

Diferencias en las atribuciones causales del rendimiento académico en alumnos de secundaria con dificultades de aprendizaje en función del tipo de dificultad y de su participación en otras actividades gratificantes

Differences in causal attributions of academic performance in secondary school students with learning difficulties based on the type of difficulty and their engagement in other rewarding activities

Diferenças nas atribuições causais do desempenho acadêmico em alunos dos anos finais do fundamental e ensino médio com dificuldades de aprendizagem, em função do tipo de dificuldade e de sua participação em outras atividades gratificantes

Ariel Cuadro¹, ORCID 0000-0002-4429-9898
Galia Leibovici², ORCID 0000-0002-2448-2791
Cesar Daniel Costa-Ball³, ORCID 0000-0003-0477-2545

¹ *Universidad Católica del Uruguay, Uruguay*

² *Universidad Católica del Uruguay, Uruguay*

³ *Universidad Católica del Uruguay, Uruguay*

Resumen

Este estudio analiza las atribuciones causales en alumnos de educación secundaria y si estas atribuciones varían de acuerdo con el tipo de dificultad, así como al éxito o no en otras áreas de desempeño personal. A partir de una muestra de 371 alumnos entre 13 y 16 años, 67 de ellos con diagnóstico de dificultades de aprendizaje, se evaluaron los patrones de atribuciones causales y su relación con el rendimiento académico, como con su participación en actividades deportivas y artísticas. Los resultados muestran que a mayor dificultad mayor la atribución en considerar el esfuerzo como causa principal para alcanzar éxitos en su proceso de aprendizaje; no encontrándose diferencia en función del tipo de dificultad. Asimismo, cuando los alumnos con dificultades en el aprendizaje se sienten competentes en áreas no académicas, pueden desarrollar una mejor predisposición al logro. Esto impactaría en sus capacidades para enfrentar los aprendizajes, su percepción de competencia y procesos de autorregulación.

Palabras clave: motivación; dificultades de aprendizaje; atribuciones causales

Abstract

This study analyses causal attributions in secondary school students and whether these attributions vary according to the type of difficulty, as well as to success in other areas of personal performance. Patterns of causal attributions and their relation to academic performance and to participation in sports and artistic activities, were assessed on a sample of 371 students aged 13 to 16, of whom 67 were diagnosed with learning difficulties. Results show that the greater the difficulty, the greater the attribution in considering effort as the main cause for achieving success in their learning process; no differences were found by the type of difficulty. Likewise, findings indicate that when students with learning difficulties feel competent in non-academic areas, they can develop better predisposition to achievement. This could have an impact on their ability to cope with learning, their perception of competence and self-regulation processes.

Keywords: motivation; learning difficulties; causal attributions



Resumo

Este estudio analiza las atribuciones causales en alumnos de los años finales del fundamental e ensino médio e se estas atribuciones varían de acuerdo con el tipo de dificultad, así como el éxito o no en otras áreas de desempeño personal. A partir de una muestra de 371 alumnos entre 13 y 16 años, 67 de ellos con diagnóstico de dificultades de aprendizaje, se evaluaron los patrones de atribuciones causales y su relación con el desempeño académico, así como con su participación en actividades deportivas y artísticas. Los resultados muestran que cuanto mayor la dificultad, mayor la atribución de esfuerzo como principal causa de éxito en su proceso de aprendizaje; no se encontraron diferencias de acuerdo con el tipo de dificultad. De la misma forma, cuando los estudiantes con dificultades de aprendizaje se sienten competentes en áreas no académicas, ellos pueden desarrollar una mejor predisposición para el éxito. Esto impactaría en su capacidad para enfrentar el aprendizaje, su percepción de competencia y procesos de autorregulación.

Palabras-clave: motivación; dificultades de aprendizaje; atribuciones causales

Recibido: 1/8/2022

Aceptado: 6/12/2022

Correspondencia: Cesar Daniel Costa-Ball, Universidad Católica del Uruguay, Uruguay. E-mail: ccosta@ucu.edu.uy

Lograr que los estudiantes con dificultades del aprendizaje (DA) se sientan motivados en la búsqueda de logros académicos es un desafío para los sistemas educativos; hay suficiente evidencia del impacto de la falta de motivación de estos estudiantes en sus aprendizajes (Louick & Scanlon, 2019; Tsujimoto et al., 2018).

Desde la perspectiva de la motivación de logro se ha vinculado a la motivación con las probabilidades de éxito frente a las tareas (Atkinson, 1964; Eccles & Wigfield, 2002). En este marco, la teoría de atribución (Weiner, 1979, 1986, 1992) asume que la forma en que las personas hacen las atribuciones causales, es decir, con las razones percibidas del éxito o del fracaso, determina la motivación, la conducta de rendimiento y los logros alcanzados por ellas (Valenzuela, 2007). Las atribuciones de los alumnos inciden en el esfuerzo que requiere sus aprendizajes, así como en su desarrollo social, cognitivo y afectivo (Soria et al., 2004).

Weiner (1979, 1986) plantea las causas de la atribución a partir de tres dimensiones: internas o externas, estables o variables, y controlables o no controlables por el sujeto. Las interrelaciones de dichas dimensiones dan lugar al tipo de atribución que incidiría en la motivación de logro. Así cuando hay una alta motivación de logro, el éxito se atribuye a las propias capacidades, mientras el fracaso es atribuido, por ejemplo, a la falta de esfuerzo o de trabajo. En la baja motivación de logro, el éxito es atribuido con relativa frecuencia a causas externas no controlables, como la facilidad de la tarea o la suerte, en tanto el fracaso se atribuye a la falta de habilidad personal (eventualmente a causas externas no controlables), lo que tiende a alejar de la tarea (Haynes et al., 2008).

Estudios con alumnos de educación secundaria mostraron que la atribución del éxito al esfuerzo o a la capacidad fueron predictores positivos del rendimiento académico medio, mientras que la atribución a la suerte fue un predictor negativo (Barca et al., 2000; Barca & Peralbo, 2002; Manassero & Vázquez, 1995). Sáez et al. (2018), analizando las estrategias de disposición para el estudio, las atribuciones causales y la percepción de autoeficacia en una muestra de 695 estudiantes universitarios chilenos, encontraron correlaciones positivas y moderadas entre las estrategias causales de éxito y del esfuerzo.

