

Creencias atribucionales y autoeficacia en la lectura en lengua extranjera

Attribution Beliefs and Self-efficacy in Foreign Language Reading

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2021-394-513

Feifei Han

Griffith University

Resumen

En este estudio, se ha investigado la interrelación entre las creencias atribucionales, la autoeficacia y el rendimiento en lectura en lengua extranjera (LE) entre 153 estudiantes de lengua inglesa (ELI) de China. Se ha utilizado un simulacro de prueba universitaria de lectura en inglés (College English Test¹ - Nivel 4) para medir el rendimiento en lectura en inglés y se han empleado dos cuestionarios para evaluar las creencias atribucionales y la autoeficacia en la lectura en inglés. Los análisis de correlación han demostrado que, aunque la autoeficacia y la atribución a la estrategia de lectura tienen una relación significativa y positiva con el rendimiento en lectura, la atribución al estado de ánimo está asociada de manera significativa y negativa al rendimiento en lectura. La regresión múltiple ha indicado que las creencias atribucionales y la autoeficacia explican conjuntamente el 17% aprox. de varianza en rendimiento en lectura. Los estudiantes con una mayor autoeficacia y un óptimo rendimiento en lectura en inglés tienden a atribuir dicho rendimiento más a factores internos y controlables que sus compañeros con una menor autoeficacia y menor rendimiento en lectura. Estos resultados tienen implicaciones prácticas: los profesores de inglés deberían animar a los estudiantes a desarrollar creencias atribucionales positivas.

⁽¹⁾ N. de la T.: El "College English Test" o CET, por sus siglas en inglés, es un examen de inglés como lengua extranjera que realizan los estudiantes universitarios en China.

Palabras clave: creencias atribucionales, autoeficacia, rendimiento en lectura en lengua extranjera, estudiantes de lengua inglesa, estudiantes universitarios

Abstract

This study examined the interrelationship between attribution beliefs, self-efficacy, reading performance in foreign language (FL) reading among 153 English language learners (ELLs) in China. A mock College English Reading Test – Band 4 was used to measure English reading performance and two questionnaires were used to evaluate attribution beliefs and self-efficacy in English reading. Correlation analyses showed that while self-efficacy and attribution to reading strategy had significant and positive relation with reading performance, attribution to mood was significantly and negatively associated with reading performance. Multiple regression indicated that attribution beliefs and self-efficacy together explained about 17% of variance in reading performance. The students of higher self-efficacy and good English reading performance tended to attribute their English reading more to internal and controllable factors than their counterparts with lower self-efficacy and poorer reading performance. These results have practical implications that English teachers should encourage learners to form positive attribution beliefs.

Keywords: attribution beliefs, self-efficacy, foreign language reading performance, English language learners, university students

Introducción

En las teorías sobre el aprendizaje cognitivo, se ha descubierto que las creencias humanas y las autopercepciones están estrechamente relacionadas con la cantidad de esfuerzo que dedica el estudiante a aprender tareas y su perseverancia a la hora de afrontar retos (Dörnyei, 2009; Hsieh y Kang, 2010; Williams y Burden, 1999). Entre dichas creencias y percepciones, se ha demostrado que la teoría de la atribución de Weiner (1992, 2010) y la teoría de la autoeficacia de Bandura (2012) influyen en el rendimiento académico de los estudiantes, incluidos el rendimiento en el aprendizaje de idiomas (Hsieh y Kang, 2010; Hsieh y Schallert, 2008) y el rendimiento en lectura en la primera lengua (L1) (Law, 2009; O’Sullivan y Howe, 1996). La lectura en una lengua extranjera (LE) constituye una actividad que requiere un esfuerzo constante de los

lectores, los cuales deben también invertir tiempo para practicar. En los procesos, las autocreencias de los lectores en LE, como los factores que estos creen que influyen en el éxito o fracaso en el rendimiento en lectura en LE (creencias atribucionales en lectura en LE), y su forma de evaluar sus capacidades para realizar una tarea de lectura en LE (autoeficacia en lectura en LE), pueden resultar relevantes a la hora de valorar si soportarán el esfuerzo o se desanimarán y abandonarán (Hsieh y Kang, 2010). Dada la escasez de investigación sobre las creencias atribucionales y la autoeficacia en la lectura en LE, nuestro estudio investiga empíricamente la interrelación entre los dos constructos de autocreencias y su impacto en el rendimiento en lectura en LE entre ELI de China.

Revisión de la literatura

Creencias atribucionales

Se define la atribución como las creencias que tienen los individuos para interpretar y explicar las razones de su éxito y su fracaso (Weiner, 1992, 2010). Se cree que las atribuciones de los estudiantes ejercen una gran influencia en las expectativas que estos tienen sobre el éxito o fracaso futuros, la confianza que tienen en su competencia para desempeñar determinadas tareas de aprendizaje, la cantidad de esfuerzo que están dispuestos a dedicar, las conductas de aprendizaje cognitivo tales como el uso de estrategias, su experiencia emocional en aprendizaje y, finalmente, sus resultados académicos (Weiner, 1985, 2000, 2010). Las principales causas a las que los individuos atribuyen el rendimiento son la capacidad de uno mismo, el esfuerzo, la dificultad de la tarea y la suerte (Erten y Burden, 2014). También se han identificado otros factores como el interés, el estado de ánimo, la estrategia, los materiales y la salud (Peacock, 2009; Vispoel y Austin, 1995; Williams y Burden, 1999). Weiner (1992, 2010) clasifica estas causas en tres dimensiones: locus de control, estabilidad y controlabilidad (Weiner 1992, 2010). El locus de control hace referencia a si los individuos perciben que controlan o no las causas. La estabilidad implica que el individuo percibe que las causas del rendimiento pueden cambiar a lo largo del tiempo. La controlabilidad significa que el individuo cree que él mismo puede controlar las causas del rendimiento (Weiner, 1992, 2010). Por ejemplo, la dificultad de la

prueba es considerada como un factor externo a los examinandos, que se muestran inestables ante diferentes pruebas, y tal dificultad no está bajo su control. Investigaciones anteriores han demostrado que es más probable que las personas que tienden a atribuir el rendimiento a factores internos, como la capacidad de uno mismo y el esfuerzo, estén más motivadas y soporten el esfuerzo, lo cual, a su vez, mejora el rendimiento (Erten y Burden, 2014). Por ejemplo, se considera que las atribuciones al esfuerzo están bajo el control del individuo. Por tanto, se dedicará más esfuerzo en el futuro y se espera una mayor probabilidad de que mejore el rendimiento (Weiner, 2010).

