

## ATRIBUCIONES CAUSALES EN ALUMNOS CON Y SIN DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

S. GONZALEZ-PUMARIEGA,  
J. C. NUÑEZ PEREZ,  
J. A. GONZALEZ-PIENDA

### RESUMEN

Al estudiar el campo de las dificultades en el aprendizaje va siendo cada vez más evidente la necesidad de considerar lo que piensan los alumnos cuando se enfrentan a las tareas escolares, el significado y sentido que atribuyen a los contenidos académicos. De esta forma, están adquiriendo una creciente relevancia los factores de carácter cognitivo-motivacional como determinantes del modo como los niños se implican en los aprendizajes escolares. En este trabajo nos hemos centrado en el estudio de uno de estos aspectos, las atribuciones causales, ya que numerosas investigaciones señalan que los niños que tienen problemas para abordar las tareas académicas muestran, en relación a sus iguales sin esas dificultades, un patrón atribucional desadaptativo que repercute muy negativamente sobre su motivación y su rendimiento. Sin embargo, otras investigaciones destacan que no todos los niños con dificultades de aprendizaje muestran esta pauta atribucional, surgiendo la duda de si existe un patrón característico de estos sujetos o si, por el contrario, las explicaciones que estos niños dan a sus resultados académicos no difieren de las expresadas por sus iguales sin problemas académicos. De esta forma, hemos seleccionado una muestra formada por 502 sujetos, 259 con DA y 243 sin DA, con el objetivo de conocer hasta qué punto los sujetos con DA se diferencian de los sujetos sin problemas en cuanto al tipo de atribución causal realizada ante los resultados académicos que obtienen.

**Palabras clave:** Dificultades de aprendizaje; Procesos atribución causal; Rendimiento académico.

## INTRODUCCION

A partir de los años 40 el interés por los factores que motivan el comportamiento humano se centra en el estudio de los aspectos cognitivos, concretamente en cómo el sujeto percibe e interpreta la información que recibe, cómo juzga las causas de los acontecimientos, de manera que esto le permita predecir y controlar no sólo su comportamiento, sino también el de los demás (Ovejero, 1984). El interés por esta cuestión llevó, al desarrollo de distintos modelos teóricos de atribución causal entre los que destaca la *Teoría atribucional de la Motivación de Logro* de Weiner (1974, 1985). Según este autor, la conducta de rendimiento estaría determinada fundamentalmente por las explicaciones o atribuciones que los sujetos realizan ante los resultados obtenidos. Señala, además, que las causas a las que el sujeto puede atribuir estos resultados son, básicamente, la habilidad (o falta de ella), el esfuerzo (o falta de esfuerzo), el azar y la dificultad o facilidad de la tarea. Estas causas están caracterizadas por las dimensiones “*locus de control*”, “*estabilidad*” y “*controlabilidad*”, que indican el significado de las mismas y representan la manera en que éstas son organizadas. Así, el *locus de control* se refiere al lugar donde se encuentra la causa, que puede ser dentro del propio sujeto (*locus interno*), o fuera del mismo (*locus externo*). La segunda dimensión, la *estabilidad o constancia de la causa*, se refiere a si ésta se considera estable o variable en el tiempo. Esta dimensión está relacionada, como veremos posteriormente, con el cambio de expectativas. Y, finalmente, la dimensión *controlabilidad* indica la creencia que tiene el sujeto acerca de su capacidad para controlar las causas de los acontecimientos. Según estas tres dimensiones, las causas se pueden clasificar de la manera que aparece en el Cuadro 1.

	Capacidad	Esfuerzo	Suerte	Dif. tarea
Locus	interna	interna	externa	externa
Estabilidad	estable	inestable	inestable	estable
Control	incontrolable	controlable	incontrolable	incontrolable

**Cuadro 1.** Taxonomía de la estructura de la causalidad. (Tomado de González y Tourón, 1992).

Son estas dimensiones, y no las causas en sí, las que determinan las expectativas y afectos de los sujetos y, por lo tanto, su motivación, lo que posteriormente repercutirá también sobre su rendimiento (Weiner, 1985, 1986).

Por otra parte, Weiner señala la necesidad de tener también en cuenta los antecedentes que llevan a realizar una determinada inferencia causal, de manera que el esquema de su teoría podría representarse con la secuencia estímulo-organismo-respuesta, donde el estímulo estaría constituido por los antecedentes o determinantes de la atribución causal, el organismo serían los procesos cognitivos, atribucionales, que el sujeto pone en marcha y la respuesta las consecuencias que de tal atribución se derivan.

En relación a los *antecedentes causales*, este autor señala, entre otros, 1) *la información específica* que posee el sujeto acerca de sus realizaciones (información derivada de la observación de los resultados de su propia conducta y de la comparación de los mismos con los obtenidos por sus compañeros. En función de ésta evaluará su capacidad, lo que afectará al proceso atribucional que realice en las distintas situaciones en las que se encuentre); 2) *el conocimiento de las reglas de causalidad* (p. e., si un sujeto asocia éxito con capacidad y fracaso con falta de la misma, ante un resultado negativo experimentará un sentimiento de frustración que le llevará a hacer una atribución poco adaptativa (fracaso debido a incompetencia) que repercutirá de forma negativa sobre su conducta). Finalmente, las *tendencias hedónicas* que motivan a los sujetos para desarrollar y ofrecer a los demás una imagen positiva de sí mismos, adoptando para ello una serie de estrategias como la "autoalabanza", la "autoconsistencia" (crear entornos tanto mentales -mediante la atención, recuerdo e interpretación selectiva de la información-, como reales que permitan verificar las autopercepciones), etc. Estos y otros muchos factores cognitivos influirán en el proceso de atribución realizado por el sujeto.

Este proceso de atribución tendrá *consecuencias* tanto a nivel cognitivo como a nivel afectivo. A *nivel afectivo*, Weiner señala que las cogniciones son condicionantes suficientes de las emociones. Concretamente, en situaciones de logro se ha encontrado que los determinantes de las emociones son el resultado de la acción, la atribución particular realizada y la dimensión causal implicada. Con respecto al *primero*, se ha señalado que todo resultado conlleva determinados sentimientos, independientemente de sus causas ("afectos dependientes del resultado, independientes de la atribución", Weiner, 1974). Por ejemplo, un sujeto que gana (o pierde) en una competición siente felicidad (o frustración y tristeza en caso de fracaso), al margen de que dicho resultado se haya debido a suerte, facilidad de las pruebas, etc. En cuanto a la *atribución particular* realizada se ha señalado que si el éxito se atribuye a capacidad, el sujeto experimentará un sentimiento de competencia; si a esfuerzo, relajación; si es al azar o a la suerte, sorpresa; y en caso de que se atribuya a la influencia de otros, gratitud. Sin embargo, en el caso del fracaso, la atribución a falta de capacidad conllevará un sentimiento de incompetencia; si a esfuerzo, culpabilidad; al azar, sorpresa; y si se atribuye a los otros, ira. Por último, las emociones están relacionadas con la *dimensión causal* implicada. Por ejemplo, el orgullo y la alta autoestima resultan de la atribución interna de éxito ("locus interno"), mientras que la baja autoestima resulta de realizar el mismo tipo de atribución ante el fracaso (Weiner et al., 1978, 1979).

