



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

Máster en Psicopedagogía

Atribuciones causales en niños y niñas
pertenecientes al colectivo de atención a la
diversidad

Paloma García Marinas

Tutora: Lorena Valdivieso León

Departamento de Psicología

Curso: 2024-2025

RESUMEN

Las teorías motivacionales destacan la importancia de las atribuciones causales en el rendimiento académico, especialmente en alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. La manera en que los estudiantes explican sus éxitos y fracasos -ya sea por causas internas como el esfuerzo y capacidad, o externas como la suerte o la dificultad de la tarea- influye directamente en su motivación, expectativas de logro y persistencia ante las dificultades. En contextos de atención a la diversidad, donde confluyen factores personales, sociales y educativos, resulta especialmente relevante analizar estos patrones atribucionales para favorecer intervenciones ajustadas a sus características.

Se pretende identificar las atribuciones causales que realiza el alumnado de atención a la diversidad de Educación Primaria en las áreas instrumentales de Lengua y Matemáticas. Participaron 94 estudiantes de entre 8 y 13 años, que se encuentran en riesgo de exclusión social y son usuarios de asociaciones y entidades donde reciben apoyo educativo. Se utilizó la Escala de Atribución Causal de Sydney (versión española de Núñez y González-Pienda (1994)), que mide las atribuciones al éxito y al fracaso. El diseño fue no experimental, con análisis descriptivos y comparativos mediante correlacionales.

Los resultados indican diferencias significativas en función del sexo y la edad. Los niños atribuyen sus éxitos con mayor frecuencia a la capacidad y causas externas, mientras que las niñas lo hacen en menor medida. Además, a medida que avanza la edad, se incrementan las atribuciones externas del éxito, lo que podría afectar negativamente la percepción de control personal y motivación intrínseca.

Palabras clave: Atribución Causal, Atención a la diversidad, Educación Primaria, Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, Éxitos escolares y Fracasos Escolares, Motivación académica.

ABSTRACT

Motivational theories highlight the importance of causal attributions in academic performance, especially in students with specific educational support needs. The way in which students explain their successes and failures - whether due to internal causes such as effort and ability, or external causes such as luck or the difficulty of the task - directly influences their motivation, achievement expectations and persistence in the face of difficulties. In contexts of attention to diversity, where personal, social and educational factors converge, it is especially relevant to analyse these attributional patterns in order to favour interventions adjusted to their characteristics.

The aim of this study was to identify the causal attributions made by Primary School students in the instrumental areas of Language and Mathematics. Ninety-four students between the ages of 8 and 13, who are at risk of social exclusion and are users of associations and entities where they receive educational support, participated. The Sydney Causal Attribution Scale (Spanish version by Núñez and González-Pienda (1994)), which measures attributions to success and failure, was used. The design was non-experimental, with descriptive and comparative correlational analyses.

The results indicate significant differences according to gender and age. Boys attribute their successes more frequently to ability and external causes, whereas girls do so to a lesser extent. Moreover, as age increases, external attributions of success increase, which could negatively affect the perception of personal control and intrinsic motivation.

Keywords: Causal Attribution, Attention to Diversity, Primary Education, Students with Specific Educational Support Needs, School Success and School Failure, Academic Motivation.

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| INTRODUCCIÓN | 1 |
| JUSTIFICACIÓN | 1 |
| RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL MÁSTER EN PSICOPEDAGOGÍA | 2 |
| RELACIÓN CON LAS ASIGNATURAS DEL MÁSTER EN PSICOPEDAGOGÍA | 2 |
| RELACIÓN CON LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE | 3 |
| MARCO TEÓRICO | 4 |
| 1. LA MOTIVACIÓN | 4 |
| 1.1. CONCEPTUALIZACIÓN DE MOTIVACIÓN | 4 |
| 1.2. TIPOS DE MOTIVACIÓN | 5 |
| 1.3 DETERMINANTES DE LA MOTIVACIÓN | 7 |
| 1.4. MODELOS DE LA MOTIVACIÓN DE LOGRO | 8 |
| 2. MOTIVACIÓN ACADÉMICA | 10 |
| 2.1. ATRIBUCIONES CAUSALES DE LOS ÉXITOS Y FRACASOS ESCOLARES | 12 |
| 2.1.1. Conceptualización de las atribuciones causales | 12 |
| 2.1.2 Factores causales a los que se vinculan las atribuciones | 13 |
| 2.1.3 Dimensiones atribuciones | 13 |
| 2.1.4. Relación entre dimensiones y factores causales | 14 |
| 3. LA MOTIVACIÓN Y ATRIBUCIONES CAUSALES EN ALUMNADO DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EDUCACION PRIMARIA | 15 |
| MARCO METODOLÓGICO | 20 |
| 4. OBJETIVOS | 20 |
| 5. PARTICIPANTES | 20 |
| 6. INSTRUMENTOS PARA MEDIR LA VARIABLE | 21 |
| 7. PROCEDIMIENTO | 21 |
| 8. DISEÑO Y ANÁLISIS DE DATOS | 22 |
| 9. RESULTADOS | 24 |
| 9.1 DIFERENCIAS ENCONTRADAS EN RELACIÓN CON EL SEXO | 24 |
| 9.2 DIFERENCIAS ENCONTRADAS EN RELACIÓN CON LA EDAD | 25 |
| 9.3 DIFERENCIAS ENCONTRADAS EN FUNCIÓN DEL CURSO | 26 |
| 9.4 RESULTADOS DE LA CORRELACIÓN ENTRE LAS ATRIBUCIONES CAUSALES DEL ÉXITO Y FRACASO ESCOLAR | 28 |
| DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN | 30 |
| REFERENCIAS BIBLOGRÁFICAS | 34 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|---|----|
| Tabla 1 | 15 |
| Principales causas de éxito y fracaso según las tres dimensiones causales | 15 |
| Tabla 2 | 24 |
| Estadísticos descriptivos en relación con las atribuciones causales de éxito y fracaso escolar en función del sexo de los participantes | 24 |
| Tabla 3 | 25 |
| Análisis para muestras independientes en función del sexo de los participantes | 25 |
| Tabla 4 | 26 |
| Análisis de correlaciones para las atribuciones causales y la edad | 26 |
| Tabla 5 | 26 |
| Estadísticos descriptivos en relación con las atribuciones causales de éxito y fracaso escolar en función del curso escolar de los participantes | 27 |
| Tabla 6 | 28 |
| Estadísticos descriptivos de las diferentes atribuciones causales | 28 |
| Tabla 7 | 29 |
| Resultados de la correlación entre las atribuciones causales del éxito y fracaso escolar | 29 |

INTRODUCCIÓN

JUSTIFICACIÓN

La redacción de este TFM se encuentra enmarcado dentro del Proyecto de Investigación Educativa de la Junta de Castilla y León “Mejora de la inteligencia emocional en educación primaria: identificación de atribuciones causales como predictoras del desarrollo emocional y programa de entrenamiento EMOTEC- EP para la mejora de las habilidades emocionales”. Finalmente, tras la concesión de la Beca de colaboración en Departamentos Universitarios para el curso académico 24-25 del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes cuya directora del proyecto es Lorena Valdivieso León se diseñó este Trabajo Final de Máster.

Para su elaboración se han utilizado los datos correspondientes a las atribuciones causales, que es una de las variables del proyecto de investigación, en una muestra identificada como alumnado de atención a la diversidad, escolarizados en Centros de Educación Infantil y Primaria sostenidos con fondos públicos y que, además, asistían a diferentes servicios y actividades de educación no formal para recibir apoyo educativo.

Para llevar a cabo este trabajo, en primer lugar, se han explicado los conceptos de motivación, de atribuciones causales y su influencia con el alumnado de atención a la diversidad a través de un marco teórico. En segundo lugar, se ha llevado a cabo un marco metodológico en que se establece el objetivo principal, se han explicado las características de los participantes del estudio, se ha descrito el instrumento utilizado para obtener los datos, se ha descrito el procedimiento llevado a cabo, se han analizado los datos obtenidos y se ha dado una explicación de los resultados. Finalmente, tras la discusión y las conclusiones se han indicado las limitaciones del estudio, así como ofrecido posibles vías de investigación futuras. En resumen, se pretende identificar las causas que los participantes escolarizados en Educación Primaria, pertenecientes al colectivo de atención a la diversidad, atribuyen sus éxitos y fracasos en las áreas instrumentales de lengua y matemáticas.

RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL MÁSTER EN PSICOPEDAGOGÍA

En cuanto a la adquisición de competencias que este Máster en Psicopedagogía establece, se han trabajado las siguientes:

Competencias Generales:

- Resolver problemas en entornos nuevos o poco conocidos -de forma autónoma y creativa- y en contextos más amplios o multidisciplinares
- Tomar conciencia de las creencias y estereotipos sobre la propia cultura y las otras culturas o grupos y de las implicaciones sobre su actuación profesional y potenciar el respeto de las diferencias individuales y sociales.
- Responder y actuar de manera adecuada y profesional, teniendo en cuenta el código ético y deontológico de la profesión, en todos y cada uno de los procesos de intervención,
- Actualizarse de manera permanente en las TIC para utilizarlas como instrumentos para el diseño y desarrollo de la práctica profesional.

Competencias específicas:

- Analizar, interpretar y proponer actuaciones, teniendo en cuenta las políticas educativas derivadas de un contexto social dinámico y en continua evolución.
- Diseñar, implementar y evaluar prácticas educativas, programas y servicios que den respuesta a las necesidades de las personas, organizaciones y colectivos específicos.

RELACIÓN CON LAS ASIGNATURAS DEL MÁSTER EN PSICOPEDAGOGÍA

Según el plan de estudios del Máster en Psicopedagogía, esta investigación se relaciona con las siguientes asignaturas:

- Evaluación y diagnóstico psicopedagógico
- Intervención psicopedagógica
- Personas con necesidades educativas específicas
- Programas específicos de intervención para personas con necesidades educativas específicas.

RELACIÓN CON LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE

Teniendo en cuenta los Objetivos de Desarrollo Sostenible según la Organización de las Naciones Unidas (2015) en este TFM se trabajan los siguientes:

El objetivo 4 “Educación de Calidad”. Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. En concreto en “asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos”.

El objetivo 10 “Reducción de las desigualdades”, centrando en “potenciar y promover la inclusión social (...) de todas las personas, independientemente de su edad, sexo, discapacidad, raza, etnia, origen, religión o situación económica u otra condición”, ya que la mayoría de los sujetos que pertenecen a la muestra provienen de poblaciones desfavorecidas y marginales y esta investigación ha contribuido al conocimiento de cómo es su motivación académica pudiendo trabajar de forma específica con este colectivo para mejorar su rendimiento académico presente y futuro.

MARCO TEÓRICO

A lo largo del marco teórico, se podrán encontrar dos grandes apartados que desarrollan los temas principales de este trabajo de fin de máster. En el primero de ellos se habla de la motivación, especificando su conceptualización, tipos, determinantes, el concepto de motivación académica y las atribuciones causales. En el segundo apartado, se desarrollan las características de la motivación y las atribuciones causales en el grupo de atención a la diversidad en Educación Primaria. En este apartado se incluyen los hallazgos más relevantes de diferentes investigaciones centradas en la temática.

1. LA MOTIVACIÓN

1.1. CONCEPTUALIZACIÓN DE MOTIVACIÓN

La motivación es un término que ha sido ampliamente estudiado desde diferentes ámbitos, destacando entre ellos el educativo, el económico, el psicológico y el social. Pero, a pesar del gran interés que tiene, todavía existen grandes incógnitas sobre este constructo psicológico. Uno de los campos desde el cual más se ha trabajado es desde la Psicología, llegando incluso a afirmar que la motivación es la base del comportamiento, ya que de esta surgen el punto de partida, mantenimiento y finalidad de nuestras acciones, aspecto fundamental de estudio de esta ciencia (Hernández y García, 1991).

La motivación es un constructo en el cual no hay acuerdo entre los diferentes autores, ni en su concepto, ni en sus tipos, ni en aquello que la determina. Por ello, a continuación, se presentarán diferentes definiciones que ayudan a comprender el término a partir de diferentes autores especialistas en el tema.

Destacan Blanchard y Vallerand (1998) indicando que la motivación se puede definir como una estructura hipotética utilizada para describir las fuerzas internas o externas que pueden producir el inicio, la dirección, la fuerza y la persistencia del comportamiento. Posteriormente, Robbins (1999) complementa el término incidiendo en los niveles de esfuerzo que las personas aplican para cubrir esta necesidad. Años después, Trechera (2005) apoyado en los estudios de Bisquerra (2000) sobre la Inteligencia Emocional, destaca la parte biológica y adquirida que llevan a mantener una determinada conducta para conseguir un objetivo. Una definición más actual de motivación es la que aporta Gómez (2013), quien afirma que la

motivación es una condición del propio individuo que inicia, orienta y mantiene la conducta de la persona hacia metas o fines determinados, incidiendo en la parte interna de la motivación.