Creencias atribucionales en el aprendizaje de idiomas

Los estudios sobre las creencias atribucionales en el aprendizaje de idiomas han evolucionado desde los primeros estudios descriptivos (Williams y Burden, 1999) hasta los estudios inferenciales de los últimos años (Erten y Burden, 2014). En los primeros estudios cualitativos, el objetivo de las entrevistas a los estudiantes era averiguar las causas y explicaciones de los estudiantes con respecto a diferentes niveles de rendimiento en aprendizaje de idiomas (Williams y Burden, 1999; Williams, Burden y Al-Baharna, 2001; Williams, Burden, Poulet y Maun, 2004). En estos estudios, los estudiantes de idiomas atribuían con frecuencia su rendimiento a factores no controlables como la capacidad cognitiva innata para el aprendizaje de idiomas, la distracción debido a otras personas, métodos de aprendizaje ineficaces y la dificultad de las lenguas de destino, en lugar de a factores controlables como el esfuerzo o el uso de estrategias de aprendizaje de idiomas (Williams y Burden, 1999; Williams et al., 2001). Las investigaciones también concluían que los buenos estudiantes y los estudiantes infructuosos diferían en cuanto a los factores que atribuían al aprendizaje de idiomas: mientras los buenos estudiantes solían atribuir el aprendizaje de idiomas al esfuerzo que dedicaban, los malos estudiantes creían que el profesorado era el factor más importante del aprendizaje de idiomas (Williams et al., 2004).

Estudios más recientes que han adoptado un enfoque inferencial van destinados a investigar la relación entre las creencias atribucionales de los estudiantes de idiomas (autoeficacia, autoconcepto, aspiración en el aprendizaje de idiomas en el futuro) y su rendimiento en el aprendizaje de

idiomas. Estos estudios han demostrado que el rendimiento en aprendizaje de idiomas está claramente y en gran parte relacionado con atribuciones no controlables como la capacidad (Hsieh y Schallert, 2008), la suerte y el estado de ánimo (Pishghadam y Zabihi, 2011), la dificultad de la tarea (Hashemi y Zahibi 2011) y el interés y el profesor (Erten y Burden, 2014). Solo un estudio informa sobre la relación positiva entre un factor controlable (esfuerzo) y el rendimiento (Pishghadam y Zabihi, 2011).

Las investigaciones sobre las relaciones entre las creencias atribucionales y otras autoCREENCIAS sugieren una relación negativa entre las atribuciones no controlables (dificultad de la tarea) y las aspiraciones en aprendizaje de idiomas en el futuro (Erler y Macaro, 2011). Cuando los estudiantes creen que no controlan el rendimiento en el aprendizaje de idiomas, su autoeficacia en el aprendizaje de idiomas disminuye (Hsieh y Schallert, 2008). En cambio, los estudiantes con atribuciones de esfuerzo muestran una mayor autoeficacia que los que creen que no hay relación alguna entre el esfuerzo y los resultados de las pruebas de aprendizaje de idiomas (Hsieh y Kang, 2010). Estos estudios son de carácter informativo para el aprendizaje de idiomas en general. Sin embargo, no ofrecen mucha información sobre las creencias atribucionales en diferentes aptitudes del aprendizaje de idiomas, como la lectura en LE.

Creencias atribucionales en la lectura en L1

Se han llevado a cabo varios estudios para investigar con niños las creencias atribucionales en la lectura en L1 y, en general, apoyan que las creencias atribucionales de los niños juegan un papel crucial en su rendimiento en lectura en L1. Al parecer, los buenos lectores y los lectores infructuosos tienen diferentes creencias atribucionales. Por ejemplo, O'Sullivan y Howe (1996) concluyen que, para los niños de tres grados (3, 6 y 9), las atribuciones a la capacidad, el gusto por la lectura y la ayuda en casa están íntimamente relacionadas con su rendimiento en lectura medido con el test de Hates-MacGinitie. A medida que crecen, los estudiantes atribuyen el rendimiento en lectura más a factores internos relacionados con uno mismo que a factores relacionados con otras personas. Las investigaciones han demostrado que las creencias atribucionales también influyen en las conductas de lectura, como el uso de estrategias de lectura. Por ejemplo, Law (2009) encontraba una

estrecha relación entre las creencias atribucionales, la concienciación sobre el uso de estrategias y la comprensión lectora en estudiantes de 5º grado de Hong Kong. Es más probable que los niños que perciben que la inteligencia y la capacidad son controlables y moldeables adopten diversas estrategias de lectura y su nivel de comprensión sea superior. No obstante, no se ha estudiado la relación entre las creencias atribucionales y el rendimiento en lectura en LE. Este es uno de los objetivos del presente estudio.

Autoeficacia

La teoría de la autoeficacia de Bandura es muy influyente y ha generado una prolífica actividad investigadora en el área del aprendizaje académico general (Pajares, 2003; Pajares y Kranzler, 1995; Pintrich y De Groot, 1990; Schunk, 1984; Schunk y Pajares, 2005). Según Bandura (2012), la autoeficacia hace referencia a la creencia que tienen los individuos sobre su competencia para completar una tarea específica. Debe distinguirse la autoeficacia del autoconcepto desde los puntos de vista teórico y metodológico. El autoconcepto se refiere a la impresión general que el individuo tiene sobre un ámbito amplio mientras que la autoeficacia suele limitarse a las capacidades del individuo para desempeñar una tarea específica y bien definida (Woodrow, 2006). Si tomamos como ejemplo la lectura en LE, una pregunta de autoconcepto podría ser: “¿Qué tal se te da la lectura en inglés?” y una pregunta de autoeficacia sería: “¿Cuánta confianza tienes en poder resumir el tema principal de un artículo en inglés?”. En general, las investigaciones en las áreas de la autoeficacia y el autoconcepto indican que el primer constructo tiene un poder más predictivo y explicativo en el rendimiento académico que el segundo constructo (Bandura, 1997; Bong, 2002; Jansen, Scherer, y Schroeders, 2015; Pajares y Johnson, 1996; Skaalvik, 1994). En un estudio reciente sobre la autoeficacia y el autoconcepto en el aprendizaje de ciencias entre estudiantes alemanes, Jansen et al. (2015) han concluido que la autoeficacia es un mejor indicador de la capacidad para las ciencias existente en un momento dado mientras que el autoconcepto es más predictivo de la aspiración a una carrera de ciencias.

