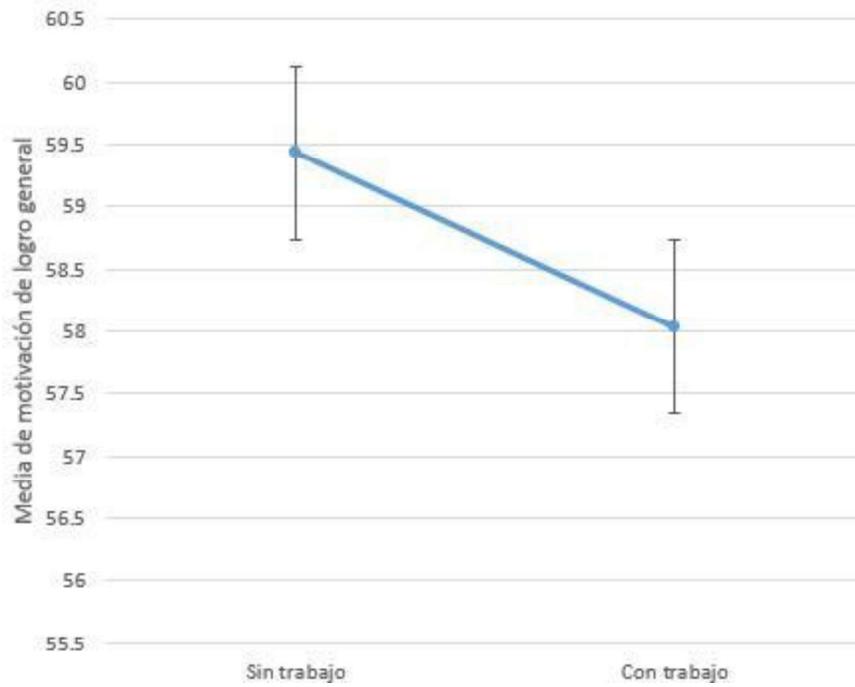


### Tendencia de hijos

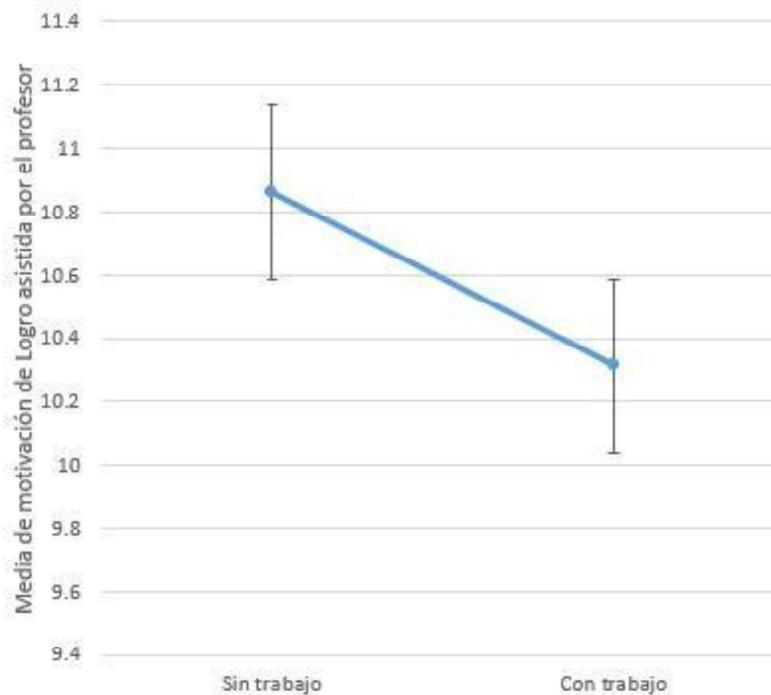
Con respecto a la tenencia de hijos, existe un significativo,  $U(512) = 26729$ ,  $p < .001$ , mayor nivel de motivación de Logro Individual para la gente que sí tiene hijos ( $M = 33.24$ ,  $DS = 2.37$ ) con respecto a la gente que no los tiene ( $M = 32.04$ ,  $DS = 3.58$ ; ver figura 1). Existe, por el contrario, en relación con la motivación de Logro Cooperativo, un significativo mayor nivel de motivación de esta índole,  $U(512) = 28508$ ,  $p < .024$ , en personas que no tienen hijos ( $M = 15.89$ ,  $DS = 4.69$ ) con respecto a las personas que sí los tienen ( $M = 14.9$ ,  $DS = 5.03$ ; ver figura 2). Tanto para la motivación de logro general como para la motivación de Logro Asistido por el Profesor, no existen diferencias significativas entre los dos grupos,  $U(512) = 32150$ ,  $p = .934$  y  $U(512) = 28475$ ,  $p = .155$ , respectivamente.