Lo que sí es cierto es que, sea el enfoque que se adopte, todos los autores coinciden en que la motivación es un constructo psicológico y que tiene estas cuatro características comunes: es un proceso más que un producto, implica a la existencia de unas metas, requiere una actividad física y mental (esfuerzo y organización) y se necesitan metas a largo plazo para poder ser cumplidas con tiempo (Pintrich y Schunk, 2006).

A partir de esto, se pueden establecer diferentes modelos y teorías que explican por qué las personas deciden comenzar y mantenerse en una actividad concreta. Las que han tenido acogida por parte de la comunidad científica son: la teoría socio-cognitiva pone el acento en el darse cuenta de las propias aptitudes para la realización de determinadas tareas (Bandura 1997, 2002, 2004), la teoría de la auto-determinación que sostiene que las personas que articulan sus propósitos a la hora de realizar una tarea son las más motivadas (Ryan y Deci, 1985), la teoría de las Atribuciones Causales explica las razones que el alumnado da a los hechos que se van produciendo (Wiener, 1992), los modelos de expectativa / valor relacionan el esfuerzo a las percepciones entre lo que cada uno ha hecho y lo que esperaba de ello (Eccle y Wigfield, 2002) y otros se centran en que las metas guían u orientan la actividad académica general (Meece y Anderman, 2006).

1.2. TIPOS DE MOTIVACIÓN

Para que una persona lleve a cabo una actividad, requiere de una motivación que actúe como motor para activar y dirigir la conducta hacia dicha acción. En función de su procedencia se distingue entre motivación intrínseca o motivación extrínseca (Manzano-León et al., 2022).

La motivación intrínseca se refiere a las tareas realizadas por deseo o satisfacción, que no dependen de la influencia de elementos externos, sino que generan en sí mismos una satisfacción personal (Sanz et al., 2015). Esta motivación, aparece cuando no existen estímulos externos que hagan que cambien permitiendo solo actuar a los factores internos de las personas, de lo que se deduce que no existen fuentes externas de motivación para la consecución y ejecución de la conducta (Reeve, 2003). Este tipo de motivación se apoya en la creencia de que las acciones que se originan a partir de ella son voluntarias y surgen de manera natural y puede estar guiadas por deseos, propósitos y metas personales (Barberá, 2002).

La motivación extrínseca es todo lo que no es la motivación intrínseca. Son acciones o tareas que se hacen para lograr una recompensa o eludir un castigo. Por ejemplo, el sueldo, un

halago, un premio o en el otro extremo perder puntos del carné de conducir, perder dinero o, incluso perder la libertad.

Ryan y Deci (2020) hablan de cuatro subtipos de la motivación extrínseca: La regulación externa, originadas en castigos o recompensas; la regulación por introyección, cuando la persona ha asumido como algo propio y se trata de eludir situaciones desagradables como la vergüenza o estimulantes como la mejora de la autoestima; la regulación identificada, donde la persona le da valor a la propia actividad y actuar en consecuencia tratando de realizar esa actividad; y la regulación integrada, cuando la persona asocia una actividad que está relacionada con sus gustos y motivaciones. Por último, hay autores que señalan la desmotivación como una categoría más, señalando que se trata de la ausencia voluntaria para realizar una acción concreta.

Existen numerosas investigaciones que estudian ambos tipos de motivación. Gottfried (1990) llevó a cabo dos estudios, uno longitudinal y otro transversal estableciendo que el alumnado de educación primaria tiene la motivación intrínseca de manera sólida, correcta y es relevante para su proceso de aprendizaje. Por otro lado, también se establecieron relaciones de esta con la autoeficacia académica en lengua y matemáticas (Lange y Adler, 1997). Años más tarde, Gottfried et al. (2001) afirmó que ésta se estabiliza con el paso de los años afectando positivamente a la motivación académica. Hayenga y Corpus (2010) diseñaron un estudio para identificar el origen de ambos tipos de motivación. Se establecieron cuatro perfiles motivacionales: los que tienen altos niveles de motivación intrínsecas y extrínsecas, los que tienen bajos niveles de ambos tipos de motivación, los que tienen alta motivación intrínseca con baja extrínseca y los que tienen baja motivación intrínseca con alta extrínseca.

Otra investigación estudió la relación que hay entre los dos tipos de motivación y las estaciones, reflejando que ambos tipos disminuyeron desde el otoño hasta la primavera, pero en especial la motivación intrínseca. Este estudio explicó que los cambios en la motivación fueron debidos en gran medida a las impresiones que tienen los estudiantes en el ámbito escolar. Los hallazgos sugieren que la típica disminución de la motivación intrínseca puede ser modificada por el contexto del centro escolar y que la motivación intrínseca y la motivación de logro se influyen mutuamente de una manera positiva y recíproca dentro del aula (Corpus et al., 2009).

También hay que tener presente el tipo de alabanza o premio que se realiza a la hora de motivar. Como demuestran investigaciones como la de Mueller y Dweck (1998), quienes descubrieron que es negativo premiar la capacidad en vez del esfuerzo.

Por todo ello, se considera la importancia de trabajar la motivación desde la motivación intrínseca del individuo, dado que los resultados que se obtienen a partir de las investigaciones son muy positivos.

1.3 DETERMINANTES DE LA MOTIVACIÓN

Al igual que ocurre con la conceptualización de la motivación, tampoco hay acuerdo en los determinantes que la condicionan. Aunque sí existe consenso entre los autores en que la motivación no es un proceso unitario, lo que provoca que existan diferentes factores que la definan (Blanco, 2017).

Atendiendo a los autores fundamentales se pueden establecer cuatro factores determinantes en la motivación: creencias y expectativas, valor, niveles de exigencia, y atribuciones (Mussen et al., 1990).

El primer factor o determinante en la motivación puede ser las creencias, expectativas y autopercepciones que tienen las personas sobre las tareas que realizan. En este determinante es importante mencionar el autoconcepto que como señalan Núñez et al. (2011) se trata del conjunto de valoraciones y opiniones que una persona posee sobre sí mismo en distintos ámbitos”. Otro concepto en este factor es la autoestima que se puede definir como la imagen que cada uno tiene de sí mismo (Rivadeneira, 2015). Junto al autoconcepto y a la autoestima se tiene en cuenta la autoeficacia, que es otro concepto que modifica o influye en este determinante. Esta se puede definir como la valoración que realizamos sobre las propias capacidades de actuación (Bandura, 2006) o, dicho de otro modo, de un proceso metacognitivo en el que evaluamos nuestras posibilidades personales a partir de las creencias y emociones que nos generan las situaciones que afrontamos (Velázquez, 2009). De este modo, las creencias y expectativas que se manifiestan influirán, ya sea de forma positiva o negativa, en las convicciones que cada persona construye sobre sí misma. El ultimo concepto que influye en este primer factor son las autopercepciones, que son las valoraciones positivas o negativas que las personas hacen sobre los diferentes ámbitos de la realidad, aunque se trate de nuevas personas, experiencias, (Eagly y Chaiken, 1998).

El segundo componente o factor es el valor. Este determinante está relacionado con las metas u objetivos que las personas nos proponemos a la hora de realizar las diferentes tareas de la vida midiendo el grado de importancia que les asignamos. Este factor fue estudiado por algunos autores como por ejemplo Atkinson que en su teoría de la motivación de logro reflejó que este factor de valoración y también las expectativas son los ingredientes necesarios de la motivación Atkinson (1957, 1964). Feather (1982) añadió que esa valoración está influida por la sociedad, por lo tanto, esas metas deben alcanzarse en diferentes contextos.

Un tercer componente o factor serían los niveles de exigencia o estándares de realización que marcamos las personas en nuestros aprendizajes (De Caso y García, 2006;

Mussen et al., 1990). Este determinante viene influido dependiendo de dónde tengamos el foco de referencia (mejor, peor o igual). Si se hace una comparativa de los aprendizajes pasados con los actuales se puede sentir orgullo si se ha mejorado, influyendo positivamente en la autoestima. Pero si se hace esa comparativa poniendo el foco en el contexto, en algo externo, esa comparativa es irreal, ya que puede haber otros con mejores realizaciones, lo cual es negativo para la autoestima. Por ello, será necesario atender mayoritariamente a aspectos internos y controlables para la motivación, no a aspectos que no se pueden controlar.

Por último, hay un cuarto factor o componente relevante que se debe tener en cuenta en el análisis de la motivación académica, las atribuciones causales, entendidas como las explicaciones que los propios estudiantes dan sobre las causas de sus éxitos o fracasos en el contexto escolar. Estas atribuciones tienen una repercusión directa en cómo el alumnado interpreta sus logros, en la persistencia ante las dificultades y en las expectativas que genera sobre su futuro rendimiento. Las creencias atribucionales no sólo moldean la motivación inmediata del estudiante, también configuran patrones de conducta a largo plazo. Puesto que este constructo representa el núcleo central de la presente investigación, se desarrollará con mayor profundidad en un apartado específico más adelante, en el que se abordarán las dimensiones, clasificaciones y la influencia que ejercen sobre su desempeño académico.

1.4. MODELOS DE LA MOTIVACIÓN DE LOGRO

La motivación de logro ha sido tradicionalmente definida como la motivación por lograr u obtener los estándares de excelencia en el trabajo. De hecho, es en esta línea, como lo plantea McClelland et al. (1953), que se ha desarrollado un gran número de investigaciones que cubren una amplia variedad de conceptos y significados de lo que se entiende por motivación de logro hasta llegar a la actualidad, donde puede definirse como un concepto multidimensional de la competencia con los estándares de excelencia o como el deseo de las personas a establecer y realizar objetivos propios (Clark et al., 1994).

McClelland fue el primero que estableció la motivación de logro como un tipo de motivación. Además, estableció que esta motivación lo que busca es el éxito en situaciones la cual las podemos relacionar con estándares de excelencia. Además, señaló que la motivación de logro es una motivación aprendida a través de la interacción social, permitiendo a las personas conducir sus esfuerzos y acciones para que puedan buscar los estándares de excelencia (McClelland et al., 1953; McClelland, 1961, 1965).

En la misma época se encuentra Atkinson quien define la motivación como el producto de las expectativas junto al del valor que se le asigna, dando lugar al resultado que se espera obtener. Además, considera la motivación de logro como el resultado de enfrentarse con el conflicto en el que se quiere conseguir el éxito y evitar el fracaso. Otro aspecto por destacar de esta teoría es que ha propuesto instrumentos alternativos para medir la motivación como el M.A.E (Motivación y Ansiedad de Ejecución) (Atkinson, 1957, 1964, 1966).

Posteriormente Nicolls (1984) con su Teoría de las Metas de Logro, trata de estudiar el comportamiento y las motivaciones del ser humano, para que posteriormente puedan relacionar dichos conceptos con estudios que investiguen cómo se comporta el alumnado en el contexto no formal (Ruiz-Pérez et al., 2015). Las bases de esta teoría se fundamentan en que el ser humano, y por tanto los escolares, se implican de dos maneras en la realización de las actividades; una manera relacionada con el ego, y otra relacionada hacia la tarea (Cuevas et al., 2012). Si tenemos en cuenta la tarea, esta es evaluada mediante el aprendizaje (Sánchez-Alcaraz et al., 2016). En cambio, si tenemos en cuenta el ego, el éxito es medido mediante la comparación con sus iguales demostrando qué son capaces de realizar y hacer de manera pública (López-Walle et al., 2011). No obstante, estas dos maneras tienen sus limitaciones provocando efectos negativos que pueden llegar a influir sobre su nivel de satisfacción y/o participación en el aula (Sánchez-Alcaraz et al., 2016).

Por último, cabe destacar la Teoría de Atribución de Logro (Weiner, 1972, 1974, 1980, 1985, 1986). Dicha teoría explica el rango de las conductas humanas sobre las explicaciones relacionadas con la conducta. Dentro de esta teoría subraya como elementos importantes: El “yo” (autopercepción, autoconcepto, autoestima, autoconsciencia y autoexpectativas) y las emociones. Esta teoría se diferencia de las anteriores por su propuesta metodológica. Esta no se fundamenta en las diferencias individuales, sino que busca el origen en las relaciones causales. Estas las considera secuencias que constituyen los antecedentes determinantes de la acción. Otro elemento esencial de la teoría son las actividades, sobre todo, aquellas que tienen que ver con las conductas de logro y la aceptación social. Además, Manaserro y Vázquez (1995) indican que el proceso atribucional de la causa, es una secuencia motivacional que comienza cuando un sujeto consigue un resultado positivo (éxito) o negativo (fracaso). Esta deriva en la aparición de emociones independientes de la atribución, es decir, esto se manifiesta cuando los sujetos experimentan unos sentimientos de felicidad ante el éxito y de frustración o tristeza ante el fracaso. Por último, esta teoría explica que el proceso de las atribuciones causales está influido por numerosos factores, entre ellos, la información concreta y la asignación de la causa, que terminan atribuyendo el origen en una determinada causa. Es

importante destacar que, en ocasiones, según Navas et al. (1995), la interpretación de los resultados (positivos o negativos) se considera arbitraria por los propios sujetos o el contexto.