Las *consecuencias cognitivas* derivadas del proceso atribucional están relacionadas con la dimensión estabilidad o constancia, que influye sobre las expectativas de futuro del sujeto. La motivación ante las tareas está determinada por las expectativas que el sujeto tenga de lograr una meta (Bandura, 1977; Schunk, 1981). La estabilidad de una expectativa después de alcanzar una meta depende de la constancia de la causa a la que se atribuye el resultado. Así, la atribución a un factor estable produce un cambio característico en las expectativas consistente en un incremento de la expectativa de éxito ante el logro y un decremento en el caso de fracaso. Sin embargo, la atribución a causas inestables no supone tal modificación en las expectativas. Por ejemplo, si un sujeto atribuye sus éxitos académicos a alta capacidad (factor estable) tendrá mayores expectativas de éxito que otro que los atribuya a suerte (factor inestable). En el primer caso, el sujeto anticipará el éxito en situaciones similares con un alto grado de seguridad, por lo que

tendrá altas expectativas de logro y estará muy motivado hacia las tareas. Sin embargo, en el caso de fracaso, las expectativas de futuro serán negativas y el sujeto se sentirá muy poco motivado. Por otra parte, si el éxito y el fracaso se atribuyen a factores inestables, los resultados futuros pueden cambiar, pudiendo surgir en el caso del fracaso un sentimiento de esperanza, no viéndose afectada la motivación de manera negativa.

En función de las características o dimensiones de las causas a las que el sujeto atribuye los resultados obtenidos, González y Tourón (1992) señalan que se puede hablar de *patrones atribucionales adaptativos* que favorecen la motivación de rendimiento y *patrones desadaptativos* que la inhiben. Así, la motivación de rendimiento aumenta cuando el sujeto atribuye sus éxitos bien a capacidad (factor interno y estable), bien a esfuerzo (factor interno, inestable y controlable). También se verá favorecida si ante el fracaso el sujeto hace atribuciones internas y controlables (esfuerzo), ya que se siente capaz de modificar las causas que han llevado a tal resultado, o bien lo atribuye a factores externos que le permitan eludir su responsabilidad (p. e. dificultad en la tarea).

Por el contrario, la motivación de rendimiento disminuye en aquellos casos en que el sujeto atribuye sus éxitos a factores externos e incontrolables (p. e. el azar) y sus fracasos a baja capacidad, factor interno, estable e incontrolable. El sentirse poco capaz y sin posibilidades de modificar o controlar las causas a las que se atribuye el resultado reduce las expectativas de futuro y provoca sentimientos negativos, lo que influirá de forma negativa en su motivación. En relación a esto se ha señalado que frente a los sujetos con un rendimiento normal, que suelen mostrar el primer tipo de patrón atribucional, los sujetos con dificultades de aprendizaje (de ahora en adelante DA) tienden a mostrar el segundo, de manera que debido a los repetidos fracasos académicos en los que se ven envueltos desde el inicio de la escolaridad, pierden la confianza en sus capacidades, considerando que cualquier intento por salir de esta situación tan frustrante es inútil. Esto, unido a las negativas expectativas que de ello se derivan, conlleva un descenso en el esfuerzo dedicado a las tareas y una desimplicación en los aprendizajes escolares, lo que supone nuevos fracasos que refuerzan las ideas del sujeto, que caerá en un círculo de desamparo del que le será muy difícil salir (p. e., Torgesen, 1982; Litch, 1983; Chapman, 1988).

Sin embargo, los resultados obtenidos en otras investigaciones señalan que no todos los sujetos con DA caen inevitablemente en esta deteriorante cadena, sino que algunos tienden a atribuir sus fracasos a falta de esfuerzo (Covington, 1985); o bien atribuyen sus éxitos y sus fracasos a factores externos como la dificultad de las tareas (p. e., Jacobsen, Lowery y DuCette, 1986), la suerte (p. e., Aponick y Dembo, 1983), la ayuda del profesor y/o de los iguales (Pintrich, Anderman y Klobucar, 1994); y, finalmente, en otras investigaciones se señala que no se aprecian diferencias en el estilo atribucional utilizado por los sujetos con DA y el utilizado por los sujetos sin tales problemas (p. e., Cooley y Ayres, 1988), concluyendo que no se puede hablar de un patrón atribucional característico en los sujetos con DA (p. e., Durrant, 1993).

## OBJETIVOS

---

Dada, por una parte, la importancia que en relación a la motivación de logro y a la conducta de rendimiento tiene la atribución causal realizada por los sujetos ante los

resultados académicos obtenidos; considerando, por otra parte, el escaso acuerdo existente respecto al patrón atribucional que muestran los sujetos con DA; y, finalmente, debido a la importancia que tiene esta variable motivacional (junto con otras como el autoconcepto, las creencias de autoeficacia, ...) para un correcto funcionamiento cognitivo y metacognitivo (p. e., Borkowski y Muthukrishna, 1992), en este estudio nos planteamos como objetivo intentar conocer si los niños con dificultades de aprendizaje se diferencian significativamente de sus iguales sin problemas de rendimiento a la hora de realizar atribuciones respecto a los éxitos y fracasos académicos.

## **METODO**

---

### **1. Hipótesis**

En función de los resultados encontrados en destacadas investigaciones y partiendo del objetivo de este estudio, trataremos de verificar si,

**H1** Los niños con DA atribuyen sus fracasos a causas internas e incontrolables (falta de capacidad), mientras que los alumnos sin DA lo hacen a causas externas (p. e., mala suerte, tareas difíciles, ...).

**H2** Existen diferencias significativas entre los niños con y sin DA a la hora de atribuir sus éxitos a causas internas. Concretamente, los niños con DA, respecto a los de aprendizaje normal, creen en menor medida que sus éxitos son debidos a su capacidad y sí a factores externos.

**H3** Las diferencias en el patrón atribucional entre los niños con y sin DA son más significativas a medida que son más mayores.

### **2. Muestra**

La descripción de la muestra se realiza de acuerdo con las indicaciones del Comité de Investigación del Council for Learning Disabilities (Rosenberg et al., 1993; ver también Morris et al., 1994). El grupo total está compuesto por 502 sujetos, de los cuales 259 son alumnos con problemas de aprendizaje y 243 no muestran tales dificultades. El total de sujetos asiste a colegios públicos. Teniendo en cuenta la variable "sexo", 203 son niñas (90 con DA y 113 sin DA) y 229 niños (169 con problemas de aprendizaje y 130 sin tales dificultades). La edad de los sujetos oscila entre los 8 y los 16 años, aunque debido al escaso número de sujetos con 8, 15 y 16 años han sido excluidos de la muestra, quedando ésta constituida finalmente por 487 sujetos.

El criterio para la selección de las muestras ha sido el siguiente. Inicialmente, para seleccionar a los sujetos con dificultades de aprendizaje, el criterio ha sido la certificación realizada por el distrito escolar, es decir, niños que ya han sido diagnosticados con dificultades de aprendizaje por los equipos psicopedagógicos de la zona. Puesto que este no puede ser la única pauta para la selección de las muestras, en un segundo momento hemos intentado obtener los resultados de las pruebas psicopedagógicas sobre las cuales se fundamentaba el diagnóstico, obteniendo como resultado que tales datos únicamente eran posibles para un 32% del total de la muestra de niños con dificultades de aprendizaje (en este tanto por ciento no se recogen informaciones completas o con más de dos años de antigüedad). A los 83 casos (32%) se les había eva-

luado la capacidad general a través del Weschsler (WISC-R en la mayoría de los casos). En global, la media de capacidad general de esta submuestra es de 92,8%, con una desviación típica de 10,3 (65 como valor mínimo y 107 como valor máximo). El resto de los sujetos con posibles dificultades de aprendizaje, pero de los que no se disponía información o si la había no era demasiado fiable, han sido evaluados por nosotros a través de una prueba de aplicación colectiva pero adecuada para este tipo de estimaciones, concretamente, la prueba BADYG-E de Carlos Yuste Hernanz (CEPE, 1988), que al estilo de las pruebas factorialistas y en concordancia con la prueba de Wechsler, ofrece una estimación general de la madurez mental que, como el WISC, se obtiene de la suma de la inteligencia general verbal y de la no verbal. Al igual que los sujetos evaluados por medio del WISC-R, teniendo en cuenta la edad de los alumnos, la media de madurez mental de los 176 sujetos restantes es de 91,4 y una desviación típica de 11,6 (con 62 de valor mínimo y 102 de valor máximo). La gran mayoría de los sujetos sobrepasan el coeficiente general intelectual de 75.