Asimismo, identificaron relaciones débiles entre las atribuciones de fracasos académicos al esfuerzo y la capacidad como a causas externas. Del mismo modo, Ramudo et al. (2017), en una muestra de 1505 estudiantes españoles de bachillerato, encontraron que las atribuciones causales internas, como la capacidad o la falta de esfuerzo, son variables explicativas del rendimiento académico con diferencias entre mujeres y hombres.

En el caso de los estudiantes con DA es frecuente que atribuyan sus éxitos a factores externos y los fracasos a causas internas (Sideridis, 2009), como la falta de capacidad, que tiende a ser de carácter estable e incontrolable, debido a reiterados fracasos académicos (González-Pianda et al., 2000). Resulta esperable entonces que tengan atribuciones de logro negativas (Gil & Hernández, 2017), así como baja confianza académica, en la medida en que el éxito o fracaso ante una tarea dependen, en gran medida, de cómo las personas atribuyen sus éxitos y fracasos previos (Barca, 2005). En el estudio realizado por Fernández et al. (2015) con 787 estudiantes universitarios dominicanos, se muestra que las atribuciones causales internas (capacidad y esfuerzo) se relacionan con el rendimiento académico alto y son buenos predictores y del rendimiento, mientras que los estilos atribucionales externos (a la tarea, al profesorado y a la suerte) se relacionan con el bajo rendimiento académico.

Por esto, es frecuente en la práctica clínica e institucional sugerir a las familias que presentan hijos con DA la importancia de que realicen actividades en las que el niño disfrute y tenga experiencias de competencia exitosa y de alcance de logros, como una forma de minimizar los efectos atribucionales de las DA. Pero no hemos encontrado estudios que analicen las DA asociado al éxito en otras áreas del aprendizaje no académico. Todo pareciera indicar que, si un alumno se siente competente y capaz en otras áreas de su vida no necesariamente académica, desarrolle una mejor predisposición al logro que si no la tiene. Tampoco se ha encontrado trabajos específicos que asocien el desarrollo de las atribuciones causales en función del tipo de DA; aspecto que resulta de gran valor para analizar factores de riesgo y de protección en las diferentes fases del desarrollo y evolución del alumno. A excepción de los trabajos de Tsujimoto et al. (2018) que analizaron las atribuciones causales en estudiantes de 8 a 15 años con dificultades en lectura y déficit atencional; cuyos resultados muestran que las atribuciones causales menos adaptativas se vincularon a mayores dificultades de lectura y atención.

El propósito principal de este estudio es analizar las atribuciones causales en alumnos de secundaria con DA e identificar si estas atribuciones varían de acuerdo con el tipo de dificultad, así como al éxito o no en otras áreas de desempeño personal. Es de esperar que, a mayor dificultad, mayor la atribución en considerar el esfuerzo como causa principal para alcanzar éxitos en los aprendizajes. De igual modo, los alumnos con DA que se sienten competentes en áreas no académicas desarrollan una mejor predisposición al logro. Finalmente, que las diferencias en las atribuciones causales estén más asociadas al grado de severidad de las dificultades que al tipo de dificultad.

Método

Participantes

La muestra se conformó por 371 alumnos (entre 13 y 16 años, $M = 14.4$; $DE = 1.97$) comprendidos entre primer y cuarto año de enseñanza secundaria de Montevideo, de nivel socio económico muy favorable; el 18 % (67) de ellos presenta diagnóstico de DA, realizado por equipos clínicos especializados externos al centro educativo. El 53 % de la muestra total eran estudiantes mujeres y el 47 % varones. La Tabla 1 presenta la distribución por grado el total de participantes.

Tabla 1*Distribución de la muestra por grado*

Grado	Cantidad de alumnos	Porcentaje (%)
Primero	91	24.5
Segundo	99	26.7
Tercero	95	25.6
Cuarto	86	23.2
Total	371	100.0

De acuerdo con el tipo de dificultad diagnosticada por los equipos externos, se distribuyen como se presenta en la Tabla 2.

Tabla 2*Distribución de la muestra de acuerdo con el diagnóstico clínico*

Dificultad	<i>n</i>	%
Dislexia	28	41.8
Trastorno Específico del Lenguaje	14	20.9
Trastorno por Déficit Atencional con Hiperactividad (TDAH)	2	3.0
Digrafía	1	1.5
TEL – Dislexia	7	10.4
TEL- TDAH	5	7.5
Dislexia-TDAH	8	11.9
Dislexia-Digrafía	2	3.0
Total	67	100.0

Instrumentos

Para evaluar el grado, nivel y tipos de estilos o patrones de atribuciones causales que realizan los alumnos a partir de sus resultados académicos, se administró la subescala de Evaluación de Atribuciones Causales y Multidimensionales (EACM), perteneciente al Sistema Integrado de Evaluación y Atribuciones Causales y Procesos de Aprendizaje (SIACEPA) de Barca et al. (2000). Esta subescala se compone de 24 ítems con afirmaciones en las que se debe completar el grado de acuerdo según una escala Likert que va del 1 al 5, en la que 1 significa *Totalmente en desacuerdo*, 2 *Bastante en desacuerdo*, 3 *Más de acuerdo que desacuerdo*, 4 *De acuerdo* y 5 *Totalmente de acuerdo*. Se obtienen así siete factores de atribuciones causales que surgen a partir del cruzamiento de las dimensiones interno/externo, estable/inestable y controlable/incontrolable, con las cuatro causas atribucionales: capacidad, esfuerzo, suerte/azar y dificultad de las tareas. Los factores son: Atribución a la Facilidad de las Materias del Alto Rendimiento Académico (FM-ARA), Atribución al Escaso Esfuerzo del Bajo Rendimiento Académico (EEBRA), Atribución a la Capacidad al Alto Rendimiento Académico (AC-ARA), Atribución al Esfuerzo del Alto Rendimiento Académico (AE-ARA), Atribución a la Suerte del Rendimiento Académico (SRA), Atribución al Profesorado del Bajo Rendimiento Académico (PF-BRA) y Atribución a la Baja Capacidad del Bajo Rendimiento Académico (BC-BRA). Los estudios psicométricos arrojaron un alfa de Cronbach total de la escala de .71 y una varianza explicada total de la subescala EACM del 52.92 % para 7 factores (Barca et al., 2004).