Autoeficacia en el aprendizaje de idiomas

En comparación con la gran cantidad de investigaciones llevadas a cabo sobre el aprendizaje académico general, hay pocos estudios sobre la autoeficacia en el aprendizaje de idiomas. Se ha tendido a investigar la autoeficacia con relación a otros constructos motivacionales como el autoconcepto y la orientación por objetivos. Por ejemplo, Mills, Pajares y Herron (2007) han investigado tanto la autoeficacia como el autoconcepto en el aprendizaje de francés con relación al dominio de la lengua francesa entre estudiantes universitarios de francés de nivel intermedio. Los resultados indican que la autoeficacia de los estudiantes explica el dominio de la lengua francesa más que el autoconcepto sobre el aprendizaje de francés. Adoptando la teoría de los objetivos, los estudios concluyen que la autoeficacia de los ELI coreanos en torno al aprendizaje de inglés está muy asociada a la orientación por objetivos de dominio y se correlaciona moderadamente con la orientación por objetivos de rendimiento (Lee y Lee, 2001), y está asociada negativamente al objetivo de evitación del rendimiento (Bong, 2001).

Se ha descubierto que la autoeficacia sobre el aprendizaje en LE afecta al uso de estrategias de aprendizaje de idiomas. Yang (1999) encuentra una correlación positiva entre la autoeficacia y las estrategias de práctica funcional en un grupo de estudiantes de inglés taiwaneses. Woodrow (2006) concluye que la autoeficacia sobre el inglés hablado dentro y fuera de la clase de inglés es el mejor indicador del rendimiento oral de los estudiantes, medido en un simulacro de prueba oral basado en el Sistema Internacional de Evaluación de la Lengua Inglesa, entre diferentes factores como el uso de estrategias, la orientación por objetivos integradores, la orientación por objetivos de tareas, y la ansiedad en el rendimiento oral en inglés. Los estudiantes con una mayor autoeficacia dentro y fuera de las clases de inglés tienden a adoptar una estrategia más metacognitiva que los estudiantes con una menor autoeficacia.

Existe el argumento de que la autoeficacia y las creencias atribucionales están interrelacionadas: el nivel de confianza del individuo está relacionado con el tipo de creencias que tiene en torno al éxito y al fracaso de la tarea en cuestión, y sus creencias también pueden afectar a su confianza para desempeñar la tarea (Bandura, 1986; Hsieh y Kang, 2010). Por ejemplo, Hsieh y Kang (2010) han comprobado que los ELI coreanos con una mayor autoeficacia atribuyen con más frecuencia los

resultados de las pruebas de inglés a factores internos y controlables que sus compañeros con una menor autoeficacia. Hsieh y Schallert (2008) han demostrado que los estudiantes de idiomas universitarios que atribuyen el fracaso en el aprendizaje de idiomas a la falta de esfuerzo poseen una mayor autoeficacia que los estudiantes sin la atribución del esfuerzo.

El presente estudio

Los dos estudios anteriores indican que la autoeficacia está relacionada con las creencias atribucionales en el aprendizaje de LE en general. Sin embargo, a la investigadora no le consta que se haya estudiado ampliamente la relación entre la autoeficacia y las creencias atribucionales en una tarea específica del aprendizaje de LE como la lectura en LE. VanPatten (1994) señala que es necesario limitar la investigación a aptitudes lingüísticas específicas en la investigación sobre aprendizaje de LE porque las creencias de los estudiantes y los procesos de aprendizaje son diferentes en función de las aptitudes lingüísticas. El presente estudio examina la interrelación entre las creencias atribucionales, la autoeficacia y el rendimiento en lectura en LE entre ELI universitarios de China. La lectura en inglés es importante para los ELI de China porque no solo funciona como aptitud lingüística esencial sino que también sirve como canal para la adquisición de la lengua.

El presente estudio aborda dos cuestiones de investigación:

1. ¿En qué medida las creencias atribucionales y la autoeficacia de los ELI chinos sobre la lectura en LE están relacionadas con el rendimiento en lectura en LE y contribuyen a este rendimiento?
2. ¿En qué medida las creencias atribucionales de los ELI chinos difieren entre los estudiantes con alta y baja autoeficacia sobre la lectura en LE y entre los lectores en LE buenos e infructuosos?

Método

Muestreo

El presente estudio ha sido realizado en una universidad pública de China con 153 estudiantes de segundo año. Los participantes han sido elegidos entre especialidades no impartidas en inglés ya que las especialidades en inglés no son representativas de la mayoría de ELI chinos. Los participantes tienen entre 18 y 23 años, con una *M* de 20. El periodo medio de enseñanza de inglés que han recibido ha sido de 7,5 años.

Herramientas de recogida de datos y procedimiento

Se ha utilizado una prueba de lectura para medir el rendimiento en lectura de los estudiantes y se han empleado dos cuestionarios para evaluar las creencias atribucionales y la autoeficacia en la lectura en LE.

La prueba de lectura

La prueba de lectura es el apartado de lectura de un simulacro del CET (College English Test) de nivel 4. Como los participantes iban a realizar el CET de nivel 4 en el siguiente semestre, el uso de tal prueba ha resultado adecuado para el nivel de dominio de lectura de los participantes. La prueba de lectura ha consistido en dos partes: lectura rápida y lectura en profundidad. Para la lectura rápida, se ha utilizado un pasaje largo y las preguntas de comprensión han medido las capacidades de los estudiantes para resumir la idea principal, ubicar información específica mediante el análisis y el repaso, y extraer conclusiones del contenido. El apartado de lectura en profundidad constaba de tres pasajes y las preguntas de comprensión han medido las capacidades de los estudiantes para resumir el tema, extraer conclusiones del contenido, distinguir entre ideas más o menos importantes, y encontrar información indicada explícita o implícitamente en el texto. La fiabilidad de la prueba de lectura ha sido

de ,79. La mayor puntuación posible es de 40 y las puntuaciones de los participantes han abarcado entre 10 y 38 ($M = 25,41$; $DE = 4,99$).