Todos los sujetos seleccionados para formar parte de la muestra de niños con DA presentaban según los informes psicopedagógicos y el criterio del profesor de apoyo, un retraso en las áreas académicas deficitarias posiblemente equivalente a dos o más cursos. Si bien no hemos aplicado ninguna prueba de rendimiento a aquellos sujetos que no disponían de esa información en su informe psicopedagógico, sus déficits en alguna o varias áreas académicas eran suficientemente notables como para estar seguros de que no era un simple retraso. Todos los niños con dificultades de aprendizaje reciben apoyo en las áreas deficitarias, variando el número de horas dependiendo del retraso y número de áreas deficitarias. Algunos de los niños también reciben otro tipo de ayudas como asistencia a clases de logopedia.

Con respecto a la raza, la mayor parte de los sujetos con dificultades de aprendizaje son de raza blanca y un pequeño porcentaje pertenecen a la raza gitana. En la muestra de niños sin dificultades, todos son de raza blanca. Respecto al nivel socio-cultural, por una parte, no tenemos datos respecto al 47,3% de sujetos (31,3% con DA y 16% sin ellas) y, por otra parte, en cuanto al nivel económico ocurre lo mismo con el 83,2% del grupo (55,6% de los sujetos con DA y 27,6% de los sujetos sin ellas), lo que se debe a la negativa por parte de algunos profesores a proporcionar información acerca de estos aspectos familiares por considerarlos personales. Finalmente, por lo que se refiere a la localización geográfica de los colegios a los que asisten los sujetos de esta muestra de investigación, todos son centros públicos y la mayoría se encuentran dentro de la ciudad y los restantes en barrios de la misma. En consecuencia, podemos concluir que los centros se encuentran en zona urbana (o semiurbana).

### **3. Instrumentos de medida**

*Sydney Attribution Scale* (SAS), elaborada por Marsh et al. (1984) basándose en los trabajos de Relich (1983), cuyo propósito es evaluar las percepciones de los sujetos sobre las causas de su éxito o fracaso académico. Se evalúan los procesos de atribución causal desde una de una perspectiva disposicional (evaluar los efectos en los procesos de atribución como consecuencia de las características personales o diferencias individuales de los sujetos). Este instrumento está constituido por una serie de situaciones hipotéticas en las cuales los estudiantes tienen que suponer que se encuentran en una situación que implica éxito o fracaso en las tareas escolares. Los alumnos

deben responder a la pregunta "esto es debido probablemente porque ..." en función de tres posibles causas (habilidad, esfuerzo, causas externas). Deben responder sobre una escala de cinco puntos. La escala resulta de la combinación factorial de las siguientes dimensiones: contenidos académicos (matemáticas, verbales), resultado (éxito, fracaso), y causa percibida (habilidad, esfuerzo, causas externas). En cuanto a las características psicométricas de la escala, Marsh et al. (1984) obtienen coeficientes de fiabilidad que oscilan entre .63 y .84 (media .82), encontrando nosotros unos coeficientes similares que oscilan entre .44 y .87, con una fiabilidad global de .81.

*Escala BADYG-E* de Carlos Yuste Hernanz (CEPE, 1988). Fue aplicada a aquellos sujetos con DA de los que no se tenía información psicopedagógica elaborada por los equipos correspondientes. Ofrece una estimación general de la madurez mental del sujeto obteniéndose, al igual que en el WISC, una suma de la inteligencia general verbal y de la inteligencia general no verbal.

*Cuestionario de rendimiento* destinado al profesor u orientador. Consta de una serie de preguntas que deberán ser respondidas según una escala de 5 puntos y referidas a aspectos relacionados, por una parte, con el tipo de dificultades que manifiesta el sujeto y con su rendimiento y, por otra parte, sobre su ambiente familiar, relación con los iguales, autoconcepto y actitud ante las tareas escolares.

#### **4. Procedimiento de análisis de datos**

En esta investigación hemos realizado diversos análisis factoriales de la varianza teniendo en cuenta las variables independientes "dificultades de aprendizaje" (con dos niveles: sujetos con DA y sujetos sin DA), "sexo" y "edad", y una variable dependiente "patrones atribucionales" (ante el éxito, ante el fracaso) y también hemos utilizado la prueba "t", todo ello con el fin de determinar si se aprecian diferencias significativas entre los dos grupos de sujetos que componen la muestra (sujetos con DA y sujetos sin DA) en el patrón atribucional que adoptan, y si existen tales diferencias, en qué dirección.

## **RESULTADOS DE LA INVESTIGACION**

---

Los resultados referidos al análisis de las cuestiones planteadas se encuentran en las tablas siguientes. En las cuatro primeras presentamos los datos correspondientes al análisis del efecto de "presencia o ausencia de las dificultades de aprendizaje" y la "edad" de los niños sobre las posibles tendencias atribucionales en presencia del éxito y fracaso académico. Los resultados de estas tablas nos informan de tendencias atribucionales generales.

Como podemos apreciar en las Tablas 1 y 2, la condición de ser niño con DA influye significativamente sobre la elección de la causa que explica el éxito o el fracaso. Podemos apreciar que tanto ante cualquiera de estos resultados (sin diferenciar por áreas académicas) la atribución a causas internas, tanto la habilidad como el esfuerzo (TPH, TPE o TNH, TNE) es significativamente distinta en función de si el sujeto tiene dificultades de aprendizaje o no. Destaca también que la condición de tener o no este tipo de dificultades genera mayores diferencias ante el éxito que ante el fracaso y que

esta pauta de resultados se repite tanto para el área de lengua como para la de matemáticas, siendo las diferencias más acusadas en esta última.

DIMENS.	VAR.	F	p
PLH	DIFIC	17.490	.000
	EDAD	2.886	.014
	DIFIC/EDAD	.543	.704
PMH	DIFIC	24.483	.000
	EDAD	3.694	.004
	DIFIC/EDAD	1.078	.367
PLE	DIFIC	20.435	.000
	EDAD	2.759	.018
	DIFIC/EDAD	1.856	.117
PME	DIFIC	30.217	.000
	EDAD	6.998	.000
	DIFIC/EDAD	1.406	.231
PLC	DIFIC	2.533	.112
	EDAD	5.141	.000
	DIFIC/EDAD	.088	.986
PMC	DIFIC	.919	.338
	EDAD	1.634	.150
	DIFIC/EDAD	.041	.997
TPH	DIFIC	38.138	.000
	EDAD	4.145	.001
	DIFIC/EDAD	.948	.436
TPE	DIFIC	28.806	.000
	EDAD	5.768	.000
	DIFIC/EDAD	1.988	.096
TPC	DIFIC	2.363	.125
	EDAD	3.733	.003
	DIFIC/EDAD	.058	.994

**Tabla 1.** Atribución causal en presencia del éxito. Efecto de la condición de ser niño con o sin DA y la edad sobre los posibles patrones atribucionales. Respecto a éxito en el área de lengua: PLH: Atribución a la habilidad; PLE: Atribución al esfuerzo; PLC: Atribución a factores contextuales. Respecto de los éxitos en el área de matemáticas: PMH: Atribución a la habilidad; PME: Atribución al esfuerzo; PMC: Atribución a factores externos; TPH: Atribución a la habilidad de ambas áreas académicas conjuntamente; TPE: Atribución al esfuerzo en ambas áreas académicas; TPC: Atribución en ambas áreas a factores externos.