Para valorar el rendimiento académico de los alumnos se utilizaron los promedios de calificaciones de la primera reunión de profesores; en donde el mínimo de suficiencia para el pasaje de grado es 6, que equivale a *Bueno regular* y la máxima calificación es 12, equivalente a *Sobresaliente*.

Para categorizar la muestra de los alumnos con DA y su desempeño en las actividades no académicas, se les consultó a los propios alumnos que señalaran si realizaban actividades deportivas o artísticas fuera del ámbito del centro educativo. Por otra parte, se realizaron entrevistas individuales con los coordinadores del área deportiva y el director del área artística del centro educativo para que pudieran dar cuenta del grado de competencia que tienen estos alumnos en las diferentes actividades y los roles que desempeñan.

Procedimiento

El estudio se implementó firmando un consentimiento informado por parte del centro educativo y por las familias de los participantes. En un período de tres semanas fue administrado a todos los grupos la subescala de EACM en versión digital a través de un formulario digital de Google Forms. Se les explicitó a los alumnos los objetivos de la investigación y el interés de que su participación. Luego se agendaron entrevistas con los coordinadores y directores correspondientes al área deportiva y artística, y se les solicitó organicen a los alumnos con diagnósticos clínicos de DA de acuerdo con una tabla de clasificación que se les entregó. De este modo, en lo deportivo se identificaron tres grupos de estudiantes: los que no juegan (28 alumnos), los que juegan sin tener un desempeño destacado (18 estudiantes) y los que juegan y se destacan en su disciplina (21 integrantes). En la competencia artística se agruparon en tres categorías: los que no hacen ninguna actividad (44 alumnos), los que han sido seleccionados para exponer en el escenario una sola destreza, competencia o habilidad artística —bailar, cantar o actuar— (21 alumnos) y los que han sido seleccionados para exponer en el escenario más de una destreza, competencia o habilidad artística —cantar y bailar y actuar; cantar y bailar; cantar y actuar; bailar y actuar— (2 estudiantes).

Asimismo, de acuerdo con el promedio de calificaciones generadas en la primera reunión de profesores se distribuyeron los alumnos con DA en tres grupos (Tabla 3).

Tabla 3

Distribución de la muestra de acuerdo con el criterio rendimiento académico (n = 67)

Tipo de rendimiento	Promedio calificaciones	<i>n</i>	(%)
Apenas aceptable	4-5	3	5
Aceptable	6-7	41	62
Muy bueno	8-9	22	33

Análisis de datos

Para el análisis estadístico se utilizó el programa JAMOMI (Jamovi Project, 2022). Se presentaron los datos descriptivos (*M* y *DE*) de las dimensiones de la escala EACM, según los perfiles de los participantes. Las diferencias entre grupos fueron calculadas mediante dos procedimientos para contrastes sobre medias: a) prueba para dos muestras independientes para analizar los perfiles atribucionales de los alumnos con diagnóstico de DA y los alumnos y sin dificultades de aprendizaje (SDA) en cada uno de los siete

factores de atribucionales causales; b) prueba de análisis de varianza de un factor para analizar las diferencias en cada una de los siete factores atribucionales causales entre los 8 perfiles de DA y entre dos niveles de rendimiento académico (apenas aceptable, aceptable y muy bueno). Previamente se calculó los estadísticos descriptivos y se comprobó los cumplimientos de los supuestos del modelo contraste de normalidad (Prueba de Shapiro-Wilks) y de homocedasticidad (Prueba de Levene) para decidir usar procedimientos paramétricos o no paramétricos. Para el uso de las pruebas *post hoc* para determinar entre qué grupos existen diferencias estadísticamente significativas, el programa Jamovi controla la tasa de error tipo I en las comparaciones dos a dos, usando el método de Dwass-Steel-Critchlow-Fligner (Douglas & Michael, 1991). El efecto se calculó con el programa gpower (Faul et al., 2007; Faul et al., 2009).

Resultados

En la Tabla 4 se presentan los estadísticos descriptivos obtenidos a partir de las siete dimensiones de la escala EACM, de acuerdo con las características o perfiles de los participantes.

Se evaluó la normalidad de las puntuaciones en los siete factores atribucionales causales de los estudiantes. La prueba de Shapiro-Wilk indicó que las puntuaciones no se distribuyeron normalmente en ninguna de las siete dimensiones ($p < .001$) en las comparaciones entre alumnos con DA y SDA, entre tipo de DA, y en función de las habilidades y competencias deportiva y artísticas. En las comparaciones de estudiantes con DA en función del rendimiento académico, se encontró una distribución normal únicamente en la dimensión AC-ARA ($p > .09$), por lo que en ese caso se utilizó la estadística paramétrica.

Tabla 4

Estadísticos descriptivos de las dimensiones de la escala EACM según el perfil de los participantes