Cuestionario sobre creencias atribucionales en la lectura en inglés

El cuestionario ha sido adaptado de los cuestionarios que miden las creencias atribucionales en el aprendizaje de LE en general (Hsieh y Kang, 2010; Hsieh y Schallert, 2008) y en la lectura en L1 (Chan, 1994; Lau, 2004). Tiene 7 ítems en una escala de Likert de 5 puntos en la que 1 indica “Muy en desacuerdo” y 5, “Muy de acuerdo”. Los 7 ítems evalúan las 7 fuentes de atribuciones, a saber, la capacidad lectora, la dificultad de la tarea, la calidad de la enseñanza, el esfuerzo, el estado de ánimo, la suerte y la estrategia de lectura (p. ej., Mi rendimiento en lectura en inglés suele ser pobre debido a mi capacidad lectora). Mientras la capacidad lectora, el esfuerzo y la estrategia de lectura son controlables, las cuatro fuentes restantes son menos gestionables. Las seis primeras fuentes de atribuciones pertenecen a la Escala de Atribuciones sobre el Rendimiento Lingüístico, que ha sido desarrollada y utilizada en estudios de Hsieh y Kang y Hsieh y Schallert. Hsieh y Schallert justifican que los motivos para utilizar las seis fuentes se basan en las explicaciones y ejemplos de Weiner sobre la teoría de las creencias atribucionales. Hemos añadido la estrategia de lectura como fuente adicional porque las investigaciones anteriores sobre la lectura en LE han revelado sistemáticamente que el uso de estrategias de lectura influye en el rendimiento en lectura, de ahí que sea una fuente importante de atribución (Aghaie y Zhang, 2012; Kazemi, Hosseini y Kohandani, 2013; Tavakoli, 2014; Zhang y Wu, 2009).

Cuestionario sobre la autoeficacia en la lectura en inglés

Para diseñar el cuestionario, hemos seguido las instrucciones de Bandura (2006): “Las escalas de autoeficacia percibida deben adaptarse al dominio particular de funcionamiento que constituye el objeto de interés” (págs. 307-308). El cuestionario consta de 7 ítems y evalúa la autoeficacia de los estudiantes en el desempeño de 7 tareas específicas de lectura en inglés, a saber, comprensión del significado de las frases, búsqueda de relaciones entre apartados, obtención del tema principal de los textos, análisis y

repasso para encontrar información específica, análisis de palabras de referencia, extracción de conclusiones del contenido, y distinción entre hechos y opiniones (p.ej., ¿Cuánta confianza tienes en poder resumir el tema principal de la lectura en inglés?). Para el cuestionario, se ha empleado una escala de Likert de 5 puntos en la que 1 indica “0% de confianza” y 5, “100% de confianza”.

Ambos cuestionarios han sido traducidos de inglés a chino por un traductor jurado de chino-inglés. La versión traducida ha sido leída por dos estudiantes universitarios chinos que no han participado en el presente estudio para garantizar que la traducción tuviera sentido. Cuando el lenguaje ha sido confuso, se han realizado modificaciones hasta dejar de recibir comentarios de los estudiantes al respecto. Por ejemplo, “Pruebas de comprensión lectora en inglés” ha sido sustituido por “Pruebas de lectura en inglés” para que los estudiantes no se sintieran confusos entre “pruebas de lectura” y “preguntas de comprensión en las pruebas de lectura”. La investigación ha sido llevada a cabo en una clase de inglés de 50 minutos (40 minutos para la prueba de lectura y 10 minutos para los cuestionarios).

Fiabilidad de los cuestionarios

Para garantizar la fiabilidad de ambos cuestionarios, hemos realizado análisis factoriales confirmatorios (CFA, por sus siglas en inglés) utilizando Mplus 7 y análisis de fiabilidad con el alfa de Cronbach empleando SPSS 22. Hemos seguido los procedimientos generales para realizar los CFA (Jöreskog y Sörbom, 2005). Dada la sensibilidad del estadístico Chi-cuadrado hacia el tamaño de la muestra, hemos empleado los índices de bondad del ajuste más habituales para que nos ayuden a evaluar los modelos (Kline, 2005), entre los que se incluyen el Índice de Tucker-Lewis (TLI, Tucker y Lewis, 1973), el Índice de Ajuste Comparativo (CFI, Bentler, 1990) y el Error Cuadrático Medio de Aproximación (RMSEA, Browne y Cudeck, 1993). Para indicar un buen ajuste entre el modelo y los datos, se acepta generalmente que los valores de TLI y CFI deben ser superiores a ,90, y que el valor de RMSEA debe ser inferior a ,06 (Hu y Bentler, 1999).

Para el cuestionario de creencias atribucionales, el modelo de CFA ha ofrecido una solución adecuada con un ajuste superior: χ^2 (14)

= 14,28; CFI = ,99; TLI = ,99; RMSEA = ,01. Como esta es una escala unidimensional, hemos calculado la fiabilidad del Coeficiente *H*, una medida de la fiabilidad máxima, que es una medida más adecuada de la fiabilidad de la escala (Bentler, 2007; Hancock y Mueller, 2001; McNeish, 2018). La fiabilidad del Coeficiente *H* ha sido de ,96, lo que sugiere que la escala es muy fiable. El modelo CFA para la escala de autoeficacia también ha generado un ajuste aceptable: $\chi^2(13) = 20,77$; CFI = ,96; TLI = ,97; RMSEA = ,06. La fiabilidad del Coeficiente *H* ha sido de ,84.

Análisis de datos

Los análisis de datos han sido realizados con SPSS 22. Para averiguar las relaciones entre creencias atribucionales, autoeficacia y rendimiento en lectura en LE, se ha aplicado el análisis de correlación. Se ha llevado a cabo un análisis de regresión múltiple para responder a la cuestión de si las creencias atribucionales y la autoeficacia contribuyen al rendimiento en lectura en inglés (Mills et al., 2006, 2007). La segunda pregunta de la investigación ha sido respondida realizando un MANOVA 2 x 2 y varios ANOVA de seguimiento para analizar las creencias atribucionales en lectura en inglés entre lectores con mucha y poca autoeficacia y lectores buenos e infructuosos.

Resultados

Relación entre creencias atribucionales, autoeficacia y rendimiento en lectura en LE

En la tabla 1, se presentan las estadísticas descriptivas. En la tabla 2, se presentan los resultados de la correlación entre creencias atribucionales, autoeficacia y rendimiento en lectura. Se acepta generalmente que el rango de *r* entre ,00 y ,40 indica una relación débil, entre ,40 y ,60 es una relación moderada, entre ,60 y ,80 es una relación fuerte y, entre ,80 y 1,00 puede considerarse una relación muy fuerte (Neil, 2008). La tabla 2 muestra que la autoeficacia en lectura en LE está positiva y moderadamente asociada al rendimiento en lectura de los participantes ($r = ,32, p < ,01$). Por lo que respecta a la relación entre las creencias atribucionales y el rendimiento

en lectura, solo dos factores están relacionados significativamente con el rendimiento en lectura: la atribución a la estrategia de lectura está positiva y moderadamente correlacionada con el rendimiento en lectura ($r = ,30$; $p < ,01$), lo que sugiere que los estudiantes que atribuyen el rendimiento en lectura al uso de una estrategia de lectura tienden a obtener mejores resultados en lectura en inglés. La atribución al estado de ánimo está negativa y moderadamente asociada al rendimiento en lectura ($r = -,24$; $p < ,01$), lo que implica que los estudiantes que creen que el estado de ánimo afecta al rendimiento en lectura en inglés tienden a obtener peores resultados.