DIMENS.	VAR.	F	p
NLH	DIFIC	22.761	.000
	EDAD	4.069	.001
	DIFIC/EDAD	.220	.927
NMH	DIFIC	36.584	.000
	EDAD	4.796	.000
	DIFIC/EDAD	.421	.794
NLE	DIFIC	8.405	.004
	EDAD	3.923	.002
	DIFIC/EDAD	1.043	.385
NME	DIFIC	17.514	.000
	EDAD	1.682	.138
	DIFIC/EDAD	.273	.896
NLC	DIFIC	.007	.934
	EDAD	6.680	.000
	DIFIC/EDAD	1.632	.165
NMC	DIFIC	.423	.516
	EDAD	3.121	.009
	DIFIC/EDAD	2.093	.081
TNH	DIFIC	42.621	.000
	EDAD	7.769	.000
	DIFIC/EDAD	.347	.846
TNE	DIFIC	14.439	.000
	EDAD	3.107	.009
	DIFIC/EDAD	.310	.871
TNC	DIFIC	.099	.753
	EDAD	5.477	.000
	DIFIC/EDAD	1.689	.152

**Tabla 2.** Atribución causal en presencia del fracaso. Efecto de la condición de ser niño con o sin DA y la edad sobre los posibles patrones atribucionales. Respecto a éxito en el área de lengua: PLH: Atribución a la habilidad; PLE: Atribución al esfuerzo; PLC: Atribución a factores contextuales. Respecto de los éxitos en el área de matemáticas: PMH: Atribución a la habilidad; PME: Atribución al esfuerzo; PMC: Atribución a factores externos; TPH: Atribución a la habilidad de ambas áreas académicas conjuntamente; TPE: Atribución al esfuerzo en ambas áreas académicas; TPC: Atribución en ambas áreas a factores externos.

En las mismas Tablas (1 y 2) podemos observar, atendiendo a las variables generales (TPH, TPE, TPC, TNH, TNE, TNC), que la edad es una variable que contribuye poderosamente a diferenciar el tipo de atribución realizada por los alumnos tanto sobre conductas que finalizan en éxito, como aquellas que terminan con fracaso. Esta idea es válida para el ejercicio de los procesos atribucionales tanto en el área de las matemáticas como en lengua.

VAR.	DIF. APREND	EDAD				
		9	10	11	12	13
PLH	si	15.00	14.93	14.50	14.45	11.97
	no	17.44	18.23	16.49	15.84	16.00
PMH	si	12.50	12.23	12.86	12.10	9.31
	no	15.42	17.56	15.32	16.24	15.50
PLE	si	20.50	18.33	19.33	17.59	16.06
	no	20.61	22.03	20.22	20.58	20.00
PME	si	19.00	16.83	17.11	15.96	12.61
	no	19.89	20.54	18.86	19.87	18.25
PLC	si	12.20	12.40	13.25	13.55	15.67
	no	11.67	11.82	12.51	12.55	13.75
PMC	si	13.33	14.83	15.29	15.08	15.83
	no	12.97	14.13	14.81	14.86	15.00
TPH	si	28.11	27.21	27.57	26.55	21.31
	no	33.00	35.79	31.81	32.14	31.50
TPE	si	40.33	35.55	36.34	33.55	28.80
	no	40.18	42.57	39.07	40.24	38.25
TPC	si	25.67	27.07	28.54	28.63	31.60
	no	24.94	25.95	27.32	27.27	28.75

**Tabla 3.** Medias correspondientes al ANOVA presentado en la tabla 1.

VAR.	DIF. APREND	EDAD				
		9	10	11	12	13
NLH	si	12.56	10.96	12.15	11.88	14.38
	no	9.43	8.59	9.88	10.24	12.00
NHM	si	14.22	13.37	14.94	14.26	17.54
	no	10.84	10.23	11.92	10.92	10.00
NLE	si	17.44	13.19	14.00	14.10	16.19
	no	13.68	12.08	13.31	12.97	13.00
NME	si	15.11	14.41	15.15	14.36	16.49
	no	12.97	12.54	12.76	12.76	12.00
NLC	si	8.13	10.25	13.47	11.84	12.16
	no	10.80	11.124	12.27	11.84	10.00
NMC	si	13.63	10.42	13.38	13.18	12.68
	no	11.54	11.64	11.96	13.66	10.00
TNH	si	26.00	23.29	27.09	26.14	31.92
	no	20.40	10.03	21.69	21.16	22.00
TNE	si	31.75	27.54	29.15	28.46	32.68
	no	26.97	24.71	26.03	25.64	25.00
TNC	si	21.75	20.67	26.85	25.02	24.84
	no	22.34	22.88	24.23	25.50	20.00

**Tabla 4.** Medias correspondientes al ANOVA presentado en la tabla 2.

Como se puede apreciar además en estas Tablas, no existe interacción entre la edad y el nivel de dificultades de aprendizaje en su influencia sobre la atribución causal, tanto sobre el éxito como sobre el fracaso. Esto significa que la pauta generada en los procesos atribucionales por una variable no se ve afectada por la presencia o ausencia de la otra variable.

Los datos para un examen más detallado de los patrones atribucionales teniendo en cuenta la edad, el grado de dificultad para el aprendizaje y el tipo de resultado académico (positivo o negativo) los podemos encontrar en las Tablas 3 y 4. Como se aprecia en la Tabla 3, según las variables totales (TPH, TPE, TPC), los niños sin DA atribuyen sus éxitos sustantivamente más a la habilidad que los niños con tales déficits, y ello sucede en todas las edades consideradas. Lo mismo ocurre al considerar el esfuerzo como causa del éxito académico. No obstante, aunque sabemos que en general esta diferencia es significativa, únicamente con estas Tablas no podríamos decir si a una edad concreta las diferencias son significativas o no. Para poder determinar este aspecto específico ofrecemos un análisis de diferencias ("t"), reflejados en las tablas 5 a 9.

VAR	DIF. APREND.	N	X	Sx	t	ns
PLH	si	237	13.74	5.14	-7.22	.000
	no	219	17.03	4.57		
PMH	si	233	11.22	4.66	-9.86	.000
	no	228	16.14	5.95		
PLE	si	234	17.73	4.87	-7.74	.000
	no	225	20.88	3.94		
PME	si	232	15.31	5.10	-10.06	.000
	no	222	19.83	4.45		
PLC	si	238	14.28	4.69	4.75	.000
	no	224	12.27	4.35		
PMC	si	230	15.08	4.29	2.11	.035
	no	223	14.24	4.21		
TPH	si	231	25.06	8.07	-9.89	.000
	no	217	33.20	9.27		
TPE	si	227	33.10	8.85	-9.83	.000
	no	217	40.76	7.52		
TPC	si	228	29.27	7.20	4.00	.000
	no	217	26.51	7.30		

**Tabla 5.** Diferencia de medias entre niños con ["si"] y sin ["no"] DA al realizar la atribución causal sobre el éxito.

En la Tabla 5, sin tener en cuenta la edad, y en las Tablas 6 a 9 considerando las diferencias cada año, se encuentran los resultados para cuando los procesos atribucionales se llevan a cabo sobre conductas escolares que finalizan en *éxito*. A partir de la Tabla 5 podemos concluir que, en general, los niños con y sin DA se diferencian significativamente tanto en la atribución interna (habilidad y esfuerzo) como externa (factores contextuales no controlables). Además, mientras que los niños sin DA atribuyen sus éxitos significativamente más a su habilidad y esfuerzo de lo que lo hacen

los alumnos con DA, también creen que sus resultados positivos se deben menos a causas externas de lo que lo creen los sujetos con DA.