Tipos	FM-ARA	AC-ARA	PF-BRA	SRA	AE-ARA	EEBRA	BC-BRA
	<i>M(DE)</i>						
SDA	2.6(0.7)	3.3(0.7)	3.0(0.8)	2.2(0.6)	37.3(0.7)	3.3(0.1)	24.1(0.7)
DA	2.8(0.7)	3.1(0.9)	3.2(0.8)	2.1(0.7)	37.7(0.7)	3.3(0.8)	25.2(0.8)
DL	2.7(0.6)	3.3(0.8)	3.4(0.8)	2.1(0.7)	3.8(0.7)	3.3(0.8)	2.3(0.6)
TEL	2.5(0.8)	3.2(1.0)	3.0(0.8)	2.2(0.6)	3.7(0.7)	2.9(1.0)	2.6(0.9)
TDAH	3.0(0.5)	2.0(0.0)	3.8(1.5)	2.0(0.0)	3.8(0.9)	2.0(0.0)	2.2(0.3)
DISG	3.0(0.0)	2.7(0.0)	2.0(0.0)	2.0(0.0)	2.0(0.0)	2.0(0.0)	2.5(0.0)
TEL/DL	3.1(0.7)	2.8(0.7)	3.2(0.9)	2.1(0.5)	4.3(0.4)	3.6(0.7)	2.7(0.9)
TEL/TDAH	3.1(0.8)	3.8(0.6)	3.2(0.4)	2.7(0.4)	4.0(0.7)	3.7(0.8)	2.9(0.6)
DL/TDAH	2.9(0.6)	2.9(1.1)	3.4(1.1)	2.3(0.4)	3.6(0.6)	3.9(0.4)	2.7(1.0)
DL/DIS	3.2(0.7)	3.0(0.9)	4.3(0.5)	2.8(1.2)	2.6(0.2)	4.2(0.2)	3.0(0.7)
DA/MBR	2.9(0.7)	3.5(0.7)	3.3(0.5)	2.2(0.5)	4.0(0.7)	3.4(0.8)	2.6(0.8)
DA/RA	2.7(0.7)	3.1(0.9)	3.2(1.0)	2.1(0.6)	3.7(0.8)	3.3(0.9)	2.4(0.8)
DA/RI	2.7(0.6)	2.6(0.9)	3.2(1.0)	2.3(0.6)	3.4(0.4)	3.0(0.81)	2.6(0.5)
DA/NOD	2.6(0.6)	3.0(0.9)	3.0(0.9)	2.1(0.6)	3.8(0.7)	3.0(0.9)	2.5(0.7)
DA/FB	2.8(0.7)	3.6(0.2)	3.4(0.4)	2.2(0.0)	3.6(0.4)	3.3(0.4)	2.6(0.6)
DA/FA	2.9(0.6)	3.0(0.8)	3.5(0.7)	2.3(0.7)	3.8(0.6)	3.6(0.8)	2.5(0.8)
DA/NAA	2.9(0.7)	3.1(1.0)	3.4(1.0)	2.3(0.6)	3.7(0.7)	3.3(0.9)	2.6(0.9)
DA/UD	2.6(0.6)	3.2(0.8)	3.1(0.5)	1.9(0.4)	4.0(0.8)	3.3(0.9)	2.4(0.6)
DA/MD	2.7(0.5)	2.8(0.2)	2.3(0.5)	1.8(0.2)	2.9(1.2)	2.8(1.2)	2.2(0.35)

Nota. DL: Dislexia; TEL: Trastorno Específico del Lenguaje; TDAH: Trastorno Déficit de Atención e Hiperactividad; DISG: Disgrafía; TEL/DL: Trastorno Específico del Lenguaje y Dislexia; TEL/TDAH: Trastorno Específico del Lenguaje y Déficit de Atención con Hiperactividad; DL/TDAH: Dislexia con Trastorno Déficit de Atención con Hiperactividad; DL/DIS: Dislexia con Disgrafía; DA/MBR: DA con muy buen rendimiento; DA/RA: DA con rendimiento aceptable; DA/RI: DA con rendimiento apenas aceptable; DA/NOD: DA con que no juegan a ningún deporte; DA/FB: DA federados categoría B; DA/FA: DA federados categoría A; DA/NAA: DA que no hacen actividad física; DA/UD: DA que muestran una sola destreza; DA/MD: DA que muestran más de dos destrezas.

Perfiles atribucionales de los alumnos con diagnóstico de DA y SDA

Al comparar las diferencias en las atribuciones causales a nivel de los 7 factores de los alumnos con DA y SDA, solo se encontraron diferencias significativas en las puntuaciones en atribución a la facilidad de las materias de alto rendimiento académico (FM-ARA) entre alumnos normativos y con DA. Las puntuaciones en Atribución a la Facilidad de las Materias del Alto Rendimiento Académico (FM-ARA) en los estudiantes con DA ($Mdn = 2.00$, $M = 2.78$, $DE = 0.66$) fueron más altas que las de los estudiantes normativos ($Mdn = 2.00$, $M = 2.57$, $DE = 0.73$). Los resultados en la prueba U de Mann-Whitney indicó que esta diferencia era estadísticamente significativa, $U(n_{DA} = 67, n_{SDA} = 304) = 8521.00$, $Z = -2.43$, $p < .015$, con un tamaño de efecto chico ($d = 0.29$).

Cuando se analizan las tres preguntas que conforman el factor S-RA, encontramos una diferencia significativa en la pregunta 15 “Creo que mis mejores notas dependen en gran medida de aspectos relacionados con la suerte, como, por ejemplo, que caigan o salgan en el examen las preguntas que estudio”. Estas puntuaciones fueron más altas entre estudiantes con DA ($Mdn = 2.00$, $M = 2.25$, $DE = 0.78$) que entre estudiantes normativos SDA ($Mdn = 2.00$, $M = 2.07$, $DE = 0.86$). Los resultados en la prueba de Mann-Whitney indicó que esta diferencia es estadísticamente significativa, $U(n_{DA} = 67, n_{SDA} = 304) = 8668.00$, $Z = -2.26$, $p < .023$, con un tamaño de efecto chico ($d = 0.15$).

Perfiles atribucionales de los alumnos con diagnóstico de DA en función del tipo de diagnóstico clínico que presentaban

La prueba Kruskal-Wallis encontró únicamente diferencias estadísticamente significativas entre los ocho tipos de perfiles de DA en la variable EEBRA, $H(7) = 14.44$, $p = .044$ con un efecto grande ($d = 0.81$). A pesar de que no alcanzó un valor significativo en la prueba Kruskal-Wallis, entre los ocho tipos de perfiles de DA en el factor AE-RA, al estar próximo a la significación se consideró oportuno comunicar estos resultados, $H(7) = 12.20$, $p = .068$.

Al encontrarse que las diferencias tanto a nivel de los diversos factores atribucionales como en las preguntas que lo componen se dieron en función de si tenían una única dificultad de aprendizaje o presentaban comorbilidad, se formaron dos grupos: con dificultad en el aprendizaje tipo DL, TEL, TDAH, DISG con un $n = 45$ y otro con comorbilidad tipo TEL/DL, TEL/TDAH, DL/TDAH, DL/DISG con un $n = 22$ estudiantes.