2. MOTIVACIÓN ACADÉMICA

Un concepto estrechamente vinculado a este constructo es la motivación académica, ya que en el ámbito educativo la conducta del estudiante se ve fuertemente influida por su nivel de motivación. Según González (2007) la motivación académica es el determinante básico del rendimiento académico, que ha sido reconocido por padres, maestros e investigadores. Junto con otras variables (tácticas de aprendizaje y actitudes propias), la motivación académica se revela como uno de los mejores factores de prevención de la adaptación escolar de los estudiantes.

En la motivación académica, se pueden diferenciar tres componentes o dimensiones que la condicionan: el componente del valor, el componente de la expectativa y el componente afectivo. El componente del valor tiene que ver con los propósitos o razones para implicarse en la realización de una tarea. El componente de la expectativa incluye las percepciones y creencias individuales sobre la capacidad que tenemos al realizar una tarea. Este componente está relacionado con las autopercepciones y creencias que tenemos nosotros mismos hacia la realización de una actividad. Estos dos primeros componentes no se desarrollan de manera aislada, sino que ambos procesos comparten entre sí los siguientes aspectos: ambos son procesos funcionales, activan procesos emocionales similares y, por último, que ambos se relacionan con otros procesos superiores (atención, memoria etc.) (Fernández-Abascal, 1997). El tercer componente es el afectivo, compuesto por las reacciones emocionales que fundamentan la motivación y dan sentido y significado a nuestras acciones y metas (Valle et al., 2002; Wolters y Pintrich, 2001). Además de estos componentes, De Caso y García (2006) añaden un cuarto determinante que serían los niveles de exigencia o estándares de realización que sería evaluar las tareas comparándolos con indicadores ideales de excelencia.

Además de identificar los determinantes de la motivación académica, es necesario considerar otros factores que la afectan como pueden ser el contexto, los agentes educativos o las características individuales que indiquen en este proceso.

La motivación es personalizada, por lo que hay que entender que no todo el alumnado va a tener que ser orientando con los mismos objetivos, metas, deseos y aspiraciones en el mismo camino. Cada uno de ellos enfocará sus necesidades en torno a las sensaciones, experiencias y expectativas propias. Por ello, los procesos de enseñanza-aprendizaje tienen que

estar adaptados a las necesidades de los estudiantes, para “despertar el interés por aprender”, y así hacer que su aprendizaje sea significativo y pueda llegar a contribuir a su desarrollo integral. Ramos (2016) abunda en esta personalización y señala otro factor: el tipo de alumnado sobre el que influye la motivación, distinguiendo tres tipos: los que su objetivo es aprender, los que pasan y los sentimentales o emocionales. Para estos tipos de alumnado, la motivación se asocia a dos factores: a la valoración que se tiene sobre obtener una calificación u otra y el valor que se tiene del objetivo a lograr. Para incidir en estos dos factores se necesita conocer las capacidades de cada uno y los esfuerzos y riesgos para conseguirlos. (Ugartetxea, 2002).

Además de estos elementos, diversos autores realizaron estudios en los que determinan que hay una relación entre el autoconcepto académico y la motivación escolar. Cahuana-Cuti et al. (2020) señalan en sus estudios que el alumnado cuando tiene una percepción positiva de su propio desempeño académico presenta una mayor motivación y capacidad para enfrentarse a sus tareas o problemas.

Por otro lado, el contexto es también un elemento clave a la hora de hablar de motivación. Los docentes, mediante su práctica y su acompañamiento tienen que provocar situaciones que cuando el alumnado se enfrente a las tareas sepan resolverlas, lo que les permita motivarse y aplicar lo aprendido a otros contextos o tareas más complejas (Alonso-Tapia, 1997). Ese autoconcepto y motivación no solo depende de la persona, sino, como indica Trujillo-Bautista y Magdalena, (2018) el contexto también influye a través de la retroalimentación positiva o negativa que se le proporcione. Cuando se habla del contexto se incluye tanto a la familia como a las pautas de enseñanza, ambos elementos esenciales para el desarrollo integral de los individuos y en su desenvolvimiento en otros entornos (Huerta et al., 2024). Otras variables como los contenidos y el modo de presentarlos (proceso de enseñanza-aprendizaje), las tareas a presentar, la interacción entre el alumnado, los resultados obtenidos y los recursos empleados condicionan la motivación académica del estudiante (Galindo, 2007).

La motivación también se relaciona de manera directa con el rendimiento académico, ya que las capacidades y las creencias personales influyen en el desarrollo de proyectos y tareas. El rendimiento del estudiante no obedece tanto a la capacidad real como de la capacidad creída o percibida (autoeficacia). Para Bandura (1997b), esta autoeficacia se desarrolla a través de cuatro acciones: un clima positivo y afectivo, la retroalimentación verbal, la experiencia vicaria y el convencimiento que cada vez realiza mejor las tareas. En este sentido, existe el error de entender que la motivación es un concepto meramente educativo, asociándolo únicamente al punto de partida de un proceso de enseñanza, restándole importancia y omitiendo el hecho de

que esta se crea como una variable imprescindible para elaborar el aprendizaje y desarrollarse como personas (Valverde y Chavarry, 1995).

Jernigan (2004), Marsh (1984) y Neumeister (2004) indican que asociar los éxitos y los fracasos a factores o causas internas controlables como es el esfuerzo está asociado positivamente con el rendimiento académico, lo que demuestra que se debe fomentar un estilo educativo donde el esfuerzo sea la vía para alcanzar el éxito académico.

En el otro lado de la balanza estaría la desmotivación o ausencia de motivación, la cual podría llegar a provocar situaciones en las que la frustración sería la protagonista generando sentimientos de desánimo y acarreando efectos negativos en muchos aspectos de su vida como estudiantes (Pulido y Herrera, 2017).

2.1. ATRIBUCIONES CAUSALES DE LOS ÉXITOS Y FRACASOS ESCOLARES

2.1.1. Conceptualización de las atribuciones causales

Las personas evalúan constantemente sus actos y los de los demás. Si el resultado es valorado como positivo, las reacciones emocionales serán de satisfacción. Si, por el contrario, el resultado es negativo los sentimientos serán de tristeza y frustración. Seguidamente, y sobre todo si el resultado no es el esperado, o es valorado por la persona como importante o negativo, ésta intenta averiguar las causas de tales rendimientos. Esto es lo que se conoce como atribuciones causales.

La teoría de la atribución surge en el seno de la psicología social (Heider, 1958; Kelley, 1967, 1971; Lamberth, 1980). Sus conceptos básicos se pueden resumir en dos: las personas realizan espontáneamente atribuciones causales, es decir, se preguntan por las causas de lo que les ocurre o ve que le ocurre a los demás. Además, estas atribuciones influyen en su comportamiento futuro. Son varios los investigadores que han desarrollado este tema, pero el más importante ha sido Weiner y su teoría de la Atribución Causal en 1986 (Weiner, 1986).

La teoría de las Atribuciones Causales ha facilitado el estudio de la motivación durante más de cuarenta años mostrando un gran apoyo empírico y flexibilidad ante los cambios. Dicha teoría sostiene esencialmente que los sujetos tratan de descubrir cuáles son las explicaciones ante los éxitos y fracasos y que tiene efectos en los aspectos cognitivos, afectivos y conductuales. Según Weiner (1985, 1986) el proceso atribucional comienza cuando la persona obtiene un resultado (positivo o negativo), que desencadena en ellas emociones primarias de felicidad o bien de frustración, tristeza o sorpresa. Es a partir de las emociones primarias que comienza la búsqueda para determinar las causas del resultado obtenido.

2.1.2 Factores causales a los que se vinculan las atribuciones

Al principio de su teoría, Weiner (1972) señala que las consecuencias psicológicas derivadas del éxito o fracaso académico dependen de las causas a las que se atribuyan. A esta afirmación Núñez (2009) añade que algunos investigadores opinan que los factores causales no se emplean para justificar los resultados, sino más bien como excusas, especialmente en situaciones de fracaso.

El proceso atribucional se ve influido por diversos factores o variables entre los que se encuentra la historia personal, la edad, el sexo y el nivel socioeconómico. Dentro del contexto educativo, el rendimiento estaba influido por: la capacidad, el esfuerzo, la dificultad de la tarea y la suerte no obstante, existen otros factores como son, por ejemplo, el estado de ánimo, el cansancio, la ayuda del profesor, etc. (Barca et al., 2004; García, 2006; Manassero y Vázquez, 1995; Vázquez, 1990; Weiner, 1986, 1985, 1990, 2010).

Estas atribuciones causales, no generan efectos motivacionales de forma directa (Pintrich y Schunk, 2006), pero Valenzuela (2007) señala que ciertos tipos de explicaciones que el alumnado se da sobre sus éxitos o fracasos influye de manera favorable en sus expectativas de éxito en el ámbito escolar, y que además están vinculadas con su motivación para alcanzar los logros.

Teniendo presente estos factores, cabe preguntarse: ¿cómo el alumnado asocia cada una de estas causas según obtenga éxito o fracaso escolar?. En la mayoría de los casos, aunque haya peculiaridades, cuando el alumnado tiene éxito los asocia con la existencia de una alta capacidad, que la tarea era fácil, que ha trabajado mucho o que ha tenido buena suerte, por el contrario, cuando el alumnado obtiene malos resultados o incluso fracasa asocian dicho acontecimiento a la falta de esfuerzo, la mala suerte o incluso que la actividad era difícil.

2.1.3 Dimensiones atribucionales

Las dimensiones atribucionales son la base principal del modelo de Wiener (1986) y nacen de la necesidad de medir de manera cuantitativa las distintas atribuciones causales (Román, 2005). En un inicio, Weiner reconoció dos dimensiones de causalidad: el origen o locus de control y la estabilidad, más adelante añadirá la controlabilidad. Además, señaló que el foco de las atribuciones no tenía que ser la causa en sí misma, sino por las distintas propiedades y características que tiene cada una de ellas. En este sentido, se contemplan tres dimensiones en las cuales se pueden encuadrar los factores causales (Barca et al., 2004, González y Valle, 2006 y Núñez, 2009).

La primera es la dimensión interna-externa, se refiere al lugar donde se encuentra la causa. Si tenemos en cuenta a la persona que realiza la atribución, las atribuciones pueden estar dentro (factor interno) o que fuera de la persona (factor externo). De esta forma, mientras que la capacidad y el esfuerzo son considerados factores internos, la suerte y la dificultad de la tarea son factores externos.

La segunda dimensión es la estabilidad-inestabilidad, que es la consistencia temporal de la causa que se ocasiona ese suceso. Una causa estable define como aquella que se percibe como inalterable a través del tiempo. Así, por ejemplo, la capacidad suele ser considerada como un factor relativamente estable, ya que solemos creer que nuestros niveles de capacidad permanecen constantes, o por lo menos no sufren cambios continuos, a pesar del paso del tiempo. El hecho de que el rendimiento cambie de una ocasión a otra se debe al poder que tienen otros factores causales de naturaleza inestable.

La tercera dimensión es la controlable e incontrolable, la cual consiste en la percepción del grado de control que se tiene sobre una determinada causa, así como la posibilidad de modificarla. Se considera que algunos factores causales están bajo nuestro control mientras que otros son incontrolables. Es relevante no confundir esta dimensión con la interna/externa; de hecho, no necesariamente las causas internas se consideran controlables. Por ejemplo, siendo la capacidad un factor interno, se puede o no aplicar la mayor parte de nuestras capacidades, pero no se puede ejercer ningún control sobre el nivel mismo de la capacidad. Por otra parte, hay ciertos factores externos que sí pueden estar bajo el propio control.

Además de las indicadas, algunos estudios incorporan dos dimensiones, aunque estas no son admitidas por la mayoría de los autores (Bueno, 1995). Estas dos dimensiones son: globalidad e intencionalidad. Uno de esos estudios fue el llevado a cabo por Manassero y Vázquez (1995) donde después de estudiar a un grupo de adolescentes a través de las cinco dimensiones (las tres de Weiner más la intencionalidad y globalidad) llegaron a la conclusión de que la dimensión de la estabilidad es muy importante para el cambio de expectativas, pero además añaden, que estas dos nuevas dimensiones también lo son porque influyen ante los éxitos y fracasos del ambiente escolar.

2.1.4. Relación entre dimensiones y factores causales

Como se ha mencionado anteriormente, Weiner (1986) consideraba que las posibles causas de éxitos y fracasos podían ser innumerables, por lo que era necesario elaborar una

clasificación o taxonomía que organizara esas causas según sus características comunes, permitiendo de ese modo compararlas y entenderlas mejor (ver Tabla 1).