**Figura 3**

Comparación entre personas con y sin trabajo en sus puntuaciones totales en motivación de logro general

**Figura 4**

Comparación entre personas con y sin trabajo en sus puntuaciones en motivación de logro asistida por el profesor.



## Conclusiones

Se ha revalidado en el Ecuador la Escala de Motivación Educativa (EAML; Manassero Más y Vázquez Alonso, 1998), en su versión breve (Mendoza, 2014) para estudiantes universitarios. Esta escala consta de 12 ítems que se distribuyen, como en la teoría, en tres sub-dimensiones motivacionales (motivación de Logro Individual, de Logro Cooperativo y de Logro Asistido por el Profesor). La escala funciona adecuadamente y es fiable (atendiendo a sus alfas de Cronbach) tanto para su índice de motivación general ( $\alpha = .81$ ) como para sus tres sub-dimensiones (que oscila desde .81 a .86).

Este estudio permite disponer de una herramienta válida para medir el tipo de motivación que tienen los estudiantes universitarios ecuatorianos en cuanto a su logro y tipos de éste, de lo cual adolecía el país. Con fines pedagógicos, la herramienta proporcionará datos de diagnóstico educativo en la Educación Superior; permitiéndonos detectar la eficacia de las políticas públicas en Educación que pretendan incidir sobre la motivación del logro del alumnado.

Por otra parte, se han analizado descriptivamente las diferencias entre la población estudiantil que tiene trabajo con respecto a los que no lo tienen. En este sentido, en cuanto a los cuatro niveles motivacionales (general y las tres subdimensiones), no se presentan diferencias significativas. En este sentido, e igualmente, se han analizado las diferencias significativas entre la población estudiantil que ya tiene hijos con respecto a la que no los tienen actualmente. En este sentido, de forma general, los estudiantes que no tienen hijos muestran niveles significativamente más elevados de motivación de Logro Cooperativo que los que sí los tienen. Por otro lado, esta misma población que no tiene hijos en la actualidad, muestran niveles significativamente más bajos de motivación de Logro Individual, apuntando a que tener hijos parece ser percibido como un gran logro personal y motiva para ser “más independiente” en la motivación. Podría parecer que la gente que tiene hijos estuviera estudiando con la nota mental de “debo progresar de manera individual porque otros dependen de mí” (Vilchez, 2016, 2018, 2019). Futuras investigaciones irán en este sentido con el fin de desvelar exactamente lo que podría estar sucediendo en este tipo de población.