Las puntuaciones en el factor EEBRA en alumnos con únicamente una DA ($Mdn = 3.0$) fueron más bajas que las de los alumnos con más de una DA ($Mdn = 3.67$). La prueba de U de Mann-Whitney indicó que esta diferencia es estadísticamente significativa, $U(n_{Con 1 DA} = 45, N_{Comorbilidad} = 22) = 289.00$, $Z = -2.78$, $p < .005$, con un tamaño de efecto $d = 0.87$. En particular la prueba de Mann-Whitney indicó que esta diferencia es estadísticamente significativa en la pregunta 13 “Las notas bajas me indican que no he trabajado lo suficiente” y en la pregunta 20 “Cuando no consigo hacer bien algo de clase como es mi deseo, se debe generalmente a que no esfuerzo lo suficiente”. Ambos resultados fueron más bajos en alumnos que presentaban DA (P 13: $Mdn = 2.00$; P20: $Mdn = 2.00$) en comparación con los alumnos con más de una DA (P13: $Mdn = 4.00$; P20: $Mdn = 4.00$); para la pregunta 13 ($U(N_{1 DA} = 45, N_{Comorbilidad} = 22) = 306$, $z = -2.66$, $p = .008$, con un tamaño de efecto moderado a alto, $d = 0.75$) y en la pregunta 20 ($U(N_{1 DA} = 45, N_{Comorbilidad} = 22) = 341$, $z = -2.22$, $p = .027$, con un tamaño de efecto moderado $d = 0.59$).

Perfiles atribucionales de los alumnos con diagnóstico de DA en función del rendimiento académico

Se compararon las puntuaciones en las siete dimensiones de la escala EACN entre estudiantes con muy buen rendimiento y rendimiento aceptable o apenas aceptable. Se encontraron únicamente diferencias estadísticamente significativas en dos factores (AC-ARA y AE-ARA). En promedio, los estudiantes con muy buen rendimiento en AC-ARA y AE-ARA ($M_{MB\ AC-ARA} = 3.53$, $DE_{MB\ AC-ARA} = 0.78$; $M_{MB\ AE-ARA} = 4.03$, $DE_{MB\ AE-ARA} = 0.67$) se desempeñaron mejor que los alumnos con rendimiento aceptable ($M_{RA\ AE-ARA} = 3.00$, $DE_{RA\ AE-ARA} = 0.93$; $M_{RA\ AC-ARA} = 3.64$, $DE_{RA\ AC-ARA} = 0.74$); esta diferencia en la dimensión AC-ARA fue estadísticamente significativa, $t(65) = -2.30$, $p < .025$, con un efecto bajo ($d = 0.40$). Para la dimensión AE-ARA, la prueba de U de Mann-Whitney indicó que esta diferencia es estadísticamente significativa, $U(n_{MB\ rendimiento} = 53, N_{A\ rendimiento} = 14) = 188.00$, $Z = -2.83$, $p < .12$, con un tamaño de efecto $d = 0.20$.

El análisis de las preguntas que componen ambos factores indica diferencias significativas. En el factor AC-ARA la pregunta 9 “Cuando no consigo hacer bien algo de clase tan bien como espero, se debe generalmente a que no puse demasiado esfuerzo por mi parte” y 16 “Creo que mis buenas notas reflejan directamente mi capacidad” los alumnos con muy buen rendimiento obtuvieron puntajes más altos. En el factor AE-ARA, sucedió lo mismo con la pregunta 5 “Algunas veces me siento afortunado/a por las buenas notas que obtengo”. En las tres preguntas los alumnos de muy buen rendimiento obtuvieron los resultados más altos (Tabla 5).

Tabla 5

Diferencias de medias entre tipo de rendimiento e ítems de las dimensiones AC-ARA y AE-ARA

	Muy Buen Rendimiento ($n = 22$)		Rendimiento Aceptable ($n = 45$)		<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	<i>Mdn</i>	<i>Rango</i>	<i>Mdn</i>	<i>Rango</i>				
Dimensión AC-ARA								
Pregunta 2	4.00	3.00	3.00	4.00	449.00	-0.66	.514	0.09
Pregunta 9	4.00	3.00	3.00	4.00	344.00	-2.11	.035	0.31
Pregunta 16	4.00	4.00	2.00	4.00	334.00	-2.29	.022	0.33
Dimensión AE-ARA								
Pregunta 5	4.00	3.00	2.00	4.00	346.00	-2.11	.035	0.30
Pregunta 12	4.00	3.00	4.00	4.00	480.50	-0.21	.837	0.03
Pregunta 19	4.00	3.00	4.00	3.00	482.50	-0.18	.857	0.02

Perfiles atribucionales con diagnóstico de DA en función de diferentes habilidades y competencias deportivas

Cuando se comparan los alumnos con DA que no hacen actividades deportivas con los que hacen, únicamente se encontró diferencias estadísticamente significativas con la prueba U de Mann-Whitney en el factor EEBRA. El rendimiento fue más alto en

alumnos que hacen deporte ($Mdn = 3.66$) en comparación con aquellos que no lo hacen ($Mdn = 2.66$) ($U(n_{\text{Deporte}} = 39, n_{\text{No deporte}} = 28) = 365.00, z = -2.33, p = .020$, con un tamaño de efecto moderado alto $d = 0.79$).

Asimismo, entre todos los ítems que conforman el factor EEBRA, únicamente se encontró diferencias estadísticamente significativas en la pregunta 20 “Cuando no consigo hacer algo de la clase tan bien como es mi deseo se debe básicamente a que no me esfuerzo lo suficiente”. Las puntuaciones en este ítem entre los alumnos que hacen deporte ($Mdn = 4.0$) fueron más altas que en estudiantes que no practican deporte ($Mdn = 2.0$). Los resultados en la prueba de Mann-Whitney indicó que esta diferencia era estadísticamente significativa ($U(n_{\text{Deporte}} = 39, n_{\text{No deporte}} = 28) = 317.50, z = -3.14, p < .002$, con un tamaño de efecto grande ($d = .98$). No se encontraron diferencias de acuerdo con sus condiciones deportivas de acceder a categorías de mayor o menor nivel de competitividad.