Todas las atribuciones que las personas hacen se pueden organizar en tres dimensiones causales (externa/interna, estable/inestable, controlable/incontrolable) y que además las asociamos a cada causa porque va a tener un impacto en nuestro comportamiento, en cómo nos sentimos y en nuestras expectativas de futuro (Weiner, 2000).

Dicha relación se va a producir de la siguiente manera: la dimensión de internalidad se asocia a las causas de capacidad y esfuerzo, en cambio la de externalidad a la de suerte y dificultad de la tarea. La dimensión de estabilidad se asocia a las causas duraderas como son la capacidad, dificultad de la tarea, y también a causas variables como la suerte y el esfuerzo. Y, por último, la dimensión de controlabilidad se asocia a las causas del esfuerzo y la incontrolabilidad se asocia a la suerte, a la capacidad y a la dificultad de la tarea (Valdivieso-León, 2015).

Tabla 1

Principales causas de éxito y fracaso según las tres dimensiones causales

| Dimensiones Causales | Factores causales | | | |
|-----------------------------------|-------------------|------------------------|-------------|---------------|
| | Capacidad | Dificultad de la tarea | Esfuerzo | Suerte |
| Internalidad-Externalidad | Interna | Externa | Interno | Externa |
| Estabilidad-Inestabilidad | Estable | Estable | Inestable | Inestable |
| Controlabilidad-Incontrolabilidad | Incontrolable | Incontrolable | Controlable | Incontrolable |

Nota. Fuente: González y Valle, 2006, p. 182.

3. LA MOTIVACIÓN Y ATRIBUCIONES CAUSALES EN ALUMNADO DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Durante la etapa de Educación Primaria, la motivación y las atribuciones causales cobran especial relevancia, ya que es en estos años cuando el alumnado comienza a formarse

una imagen de sí mismo como estudiante. Tal y como señalan Alonso-Tapia (1983), este tipo de atribuciones evolucionan con la edad, en función del desarrollo cognitivo. En palabras de este mismo autor, para que el proceso atribucional se lleve a cabo se requiere de ciertas funciones cognitivas en la persona, como el almacenamiento de información en la memoria, la síntesis de esta, la capacidad de inferencia, de deducción etc. En Educación Primaria, sobre todo en las primeras edades de esta etapa, hay diferencias sustanciales al realizar atribuciones en comparación con los adultos, ya que dichas funciones cognitivas aún se están desarrollando. Este autor recopiló las características que muestra el alumnado de estas edades al realizar las atribuciones, lo que ha permitido elaborar una progresión de lo que puede esperarse en función de la edad.

El primer grupo son los de las edades comprendidas entre seis y siete años. En esta edad no pueden distinguir el éxito del fracaso, ni tampoco identificar que son ellos la causa; en otras palabras, son incapaces de analizar el resultado y de medirlo en base a lo que hacen. De igual manera, les resulta difícil distinguir los niveles de dificultad de la tarea y tampoco diferencian la habilidad del esfuerzo.

El segundo grupo son los de las edades comprendidas entre siete y ocho años. En esta edad ya tienen el desarrollo suficiente para juzgar sus resultados mediante criterios objetivos. Además, utilizan información recibida de los demás para determinar el grado de dificultad de la tarea, aumentando su reacción afectiva ante el fracaso.

Y el tercer grupo son el alumnado de diez a once años. Estos pueden diferenciar claramente que el resultado se debe o no al azar y atribuir los resultados a su habilidad y esfuerzo. Para el alumnado de doce años, el estudio de su atribución causal indica que este grupo valora más el esfuerzo y la habilidad y que las causas que utilizan para explicar los resultados favorecen la protección de su autoestima (Navarro, 2007; Pérez y Poveda, 2010).

Respecto a las características según el sexo, se ha observado que hay diferencias ante los resultados de sus acciones; en el caso de las niñas tienden a señalar causas externas/inestables ante el éxito y causas internas/inestables ante el fracaso, mientras que los niños indican causas internas/estables ante el éxito y causas externas/inestables ante el fracaso (Rustemeyer y Jubel, 1996).

Actualmente, la Instrucción de 24 de agosto de 2017, de la Dirección General de Innovación y Equidad Educativa por la que modifica la Instrucción de 9 de Julio de 2015 de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, por la que se establece el procedimiento de recogida y tratamiento de los datos relativos al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo escolarizado en centros docentes de Castilla y

León, divide al alumnado de atención a la diversidad en 5 grupos que son los siguientes: ACNEE o Alumnado con Necesidades Educativas Especiales; ANCE o Alumnado con Necesidades de Compensación Educativa; Altas Capacidades Intelectuales; Dificultades de Aprendizaje y/o Bajo Rendimiento Académico y por último TDAH o Trastorno por déficit de atención e hiperactividad.

El alumnado de atención a la diversidad tiene unas características diferentes, por lo que comprender cómo se configuran estas atribuciones en este alumnado resulta, por tanto, fundamental para poder planificar intervenciones educativas ajustadas a sus características y necesidades. Las dificultades que este alumnado presenta hacen que tiendan a manifestar un estilo atribucional desadaptativos que consiste en sentirse culpable de sus dificultades, atribuyendo su causa a la propia incompetencia o discapacidad. Mientras que cuando se producen logros en el aprendizaje, éstos se consideran debidos a factores externos incontrolables como la facilidad de la tarea o la suerte (González-Pumariega, 1995; Montgomery, 1994; Núñez et. al 1995; Vaughn y Hogan, 1990). Dichos problemas pueden estar explicados por las siguientes razones: por el impacto de la propia función neurológica que produce las dificultades, por la baja o nula autoestima o por el efecto indirecto del estigma social asociado a la dificultad, el cual limita las oportunidades de ejercer la comprensión interpersonal o por último la combinación de todos los factores anteriores (Kravetz et al., 1999).

A continuación, se desarrollan los hallazgos encontrados más relevantes sobre los estudios en atribuciones y motivación que se han realizado en este grupo de estudiantes, los cuales ayudan a comprender las necesidades de este grupo.

El alumnado que presenta dificultades en la lectura y en la resolución de problemas, se consideran menos responsables de sus resultados de aprendizaje que el alumnado que no lo tiene (Miranda et al., 1997). Siguiendo la misma línea, estudios realizados por Cabanach (1994) y González- Pumariega (1995) revelan que el alumnado con Dificultades de Aprendizaje (de ahora en adelante DA) muestran una mayor tendencia a realizar atribuciones causales de sus éxitos a factores externos e incontrolables respecto a factores internos como son su propia capacidad o esfuerzo. Si los comparamos con el alumnado sin DA, estos atribuyen más sus éxitos a factores internos (esfuerzo y capacidad). En cuanto a los fracasos, los alumnos con DA los relacionan causalmente con factores internos, como discapacidad, mientras que los alumnos sin DA lo atribuyen más a factores externos. Tener unas atribuciones desadaptativas provocan situaciones de respuesta donde la indefensión aprendida sea la respuesta principal, provocando consecuencias como menos dinamismo ante los problemas de aprendizaje, evitarlas y no ser perseverantes ante las dificultades (Seligman, 1975), de esta

manera se aumentan las probabilidades de que el fracaso escolar se mantenga e incluso aumente e incluso se generalice a otras áreas en las que primariamente no se experimenten dificultades (Butkowski y Willows, 1980).

No parecen existir diferencias cualitativas entre la motivación que puede tener los alumnos con dificultades de aprendizaje y con los alumnos con bajo rendimiento (Klassen, 2002), lo que provoca es que se pueda generalizar y asociar las mismas características de ambos grupos, de modo que a la hora de estudiar la motivación en estos alumnos podremos trabajar con unos u otros indistintamente (Aaron, 1997; Fletcher et al., 1998; Stanovich y Stanovich, 1996) y que se confirma en el caso de la escritura (García, 1998).

Estas pautas atribucionales presentan algunos cambios con relación a la edad de los estudiantes (Coronado-Hijón, 2004). En los primeros cursos, el alumnado que no presenta dificultades en su rendimiento atribuye sus resultados a variables cognitivas y su relación con los docentes, mientras que los factores causales considerados más determinantes por los alumnos con dificultades de aprendizaje (DA) son los comportamentales, adaptativos y familiares. Sin embargo, en cursos superiores se invierte, de manera que las variables de comportamiento, adaptación al contexto y la relación con los docentes tiene mayor peso en los alumnos sin DA, mientras que en el grupo de DA sucede lo contrario.

Respecto al alumnado que presenta un diagnóstico de Trastorno con déficit de atención con hiperactividad (En adelante TDAH), la motivación es uno de los procesos que puede explicar el contraste entre conocimiento y comportamiento que muestran. Respecto a esta afirmación, las investigaciones que se centran sobre el sistema de creencias cognitivo-motivacional proponen que los niños con TDAH muestran un estilo motivacional extrínseco (Carlson et al., 2000; Olivier y Steenkamp, 2004).

El estilo motivacional de los estudiantes con TDAH se ha definido como aversivo porque priorizan evitar el fracaso, más que por lograr el éxito. Tienen miedo a cometer errores por falta de seguridad en sí mismos y, como resultado, suelen esquivar tareas que supongan retos; tienden a decepcionarse mucho cuando tienen fallos y lo dejan rápidamente ante el fracaso. En conclusión, acogen un estilo de respuesta típico de la indefensión buscando terminar rápidamente cualquier experiencia que les resulte estresante o negativa (Hoza et al., 2001).

Otro aspecto de la motivación que está afectado negativamente en los estudiantes con TDAH es el estilo de atribuciones causales que consiste en entender los resultados de sus de sus acciones ya sean positivos o negativos. Los estudios indican que este tipo de alumnado suelen asociar los éxitos a factores o causas externas e incontrolables tales como la suerte

(Niederhofer, 2008). El realizar este tipo de interpretaciones no ayuda a la motivación y por consiguiente a su auto concepto sino produce el efecto contrario que es justificar que sus fracasos están asociados a factores internos e incontrolables como la inteligencia, lo que ocasiona incluso indefensión (Hoza et al., 1993).

A pesar de la importancia de la motivación se trata de un elemento esencial del comportamiento en los estudiantes con TDAH, hay muy pocos estudios que se hayan centrado en esta perspectiva. Tabassam y Grainger (2002) descubrieron que el alumnado con TDAH y con TDAH más dificultades de aprendizaje tenían su motivación más baja que el alumnado con un desarrollo típico. Complementaron estos hallazgos Smulsky y Gobbo (2007), quienes analizaron las respuestas de niños con DA, niños con TDAH y niños con TDAH y dificultades de aprendizaje y elaboraron un cuestionario que medía atribuciones. No encontrando tampoco diferencias entre los tres grupos estudiados. Igualmente, ambos estudios sólo han estudiado un componente de la motivación, el estilo atribucional, obviando que la motivación es un constructo complejo.

Existen estudios que muestran cómo las personas con discapacidad intelectual poseen una menor motivación académica lo que provoca que haya un menor rendimiento si lo comparamos con el alumnado sin discapacidad (Montero, 1996). Esto es debido a que las expectativas de fracaso son más altas y tienen una menor autoestima la cual ha sido fruto del historial persistente de fracasos que acumulan.

En definitiva, comprender cómo evoluciona el estilo atribucional del alumnado y cómo este se ve afectado por diferentes condiciones personales y contextuales resulta clave para diseñar intervenciones educativas eficaces. La promoción de un estilo atribucional adaptativo, centrado en el esfuerzo y el control personal, puede contribuir significativamente a mejorar la motivación y, con ella, el rendimiento académico, especialmente en alumnado de atención a la diversidad. Este conocimiento debe servir como base para construir un entorno educativo que fomente la autonomía, la autoestima académica y expectativas realistas de éxito en todo el alumnado.

MARCO METODOLÓGICO

4. OBJETIVOS

El objetivo general es identificar las causas que los participantes escolarizados en Educación Primaria, pertenecientes al colectivo de atención a la diversidad, atribuyen sus éxitos y fracasos en las áreas instrumentales de lengua y matemáticas.

Para la consecución del este objetivo se establecen las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué tipo de atribuciones causales (esfuerzo, habilidad, causas externas) predominan en los participantes de 8 a 12 años de atención a la diversidad ante situaciones de éxito y fracaso?
- ¿Cómo varían las atribuciones causales de éxito y fracaso en función de la edad?
- ¿Se observa un cambio en la tendencia de atribuciones (de externas a internas o viceversa) con el aumento de edad?
- ¿Existen diferencias en las atribuciones causales de éxito y fracaso según el sexo?
- ¿Existen diferencias en las atribuciones causales de éxito y fracaso según el curso académico?

5. PARTICIPANTES

El número de participantes iniciales que eran objeto de la investigación fueron 103. Todos ellos, son considerados alumnados de atención a la diversidad, donde tanto ellos como sus familias se encuentran en riesgo de exclusión social. Muchos de ellos pertenecen a etnia gitana, de origen marroquí o proceden de diferentes países de Hispanoamérica (Perú, Bolivia, Colombia, ...). Son usuarios en actividades de educación no formal de diferentes servicios en entidades y asociaciones de la ciudad de Valladolid.