VAR	DIF. APREND.	N	X	Sx	t	ns
PLH	si	12	14.33	5.051	-1.84	.082
	no	40	17.40	5.068		
PMH	si	13	.07	6.278	-.96	.342
	no	42	15.02	6.407		
PLE	si	11	20.45	4.435	-.09	.927
	no	43	20.60	4.895		
PME	si	12	18.83	3.664	-.83	.411
	no	39	20.07	4.765		
PLC	si	13	12.84	5.210	.63	.551
	no	42	11.85	4.892		
PMC	si	12	13.33	5.499	.44	.664
	no	39	12.61	4.810		
TPH	si	12	28.00	10.009	-1.41	.166
	no	39	32.74	10.269		
TPE	si	11	39.18	7.948	-.51	.610
	no	39	40.76	9.323		
TPC	si	12	26.33	9.633	.57	.571
	no	38	24.73	8.070		

**Tabla 6.** Diferencia de medias entre niños, de 9 años, con ["si"] y sin ["no"] DA al realizar la atribución causal sobre el éxito.

VAR	DIF. APREND.	N	X	Sx	t	ns
PLH	si	32	15.03	4.902	-3.44	.001
	no	62	18.30	4.071		
PMH	si	31	12.00	4.328	-5.35	.000
	no	64	17.65	5.741		
PLE	si	31	18.29	4.866	-3.90	.000
	no	63	22.09	3.453		
PME	si	32	16.93	4.550	-3.81	.000
	no	64	20.59	4.371		
PLC	si	32	12.46	4.494	.65	.520
	no	62	11.83	4.473		
PMC	si	31	14.67	4.254	.53	.594
	no	63	14.17	4.305		
TPH	si	31	27.03	7.530	-5.01	.000
	no	62	35.98	8.401		
TPE	si	31	35.22	8.701	-4.23	.000
	no	63	42.71	6.576		
TPC	si	31	27.00	7.038	.66	.510
	no	61	25.95	7.265		

**Tabla 7.** Diferencia de medias entre niños, de 10 años, con ["si"] y sin ["no"] DA al realizar la atribución causal sobre el éxito.

En definitiva, podemos afirmar que, según nuestros resultados y tal como se afirmaba en la hipótesis planteada, a) los niños con DA atribuyen sus éxitos más a causas externas que sus compañeros sin DA, b) los niños sin DA se sienten más responsables de sus éxitos (habilidad, esfuerzo) que los alumnos con DA, c) los niños con DA atribuyen sus éxitos más a causas externas incontrolables que a su habilidad, aunque sobre todo recurren al esfuerzo personal y d) los niños sin DA atribuyen sus éxitos más a causas internas (esfuerzo y habilidad) que externas.

VAR	DIF. APREND.	N	X	Sx	t	ns
PLH	si	38	14.44	4.476	-2.07	.041
	no	72	16.30	4.474		
PMH	si	37	12.72	4.221	-2.86	.005
	no	77	15.45	5.732		
PLE	si	38	19.23	4.070	-1.38	.169
	no	73	20.27	3.572		
PME	si	36	17.11	5.296	-1.97	.051
	no	75	19.05	4.635		
PLC	si	38	13.44	4.446	.91	.366
	no	74	12.68	4.041		
PMC	si	36	15.55	4.109	.97	.334
	no	76	14.77	3.901		
TPH	si	37	27.27	6.118	-2.91	.001
	no	72	31.51	8.968		
TPE	si	36	.44	7.865	-1.81	.074
	no	71	39.22	7.347		
TPC	si	35	28.54	6.779	.79	.431
	no	73	27.42	6.936		

**Tabla 8.** Diferencia de medias entre niños, de 11 años, con ["si"] y sin ["no"] DA al realizar la atribución causal sobre el éxito.

VAR	DIF. APREND.	N	X	Sx	t	ns
PLH	si	53	14.47	5.326	-1.38	.171
	no	39	15.94	4.707		
PMH	si	53	12.05	4.647	-3.77	.000
	no	39	16.20	5.899		
PLE	si	52	17.21	4.912	-3.59	.000
	no	39	20.61	3.809		
ME	si	52	15.92	4.982	-4.11	.000
	no	38	19.86	3.728		
PLC	si	53	13.60	4.601	1.21	.231
	no	39	12.46	4.322		
PMC	si	53	15.00	4.346	.09	.929
	no	38	14.92	3.865		
TPH	si	52	26.69	8.590	-2.90	.005
	no	39	32.15	9.278		
TPE	si	49	33.55	8.689	-4.06	.000
	no	38	40.44	6.636		
TPC	si	52	28.38	7.662	.71	.479
	no	38	27.23	7.423		

**Tabla 9.** Diferencia de medias entre niños, de 12 años, con ["si"] y sin ["no"] DA al realizar la atribución causal sobre el éxito.

Por otro lado, teniendo en cuenta la edad concreta de los sujetos (Tablas 6 a 9), podemos observar que, inicialmente (9 años), las diferencias entre los niños con y sin DA no son significativas ni para la atribución a causas internas ni para las externas, mientras que con el paso del tiempo esas diferencias sí son significativas. Así, podríamos añadir que *e) las pautas de atribución típicas señaladas anteriormente son más consistentes a medida que el niño va creciendo*, lo que puede ser debido a la mayor capacidad cognitiva del sujeto para analizar las causas que realmente han llevado a los éxitos, o bien al tiempo que lleva con sus dificultades de aprendizaje (por sus consecuencias negativas). Finalmente, respecto a la atribución al éxito, en la Tabla 10 se aportan datos para contrastar si existen diferencias entre niños y niñas en los procesos atribucionales.



VAR	DIF. APREND.	N	X	Sx	t	ns
PLH	hombre	304	15.07	5.64	-.99	.323
	mujer	208	15.52	4.60		
PMH	hombre	306	14.27	6.23	3.43	.001
	mujer	215	12.54	5.19		
PLE	hombre	307	18.75	5.05	-3.19	.001
	mujer	211	20.04	4.06		
PME	hombre	305	17.11	5.65	-1.67	.096
	mujer	209	17.88	4.76		
PLC	hombre	309	13.09	4.93	-.97	.334
	mujer	213	13.48	4.38		
PMC	hombre	306	14.39	4.49	-2.14	.033
	mujer	207	15.22	4.11		
TPH	hombre	299	29.42	10.43	1.83	.067
	mujer	204	27.90	8.14		
TPE	hombre	301	35.93	9.66	-2.59	.010
	mujer	201	37.98	7.92		
TPC	hombre	302	27.38	7.83	-1.89	.059
	mujer	201	28.63	6.83		

**Tabla 10.** Diferencia de medias entre hombres y mujeres al realizar la atribución causal sobre el éxito.

Podemos apreciar que únicamente se aprecian diferencias en cuanto a la atribución al esfuerzo personal, aunque los coeficientes para la atribución a la habilidad y a causas externas se encuentran próximos al nivel de significación mínimo. Los resultados indican que *f) las alumnas atribuyen significativamente más al esfuerzo sus éxitos de lo que lo hacen los alumnos, mientras que éstos creen que su capacidad tiene una mayor implicación en el éxito de lo que lo creen las niñas. En definitiva, si bien tanto para las niñas como para los niños los éxitos escolares sobre todo son debidos al*

esfuerzo, para los niños tiene mucha más importancia su capacidad, mientras que para las niñas no ocurre lo mismo, considerando éstas que los factores externos (p. e., suerte, profesor) juegan un papel importante en sus éxitos. Por tanto, los niños son más internos que las niñas a la hora de explicar sus logros positivos.