Análisis de los perfiles atribucionales con diagnóstico de DA en función de las habilidades y competencias artísticas

De acuerdo a los resultados de la prueba U de Mann-Whitney a partir de los 7 factores atribucionales, se destaca una diferencia significativa en el factor de Atribución a la Suerte del Rendimiento Académico (SRA), donde los alumnos con DA que puntúan más en este factor son aquellos que no participan en ninguna actividad propiamente artística ($Mdn_{\text{No artística}} = 2.00, M = 2.16$) en comparación con aquellos alumnos que sí participan ($Mdn_{\text{Artística}} = 2.00, M = 1.74$) con un estadístico $U(N_{\text{Artístico}} = 23, N_{\text{No artístico}} = 43) = 253.50, z = -3.35, p = .001$, con un tamaño de efecto alto ($d = .95$). Cuando se analiza todos los ítems de este factor, se encuentran diferencias estadísticamente significativas en la pregunta 4 “A veces mi éxito en los exámenes depende en parte de la suerte” ($U(N_{\text{Artístico}} = 23, N_{\text{No artístico}} = 43) = 350.00, z = -2.49, p = .013$, con un tamaño de efecto bajo ($d = 0.49$), y en la pregunta 18 “Algunas de mis notas bajas creo que se deben, en parte, a injusticias” ($U(N_{\text{Artístico}} = 23, N_{\text{No artístico}} = 43) = 292.50, z = -3.16, p = .002$, con un tamaño de efecto moderado ($d = 0.71$). En ambas preguntas vuelven a puntuar más los alumnos que no hacen ninguna actividad artística (P4: $Mdn_{\text{Artística}} = 2.00, M = 2.16$; P18: $Mdn_{\text{Artística}} = 2.00, M = 2.60$) en comparación con los que sí la practican (P4: $Mdn_{\text{Artística}} = 2.00, M = 1.74$; P18: $Mdn_{\text{Artística}} = 2.00, M = 1.74$).

Discusión

El objetivo principal de este estudio fue analizar las atribuciones causales de los alumnos con DA, atendiendo a si estas atribuciones varían de acuerdo con el éxito o no en otras áreas de su desempeño, como la artística y la deportiva, y según el tipo de dificultad que presentan.

En primer lugar, los alumnos con DA se diferencian significativamente de los estudiantes SDA, obteniendo una mayor puntuación en el factor FM-ARA. Este factor implica la atribución al alto rendimiento debido a causas externas al sujeto y no a su esfuerzo personal, lo que es congruente con los estudios que dan muestra de que los estudiantes con DA presentan menor motivación hacia el aprendizaje, ya que, entre otros factores, tienden a dudar de sus competencias frente a las tareas (González-Pienda et al., 2000). Este tipo de atribución produce un efecto de inhibición hacia la motivación de aprendizaje, puesto que la motivación se incrementa en las situaciones en que los alumnos atribuyen sus éxitos a factores internos y controlables, como el esfuerzo personal, y disminuye cuando lo hacen a factores externos, estables e incontrolables (Barca et al., 2000; Weiner, 1986), o a factores internos, estables o incontrolables, como la falta de

capacidad (González & Tourón, 1992). Como ya planteaba Weiner (1986), para mejorar la motivación del logro, es importante atribuir tanto los éxitos como los fracasos al esfuerzo realizado.

Los resultados del presente estudio solamente arrojaron datos significativos en los alumnos con DA en el factor que centra el valor en el éxito académico y no al valor del fracaso. Una posible explicación de este aspecto es el valor y connotación social que tiene el haber llegado, con DA, a secundaria e ir promoviendo de grado en centros educativos de contexto sociocultural muy favorables, que se caracterizan por mayores niveles de exigencia. La vivencia del éxito en el alumno con DA estaría puesta en el factor “suerte”, mostrando además una diferencia significativa dentro de la interna del propio factor en la pregunta que mejor describe este aspecto: “Creo que mis mejores notas dependen en gran medida de aspectos relacionados con la suerte, como, por ejemplo, que caigan o salgan en el examen las preguntas que estudié”.

Cuando se analizan los perfiles atribucionales de los alumnos con diagnóstico de DA en función del rendimiento académico, se observa una diferencia significativa en los factores AC-ARA y AE-ARA. En ambos factores puntúan más los alumnos con muy buen rendimiento. El primer factor es indicativo de la motivación hacia el buen rendimiento, lo que hace que este último se mantenga o incremente. Este tipo de atribución produce en el sujeto sentimientos de autoconfianza y satisfacción en el trabajo que desarrolla a nivel de la satisfacción personal. El segundo de los factores también promueve sentimientos de autoconfianza y valoración positiva, a la vez que de satisfacción por el trabajo que desarrolla el estudiante. Ambos patrones atribuyen el éxito en el aprendizaje a factores internos y estables en el tiempo. Ambos factores, por tanto, producen en el sujeto sentimiento de una elevada autoestima, de valoración positiva y de satisfacción en el trabajo que desarrolla para sí mismo, lo que impacta en la motivación hacia el aprendizaje y hace que la misma se incremente o mantenga (Barca et. al 2000; Navarrete & Cuadro, 2007).