Tras obtener el consentimiento de las familias y el consentimiento informado de los participantes se obtuvieron los datos de 94 sujetos (41 niñas (43.6%) y 53 niños (56.4%) y con edades comprendidas entre los 8 y 13 años ($M = 10.37$; $DT = 1.47$), distribuyéndose de la siguiente forma: 12 sujetos de 8 años (12.8%), 20 sujetos de 9 años (21.3%), 14 sujetos de 10 años (14.9%), 20 sujetos de 11 años (21.3%), 25 sujetos de 12 años (26.6%) y 3 sujetos de 13 años (3.2%). Todos los participantes estaban escolarizados en Centros Públicos de Educación Infantil y Primaria, se distribuían de la siguiente forma en diferentes cursos de Educación Primaria: 24 estudiantes de 3º (25.5%), 20 estudiantes de 4º (21.3%), 19 estudiantes de 5º (20.2%) y 31 estudiantes de 6º (33.0%).

6. INSTRUMENTO PARA MEDIR LA VARIABLE

La definición operativa de la variable atribuciones causales se realizará a partir de la utilización de la Escala de Atribución Causal (Sydney Attribution Scale, SAS; Marsh, 1984) en su versión o adaptación española (Núñez y González-Pienda, 1994) la cual permite medir las atribuciones causales del éxito y fracaso escolar del alumnado de Educación Primaria, centrándose en las áreas de lengua y matemáticas.

Dicha escala plantea 16 posibles escenarios académicos y el alumnado tiene que indicar en qué grado son ciertas o falsas cada una de las tres razones que se presentan.

Para poder responder a cada una de las razones de cada situación, y para ello dispone de cinco posibilidades que se corresponden con una escala Likert de 5 puntos (desde 1 (Completamente falso) hasta 5 (Completamente verdadero)).

En su adaptación a población española (González-Pumariega et al., 1996), la Sydney Attribution Scale alcanzó un coeficiente alfa de Cronbach de $\alpha = .81$, lo que indica una consistencia interna adecuada. Asimismo, el instrumento ha demostrado una buena validez de constructo, así como validez predictiva respecto al rendimiento académico, lo que respalda su utilidad en contextos educativos y de investigación.

7. PROCEDIMIENTO

En primer lugar, este proyecto de investigación cuenta con la valoración positiva del Comité de Ética PI:071/2024, lo que avala su viabilidad. Además, se solicitó el consentimiento informado a cada familia lo que ocasionó una pérdida de muestra respecto a la población objeto de estudio inicial.

Posteriormente, se evaluó a los niños y niñas utilizando un Microsoft Form. El formulario tenía una primera parte donde se informaba a los participantes acerca de la investigación. Si consentían participar pasaban a una segunda parte con información sociodemográfica (edad, sexo, curso académico, ...) y, por último, respondían los ítems que forman la Escala de Atribución Causal “SAS”.

8. DISEÑO Y ANÁLISIS DE DATOS

El presente estudio empleó un diseño ex post facto no experimental, de tipo descriptivo-comparativo, ya que no se realizó manipulación de variables independientes, sino que se observaron y analizaron las diferencias en las atribuciones causales del éxito y fracaso escolar en función de variables como el sexo, la edad y el curso académico. Asimismo, se adoptó un enfoque comparativo transversal, dada la comparación entre grupos etarios y de género.

1. Comparación según el sexo

Para analizar las diferencias entre hombres y mujeres en las atribuciones causales del éxito y del fracaso académico, se aplicó la *prueba t de Student* para muestras independientes. Antes de realizar esta prueba, se utilizó el *test de Levene* para comprobar la homogeneidad de las varianzas, condición necesaria para la validez de la *prueba t*. Según los resultados, se determinó si existían diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de sexo en cada una de las atribuciones evaluadas.

2. Comparación según el curso académico

Se realizó un *análisis de varianza (ANOVA de un factor)* para examinar si existían diferencias significativas en las atribuciones causales en función del curso académico. Esta prueba permitió comparar las medias entre los distintos cursos para cada tipo de atribución. En los casos en que el ANOVA mostró diferencias significativas, se recomendó aplicar pruebas post hoc para identificar entre qué cursos se producían dichas diferencias.

3. Relación con la edad

Para explorar la relación entre la edad de los participantes y las atribuciones causales, se calcularon *correlaciones bivariadas de Pearson*. Esta técnica permite analizar la fuerza y dirección de la asociación entre variables cuantitativas. Se interpretaron tanto los valores del coeficiente de correlación (r), como los niveles de significación estadística (p). Correlaciones positivas indicaron que ambas variables aumentaban en conjunto, mientras que correlaciones negativas señalaron una relación inversa.

4. Correlaciones entre atribuciones causales

Finalmente, se analizaron las correlaciones de Pearson entre las distintas atribuciones causales del éxito y el fracaso. El objetivo fue identificar cómo se relacionaban entre sí las distintas dimensiones atribucionales. Se consideró tanto la dirección (positiva o negativa) como la magnitud y significancia estadística de cada relación.

Anotaciones que han ayudado a la interpretación de los análisis estadísticos:

- Se trata de **correlaciones de Pearson (r)** entre variables.
- El valor de **r** indica la **dirección y fuerza** de la relación:
- **$r > 0$** → correlación positiva (ambas variables aumentan juntas)
- **$r < 0$** → correlación negativa (una sube, la otra baja)
- La columna **Sig. (bilateral)** indica si la correlación es significativa:
- **$p < .05$** → significativa (* se marca con asterisco)
- **$p < .01$** → muy significativa (**)

9. RESULTADOS

9.1. DIFERENCIAS ENCONTRADAS EN RELACIÓN CON EL SEXO

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas **en relación con el éxito atribuido a la capacidad** entre niños ($M = 3.33$, $DT = 0.92$, $P55$) y niñas ($M = 2.93$, $DT = 0.78$, $P40$), $t(92) = 2.24$, $p = .014$). Los niños puntuaron significativamente más alto, con un tamaño del efecto grande ($d = 0.86$), lo que indica una diferencia sustancial en la percepción de la capacidad como factor de éxito (ver Tabla 3 y 4).

En **relación con el éxito atribuido a causas externas**, los niños ($M = 3.13$, $DT = 0.63$, $P80$) puntuaron significativamente más alto que las niñas ($M = 2.86$, $DT = 0.71$, $P60$), $t(92) = 1.98$, $p = .026$), con un tamaño del efecto moderado ($d = 0.66$) (ver Tabla 3 y 4).

En relación con la *prueba de Levene* todos los factores SAS, arrojaron valores de $p > 0.05$, en consecuencia, **se cumple el supuesto de homogeneidad de varianzas** y pueden utilizar los datos que asumiendo varianzas iguales en la prueba t.

En conclusión, hay dos diferencias estadísticamente significativas: el éxito atribuido a la capacidad donde los niños puntúan más alto que las niñas, demostrando esa diferencia un gran efecto y el éxito atribuido a causas externas donde de nuevo los niños puntúan por encima de las niñas, en esta ocasión con un efecto moderado. Finalmente añadir que no se hallaron diferencias significativas en ninguno de los factores de fracaso.

Tabla 2.

Estadísticos descriptivos en relación con las atribuciones causales de éxito y fracaso escolar en función del sexo de los participantes

| Atribución causal | Sexo | N | Media | Desv. estándar | Media de error estándar |
|-------------------|------|----|-------|----------------|-------------------------|
| Éxito_Capacidad | Niño | 53 | 3.330 | .916 | .125 |
| | Niña | 41 | 2.929 | .775 | .121 |
| Éxito_Esfuerzo | Niño | 53 | 3.466 | .901 | .123 |
| | Niña | 41 | 3.472 | .782 | .122 |
| Éxito_Externas | Niño | 53 | 3.129 | .630 | .086 |
| | Niña | 41 | 2.856 | .705 | .110 |
| Fracaso_Capacidad | Niño | 53 | 2.698 | .818 | .112 |
| | Niña | 41 | 2.862 | .868 | .135 |
| Fracaso_Esfuerzo | Niño | 53 | 3.011 | .739 | .101 |
| | Niña | 41 | 2.993 | .836 | .130 |
| Fracaso_Externas | Niño | 53 | 3.014 | .823 | .113 |
| | Niña | 41 | 2.926 | .872 | .136 |

Tabla 3.

Análisis para muestras independientes en función del sexo de los participantes

| | | Prueba de Levene igualdad de varianzas | | prueba t para la igualdad de medias | | | | | | |
|-----------------------|--------------------------------|--|-------|-------------------------------------|-------|----------------|-------------------|----------------------|--|----------|
| | | F | Sig. | t | gl | Significación | | Diferencia de medias | 95% de intervalo de confianza de la diferencia | |
| Atribución causal | | | | | | P de un factor | P de dos factores | | Inferior | Superior |
| Éxito_ Capacidad | Se asumen varianzas iguales | 1.983 | 0.162 | 2.242 | 92.00 | 0.014 | 0.027 | 0.400 | 0.046 | 0.755 |
| | No se asumen varianzas iguales | | | 2.291 | 91.22 | 0.012 | 0.024 | 0.400 | 0.053 | 0.747 |
| Éxito_ Esfuerzo | Se asumen varianzas iguales | 1.162 | 0.284 | -0.032 | 92.00 | 0.487 | 0.975 | -0.006 | -0.357 | 0.346 |
| | No se asumen varianzas iguales | | | -0.032 | 90.73 | 0.487 | 0.974 | -0.006 | -0.351 | 0.340 |
| Éxito_ Externas | Se asumen varianzas iguales | 1.084 | 0.301 | 1.976 | 92.00 | 0.026 | 0.051 | 0.273 | -0.001 | 0.547 |
| | No se asumen varianzas iguales | | | 1.948 | 80.97 | 0.027 | 0.055 | 0.273 | -0.006 | 0.552 |
| Fracaso_ Capacidad | Se asumen varianzas iguales | 0.247 | 0.620 | -0.942 | 92.00 | 0.174 | 0.349 | -0.165 | -0.512 | 0.182 |
| | No se asumen varianzas iguales | | | -0.935 | 83.53 | 0.176 | 0.352 | -0.165 | -0.515 | 0.186 |
| Fracaso_ Esfuerzo | Se asumen varianzas iguales | 0.530 | 0.468 | 0.110 | 92.00 | 0.456 | 0.913 | 0.018 | -0.306 | 0.341 |
| | No se asumen varianzas iguales | | | 0.108 | 80.36 | 0.457 | 0.914 | 0.018 | -0.311 | 0.347 |
| Fracaso_ Externas | Se asumen varianzas iguales | 0.039 | 0.844 | 0.497 | 92.00 | 0.310 | 0.621 | 0.087 | -0.262 | 0.437 |
| | No se asumen varianzas iguales | | | 0.493 | 83.63 | 0.312 | 0.623 | 0.087 | -0.265 | 0.440 |

Nota. Fuente: elaboración propia. En negrita aquellas diferencias estadísticamente significativas.

9.2. DIFERENCIAS ENCONTRADAS EN RELACIÓN CON LA EDAD

Se realizaron correlaciones de Pearson entre la edad y las seis causas del SAS. Se encontró una correlación negativa significativa entre la edad y **el éxito atribuido a la capacidad** ($r = -.335$, $p < .001$), así como con **en relación con el éxito atribuido al esfuerzo**, ($r = -.302$, $p = .003$). Estos resultados indican que, conforme aumenta la edad del alumnado, disminuye la tendencia a atribuir el éxito académico a causas internas como la capacidad o el esfuerzo. No se observaron correlaciones significativas entre la edad y los factores de fracaso (ver tabla 4).

Tabla 4.*Análisis de correlaciones para las atribuciones causales y la edad*

| Variable (con Edad) | r de Pearson | Significación | Interpretación breve |
|------------------------|-----------------|---------------|--|
| Éxito_Capacidad | -.335 | p < .001 | A mayor edad, menor percepción de capacidad como factor de éxito |
| Éxito_Esfuerzo | -.302 | p = .003 | A mayor edad, menor atribución del éxito al esfuerzo |
| Éxito_Externas | -.111 | p = .287 | No significativa |
| Fracaso_Capacidad | .156 | p = .134 | No significativa |
| Fracaso_Esfuerzo | .172 | p = .097 | Tendencia positiva leve, pero no significativa |
| Fracaso_Externas | -.001 | p = .989 | Ninguna relación |

Nota. Fuente: elaboración propia.

9.3. DIFERENCIAS ENCONTRADAS EN FUNCIÓN DEL CURSO

La figura 1 representa cómo se sitúan los diferentes **cursos (3º, 4º, 5º y 6º)** en función de los **percentiles derivados de las medias** en cada tipo de **atribución causal** (capacidad, esfuerzo, causas externas), tanto para situaciones de **éxito** como de **fracaso** (ver Tabla 5).