TABLA I. Estadísticas descriptivas

Variables	Mín.	Máx.	M	DE
Autoeficacia	1.50	4.86	3.07	0.58
Capacidad	2.00	5.00	3.38	0.67
Tarea	1.00	5.00	2.72	0.62
Enseñanza	1.00	5.00	2.85	0.62
Esfuerzo	2.00	5.00	3.82	0.62
Estrategia	1.00	4.50	2.99	0.60
Estado de ánimo	1.50	5.00	2.97	0.52
Suerte	1.00	4.00	2.32	0.60
Rendimiento en lectura	10.00	38.00	25.41	4.99

TABLA II. Resultados de correlación

Variables								
1 Autoeficacia	---							
2 Capacidad	.31**							
3 Tarea	.18*	.01						
4 Enseñanza	-.10	.07	.03					
5 Esfuerzo	.25**	.26**	-.03	-.19*				
6 Estrategia	.32**	.01	.11	-.18*	.08			
7 Estado de ánimo	-.18*	-.01	.04	.05	-.13	-.10		
8 Suerte	-.06	-.16	-.06	.10	-.55**	.02	.03	
9 Rendimiento en lectura	.32**	.06	.08	-.08	.11	.30**	-.24**	-.02

** $p < ,01$; * $p < ,05$ (2 colas)

Contribuciones de las creencias atribucionales y la autoeficacia al rendimiento en lectura en LE

TABLA III. Resultados del análisis de regresión múltiple

Variables	B	SE B	β	t	p
Autoeficacia	1.90	.68	.22**	2.78	.00
Atribución a la estrategia de lectura	1.82	.65	.22**	2.82	.00
Atribución al estado de ánimo	-1.85	.73	-.19*	-2.53	.01

**p < ,01; *p < ,05 (2 colas)

Hemos hecho una regresión del rendimiento en lectura en LE teniendo en cuenta las creencias atribucionales y la autoeficacia. En la tabla 3, se muestran los resultados. La tabla 3 indica que el modelo de regresión ha sido significativo: $F(3, 150) = 11,43$; $p < ,01$; $f^2 = ,11$. Las tres variables - autoeficacia, atribución a la estrategia de lectura y atribución al estado de ánimo - son indicadores importantes del rendimiento en lectura en LE. Mientras la autoeficacia ($\beta = ,22$; $p < ,01$) y la atribución a la estrategia de lectura ($\beta = ,22$; $p < ,01$) predicen positivamente el rendimiento en lectura en LE, la atribución al estado de ánimo ($\beta = -,19$; $p < ,05$) explica negativamente el rendimiento en lectura. Los tres indicadores representan conjuntamente el 17% de la varianza en el rendimiento en lectura en LE.

Creencias atribucionales entre lectores con mayor y menor autoeficacia y lectores buenos e infructuosos

Para analizar si las creencias atribucionales difieren entre lectores con mayor y menor autoeficacia, los participantes han sido primeramente clasificados como lectores con mayor ($N = 88$) y menor ($N = 65$) autoeficacia utilizando la puntuación de autoeficacia $M(3,07)$, y como lectores buenos ($N = 66$) e infructuosos ($N = 87$) utilizando la puntuación de lectura $M(25,41)$. Posteriormente, hemos realizado un MANOVA 2 x 2 para analizar si hay contrastes importantes entre los grupos en cuanto a las creencias atribucionales. Los resultados del MANOVA reflejan que el efecto multivariante es significativo para los principales efectos de la autoeficacia (λ de Wilks = ,95; $F(7, 146) = 3,67$; $p < ,01$, η^2 parcial = ,15) y el rendimiento en lectura (λ de Wilks = ,84, $F(7, 146) = 3,80$; $p < ,01$; η^2 parcial = ,16). Sin embargo, el efecto de la interacción entre la

autoeficacia y el rendimiento en lectura no ha sido significativo: λ de Wilks = ,94; $F(7, 146) = 1,21$; $p = ,30$; η^2 parcial = ,06. En la tabla 4, se presentan los ANOVA de seguimiento y M y DE de los contrastes entre los grupos.

TABLA IV. Resultados del MANOVA

Autoeficacia	low (N = 88)		high (N = 65)		F	p	partial η^2
	M	SD	M	SD			
Capacidad	3.21	0.66	3.62	0.63	12.09	3.21	0.66
Tarea	2.67	0.56	2.77	0.70	0.62	2.67	0.56
Enseñanza	2.89	0.62	2.82	0.62	0.65	2.89	0.62
Esfuerzo	3.71	0.63	3.95	0.58	4.54	3.71	0.63
Estrategia	2.87	0.58	3.15	0.61	7.03	2.87	0.58
Estado de ánimo	3.03	0.54	2.89	0.45	2.14	3.03	0.54
Suerte	2.39	0.60	2.23	0.60	1.67	2.39	0.60
Rendimiento en lectura	poor (N = 66)		good (N = 87)		F	p	partial η^2
	M	SD	M	SD			
Capacidad	3.36	0.61	3.41	0.72	0.38	3.36	0.61
Tarea	2.66	0.67	2.76	0.59	0.85	2.66	0.67
Enseñanza	2.93	0.68	2.80	0.56	1.05	2.93	0.68
Esfuerzo	3.73	0.70	3.87	0.55	1.89	3.73	0.70
Estrategia	2.77	0.60	3.17	0.56	16.46	2.77	0.60
Estado de ánimo	3.11	0.51	2.87	0.49	7.52	3.11	0.51
Suerte	2.31	0.62	2.32	0.59	0.00	2.31	0.62

**p < ,01; *p < ,05

En la tabla 4, se observa que los lectores con mucha autoeficacia tienden a atribuir el rendimiento en lectura en inglés más a la capacidad lectora ($F(1, 152) = 12,09$; $p < ,01$, η^2 parcial = ,08), el esfuerzo ($F(1, 152) = 4,54$; $p < ,05$; η^2 parcial = ,03), y el uso de una estrategia de lectura ($F(1, 152) = 7,03$; $p < ,01$; η^2 parcial = ,05), todas las cuales son creencias atribucionales internas y que pueden cambiar. Los buenos lectores tienden a atribuir el rendimiento en lectura más claramente al uso de una estrategia de lectura que los lectores infructuosos ($F(1, 152)$

= 16,46; $p < ,01$, η^2 parcial = ,10) y menos claramente al estado de ánimo que los lectores infructuosos ($F(1, 152) = 7,52$ $p < ,01$, η^2 parcial = ,05).