En relación a la atribución ante el fracaso, afirmábamos que los niños con DA se responsabilizaban más de los resultados negativos que sus iguales sin DA. En la Tabla 2 encontramos que efectivamente existen diferencias significativas entre unos y otros en la atribución a factores internos (TNH, TNE), y en la Tabla 4 apreciamos que estas diferencias van en la dirección esperada. Podemos afirmar, pues, que los alumnos con DA atribuyen más que los alumnos sin DA sus fracasos a causas internas (habilidad y esfuerzo), mientras que no parece haber grandes diferencias en las atribuciones a causas externas. Un análisis más detallado podemos encontrarlo en las tablas 11 a 15.

VAR	DIF. APREND.	N	X	Sx	t	ns
NLH	si	230	12.59	4.37	7.94	.000
	no	223	9.58	3.66		
NMH	si	230	15.46	4.74	10.05	.000
	no	226	10.99	4.74		
NLE	si	237	14.83	3.75	4.97	.000
	no	226	13.03	4.01		
NME	si	233	15.41	3.94	6.70	.000
	no	224	12.78	4.44		
NLC	si	232	12.44	4.37	2.67	.008
	no	221	11.39	3.98		
NMC	si	229	12.82	3.65	2.05	.041
	no	219	12.08	3.97		
TNH	si	222	27.93	7.13	11.18	.000
	no	219	20.60	6.63		
TNE	si	230	30.23	6.64	6.69	.000
	no	219	25.78	7.44		
TNC	si	224	25.38	6.92	2.82	.005
	no	211	23.52	6.77		

**Tabla 11.** Diferencia de medias entre niños con ["si"] y sin ["no"] DA al realizar la atribución causal sobre el fracaso.

Teniendo en cuenta los datos de la Tabla 11, y en relación a las dimensiones totales (TNH, TNE, INC) constatamos que los niños con DA atribuyen los fracasos escolares a la falta de capacidad en mayor medida en que lo hacen los sujetos sin DA. Lo mismo sucede con la atribución a esfuerzo. Por otra parte, los niños sin DA consideran que sus fracasos son achacables a factores externos, más de lo que lo creen los sujetos con DA. Así pues, podríamos concluir que se confirma la hipótesis en el sentido de que *g) los niños con DA piensan que los fracasos son debidos a falta de capacidad y al poco esfuerzo que realizan, y muy poco debidos a variables externas, mientras que los niños sin DA se consideran menos responsables que sus compañeros con DA de sus fracasos y también creen, significativamente más que éstos, que sus fracasos se deben a factores externos que no controlan.*

VAR	DIF. APREND.	N	X	Sx	t	ns
NLH	si	11	13.27	6.842	1.79	.097
	no	40	9.35	4.605		
NMH	si	11	15.45	6.532	2.73	.009
	no	41	10.56	4.915		
NLE	si	12	16.91	4.379	2.02	.049
	no	42	13.80	4.789		
NME	si	13	14.53	5.270	1.01	.317
	no	40	12.90	5.017		
NLC	si	12	8.75	3.769	-1.28	.208
	no	40	10.35	3.820		
NMC	si	11	12.72	3.952	.91	.368
	no	38	11.39	4.365		
TNH	si	9	26.77	10.997	2.00	.052
	no	38	20.10	8.526		
TNE	si	12	31.16	9.124	1.54	.131
	no	38	26.68	8.709		
TNC	si	10	21.70	6.165	-.14	.893
	no	36	22.05	7.612		

**Tabla 12.** Diferencia de medias entre niños, de 9 años, con ["si"] y sin ["no"] DA al realizar la atribución causal sobre el fracaso.

VAR	DIF. APREND.	N	X	Sx	t	ns
NLH	si	29	10.75	4.28	.018	
	no	62	8.61	2.69		
NMH	si	30	13.23	4.91	3.00	.003
	no	63	10.06	4.68		
NLE	si	30	13.36	3.36	1.44	.153
	no	63	12.22	3.67		
NME	si	30	14.73	4.10	1.84	.069
	no	63	12.80	4.97		
NLC	si	28	10.53	3.69	-.60	.549
	no	61	11.11	4.42		
NMC	si	31	10.90	3.42	-1.16	.248
	no	63	11.87	3.97		
TNH	si	28	24.10	6.75	3.94	.000
	no	61	18.81	5.45		
TNE	si	28	27.82	6.46	.068	
	no	62	24.80	7.46		
TNC	si	27	21.18	6.12	-1.02	.312
	no	60	22.75	6.84		

**Tabla 13.** Diferencia de medias entre niños, de 10 años, con ["si"] y sin ["no"] DA al realizar la atribución causal sobre el fracaso.

Considerando la variable "edad" (tablas 12 a 15), la hipótesis de que las diferencias entre un grupo de niños y otro en cuanto a la atribución son mayores a medida que avanzamos en años se confirma totalmente. En consecuencia, debemos concluir que *h) tanto en las atribuciones realizadas sobre los resultados positivos como negativos, las diferencias son más notables a partir de los 10-11 años, debido posiblemente a que el niño dispone de mayor capacidad para evaluar una mayor cantidad de experiencias negativas o positivas.*

VAR	DIF. APREND.	N	X	Sx	t	ns
NLH	si	37	12.10	4.55	2.89	.005
	no	77	9.87	3.49		
NMH	si	36	15.00	4.92	3.30	.001
	no	76	11.84	4.63		
NLE	si	38	13.92	3.43	.93	.354
	no	76	13.25	3.72		
NME	si	36	15.22	3.81	3.18	.002
	no	76	12.72	3.91		
NLC	si	38	13.39	4.63	1.59	.114
	no	76	12.00	4.29		
NMC	si	36	13.36	3.17	2.06	.042
	no	72	11.84	3.78		
TNH	si	35	26.88	6.97	4.01	.000
	no	76	21.67	6.05		
TNE	si	36	29.19	6.15	2.37	.019
	no	75	26.06	6.66		
TNC	si	36	26.88	6.68	.051	
	no	71	24.11	6.97		

**Tabla 14.** Diferencia de medias entre niños, de 11 años, con ["si"] y sin ["no"] DA al realizar la atribución causal sobre el fracaso.

VAR	DIF. APREND.	N	X	Sx	t	ns
NLH	si	52	11.90	4.202	1.99	.050
	no	38	10.23	3.529		
NMH	si	53	14.41	4.609	3.24	.002
	no	39	11.23	4.732		
NLE	si	55	14.21	3.619	1.56	.122
	no	38	12.97	3.990		
NME	si	53	14.43	4.366	2.00	.049
	no	39	12.66	3.949		
NLC	si	53	11.73	4.124	-.15	.888
	no	38	11.84	2.477		
NMC	si	53	13.13	3.294	-.83	.409
	no	39	13.74	3.754		
TNH	si	51	26.25	7.730	3.37	.001
	no	38	21.15	6.020		
TNE	si	53	28.66	7.125	1.92	.058
	no	38	25.73	7.184		
TNC	si	53	24.86	6.388	-.50	.616
	no	38	25.50	5.156		

**Tabla 15.** Diferencia de medias entre niños, de 12 años, con ["si"] y sin ["no"] DA al realizar la atribución causal sobre el fracaso.