Los percentiles indican la posición relativa de la **media de cada curso** frente a los otros tres, en cada dimensión.

A continuación, se presentan los principales resultados:

- **Éxito por capacidad:**
 - La media de **3º se sitúa en el percentil 60**, lo que indica que está por encima del 60% de los alumnos de la muestra en esta atribución.
 - **6º** se ubica en el percentil 35, reflejando una puntuación baja en esta dimensión respecto al conjunto.
 - Interpretable como una **menor percepción de la capacidad como causa del éxito** conforme avanza el curso.
- **Éxito por esfuerzo:**
 - La media de **3º se sitúa en el percentil 50**, lo que indica que está por encima del 50% de los alumnos de la muestra en esta atribución.
 - **6º** se ubica de nuevo en el percentil 35, reflejando una puntuación baja en esta dimensión respecto al conjunto.
 - Interpretable como una **menor percepción del esfuerzo como causa del éxito** conforme avanza el curso.

- **Éxito por causas externas:**

- Las atribuciones externas del éxito se mantienen **relativamente estables y moderadas** en toda la muestra en torno a un percentil 65-75. Siendo las que mayor percentil tienen de todas atribuciones causales.

- **Fracaso por esfuerzo:**

- Todos los cursos están en **percentil 40**, excepto 3° con percentil 25.
- Son los percentiles más bajos de todas de las atribuciones causales. No los niños y niñas no consideran el esfuerzo como la causa de su fracaso.

Tabla 5

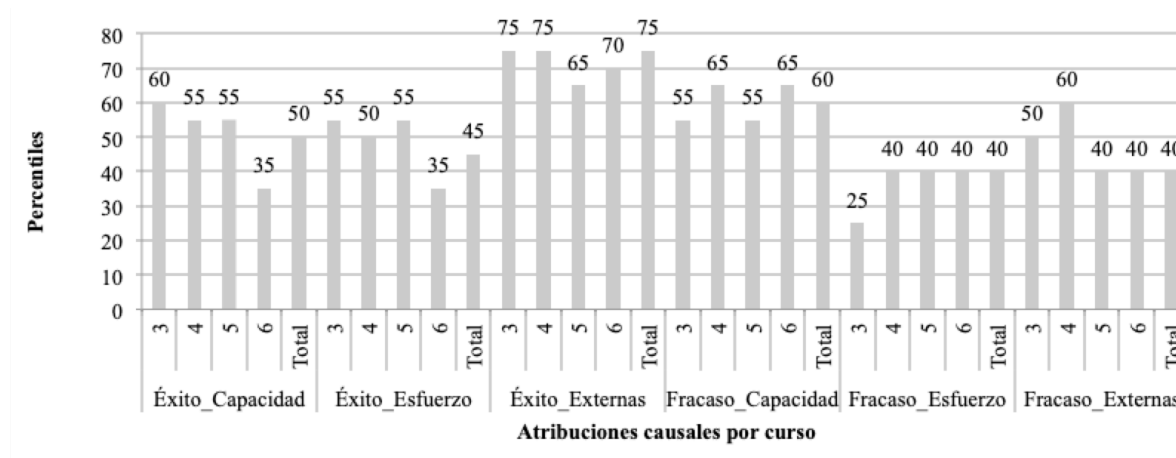
Estadísticos descriptivos en relación con las atribuciones causales de éxito y fracaso escolar en función del curso escolar de los participantes.

| Atribución causal | Curso | N | Media | Desv. estándar | 95% de intervalo de confianza para la media | | Mínimo | Máximo |
|-------------------|-------|----|-------|----------------|---|-----------------|--------|--------|
| | | | | | Límite inferior | Límite superior | | |
| Éxito_Capacidad | 3° | 24 | 3.43 | 0.77 | 3.10 | 3.75 | 2.00 | 4.75 |
| | 4° | 20 | 3.26 | 0.84 | 2.87 | 3.66 | 1.50 | 4.63 |
| | 5° | 19 | 3.22 | 0.68 | 2.90 | 3.55 | 1.75 | 4.63 |
| | 6° | 31 | 2.83 | 1.01 | 2.46 | 3.21 | 1.00 | 5.00 |
| | Total | 94 | 3.16 | 0.88 | 2.98 | 3.34 | 1.00 | 5.00 |
| Éxito_Esfuerzo | 3° | 24 | 3.72 | 0.75 | 3.41 | 4.04 | 1.88 | 4.88 |
| | 4° | 20 | 3.39 | 0.88 | 2.98 | 3.80 | 1.50 | 4.63 |
| | 5° | 19 | 3.61 | 0.67 | 3.28 | 3.93 | 2.38 | 4.75 |
| | 6° | 31 | 3.24 | 0.96 | 2.89 | 3.59 | 1.38 | 5.00 |
| | Total | 94 | 3.47 | 0.85 | 3.30 | 3.64 | 1.38 | 5.00 |
| Éxito_Externas | 3° | 24 | 3.02 | 0.68 | 2.73 | 3.31 | 2.00 | 5.00 |
| | 4° | 20 | 3.06 | 0.77 | 2.70 | 3.42 | 1.00 | 4.38 |
| | 5° | 19 | 2.97 | 0.63 | 2.67 | 3.28 | 1.63 | 3.75 |
| | 6° | 31 | 2.99 | 0.66 | 2.75 | 3.23 | 1.63 | 4.25 |
| | Total | 94 | 3.01 | 0.67 | 2.87 | 3.15 | 1.00 | 5.00 |
| Fracaso_Capacidad | 3° | 24 | 2.66 | 0.82 | 2.31 | 3.00 | 1.63 | 4.88 |
| | 4° | 20 | 2.84 | 0.77 | 2.48 | 3.20 | 1.00 | 4.25 |
| | 5° | 19 | 2.62 | 0.68 | 2.29 | 2.95 | 1.50 | 3.88 |
| | 6° | 31 | 2.91 | 0.98 | 2.55 | 3.27 | 1.13 | 4.63 |
| | Total | 94 | 2.77 | 0.84 | 2.60 | 2.94 | 1.00 | 4.88 |
| Fracaso_Esfuerzo | 3° | 24 | 2.86 | 0.80 | 2.53 | 3.20 | 1.50 | 4.63 |
| | 4° | 20 | 3.04 | 0.82 | 2.66 | 3.43 | 1.00 | 5.00 |
| | 5° | 19 | 3.07 | 0.82 | 2.67 | 3.46 | 1.38 | 4.38 |
| | 6° | 31 | 3.05 | 0.74 | 2.78 | 3.32 | 1.38 | 4.38 |
| | Total | 94 | 3.00 | 0.78 | 2.84 | 3.16 | 1.00 | 5.00 |
| Fracaso_Externas | 3° | 24 | 3.02 | 0.85 | 2.66 | 3.38 | 1.25 | 4.88 |
| | 4° | 20 | 3.12 | 0.88 | 2.71 | 3.53 | 1.00 | 4.88 |
| | 5° | 19 | 2.78 | 0.86 | 2.37 | 3.20 | 1.00 | 3.88 |
| | 6° | 31 | 2.97 | 0.82 | 2.67 | 3.27 | 1.38 | 4.50 |
| | Total | 94 | 2.98 | 0.84 | 2.80 | 3.15 | 1.00 | 4.88 |

Nota. Fuente: elaboración propia.

Figura 1.

Percentiles de las atribuciones causales por curso



Nota. Fuente: elaboración propia.

9.4 RESULTADOS DE LA CORRELACIÓN ENTRE LAS ATRIBUCIONES CAUSALES DEL ÉXITO Y FRACASO ESCOLAR

Se observa en la Tablas 6 y 7 la presencia de múltiples correlaciones significativas con $p < .01$ y $p < .05$. No obstante, todas estas relaciones a nivel estadístico tienen poco soporte a nivel teórico por lo que únicamente se destaca la relación entre:

- Atribuciones causales internas de éxito que correlacionan negativamente con las atribuciones al fracaso hacia la capacidad ($r = -.285$; $p < .01$) y el esfuerzo ($r = -.188$), que aunque esta última no sea significativa, indica que quienes atribuyen el éxito a factores internos tienden a no atribuir el fracaso a esas mismas causas.
- En este grupo de personas que se encuentran incluidas en programas de atención a la diversidad se observa que atribuyen tanto el éxito como el fracaso a causas externas ($r = .344$; $p < .01$), lo que puede indicar una visión más externa o situacional de su rendimiento académico en general.

Tabla 6.

Estadísticos descriptivos de las diferentes atribuciones causales

| Atribución Causal | Media | Desv. estándar | N |
|-------------------|-------|----------------|----|
| Éxito_Capacidad | 3.155 | .876 | 94 |
| Éxito_Esfuerzo | 3.469 | .846 | 94 |
| Éxito_Externas | 3.010 | .674 | 94 |
| Fracaso_Capacidad | 2.769 | .839 | 94 |
| Fracaso_Esfuerzo | 3.003 | .778 | 94 |
| Fracaso_Externas | 2.976 | .841 | 94 |

Nota. Fuente: elaboración propia.

Tabla 7.*Resultados de la correlación de Pearson entre las atribuciones causales del éxito y fracaso*

| Atribución causal | Éxito_ Capacidad | Éxito_ Esfuerzo | Éxito_ Externas | Fracaso_ Capacidad | Fracaso_ Esfuerzo | Fracaso_ Externas |
|-------------------|---------------------|--------------------|--------------------|-----------------------|----------------------|----------------------|
| Éxito_Capacidad | 1 | .681** | .481** | -.285** | -.188 | -.051 |
| Éxito_Esfuerzo | .681** | 1 | .520** | -.117 | -.203 | .027 |
| Éxito_Externas | .481** | .520** | 1 | .246* | .266** | .344** |
| Fracaso_Capacidad | -.285** | -.117 | .246* | 1 | .688** | .615** |
| Fracaso_Esfuerzo | -.188 | -.203 | .266** | .688** | 1 | .561** |
| Fracaso_Externas | -.051 | .027 | .344** | .615** | .561** | 1 |

Abreviaturas: ** $p < .01$; * $p < .05$

Nota. Fuente: elaboración propia.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Esta investigación tiene como objetivo principal identificar las causas a las que los participantes escolarizados en Educación Primaria, pertenecientes al colectivo de atención a la diversidad, atribuye sus éxitos y fracasos escolares.

Los resultados permiten llevar a cabo varias reflexiones sobre la motivación académica y el estilo de atribucional de este colectivo, contribuyendo a la comprensión de los procesos motivacionales en contextos desfavorecidos.

En primer lugar, en relación con las diferencias en función del sexo, los resultados muestran que los niños tienden a atribuir sus éxitos en mayor medida a factores internos como la capacidad, así como a factores externos, en comparación con las niñas. Esta tendencia se relaciona con lo estudiado por Rustemeyer y Jubel (1996), los cuales indicaron que las niñas suelen atribuir sus éxitos a causas externas e inestables, mientras que los niños lo hacen a causas internas y estables. En nuestro caso, también se refleja que los niños hacen las atribuciones a factores externos. Cabe destacar que en las atribuciones al fracaso no se encontraron diferencias estadísticamente significativas.

Por otro lado, respecto a la edad, se observó una correlación negativa entre esta y las atribuciones internas respecto al éxito, la capacidad y el esfuerzo. Se destaca que, a medida que el alumnado crece, disminuye su tendencia a explicar sus logros por factores internos. Este resultado es relevante si se tiene en cuenta que, según Alonso-Tapia (1983) y Navarro (2007), en el alumnado de estas edades debería producirse una maduración cognitiva progresiva que les ayudase a utilizar explicaciones más realistas y adaptativas. Sin embargo, en el caso del alumnado de atención a la diversidad, parece producirse un efecto contrario, probablemente vinculado a una acumulación de experiencias académicas negativas, bajo autoconcepto y expectativas de éxito reducidas (González-Pumariiega, 1995; Montero, 1996). Este patrón podría derivar en una mayor indefensión aprendida y una menor motivación intrínseca (Cabanach, 1994; Seligman, 1975).

De forma similar, conforme se avanza el curso académico, de 3º a 6º de Educación Primaria, los resultados reflejan una disminución progresiva en las atribuciones de éxito a la capacidad y al esfuerzo, aumentando su atribución a causas externas incontrolables e inestables. Este dato coincide con lo señalado por Kravetz et al. (1999), quienes señalaban que las atribuciones desadaptativas tienden a ser crónicas en el alumnado con dificultades si no se interviene a tiempo. Por otro lado, las atribuciones a causas externas se mantienen

relativamente estables entre cursos, lo que podría explicarse por la influencia de factores contextuales persistentes, como las condiciones sociales desfavorables o la percepción de un entorno académico poco controlable. También se observa como en cursos superiores, en las atribuciones al éxito con un locus de control interno, las medias descienden de percentil y aumentan las atribuciones al fracaso por falta de capacidad, lo que indica un cambio progresivo hacia atribuciones más internas, estables y potencialmente desmotivadoras. Respecto a la atribución al esfuerzo se mantiene relativamente estable, pero pierde fuerza como explicación del éxito en los cursos más altos, no considerando la falta de esfuerzo como la causa de sus fracasos.