Análisis

El estudio analiza (1) la interrelación entre creencias atribucionales, autoeficacia y rendimiento en lectura en LE, (2) las contribuciones de las creencias atribucionales y la autoeficacia al rendimiento en lectura en LE y (3) en qué medida los lectores en LE de dos niveles de autoeficacia y rendimiento en lectura difieren en cuanto a las creencias atribucionales.

La relación positiva y moderada entre la autoeficacia en lectura en LE y el rendimiento en lectura en LE sugiere que los estudiantes con una mayor autoeficacia en lectura en LE tienden a obtener mejores resultados en lectura en LE. También es posible que, cuando los estudiantes obtienen mejores resultados en lectura en LE, probablemente se sienten más seguros al realizar diversas tareas de lectura en LE, como análisis y repaso, extracción de conclusiones, comprensión de las relaciones entre párrafos y resumen de las ideas principales. El resultado corrobora estudios anteriores que han investigado la relación entre la autoeficacia y el rendimiento en varias materias académicas (Pajares, 2003; Pajares y Kranzler, 1995; Pintrich y De Groot, 1990; Schunk, 1984) y en la lectura en LE en general (Mills et al., 2007), y amplía la relación positiva entre la autoeficacia y el rendimiento a un contexto específico: la lectura en LE.

Se concluye que la autoeficacia tiene diferentes relaciones con las fuentes de atribución. La autoeficacia de los estudiantes tiene una relación positiva con la atribución a la estrategia de lectura (un factor controlable), que, a su vez, está relacionada positivamente con el rendimiento en lectura en inglés. En cambio, la autoeficacia de los estudiantes está asociada negativamente con la atribución al estado de ánimo (un factor no controlable), que también tiene una correlación negativa con su rendimiento en lectura.

Los resultados de correlación se ajustan a los resultados del MANOVA: hemos descubierto que los estudiantes con una mayor autoeficacia y los estudiantes con un mejor rendimiento en lectura atribuyen dicho rendimiento a factores que ellos mismos controlan internamente, como las capacidades, el esfuerzo y el uso de estrategias de lectura. Lo atribuyen a estos factores más a menudo que los compañeros que se sienten menos

seguros sobre sus capacidades en lectura en LE y cuyo rendimiento en lectura es más bajo. Estos resultados demuestran la interrelación, por un lado, entre una mayor autoeficacia, creencias atribucionales saludables y un mejor rendimiento en lectura, y, por otro, entre una menor autoeficacia, creencias atribucionales no deseables y un rendimiento en lectura más bajo.

Estas conclusiones sugieren que, cuando los estudiantes poseen creencias atribucionales deseables como percibir que el rendimiento en lectura en LE está bajo su control, dichas creencias pueden, a su vez, animarles a dedicar constantemente esfuerzo y tiempo a practicar la lectura en inglés porque pueden creer que merece la pena esforzarse para mejorar en la lectura en inglés (Gosiewska-Turek, 2017; Hashemi y Zahibi 2011; Pishghadam y Zabihi, 2011; Weiner, 2000). Cuanto más practiquen, es más probable que obtengan mejores resultados en lectura en inglés. El buen rendimiento en lectura puede, a su vez, hacer que los estudiantes se sientan seguros sobre sus diferentes capacidades y conocimientos de inglés. También se puede interpretar que, cuando los estudiantes creen que son buenos en lectura en LE, terminarán sintiéndose cómodos leyendo textos en inglés con frecuencia. Pueden leer las noticias en inglés para obtener información, buscar artículos en inglés en Internet para ampliar sus conocimientos y leer novelas en inglés como entretenimiento. Este contacto frecuente con los textos en inglés puede ayudarles a mantener o mejorar su rendimiento en lectura en inglés. Asimismo, esto puede dar lugar a que los estudiantes valoren factores que ellos mismos pueden controlar, como el esfuerzo y el uso de una estrategia de lectura, y, a la larga, generar creencias atribucionales deseables y positivas.

Por otro lado, cuando los estudiantes poseen creencias atribucionales no deseables, como se demuestra en nuestra investigación, cuando perciben el estado de ánimo, que es bastante arbitrario, ello podría afectar a su rendimiento en lectura. Por consiguiente, probablemente no tiendan a practicar la lectura en inglés. Si no practican mucho, pueden percibir que la lectura en inglés es exigente y sentir falta de confianza al respecto. Ello podrá generar un círculo vicioso en el que los lectores con un bajo rendimiento tendrían cada vez menos confianza y no poseerían muchas creencias atribucionales positivas. Los resultados de la correlación y del MANOVA parecen sugerir que existe un efecto recíproco entre la autoeficacia, las creencias atribucionales y el rendimiento en lectura en

LE. Sin embargo, con un estudio transversal como el nuestro, no se puede analizar dicha especulación.

La interrelación entre la autoeficacia, las creencias atribucionales y el rendimiento en lectura en LE también se ve reflejada en el análisis de regresión múltiple, que demuestra que tres factores - la atribución al estado de ánimo, la atribución a la estrategia de lectura y la autoeficacia - explican conjuntamente el 17% aprox. de la varianza en el rendimiento en lectura en LE. Estos resultados implican que es posible que los profesores de inglés tengan que abordar las creencias atribucionales y la autoeficacia de los estudiantes simultáneamente con el fin de ayudarles a mejorar su rendimiento en lectura en inglés.

Implicaciones para la enseñanza

Los resultados de nuestro estudio tienen algunas implicaciones prácticas para los profesores de lectura en inglés de China. Para ayudar a los estudiantes a lograr mejores resultados en lectura en inglés, los profesores no deben centrarse únicamente en las capacidades y conocimientos de los estudiantes. Además de la formación lingüística y del desarrollo de capacidades de lectura generales, los profesores deben también tener en cuenta las autoCREENCIAS de los estudiantes. Los profesores de lectura en inglés tal vez deseen averiguar el estado existente de las creencias atribucionales y la autoeficacia de los individuos al comienzo del curso de lectura utilizando cuestionarios como los utilizados en nuestro estudio o recurriendo a entrevistas y conversaciones informales. Pueden hacer que los estudiantes sean explícitamente conscientes de sus propias creencias y autopercepciones sobre sus capacidades de lectura en inglés. Si se identifican las atribuciones poco saludables de los estudiantes, como las atribuciones a factores externos y no controlables (dificultades de la tarea y factores de enseñanza), los educadores deben ayudar a los estudiantes a desarrollar creencias adecuadas y deseables para que estos estén más dispuestos a esforzarse para obtener buenos resultados en el futuro y perseverar cuando afronten dificultades al leer textos en inglés complejos.