Al analizar los patrones atribucionales en alumnos con DA que han desarrollado otras áreas de desempeño exitosas, se encuentran resultados relevantes en las motivaciones de logros. Los resultados de acuerdo con la pertenencia o no al equipo deportivo o liga deportiva evidencian una diferencia significativa en el factor EEBRA, donde puntuaron más los alumnos que hacen deporte con respecto a los que no hacen ninguna actividad. Este factor, tal como lo hemos desarrollado para los alumnos que presentaron comorbilidad, es un indicador de un alumno que le otorga valor al esfuerzo. La muestra de los alumnos deportista estaba distribuida en porcentajes similares en función de su rendimiento académico (42 % buen rendimiento, 43 % rendimiento aceptable, 15 % apenas aceptable). Por lo tanto, no pareciera ser la variable asociada a sus calificaciones la que promoviera esta respuesta, sino, por el contrario, pudiera preguntarse si son las condiciones que genera el deporte federado (trabajo, esfuerzo y disciplina) y la pertenencia al equipo y al trabajo consecuente las que impactan en la capacidad del estudiante para reconocer el esfuerzo como promotor de sus resultados académicos. No se encontraron diferencias significativas en los que hacen deportes si pertenecen a una categoría de mayor o menor nivel de competitividad. Tan solo se observó, sin ser significativa la diferencia, que los mejores deportistas se atribuyen a su falta de esfuerzo no obtener los resultados buscados en sus aprendizajes. Lo que impacta de forma positiva en la percepción como estudiante de un alumno con DA sería el poder pertenecer a un equipo, representar a un grupo, entrenar y valorar el esfuerzo y el proceso por encima de la calidad competitiva y sus condiciones propiamente deportivas.

Finalmente, al estudiar el comportamiento de los alumnos con DA que han logrado desarrollar la competencia artística, se encuentra una diferencia muy significativa en el factor SRA con respecto a los alumnos que no participan de ninguna actividad de este tipo. Este factor conlleva a enfoques superficiales de aprendizaje y tiende a alterar o modificar las atribuciones dependiendo de diversos factores del entorno. La atribución está puesta en el afuera (externa), es inestable en el tiempo y el estudiante se no se percibe con la capacidad de controlar sus resultados. Tampoco este resultado pareciera guardar relación con las calificaciones de estos alumnos, ya que presentan una distribución similar a nivel de su rendimiento (52 % buen rendimiento, 43 % rendimiento aceptable, 4.3 % apenas aceptable). Los resultados concuerdan con los que surgen a nivel de la competencia deportiva. No se observa ninguna diferencia estadísticamente significativa en función del tipo de participación que tengan en esta área. Nuevamente se destacan diferencias significativas en función de si participan o no, y no en función del rol que ocupan en ella. Las diferencias a nivel del patrón atribucional de los alumnos con dificultad en el aprendizaje no estarían dadas por las competencias o habilidades propiamente dichas en cada área, sino por el ser parte de un grupo que representa, que impactaría en un perfil atribucional distinto que los que no pertenecen.

Los estudiantes que participan en actividades deportivas o artísticas, ante el fracaso, tenderían a buscar soluciones o planteamientos alternativos que le posibiliten alcanzar logros. Cabe preguntarse si las metas hacia el aprendizaje son únicamente las del aprendizaje académico, ya que los resultados de estos estudios dan apertura a seguir profundizando si no es el aprendizaje y la motivación al logro en un sentido más general lo que incide en la manera y eficacia con que el alumno enfrenta los desafíos, los fracasos y los éxitos en el ámbito del aprendizaje formal.

En lo que hace a las diferencias atribucionales en función de los tipos de DA, se encontraron diferencias a partir de la presencia de una o dos dificultades y no necesariamente por el tipo de dificultad presentada. Los alumnos que presentaban comorbilidad presentaron una diferencia significativa en el factor EEBRA. Este factor es un indicador de un efecto positivo hacia la motivación o metas para el aprendizaje, ya que el resultado negativo lo atribuye a la falta de esfuerzo, que es una causa interna, estable y controlable (Barca et. al 2000). Dicho aspecto podría indicar que, a mayor severidad en las DA, mayor es la vivencia de los alumnos que avanzan en sus logros académicos de considerar el esfuerzo como causa principal para alcanzar éxitos en su proceso de aprendizaje. Los alumnos que presentan mayor dificultad explican sus resultados, a diferencia de los alumnos que presentan una sola dificultad, señalando: “Las notas bajas me indican que no he trabajado lo suficiente”, “Cuando no consigo hacer bien algo de clase como es mi deseo, se debe generalmente a que no me esfuerzo lo suficiente”. Este resultado podría abrir futuras investigaciones sobre si a mayor dificultad en un contexto de exigencia académica, el alumno pudiera desarrollar mejores estrategias que le permitieran enfrentar los desafíos académicos y, por tanto, percibir el valor de su esfuerzo como elemento clave para superarse y conseguir logros académicos (Sáez et al., 2018).

Los estudios que asocian a las DA y las atribuciones causales concluyen en su mayoría que existen diferencias considerables entre alumnos con y SDA, siendo estos últimos los que presentan menor motivación hacia el aprendizaje, puesto que tienden a dudar de sus competencias frente a las tareas (Louick & Scanlonb, 2019; Tsujimoto et al., 2018). El interés por profundizar en dicha asociación y qué condiciones podían cambiarlas nos llevó a proponernos este estudio. Los resultados abren nuevos caminos de profundización y de investigación tanto en la clínica como en programas de mejoras educativas para los alumnos con DA. Cuidar la forma en que ellos se perciben y analizar los factores de riesgo y de protección para promover una estructura psíquica saludable

que favorezca su modo de posicionamiento para con el aprendizaje es sin duda una responsabilidad que atañe a todos a quienes trabajan en el campo del aprendizaje y sus dificultades. Cabe incluso preguntarse en nuevas investigaciones si no es el aprendizaje y la motivación al logro en un sentido más general, y no puramente académico, lo que incide en la manera y eficacia con que los alumnos enfrentan los desafíos, los fracasos y los éxitos en el ámbito del aprendizaje formal.

Limitaciones

Este estudio presenta como principal limitación el tamaño de la muestra de los alumnos con DA y que esta no es representativa de los estudiantes de educación secundaria. Además de las limitaciones propias de un instrumento de autoinforme como es la subescala de EACM, que no permiten garantizar toda la objetividad deseada.