Por último, si tenemos en cuenta la población en conjunto y la diferenciamos por el "sexo" (tabla 16) obtenemos que las chicas creen en mayor medida que los chicos que sus fracasos son debidos a falta de esfuerzo, no utilizan de forma diferente que éstos su habilidad para explicar sus malos resultados y tampoco se diferencian respecto a la utilización de variables externas para juzgar estos resultados negativos. En definitiva, *i) las niñas se responsabilizan más que los niños de sus fracasos, aunque únicamente aludiendo a la falta de esfuerzo.*

VAR	DIF. APREND.	N	X	Sx	t	ns
NLH	hombre	304	11.49	4.55	1.97	.056
	mujer	209	10.75	3.90		
NMH	hombre	304	12.99	5.30	-1.81	.071
	mujer	211	13.83	5.10		
NLE	hombre	311	14.35	4.35	2.34	.024
	mujer	212	13.53	3.62		
NME	hombre	306	14.50	4.71	2.80	.005
	mujer	210	13.45	3.78		
NLC	hombre	306	12.03	4.36	.61	.543
	mujer	208	11.80	4.02		
NMC	hombre	298	12.36	4.05	-.41	.684
	mujer	208	12.50	3.70		
TNH	hombre	298	24.41	8.21	-.23	.819
	mujer	202	24.57	7.10		
TNE	hombre	304	28.86	7.99	3.09	.002
	mujer	204	26.90	6.26		
TNC	hombre	295	24.48	7.39	.22	.825
	mujer	198	24.34	6.36		

**Tabla 16.** Diferencia de medias entre hombres y mujeres al realizar la atribución causal sobre el fracaso.

En conclusión, nuestros resultados confirman plenamente las tres hipótesis plantadas, al mismo tiempo que añaden una nueva información (la importancia que los sujetos con DA conceden al esfuerzo) que posibilita una interpretación más sustantiva. Así, nuestros datos indican, de acuerdo con lo señalado por Torgesen, Litch y Chapman, que los sujetos con DA tienden a atribuir, en mayor medida que sus iguales sin tales dificultades, sus fracasos a falta de capacidad. Sin embargo, el acuerdo no es completo ya que

discrepan de otros estudios respecto a que sea esa falta de capacidad la causa percibida primera de sus resultados negativos. En nuestro caso, los resultados obtenidos indican que si bien estos niños interiorizan sus fracasos, estos se atribuyen en primer lugar al esfuerzo (en este caso, la falta de esfuerzo). Este tipo de atribución puede resultar más adaptativa para el sujeto que la atribución a falta de capacidad ya que le permite mantener la creencia de control sobre los propios resultados, dependiendo el que estos se modifiquen o no de la propia actuación. De esta forma, aunque el niño haya fracasado puede seguir manteniendo las creencias de competencia y autoeficacia, lo que repercute de forma positiva sobre sus expectativas de rendimiento, sobre su motivación y sobre su conducta, que se caracterizará por una mayor dedicación e implicación en las tareas escolares, evitando caer en ese círculo de desamparo tan deteriorante para él.

Sin embargo, puede ocurrir que más que un patrón adaptativo, éste sea un patrón defensivo (Covington, 1985). Esto supondría que, dado lo amenazante que resulta el fracaso para las propias creencias de competencia y valía, el sujeto optaría por defenderse, recurriendo para ello a explicar sus resultados negativos en función del escaso esfuerzo dedicado al trabajo escolar. Este tipo de atribución, a la larga, tendría consecuencias muy negativas ya que para seguir manteniendo esas creencias el sujeto podría adoptar tácticas como disminuir su esfuerzo en la realización de las tareas o evitarlo por completo, con lo que su rendimiento sería cada vez menor y el fracaso más patente.

Si en el caso de la atribución de fracaso nuestros datos sólo coinciden en parte con los encontrados en anteriores investigaciones, en el caso de la justificación de los resultados positivos parece que ocurre lo mismo. De esta manera, se confirma que los niños con DA, con respecto a sus iguales sin ellas, tienden a responsabilizarse en menor medida de sus éxitos realizando una mayor atribución a factores externos más allá de su control (dificultad de la tarea, suerte, actitud del profesor). Sin embargo, es de nuevo el esfuerzo la causa más utilizada para justificar sus resultados positivos. Por tanto, parece que si bien estos niños muestran una tendencia poco adaptativa de atribuir sus éxitos a factores inestables e incontrolables que les puede llevar a no implicarse en las tareas debido a que sus resultados dependen de circunstancia ajenas, en último término, creen que es el esfuerzo el que les permite afrontar de un modo eficaz los aprendizajes, factor inestable pero sobre el que el sujeto puede ejercer control y, por tanto, pueden mantener buenas expectativas de futuro, lo que repercutirá de modo favorable sobre su motivación y conducta.

Retomando lo señalado y en general, parece que aunque los sujetos con dificultades de aprendizaje atribuyen sus fracasos a falta de capacidad y sus éxitos a factores externos en mayor medida que sus compañeros sin dificultades, en último término señalan el esfuerzo como determinante de sus resultados académicos positivos y negativos. Por tanto y de acuerdo con aquellos autores que señalaban que no se puede hablar de que exista un patrón atribucional característico en los niños con DA (p. e. Canino, 1981; Durrant, 1993), parece que algunos de ellos pueden mostrar patrones atribucionales adaptativos que les permitan hacer frente a sus negativas experiencias académicas y evitar caer en el círculo de desamparo descrito por Torgesen, Litch y Chapman, entre otros.

Finalmente, aunque no planteamos hipótesis en relación a esta cuestión, destacamos los datos encontrados en función de la variable "sexo". Respecto a esta, se ha



señalado que existe mayor probabilidad de que las niñas muestren el citado patrón de indefensión debido a que tienden en mayor medida que los niños a atribuir sus fracasos a falta de capacidad y a factores externos e incontrolables (p. e., Kistner y Litch, 1984; Kistner, White, Haskett y Robins, 1985). Los resultados de nuestra investigación indican que las mujeres se responsabilizan más de los fracasos que los hombres, atribuyéndolos sobre todo a su falta de capacidad. Por otra parte, éstas tienden a explicar sus éxitos más en función de factores externos que los niños, que recurren con mayor frecuencia a su competencia. Parece, pues, que nuestros datos coinciden con los encontrados en investigaciones precedentes al señalar que las niñas podrían tener más probabilidades que los niños de caer en el deteriorante círculo de desamparo aprendido. Sin embargo, igual que antes, parece que podemos ser más optimistas ya que las niñas recurren de nuevo más al esfuerzo que a los factores externos o a la falta de capacidad como determinantes de sus éxitos y fracasos.

## CONCLUSIONES

---

Destacamos al inicio de este trabajo que la atribución causal realizada ante los resultados obtenidos constituye una de las variables cognitivo-motivacionales cuya influencia sobre el rendimiento académico es determinante. De esta forma señalamos que los sujetos que tienen dificultades de aprendizaje, debido a su historial de fracasos, muestran una escasa confianza en sus capacidades, por lo que tienden a hacer atribuciones disposicionales (habilidad) ante los resultados negativos que obtienen en la escuela y a atribuir sus éxitos en mayor medida a factores externos. Por el contrario, los sujetos que no tienen esas dificultades tienden a atribuir sus éxitos a su capacidad y sus fracasos a factores externos. Concretamente, en los datos de nuestra investigación se observa que, efectivamente, los sujetos con DA, respecto a los sujetos sin ellas, tienden a realizar una mayor atribución interna de los fracasos (falta de esfuerzo y de capacidad) y una atribución externa de los éxitos. Este patrón atribucional puede influir de manera negativa sobre sus expectativas, sus sentimientos, su motivación y su conducta de aprendizaje, viéndose perjudicado su rendimiento, como ya hemos señalado en la parte teórica de este trabajo.