Por ejemplo, los profesores tal vez deseen cambiar los conceptos erróneos que tienen los estudiantes acerca de que el dominio de la lectura en inglés es algo que se desarrolla de manera natural sin ningún

esfuerzo, o que el dominio de la lectura en inglés solo depende de unos buenos profesores y de unas buenas prácticas de enseñanza. Cuando los estudiantes son conscientes de la importancia de practicar y asumen la responsabilidad de su propio aprendizaje, pueden sentirse más motivados y autónomos para dedicar tiempo dentro y fuera de las clases de lectura en inglés a perfeccionar sus habilidades lectoras, como la capacidad para entender frases largas y difíciles. Además, pueden sentirse más motivados a desarrollar las competencias de análisis y repaso para buscar información específica con el fin de entender rápidamente las ideas principales, así como la eficiencia y la rapidez al leer textos largos. Los profesores también pueden explicar de forma explícita cómo algunas estrategias de lectura pueden ayudar a comprender textos en inglés, y crear algunos ejercicios para practicar las estrategia de lectura en inglés. Una vez que los estudiantes entiendan que la lectura estratégica puede favorecer el rendimiento en lectura en inglés, es más probable que estén más dispuestos a aplicar buenas estrategias y adoptar actitudes y creencias positivas con respecto al uso de estrategias de lectura. Al mismo tiempo, los profesores pueden pensar en formas de desarrollar la eficiencia de los estudiantes y ayudarles a tener más confianza al leer en inglés. Por ejemplo, los profesores pueden animar a los estudiantes a evaluar sus capacidades de lectura pidiéndoles, por ejemplo, que identifiquen sus puntos fuertes y sus puntos débiles en la lectura en inglés. Si los estudiantes mejoran en lectura, el profesor debe reconocer dicha mejora. Gracias a estas estrategias, que estimulan la confianza y las creencias atribucionales positivas y deseables, los estudiantes pueden ser conscientes de su propia responsabilidad con respecto a su capacidad de lectura en inglés.

Cuando los estudiantes orientan sus creencias en una dirección positiva y saludable, y cuando son muy conscientes de que son eficientes en la lectura en inglés, también pueden cambiar sus conductas, como estar dispuestos a dedicar más tiempo y esfuerzo al aprendizaje, perseverando en afrontar las dificultades y preocupándose de su propio aprendizaje. Una combinación de autocreencias saludables y de cambio en la conducta de aprendizaje favorecerá que se conviertan en buenos lectores en inglés.

Limitaciones

A pesar de los aspectos valiosos de nuestro estudio de cara a su puesta en práctica, es preciso mencionar sus limitaciones. En primer lugar, tanto la autoeficacia como las creencias atribucionales tienden a verse influidas por el contexto de estudio y la naturaleza de los participantes. Por tanto, las creencias atribucionales de éxito y fracaso en la lectura en inglés como LE solo pueden ser válidas para los ELI universitarios chinos. Por consiguiente, se recomienda que los investigadores de otros países, como España, investiguen las creencias atribucionales y la autoeficacia en lectura en inglés o en otro idioma de los ELI de España con el fin de comparar y contrastar los resultados obtenidos en el presente estudio. Asimismo, tal y como se ha mencionado, nuestro estudio es transversal, lo cual nos impide analizar cualquier relación recíproca posible entre las creencias atribucionales, la autoeficacia y el rendimiento en lectura en LE. Los estudios futuros pueden adoptar un enfoque longitudinal para trazar y modelar la autoeficacia, las creencias atribucionales y el rendimiento en lectura en inglés de los estudiantes a lo largo del tiempo.

Referencias bibliográficas

- Aghaie, R., & Zhang, L. J. (2012). Effects of explicit instruction in cognitive and metacognitive reading strategies on Iranian EFL students' reading performance and strategy transfer. *Instructional Science*, 40(6), 1063-1081. <https://doi.org/10.1007/s11251-011-9202-5>
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Clinical and Social Psychology*, 4, 359-373. <https://doi.org/10.1521/jscp.1986.4.3.359>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W. H. Freeman.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (Vol. 5., pp. 307-337). Greenwich, CT: Information Age.

- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9-44. <https://doi.org/10.1177/0149206311410606>
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238-246. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.107.2.238>
- Bentler, P. M. (2007). Covariance structure models for maximal reliability of unit-weighted composites. In S. Lee (Ed.), *Handbook of computing and statistics with applications: Vol. 1. Handbook of latent variable and related models* (pp. 1-19). New York, NY: Elsevier.
- Bong, M. (2001). Between- and within-domain relations of academic motivation among middle and high school students: Self-efficacy, task-value, and achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 93, 23-34. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.23>
- Bong, M. (2002). Predictive utility of subject-, task-, and problem-specific self-efficacy judgments for immediate and delayed academic performances. *Journal of Experimental Education*, 70, 133-162. <https://doi.org/10.1080/00220970209599503>
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen, & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Beverly Hills, CA: Sage.
- Chan, L. K. S. (1994). Relationship of motivation, strategic learning and reading achievement in Grades 5, 7, and 9. *Journal of Experimental Education*, 62, 319-340. <https://doi.org/10.1080/00220973.1994.9944138>
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei, & E. Ushioda (Eds.), *motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9-42). Bristol: Multilingual Matters.
- Erler, L., & Macaro, E. (2011). Decoding ability in French as a foreign language learning motivation. *Modern Language Journal*, 95, 496-518. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01238.x>
- Erten, I. H., & Burden, R. (2014). The relationship between academic self-concept, attributions, and L2 achievement. *System*, 42, 391-401. <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.01.006>
- Gosiewska-Turek, B. (2017). The interdependence between attributions and second language attainments in secondary school students. *The Journal of Education, Culture, and Society*, 8(1), 109-124. <https://doi.org/doi:10.15503/jecs20171.109.124>