Finalmente, el análisis de las correlaciones entre los distintos tipos de atribuciones refleja una fuerte asociación entre las atribuciones de éxito a la capacidad y al esfuerzo, lo que resulta esperable dado que ambas se encuadran dentro de los factores internos (Weiner, 1986). Sin embargo, destaca también la correlación significativa entre las atribuciones de éxito a causas externas y las atribuciones de fracaso a capacidad, esfuerzo y externas, lo que sugiere la presencia de un estilo atribucional globalmente desadaptativo en el alumnado de la muestra, donde tanto los éxitos como los fracasos son atribuidos a múltiples causas muy variables, lo que repercute negativamente en su motivación académica.

En conclusión, este trabajo ha permitido estudiar y profundizar en el conocimiento de las atribuciones causales de éxito y fracaso con el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo de la etapa de Educación Primaria. Los resultados revelan que las atribuciones causales varían en función del sexo, la edad y el curso académico, resaltando una tendencia creciente a atribuir las causas del éxito a factores externos a medida que aumentamos la edad y una menor vinculación del esfuerzo como causa del éxito o fracaso en los cursos superiores.

Además, los hallazgos demuestran que los niños atribuyen sus éxitos en más ocasiones a factores internos respecto a las niñas, elemento que se debe tener en cuenta en las futuras actuaciones psicopedagógicas y en los programas destinados al refuerzo académico. Otro dato llamativo es que a medida que aumentamos la edad, las atribuciones de éxito a factores externos aumenta lo que puede afectar de manera negativa en el control personal y en la motivación en general, pero particularmente en la motivación intrínseca.

Esta investigación muestra que el fracaso no se atribuye a la falta de esfuerzo, independientemente del curso o el sexo, y que las atribuciones de las causas externas (como la dificultad de la tarea o la suerte) se mantiene estables en todas las edades, lo que evidencia la importancia de trabajar sobre las percepciones atribucionales desde edades tempranas.

Si nos preguntamos que se aporta a la práctica psicopedagógica se pueden hacer las siguientes sugerencias:

- Aporta el conocimiento sobre las atribuciones causales en el alumnado de necesidades específicas de apoyo educativo desde una perspectiva contextualizada en Castilla y León, en colaboración con entidades sociales de educación no formal.
- Apunta de manera razonable a que existe diferencias atribuibles a variables personales (sexo, y edad y cursos) que permite identificar perfiles atribucionales diferenciados, útiles para diseñar estrategias de intervención personalizadas.
- Incorpora un enfoque combinado de educación formal y no formal, destacando el papel que pueden tener los espacios de apoyo extraescolar en la configuración de estilos atribucionales y motivacionales.
- Orienta en la elaboración de programas de mejora del rendimiento académico en el alumnado de este perfil tanto el contexto formal como en el no formal.

En cuanto a las limitaciones que presenta este trabajo se destaca que:

- Aunque el tamaño de la muestra es suficiente para este trabajo, es recomendable disponer un mayor número de sujetos pertenecientes al colectivo de atención a la diversidad.
- Al tratarse de un diseño ex post facto, no es posible demostrar que una variable sea la causa de otra, solo se pueden identificar si están relacionadas.
- La bibliografía utilizada no es reciente debido a los escasos estudios relacionados con la variable atribuciones causales en la etapa de Educación Primaria.

Por último, teniendo en cuenta los resultados se proponen varias líneas de trabajo e investigación futuras:

- Ampliar la muestra a otros contextos geográficos y centros educativos incluyendo alumnado sin necesidades específicas de apoyo, para comparar sus atribuciones causales.
- Diseñar y evaluar programas de intervención psicopedagógica que favorezcan las atribuciones causales internas, centradas en el esfuerzo y el locus de control interno, para todo el alumnado en general, pero en particular para el alumnado de atención a la diversidad.

- Estudiar las percepciones de los docentes, familias y profesionales de la educación con el fin de tener una visión integral de los factores que configuran las atribuciones causales y diseñar estrategias conjuntas.
- Y, por último, profundizar y estudiar a fondo el papel que desempeña la educación no formal para que se convierta en un espacio o lugar donde la motivación académica sea el eje principal de acción.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aaron, P. G. (1997). The impending demise of the discrepancy formula. *Review of Educational Research*, 67(4) 461-502. <https://doi.org/10.3102/00346543067004461>
- Alonso-Tapia, J. (1983). Atribución de la causalidad y motivación de logro: Estudio evolutivo de la utilización de información en la realización de juicios de atribución. *Estudios de Psicología*, 4(16), 13-27. <https://doi.org/10.1080/02109395.1983.10821365>
- Alonso-Tapia, J. (1997). Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias. Edebe (pp.9-69)
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk taking behavior. *Psychological Review*, 64(6), 359-372. <https://doi.org/10.1037/h0043445>
- Atkinson, J. W. (1964). *An Introduction to Motivation*. Van Nostrand.
- Atkinson, J. W. (1966). Motivational determinants of risk taking behavior. En J. W. Atkinson y N. T. Feather (Eds.), *A theory of achievement motivation* (pp. 11-30). Wiley.
- Bandura, A. (1977a). *Teoría del Aprendizaje Social*. Prensa general Learning.
- Bandura, A. (1997b). *Self-efficacy: The exercise of Control*. W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology*, 51(2), 269-290. <https://doi.org/10.1111/1464-0597.00092>
- Bandura, A. (2004). Health Promotion by Social cognitive means. *Health Education and Behavior*, 31(2), 143-164. <https://doi.org/10.1177/109019810426366>
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency: The role of self-efficacy. *Interamerican Journal of Psychology*, 1(2), 1-13. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.0001>
- Barberá, E. (2002). Motivos secundarios. En F. Palmero, E.G. Fernández-Abascal, F. Martínez y M. Cholí. *Psicología de la motivación y emoción* (pp. 233-252). McGraw-Hill.
- Barca, A., González, A. M., Brenlla, J., Santamaría, S., y Seijas, S. (2000). La escala SUACEPA: Un sistema interactivo de evaluación de atribuciones causales y procesos de aprendizaje para el alumnado de Educación Secundaria. Propuestas de intervención psicoeducativa. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 4(5), 279-300.
- Barca, A., Peralbo, M., y Brenlla, J. (2004). Atribuciones causales y enfoque de aprendizaje: la escala SIACEPA. *Psicothema*, 76(1), 94-103.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. CISSPRAXIS.
- Blanco-Fernández, J. (2017). *Evaluación de la Motivación Académica en Niños del Primer Ciclo de Educación Infantil* [Tesis doctoral]. Universidad de León, León.

- Bueno, J. A (1995). Motivación y aprendizajes. En J. Beltrán y J. A. Bueno (Eds.), *Psicología de la educación* (pp. 227-264). Baoixareu.
- Butkowsky, T. S., y Willows, D. M. (1980). Cognitive- motivation and characteristics of children varying in reading ability: Evidende of learned helplessness in poor readers. *Journal of Educational Psychology*, 72(3), 408-422. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.72.3.408>
- Cabanach, R. (1994), *Modelo cognitivo- motivacional en niños con y sin DA*. Universidad de la Coruña.
- Cahuana-cuti, M., Mamani-Benito, O., y Carranza-Esteban, R. F. (2020). Autoconcepto académico y motivación académica en jóvenes talento del departamento de Puno, Perú. *Propós. Represent*, 8(3), 2-13. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n3.788>
- Carlson, C. L., Mann, M., y Alexander D. (2000). Effects of reward and response cost on the performance and motivation of children with ADHD. *Cognitive Therapy and Research*, 24(1), 87-98. <https://doi.org/10.1023/A:1005455009154>
- Clark, T., Varadarajan, P. R., y Pride, W. M. (1994). Environmental management: the construct and research propositions. *Journal of Business Research*, 29(3), 23-38. [https://doi.org/10.1016/0148-2963\(94\)90024-8](https://doi.org/10.1016/0148-2963(94)90024-8)
- Coronado-Hijón, A. (2004). Dificultades de aprendizaje y estilo atribucional. *Revista Humanidades*, 14(14), 35-46.
- Corpus, J. H., McClintic-Gilbert, M. S., y Hayenga, A. O. (2009). Within-year changes in children's intrinsic and extrinsic motivational orientations: Contextual predictors and academic outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 34(2), 154-166. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2009.01.00>
- Cuevas, R., García-Calvo, T., y Contreras, O. (2012). Effects of an experimental program to improve the motivation in physical education in Spanish students. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 47, 734-738. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.726>
- De Caso, A. M., y García, J. N. (2006). Relación entre la motivación y la escritura. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(3), 477-492.
- Eagly, A. H., y Chaiken, S. (1998). Attitude structure and function. En D. T. Gilbert, S. T. Fiske y G. Lindzey (Eds.), *The Handbook of Social Psychology* (pp. 269-322). McGraw-Hill.
- Eccles, J., y Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, Values and Goals. En S. T. Fiske, D. L. Schacter y C. Sahn-Waxler (Eds.), *Annual Review of Psychology* (pp. 109-132). Annual Reviews.

- Feather, N. T. (1982). Enfoques de expectativa-valor: Estado actual y direcciones futuras. En N. T. Feather (Ed.), *Expectativas y acciones: Modelos de expectativa-valor*. *Revista de Psicología*, 16(3) 103-109.
- Fernández-Abascal, E. G. (1997). *Psicología general. Motivación y emoción*. Centro de Estudios Ramón Areces.
- Fletcher, J. N., Francis, D. J., Shaywith, S. E., Lyon, G. R., Foorman, B. R., Stuebing, K. K., y Shaywitz, B. A. (1998). Intelligent testing and the discrepancy model for children with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 13(4), 186-203.
- Galindo, J. M. (2007). *Hablemos de motivación y su intervención en el marco escolar*. Almería Háblame.
- García, J. (2006). Aportaciones a la teoría de las atribuciones causales en la comprensión de la motivación para el rendimiento escolar. *Ensayos*, 21(21), 217-232.
- García, J. N. (1998). *Procesos cognitivos de la escritura en alumnos con y sin dificultades de aprendizaje. Hacia la búsqueda de estrategias de compensación*. CIDE-MEC.
- Gómez, E. (2013). ¿Qué es la motivación y qué podemos hacer para aumentarla todos los días?. El Confidencial. http://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2013-10-18/que-es-la-motivacion-y-que-podemos-hacer-para-aumentarla-todos-los-dias_42710/
- González-Pumariega, A. (1995). *Modelo de relaciones causales en procesos atribucionales, autoconcepto y motivación en niños con y sin dificultades de aprendizaje*. Universidad de Oviedo. Oviedo
- González, A. (2007). Modelos de motivación. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 10(25), 1-25.
- González, R., y Valle, A. (2006). Las atribuciones causales. En J. A González Pineda y J. C Núñez Pérez (Eds.), *Dificultades de aprendizaje escolar* (pp. 179-196). Pirámide.
- Gottfried, A. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 525-538. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.3.525>
- Gottfried, A., Fleming, J., y Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 3-13. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.3>
- Hayenga, A. O., y Corpus, J. H. (2010). Perfiles de motivaciones intrínsecas y extrínsecas: un enfoque centrado en la persona con la motivación y el rendimiento en la escuela intermedia. *Motivación y emoción*, 34(4), 371-383. <https://doi.org/10.1007/s11031-010-9181-x>

- Heider, F. H. (1958). *The psychology of interpersonal relationships*. Wiley.
- Hernández, P., y García, L. A. (1991). Psicología y enseñanza del estudio. *Teorías y técnicas para potenciar las habilidades intelectuales*. Pirámide.
- Hoza, B., Pelham, W. E., Milich, R., Pillow, D., McBridge. (1993) The self-perceptions and attributions of attention deficit hyperactivity disorder and nonreferred boys. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 21(3), 271-286. <https://doi.org/10.1007/BF00917535>
- Hoza, B., Pelham, W. E., Waschbusch, D. A., Kipp, H., Owens, J. S. (2001). Academic task persistence of normally achieving ADHD and control boys: Performance, self-evaluation, and attributions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 69(2), 271-283. <https://doi.org/10.1037/0022-006x.69.2.271>
- Huerta-Vargas, R., Grimaldo-Salazar, E., y Chávez-Soto, B. I. (2024). Pautas de crianza y su relación con problemas de conducta infantil. *Revista iberoamericana de Psicología*, 16(3), 45-55. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.16305>
- Instrucción del 24 de agosto del 2017 de la Dirección General de Innovación y Equidad Educativa por la que se modifica la Instrucción de 9 de Julio de 2015 de la Dirección General de Innovación educativa y Formación del Profesorado, por la que se establece el procedimiento de recogida y tratamiento de los datos relativos al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo escolarizado en centros docentes de Castilla y León. *Consejería de Educación, 1 de septiembre del 2017*. http://creecyl.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Instruccion_24.08.2017.pdf
- Jernigan, C. G. (2004). What do students expect to learn? The role of learner expectancies, beliefs, and attributions for success and failure in student motivation. *Current Issues in Education*, 7(4), 1-38.
- Kavale, K. A., y Forness, S. R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29(3), 226-257. <https://doi.org/10.1177/002221949602900301>
- Kelley, H. H. (1967). Attribution theory in social psychology. En D. Levine (Ed.): *Nebraska Symposium in motivation*, 15(1), 192-238. University of Nebraska Press.
- Kelley, H. H. (1971). *Attribution in social interaction*. General Learning Press.
- Klassen, R. (2002). Writing in early adolescence: A review of the role of self-efficacy beliefs. *Educational Psychology Review*, 14(2), 173-203. <https://doi.org/10.1023/A:1014626805572>