Futuras investigaciones irán dirigidas a comparar el comportamiento de este instrumento con su versión holística. Del mismo modo, se realizará análisis confirmatorios con la estructura original del instrumento de forma holística

## Referencias

- Atkinson, J. W. (1964). *An Introduction to Motivation*. Princeton, NJ: Van Nostrand Reinhold.
- Buendía Eisman, L. (2001). La Investigación por Encuesta. En L. Buendía Eisman et al. (eds.). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía* (pp. 119–155). Madrid, España: McGraw Hill.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid, España: La Muralla.
- Delgado, C. (2014). *Viajando a Ítaca por mares cuantitativos*. Salamanca, España: Amaru. Durán E., y Pujol, L. (2013). Escala Atribucional de Motivación de Logro General (EAML-G): Adaptación y análisis de sus propiedades psicométricas. *Estudios Pedagógicos XXXIX, 1*, 83-97.
- Flores, C. y Bastidas, J. (2010). Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos. *Revista Electrónica de Investigación, 12*, 1-21. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol12no1/contenido-floresgomez.html> Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2010). *Censo de Población y Vivienda*. Quito, Ecuador: INEC. Recuperado de <https://goo.gl/DqDjcy>

- Lagunes, R. (2017). Recomendaciones sobre los procedimientos de construcción y validación de instrumentos y escalas de medición en la psicología de la salud. *Psicología y salud*, 27, 5-18. <http://psicologiaysalud.uv.mx/index.php/psicysalud/article/view/2431/4279>
- Manassero Más, M. A. y Vázquez Alonso, A. (1991). Validación de una escala de Motivación de logro basada en las teorías de Expectativa por Valor. *Revista Portuguesa de Educação*, 4(2), 109-128.
- Manassero Más, M. A. y Vázquez Alonso, A. (1995). *Atribución causal aplicada a la orientación escolar*. Madrid: M.E.C. - C.I.D.E.
- Manassero Más, M. A. y Vázquez Alonso, A. (1998). Validación de una escala de motivación de logro. *Psicothema*, 10(2), 333-351. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/727/72710209.pdf>
- Mendoza, G. R. (2014). *La motivación del alumno y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes de Bachillerato Técnico en Salud Comunitaria del Instituto República Federal de México de Comayagüela, M.D.C., durante el año lectivo 2013*. (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Méjico
- Morales, P., y Gómez, V. (2009). Adaptación de la Escala Atribucional de Motivación de Logro de Manassero y Vázquez. *Educación y Educadores*, 12(3), 33-52.
- Rodríguez, E., Hernández, M., Tauler, E., Vicet, V. y Velázquez, A. (2015). Caracterización de la motivación por la asignatura de matemática en los estudiantes de la carrera de Optometría y Óptica. *Revista Electrónica Dr. Zoilo E. Marinello Vidaurreta*, 40(2).
- Sandoval-Muñoz, M., Mayorga-Muñoz, C., Elgueta-Sepúlveda, H., Soto-Higuera, A., Viveros-Lopomo, J. y Riquelme, S. (2018). Compromiso y motivación escolar: Una discusión conceptual. *Revista educación*, 42(2). Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/23471/pdf>
- Steinmann, A., Bosch, B. y Aiassa, D. (2013). Motivación y expectativas de los estudiantes por aprender ciencias en la universidad. Un estudio exploratorio. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 585-598. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14025774012.pdf>
- Vilchez, J. L. (2019). Mental footnotes: Knowledge constructivism from logical thinking to daily functioning. *Review of Contemporary Philosophy*, 18, 7-22. doi:10.22381/RCP1820191
- Vilchez, J. L. (2018). Mental footnotes. Knowledge constructivism: From logical thinking and personal beliefs to social rationality and spiritual freedom. *Journal of Religion and Health*, 1-19. doi:10.1007/s10943-018-0591-5
- Vilchez, J. L. (2016). Mental footnotes: Knowledge constructivism from logical thinking to personal beliefs and therapy. *Research in Psychotherapy: Psychopathology, Process and Outcome*, 19(234), 158-165. doi:10.4081/ripppo.2016.234
- Weiner, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation an Emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Weiner, B. (1986a). *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. New York, NY: Springer-Verlag.
- Weiner, B. (1986b). Attribution, Emotion and Action. In R.M. Sorrentino y E.T. Higgins (Eds.), *Handbook of motivation and Cognition. Foundations of Social Behavior* (pp. 281-312). New York, NY: Guilford Press.