- Hancock, G. R., & Mueller, R. O. (2001). Rethinking construct reliability within latent variable systems. In R. Cudeck, S. du Toit, & D. Sörbom (Eds.), *Structural equation modeling: Present and future—A festschrift in honor of Karl Jöreskog* (pp. 195-216). Lincolnwood, IL: Scientific Software International.
- Hashemi, M. R., & Zahibi, R. (2011). Learners' attributional beliefs in success or failure and their performance on the interchange objective placement test. *Theory and Practice in Language Studies*, 8, 954-960. <https://doi.org/10.4304/tpls.1.8.954-960>
- Hsieh, P. H., & Kang, D. H. (2010). Attribution and self-efficacy and their interrelationship in the Korean EFL Context. *Language Learning*, 60, 606-627. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00570.x>
- Hsieh, P. H., & Schallert, D. L. (2008). Implications from self-efficacy and attribution theories for an understanding of undergraduates' motivation in a foreign language course. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 513-532. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.01.003>
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modelling*, 6, 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Jansen, M., Scherer, R., & Schroeders, U. (2015). Students' self-concept and self-efficacy in the sciences: Differential relations to antecedents and educational outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 13-24. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.11.002>
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (2005). *LISREL 8.72: Structural equation modelling with SIMPLIS command language*. Chicago, IL: Scientific Software International.
- Kazemi, M., Hosseini, M., & Kohandani, M. (2013). Strategic reading instruction in EFL contexts. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(12), 2333-2342. <https://doi.org/10.4304/tpls.3.12.2333-2342>
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practices of structural equation modelling (2nd ed.)*. New York, NY: The Guilford Press.
- Lau, K. L. (2004). Construction and initial validation of the Chinese reading motivation questionnaire. *Educational Psychology*, 24(6), 845-865. <https://doi.org/10.1080/0144341042000271773>
- Law, Y. K. (2009). The role of attribution beliefs, motivation and strategy use in Chinese fifth-graders' reading comprehension. *Educational Research*, 51, 77-95. <https://doi.org/10.1080/00131880802704764>

- Lee, J. H., & Lee, S. (2001). The relationships of goal orientation, self-efficacy, and reasons for academic performance. *Korean Journal of Educational Psychology, 15*, 217-234.
- McNeish, D. (2018). Thanks coefficient alpha, we'll take it from here. *Psychological Methods, 23*(3), 412-433. <https://doi.org/10.1037/met0000144>
- Mills, N., Pajares, F., & Herron, C. (2006). A reevaluation of the role of anxiety: Self-efficacy, anxiety, and their relation to reading and listening proficiency. *Foreign Language Annals, 39*(2), 276-295. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2006.tb02266.x>
- Mills, N., Pajares, F., & Herron, C. (2007). Self-efficacy of college intermediate French students: Relation to motivation and achievement. *Language Learning, 57*, 417-442. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2007.00421.x>
- Neil, J. S. (2008). *Statistics for people who hate statistics*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- O'Sullivan, J. T., & Howe, M. L. (1996). Causal attributions and reading achievement: Individual differences in low-income families. *Contemporary Educational Psychology, 21*, 363-387. <https://doi.org/10.1006/ceps.1996.0027>
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading and Writing Quarterly, 19*, 139-158. <https://doi.org/10.1080/10573560308222>
- Pajares, F., & Johnson, M. J. (1996). Self-efficacy beliefs in the writing of high school students: A path analysis. *Psychology in the Schools, 33*, 163-175. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6807\(199604\)33:2<163::AID-PITS10>3.0.CO;2-C](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6807(199604)33:2<163::AID-PITS10>3.0.CO;2-C)
- Pajares, F., & Kranzler, J. (1995). Self-efficacy beliefs and general mental ability in mathematical problem-solving. *Contemporary Educational Psychology, 20*, 426-443. <https://doi.org/10.1006/ceps.1995.1029>
- Peacock, M. (2009). Attribution and learning English as a foreign language. *ELT Journal, 64*, 184-193. <https://doi.org/10.1093/elt/ccp031>
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*, 33-40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>

- Pishghadam, R., & Zabihi, R. (2011). Foreign language attributions and achievement in foreign language classes. *International Journal of Linguistics*, 3, 1-11.
- Schunk, D. (1984). Self-efficacy perspective on achievement behavior. *Educational Psychologist*, 19, 48-58. <https://doi.org/10.1080/00461528409529281>
- Skaalvik, E. (1994). Attribution of perceived achievement in school in general and in math and verbal areas: Relations with academic self-concept and self-esteem. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 133-143. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1994.tb01090.x>
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2005). Competence perceptions and academic functioning. In A. J. Elliot, & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 85-104). New York, NY: Guilford Press.
- Tavakoli, H. (2014). The effectiveness of metacognitive strategy awareness in reading comprehension: The case of Iranian university EFL students. *Reading Matrix*, 14(2), 314-336.
- Tucker, L. R., & Lewis, C. (1973). A reliability coefficient for maximum likelihood factor analysis. *Psychometrika*, 38, 1-10.
- VanPatten, B. (1994). Evaluating the role of consciousness in second language acquisition: Terms, linguistic features and research methodology. *AILA Review*, 11, 27-36.
- Vispoel, W. P., & Austin, J. R. (1995). Success and failure in junior high school: a critical incident approach to understanding students' attributional beliefs. *American Educational Research Journal*, 32, 377-412. <https://doi.org/10.3102/00028312032002377>
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories, and research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*, 12, 1-14.
- Weiner, B. (2010). The development of an attribution-based theory of motivation: A history of ideas. *Educational Psychologist*, 45, 28-36. <https://doi.org/10.1080/00461520903433596>

- Williams, M., & Burden, R. L. (1999). Student's developing conceptions of themselves as language learners. *Modern Language Journal*, 83, 193-201. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00015>
- Williams, M. D., Burden, R., & Al-Baharna, S. (2001). Making sense of success and failure: the role of the individual in motivation theory. In Z. Dörnyei, & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 171-184). Honolulu, HI: University of Hawai'i.
- Williams, M., Burden, R., Poulet, G., & Maun, I. (2004). Learners' perceptions of their successes and failures in foreign language learning. *Language Learning Journal*, 30, 19-29. <https://doi.org/10.1080/09571730485200191>
- Woodrow, L. (2006). A model of adaptive language learning. *Modern Language Journal*, 90, 297-319. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2006.00424.x>
- Yang, N. D. (1999). The relationship between EFL learners' beliefs and learning strategy use. *System*, 27, 515-535. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(99\)00048-2](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(99)00048-2)
- Zhang, L. J., & Wu, A. (2009). Chinese senior high school EFL students' metacognitive awareness and reading-strategy use. *Reading in a Foreign Language*, 21(1), 37-59.

Dirección de contacto: Feifei Han. Office of Pro-Vice-Chancellor (Arts, Education and Law), Griffith Institute for Educational Research, Griffith University. Room 3.17D, M06, Mt. Gravatt Campus, Griffith University, QLD, 4122, Australia
E-mail address: feifei.han@griffith.edu.au