- Kravetz, S., Faust, M., Lipshitz, S., y Shalhav, S. (1999). LD, Interpersonal understanding, and social behavior in the classroom. *Hournal of Learning Disabilities*, 32(3), 248-255. <https://doi.org/10.1177/002221949903200306>
- Lamberth, J. (1980). *Psicología Social*. Pirámide.
- Lange, G. W., y Adler, F. (1997). *Motivation and achievement in elementary children* [Tesis doctoral]. Universidad del Norte de Carolina. Greensboro.
- López-Walle, J., Balaguer, I., Castillo, I., y Tristán, J. L. (2011). Clima motivacional percibido, motivación autodeterminada y autoestima en jóvenes deportistas mexicanos. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 209-222.
- Manassero, M. A., y Vázquez, Á. (1995). Dimensionalidad de las causas percibidas en situaciones de éxito y fracaso escolar. *International Journal of Social Psychology*, 10(2), 235-255. <https://doi.org/10.1174/021347495763811009>
- Manzano-León, A., Ortiz-Colón, A. M., Rodríguez-Moreno, J., y Aguilar-Parra, J. M. (2022). La relación entre las estrategias lúdicas en el aprendizaje y la motivación: Un estudio de revisión. *Revista espacios*, 43(04), 29-45. <https://doi.org/10.48082/espacios-a22v43n04p03>.
- Marsh, H. W. (1984). Relations among dimensions of self-attribution, dimensions of self-concept and academic achievements. *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 291-1308. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.6.1291>
- McClelland, D. C., Atkinson, J., Clark, R., y Lowell, E. (1953). *The achievement motive*. Appleton-Century-Crofts.
- McClelland, D. C. (1961). *The archieving society*. Van Nostrad.
- McClelland, D. C. (1965). Towards a theory of motivate acqusition. *American Psychologist*, 20(5) 321-333. <https://doi.org/10.1037/h0022225>
- Meece, J. L., Anderman, E. M., y Anderman, L. H. (2006). Estructura de objetivos en el aula, motivación estudiantil y rendimiento académico. *Revista Anual de Psicología*, 57(1), 487-503. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070258>
- Miranda, A., Arlandis, P., y Soriano, M. (1997). Instrucción en estrategias y entrenamiento atribucional: efectos sobre la resolución de problemas y el autoconcepto de los estudiantes con Dificultades de Aprendizaje. *Infancia y Aprendizaje*, 80(20), 37-52. <https://doi.org/10.1174/021037097761396153>
- Montero, L. (1996). La motivación en las personas deficientes mentales. *Infancia y Aprendizaje*, 76(19), 13-28.

- Montgomery, M. S. (1994). Self-concept and children with learning disabilities: observed child concordance across six context-dependent domains. *Journal of Learning Disabilities*, 27(4), 254-262. <https://doi.org/10.1177/002221949402700407>
- Mueller, C., y Dweck, C. (1998) Praise for Intelligence Can Undermine Children's Motivation and Performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(1), 33-52. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.75.1.33>
- Mussen, P. H., Conger, J. J., Kagan, J., y Huston, A. C. (1990). Intelligente and Achievement. En P. Mussen, J. Conger, J. Kagan y A. Huston, *Child Development and Personality* (pp. 325-378). Row Publishers.
- Naciones Unidas (s.f.). Objetivos de Desarrollo sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>.
- Navarro R. C. (2007). Estilo atribucional frente a la interacción social de niños en el aula. *Pensamiento Psicológico*, 3(9), 149-161.
- Navas, L., Sampascual, G., y Castejón, J. L. (1995). La teoría atribución de Weiner y los sesgos atributivos: hacia la integración de un desencuentro. *Revista de Psicología Social*, 10(2), 205-218.
- Neumeister, K. L. (2004). Interpreting Successes and Failures: The Influence of Perfectionism on Perspective. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(4), 311- 335.
- Nicholls, J. (1984). Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance, *Psychological Review*, 91, 328-346. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.91.3.328>
- Niederhofer, H. (2008). Attributions for school success and failure by adolescents students with and without attention deficit hyperactivity disorder. *Psychological Reports*, 102(2), 616-620. <https://doi.org/10.2466/pr0.102.2.616-620>
- Núñez, J. C., y González-Pienda, J. A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo. Oviedo.
- Núñez, J. C. (2009). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico. En B. Duarte da Silva y A. Barca (Eds.), *Actas X Congreso Internacional Galeno-Portugués de Psicopedagogía* (pp. 41-67). Braga, Portugal: Universidad de Minho.
- Núñez, J. C., Cerezo, R., González-Pienda, J. A., Rosário, P., Valle, A., Fernández, E., y Suárez, N. (2011). Implementation of training programs in self-regulated learning strategies in Moodle format: Results of a experience in higher education. *Psicothema*, 23(2), 274-281.

- Núñez, J. C., González-Pumariega, S., y González-Pienda, J. A. (1995). Autoconcepto en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 7(3), 587-604.
- Olivier, M. A. J., y Steenkamp, D. S. (2004). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad: Déficits subyacentes en la motivación de logro. *Revista Internacional para el Avance de la Consejería*, 26(5), 47-63.
<http://dx.doi.org/10.1023/B:ADCO.0000021549.40409.c4>
- Pérez A. M., y Poveda, P. (2010). Atribuciones causales y aprendizaje cooperativo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(1), 59-69.
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.1.2010.11509>
- Pintrich, P., y Schuck, D. (2006). *Motivación en contextos educativos: Teoría, investigación y aplicaciones*. Pearson.
- Pulido, F., y Herrera, F. (2017). Influencia de las emociones sobre el rendimiento académico. *Ciencias Psicológicas*, 11(1), 29-39 <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1344>.
- Pumariega, S. G., Pérez, J. C. N., y González-Pienda, J. A. (1996). Atribuciones causales en alumnos con y sin dificultades de aprendizaje. *Magister*, 14(1), 217-244.
<https://doi.org/10.17811/msg.14.0.1996.%p>
- Ramos, M. (2016). Estudio sobre la motivación y su relación con el rendimiento escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 49-74. <https://doi.org/10.5944/educxx1.31852>
- Reeve, J. (2003). *Motivación y emoción*. McGrawHill.
- Rivadeneira, R. (2015). *Incidencia en el desarrollo de la autoestima, en el rendimiento académico de los estudiantes del noveno año de la educación básica de la escuela Ángel Noguera, Parroquia San Juan Bosco, año lectivo 2014-2015* [Tesis doctoral]. Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.
- Robbins, S. (1999). *Comportamiento organizacional*. Prentice Hall.
- Román, N. (2005). *Atribuciones causales de éxitos y fracasos escolares en niños de 3, 4 y 5 años* [Trabajo de Investigación Tutelado]. Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Ruiz-Pérez, L. M., Moreno-Murcia, J. A., Ramón-Otero, I., y Alias-García, A. (2015). Motivación de Logro para Aprender en Educación Física: adaptación de la versión española del Test AMPET. *Revista Española de Pedagogía*, 73(260), 157-175.
- Rustemeyer, R., y Jubel, A. (1996). Gender differences in pupil's assessment of their abilities, expectations of their achievement, their attribution, as well as learning efforts and interest in mathematics. *Psychology Science*, 48(1) 3-16.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.690>

- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61(7), 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Sánchez-Alcaraz Martínez, B.J., Gómez-Marmol, A., y Más, M. (2016). Estudio de la motivación de logro y orientación motivacional en estudiantes de educación física. *Educación Física y Deportes*, 124, 35-40. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2016/2\).124.03](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2016/2).124.03)
- Sanz, M. T., Menéndez, F. J., Rivero, M. P., y Conde, M. (2015). *Psicología de la motivación: teoría y práctica*. Sanz y Torres.
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On depression, development, and death*. Freeman.
- Shmulsky, S., y Gobbo, K. (2007). Explanatory style and college students with ADHD and LD. *Journal of Attention Disorders*, 10(3), 299-305. <https://doi.org/10.1177/1087054706292103>
- Stanovich, K. E., y Stanovich, P. J. (1996). Rethinking the concept of learning disabilities: The demise of aptitude/achievement discrepancy. En D. R. Olson y N. Torrance (Eds.), *The handbook of educational and human development* (pp. 117-147). Blackwell.
- Tabassam, W., y Grainger, J. (2002). Self-concept, attributional style and self-efficacy beliefs of students with learning disabilities with and without attention deficit hyperactivity disorder. *Learning Disability Quarterly*, 25(2), 141-151. <https://doi.org/10.2307/1511280>
- Trechera, J. L. (2005). *Saber motivar: ¿El palo o la zanahoria?* Monografías <https://www.monografias.com/trabajos28/saber-motivar/saber-motivar>
- Trujillo-Bautista, F. M. (2018). *La inteligencia intrapersonal como medio para el desarrollo adecuado del autoconcepto, autoconocimiento y la autoestima en el estudiante de Educación Primaria* [Trabajo de investigación]. Pontifica Universidad Católica del Perú, Perú.
- Ugartetxea, J. (2002). La metacognición, el desarrollo de la autoeficacia y la motivación escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 13(13), 49-74.
- Valdivieso-León, L. (2015). *Comportamiento familiar y atribuciones causales de los éxitos y fracasos escolares de los hijos en Edades Tempranas* [Tesis doctoral]. Universidad de Valladolid, Valladolid.

- Valenzuela, J. (2007). Exigencia académica y atribución causal: ¿Qué pasa con la atribución al esfuerzo cuando hay baja significancia en la exigencia académica? *Educere*, 11(37), 283-287.
- Valle, A., Núñez, J. C., Rodríguez, S., y González-Pumariega, S. (2002). La motivación académica. En J. A. González-Pienda, R. González-Cabanach, J. C. Núñez y A. Valle (Coords.), *Manual de Psicología de la Educación* (pp. 117-144). Pirámide.
- Vallerand, R., y Blanchard, C. (1998). Educación permanente y motivación. Contribución a un modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca. *Educación permanente*, 136(1), 15-36.
- Valverde, A. A., y Chavarry, G. C. (1995). La motivación: una actividad inicial o un proceso permanente. *Pensamiento Actual* 3(4), 33-40.
- Vaughan, S., y Hogan, A. (1990). Social competence and learning disabilities: A prospective study. En H. L. Swanson y B. K. Keogh (Eds.), *Learning disabilities: Theoretical and research issues*. Erbaum.
- Vázquez, A. (1990). *Rendimiento en bachillerato: aptitudes y atribución causal. Análisis del rendimiento objetivo en física y química* [Tesis doctoral]. Universidad de las Islas Baleares, España.
- Velázquez, A. (2009). Autoeficacia: Acercamientos y definiciones. *Psicogente*, 12(21), 231-235. <https://doi.org/10.17081/psico.12.21.1198>
- Weiner, B. (1972). *Theories of motivation: from mechanism to cognition*. Chicago: Markham.
- Weiner, B. (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. General Learning Press.
- Weiner, B. (1980). *Human motivation*. Lorens.
- Weiner, B. (1985). *An attributional theory of motivation and emotion*. Springer-Verlag.
- Weiner, B. (1986). An attributional theory of motivation and emotion. *Psychological review*, 92(4), 548-573. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548>
- Weiner, B. (1992). *Human motivation. Metaphors, theories and research*. Sage Publications.
- Weiner, B. (2000). Interpersonal and interpersonal theories of motivation from attributional perspective. *Educational psychology review*, 12(1), 1-14.
- Weiner, B. (2010). The Development of an Attribution-Based Theory of Motivation: A History of Ideas. *Educational psychologist*, 45(1), 28-36.
- Wolters, C. A., y Pintrich, P. R. (2001). Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in mathematics, english and social studies classrooms. En H. J. Hartman (Ed.), *Metacognition in Learning and Instructions: Theory, Research and Practice* (pp. 103-124). Kluwer Academic Publishers.