Referencias

- Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. Van Nostrand.
- Barca, A. & Peralbo, M. (2002). *Los contextos de aprendizaje y desarrollo en la Educación Secundaria obligatoria (ESO). Perspectivas de intervención psicoeducativa sobre el fracaso escolar en la Comunidad Autónoma de Galicia*. (3 vols.; Informe final del Proyecto FEDER(1FD97-0283) [Inédito]. Ministerio de Ciencia y Tecnología. https://www.researchgate.net/publication/28079263_Atribuciones_causales_y_enfoques_de_aprendizaje_la_escal_SIACEPA
- Barca, A. (2005). Atención a la diversidad en la Educación Secundaria de Galicia. Perfiles del alumnado con bajo rendimiento escolar y propuestas de intervención socioeducativa. *Eduga: Revista Galega do Ensino*, 45, 353-385.
- Barca, A., Peralbo, M., & Breñilla J. C. (2004). Atribuciones causales y enfoques de aprendizaje: la escala SIACEPA. *Psicothema*, 16(1), 94-103.
- Barca, A., Pesutti, C., Brenlla Blanco, J., & Santamaría Canosa, S. (2000). Propiedades psicométricas de la escala SIACEPA (Sistema Integrado de Evaluación de Atribuciones Causales y Procesos de Aprendizaje) en una muestra de alumnos de educación secundaria de Brasil. *V Congreso Galego-Portugués de Psicopedagogía*, 4(6), 793-815. https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/6742/RGP_6-99.pdf?sequence=1
- Douglas, C. E. & Michael, F. A. (1991). On distribution-free multiple comparisons in the one-way analysis of variance. *Communications in Statistics - Theory and Methods*, 20(1), 127-139. <https://doi.org/10.1080/03610929108830487>
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A., & Lang, A.-G. (2009). Análisis de poder estadístico usando G*Power 3.1: Pruebas para análisis de correlación y regresión. *Métodos de investigación del comportamiento*, 41, 1149-1160.
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A.-G., & Buchner, A. (2007). G*Power 3: un programa de análisis de poder estadístico flexible para las ciencias sociales, del comportamiento y biomédicas. *Métodos de investigación del comportamiento*, 39, 175-191.

- Fernández, A., Arnaiz, P., Mejía, R., & Barca, A. (2015). Atribuciones causales del alumnado universitario de República Dominicana con alto y bajo rendimiento académico. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 2(1), 19-29. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.2.1.1319>
- Gil, J. & Hernández, M. (2017). Indefensión aprendida y fracaso escolar. *II Congreso Internacional Virtual sobre la Educación en el Siglo XXI*. <https://www.eumed.net/libros-gratis/actas/2017/educacion/23-indefension-aprendida-y-fracaso-escolar.pdf>
- González, M. del C. & Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Universidad de Navarra. <https://acortar.link/ymA2Hv>
- González-Pienda, J. A., Núñez, J. C. & González-Pumariega, S., Álvarez, L., Roces, C., García, M., González, P., Cabanach, R. G. & Valle, A. (2000). Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 12(4), 548-556.
- Haynes, T., Daniels, L., Stupnisky, R., Perry, P., & Hladkyj, S. (2008). The effect of attributional retraining on mastery and performance motivation among first-year college students. *Basic and Applied Social Psychology*, 30(3), 198-207. <https://doi.org/10.1080/01973530802374972>
- Jamovi Project. (2022). *Jamovi* (Versión 2.3.18) [Software].
- Louick, R. & Scanlon, D. (2019). Sustained feelings of success and agency: keys to literacy motivation among adolescents with learning disabilities. *Exceptionality*, 29(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/09362835.2019.1639184>
- Manassero, M. & Vazquez, A. (1995). La atribución causal como determinante de las expectativas. *Psicothema*, 7, 361-376.
- Navarrete, I. & Cuadro, A. (2007). Estilos atribucionales causales y rendimiento académico en estudiantes de ciclo básico de Montevideo. *XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. <https://www.aacademica.org/000-073/317>
- Ramudo Andión, I., Barca Lozano, A., Brenlla, J. C., & Barca Enríquez, E. (2017). Metas académicas, atribuciones causales y género: su determinación en el rendimiento académico del alumnado de bachillerato. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (1), 143-147. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.01.2436>
- Sáez F. M., Bustos, C. E., Pérez, M. V., Mella, J. A., Lobos, K. A., & Díaz, A. E. (2018). Disposición al estudio, autoeficacia y atribuciones causales en estudiantes universitarios chilenos. *Propósitos y Representaciones*, 6(1), 199-245. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n1.179>
- Sideridis, G. D. (2009). Motivation and learning disabilities: past, present, and future. En K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 605-625). Routledge.
- Soria, M., Otamendi, A., Berrocal, C., Caño, A., & Rodríguez Naranjo, C. (2004). Las atribuciones de incontrolabilidad en el origen de las expectativas de desesperanza en adolescentes. *Psicothema*, 16(3), 476-480.
- Tsujimoto, K. C., Boada, R., Gottwald, S., Hill, D., Jacobson, L. A., Lovett, M., Mahone, E. M., Willcutt, E., Wolf, M., Bosson-Heenan, J., Gruen, J. R., & Frijters J. C. (2018). Causal attribution profiles as a function of reading skills, hyperactivity, and inattention. *Scientific Studies of Reading*, 23(3), 254-272. <https://doi.org/10.1080/10888438.2018.1529767>

- Valenzuela, J. (2007) Exigencia académica y atribución causal: ¿qué pasa con la atribución al esfuerzo cuando hay una baja significativa en la exigencia académica? *Educere*, 11(37) 283-287.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.71.1.3>
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of emotion and motivation*. Springer-Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-1-4612-4948-1>
- Weiner, B. (1992). *Human motivation. Metaphors, theories and research*. Sage.

Cómo citar: Cuadro, A., Leibovici, G., & Costa-Ball, C. D. (2023). Diferencias en las atribuciones causales del rendimiento académico en alumnos de secundaria con dificultades de aprendizaje en función del tipo de dificultad y de su participación en otras actividades gratificantes. *Ciencias Psicológicas*, 17(1), e-3004. <https://doi.org/10.22235/cp.v17i1.3004>

Contribución de los autores: a) Concepción y diseño del trabajo; b) Adquisición de datos; c) Análisis e interpretación de datos; d) Redacción del manuscrito; e) revisión crítica del manuscrito.

A. C. ha contribuido con a, c, d, e; A. L. con b, c, d; C. D. C-B. con c, e.

Editora científica responsable: Dra. Cecilia Cracco.