Ante esta situación, se plantea la necesidad de una intervención por parte del profesor destinada a modificar ese patrón atribucional desadaptativo, sustituyéndolo por otro más adecuado, realista y positivo (Sampascual et al., 1994). Se trataría de pasar de esa atribución del fracaso a falta de competencia a una atribución más positiva de fracaso a falta de esfuerzo o al uso de estrategias cognitivas y metacognitivas inadecuadas, ya que este tipo de atribución no genera sentimientos de incompetencia y de estimula la percepción de expectativas más favorables, repercutiendo todo ello de manera positiva sobre su motivación y sobre su conducta de aprendizaje.

Sin embargo, este cambio de patrón atribucional, por sí sólo, puede no resultar todo lo eficaz que se desea. En este sentido, habría que considerar la mediación de dos aspectos importantes, como son la edad de los sujetos y sus habilidades y destrezas. En cuanto a la edad, se trataría de intervenir desde el inicio de la escolaridad, pero fundamentalmente a partir de la Enseñanza Elemental, cambiando la actitud de consi-

derar el fracaso como una amenaza a la propia imagen, para considerarlo como un paso más del proceso de aprendizaje. Para lograr ese cambio de actitud ante el fracaso, el profesor ha de intentar crear condiciones de aprendizaje en las que más que defenderse de la amenaza de fracaso, los sujetos busquen aprender a través del esfuerzo, considerado como elemento fundamental para el éxito. Para ello sería adecuado crear en el aula, en vez de un clima de competitividad en el que son más frecuentes las atribuciones a capacidad, una estructura cooperativa en la que se establezcan metas individuales, claras, realistas y bien definidas, donde se estimule la interacción y la participación entre los distintos miembros del grupo y la idea de que el éxito depende del esfuerzo conjunto de todos ellos, donde la evaluación no se refiera a criterios normativos sino a criterios propios y sea formativa en vez de sumativa.

Este cambio de actitud debe apoyarse en un entrenamiento de las estrategias cognitivas y metacognitivas necesarias para abordar con eficacia las tareas escolares, de manera que el sujeto no sólo crea que con el esfuerzo puede superar el fracaso y tener éxito, sino que pueda experimentarlo y tomar conciencia de su participación para conseguir ese resultado. En relación al entrenamiento de las habilidades y destrezas de los sujetos en el Modelo Metacognitivo propuesto por Borkowski y Muthukrishna (1992) se destaca la relevancia de desarrollar y perfeccionar los procesos estratégicos y ejecutivos de aprendizaje, ya que cuando esto ocurre el sujeto toma conciencia de la utilidad e importancia de ser estratégico, creyendo en la posibilidad de poder mejorar la propia autoeficacia. De esta manera, el sujeto aprende a atribuir sus éxitos y sus fracasos académicos al esfuerzo dedicado a utilizar estas estrategias y considera que la competencia se puede desarrollar mediante la actividad autodirigida, repercutiendo todo ello de forma positiva sobre su motivación hacia los aprendizajes escolares y, por lo tanto, sobre su rendimiento.

\*\*\*\*\*

## **BIBLIOGRAFIA**

- APONICK, D. A. Y DEMBO, M. H. (1983): LD and normal adolescents causal attributions of success and failure at different levels of task difficulty. *Learning Disability Quarterly*, 6, 31-39.
- BANDURA, A. (1977): Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 91-215.
- BORKOWSKI, J. G. y MUTHUKRISHNA, N. (1992): Moving metacognition into the classroom: "Working models" and affective strategy teaching. En M. Pressley, K. R. Harris y J. T. Guthrie (Eds): *Promoting academic competence and literacy in school*. San Diego: Academic Press.

- CANONO, F. J. (1981): Leamed-helplessness theory: Implications for research in learning disabilities. *Journal of Special Education*, 15, 471-484.
- COOLEY, E. Y. y AYRES, R. R. (1988): Self-concept and success-failure attributions of nonhandicapped students and students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities* 21, 174-178.
- COVINGTON, M. V. (1985): Strategic thinking and the fear of failure. En Segal, I.V., Chipman, S.F. y Glaser, R. (Eds): *Thinking and Learning Skills. Vol. 1: Relating Instruction to research*. Hillsdale N. J.:Lawrence Erlbaum.
- CHAPMAN, J. W. (1988): Cognitive-motivational characteristics and achievement of learning disabled children: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 80, 357-365.
- DURRANT, J. E. (1993): Attributions for achievement outcomes among behavioral subgroups of children with learning disabilities. *The Journal of Special Education*, 27(3), 306-320.
- GONZALEZ, M. D. y TOURON, J. (1992): *Autoconcepto y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: EUNSA.
- HAMMILL, D. D.; BRYANT, B. R.; BROWN, L.; DUNN, C. y MARTEN, A. (1989): How replicated is current LD research?. A folow-up the CLD Research Committee s recomendations. *Learning Disability Quartely*, 12, 174-179.
- JACOBSEN, B.; LOWERY, B. y DUCETTE, J. (1986): Attributions of learning disabled children. *Journal of Educational Psychology*, 78, 59-64.
- KISTNER, J. A. y LITCH, G. B. (1984): *Cognitive-motivational factors affecting academic persistence of learning disabled children*. Comunicación presentada en el encuentro de la Association for children and adults with learning disabilities. Nueva Orleans.
- KISTNER, J. A.; WHITE, K.; HASKETT, M. y ROBINS, F. (1985): Development of learning disabled and normally achieving children's causal attributions. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 13, 639-647.
- LITCH, B. G. (1983): Cognitive-motivational factors that contribute to the achievement of learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities*, 16, 483-490.
- MARSH, H. W.; CAIRNS, L.; RELICH, J.; BARNES, J. y DEBUS, R. (1984): The relationship between dimensions of self-attribution and dimensions of self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 76, 3-32.

- MORRIS, R.; LYON, G. R.; ALEXANDER, D.; GRAY, D. B.; KAVANAGH, J.; ROURKE, B. P. y SWANSON, H. L. (1994): Editorial: proposed guidelines and criteria for describing samples of persons with learning disabilities. *Exceptional Children*, 17, 106-109.
- OVEJERO, A. (1984): *Psicología Social de la Educación*. Barcelona: Herder.
- PINTRICH, P. R.; ANDERMAN, E. M. y KLOBUCAR, CH. (1994): Intraindividual differences in motivation and cognition in students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 27(6), 360-370.
- RELICH, J. (1983): *Attribution, affect variables, and achievement in arithmetic* (cit. por Marsh, et al., 1984).
- ROSENBERG, M. S., et. al. (1993): Minimum for the description of participants in learning disabilities research. *Journal of Learning Disabilities*, 26, 210-213.
- SAMPASCUAL; G. NAVAS, L. y CASTEJON, J. L. (1994): Procesos atribucionales en la Educación Secundaria obligatoria: Un análisis para la reflexión. *Revista de Psicología General y aplicada*, 47(4), 449-459.
- SCHUNK, D. H. (1981): Modeling and attributional effects on children's achievement: A self-efficacy analysis. *Journal of Educational Psychology*, 73, 93-105.
- TORGESEN, J. K. (1982): The learning disabled child as an inactive learner: Educational implications. *Topics in Learning and Learning Disabilities*, 2(1), 45-52.
- WEINER, B. (1974): *Achievement motivation and attribution theory*. Morristown, NJ: General Learning Press.
- WEINER, B.; RUSSELL, D. y LERMAN, D. (1978): Affective consequences of causal ascriptions. En J. H. Harvey, W. J. Ickes y R.R Kidd (Eds): *New direction in attribution research*. Vol. 2, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- WEINER, B. (1979): A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.
- WEINER, B. (1985): An attributional theory of achievement, motivation and emotion. *Psychological Review*, 82, 616-622.