

## Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje

Julio A. González-Pienda, José Carlos Núñez, Soledad González-Pumariega, Luis Álvarez, Cristina Rocas, Marta García, Paloma González, Ramón G. Cabanach\* y Antonio Valle\*  
Universidad de Oviedo y \* Universidad de La Coruña

Los resultados de la investigación psicológica realizada hasta la fecha en muestras de estudiantes con dificultades de aprendizaje (DA) respecto a variables tales como el autoconcepto, la motivación o los procesos de atribución causal son, en muchos casos, contradictorios. Revisiones recientes apuntan a una doble explicación de este hecho: por una parte, el tipo de instrumento utilizado para evaluar estas variables y, por otro lado, estaría la comparación de resultados de grupos de estudiantes con DA escolarizados en contextos distintos (clases inclusivas, apoyo fuera de clase ordinaria, etc.). Con la realización de este estudio pretendemos profundizar en el análisis de esta situación ciertamente confusa. Han sido utilizados instrumentos de evaluación multidimensional, de contrastada fiabilidad y validez, un único tipo de clase (apoyo fuera de la clase ordinaria), y un tamaño muestral razonablemente amplio (259 estudiantes con DA y 243 sin DA). Los resultados del estudio muestran que los estudiantes con DA, en relación a sus iguales sin dificultades, presentan una imagen de sí mismos más negativa a nivel general y, especialmente, en las áreas académicas, aunque también en las dimensiones de naturaleza social; atribuyen sus fracasos más a causas internas que externas y se responsabilizan menos de sus éxitos, aunque en ambos casos consideran el esfuerzo como factor fundamental de cara a sus resultados académicos; y, finalmente, se encuentran menos motivados hacia el aprendizaje escolar y la búsqueda de aprobación social.

*Self-concept, causal attribution process and academic goals in children with and without learning disabilities.* Up to the present, the results of psychological research using samples of students with learning disabilities (LD) that are related to variables such as self-concept, motivation, or causal attribution processes are very often contradictory. Recent reviews suggest a two-fold explanation of this fact: on the one hand, the type of instrument used to assess these variables and, on the other, the comparison of results from groups of students with learning disabilities who receive different instructional treatment (ordinary classes, supplementary instruction outside the ordinary class, etc.). In this study, we attempt to analyze in-depth this confusing situation. Instruments for multidimensional assessment with contrasted reliability and validity were used. We focused on just one type of class (students who receive supplementary instruction outside the ordinary class) and we employed quite a large sample (259 students with LD and 243 without LD). The results of the study indicate that, compared to students without LD, those with LD have a more negative general self-image, especially in academic areas, although in social areas as well. They attribute their failures more frequently to internal causes than to external ones, and they feel less responsible for their successes, although in both cases, they consider effort an important factor in their academic results. They are also less motivated, both intrinsically and extrinsically.

En la definición actual de dificultades de aprendizaje (DA en adelante), se indica que las dificultades en la adquisición y uso del deletreo, habla, lectura, escritura, razonamiento o habilidades matemáticas pueden estar acompañadas por problemas o déficits en *comportamiento autorregulatorio*, en la *percepción social* y en la *interacción social* (NJCLD, 1994). Recientemente, Kavale y For-

ness (1996) ha realizado un meta-análisis de los resultados hallados en la investigación sobre la relación entre DA y déficits en competencia social. Los resultados de este estudio muestran nítidamente que los niños y adolescentes con DA experimentan problemas sociales, dificultades emocionales (depresión) y problemas de conducta (agresión, conducta disruptiva). Kavale y Forness opinan que una buena parte de estos problemas son debidos a déficits en «competencia social». Tomando como referencia el modelo propuesto por Vaughn y Hogan (1990) sobre el constructo de «competencia social», los estudiantes con DA se caracterizan por presentar déficits en habilidades sociales, problemas de conducta, déficits e inmadurez en cognición social y problemas en la relación interpersonal. Actualmente se considera que el análisis de la

---

Correspondencia: Julio A. González-Pienda  
Departamento de Psicología  
Universidad de Oviedo  
33003 Oviedo (Spain)  
E-mail: julioag@correo.uniovi.es

competencia social facilita la comprensión de las DA y su diagnóstico (Haager y Vaughn, 1995; Jiménez, 1999).

A pesar de los avances que ha representado la investigación desarrollada, no hay explicaciones definitivas sobre la baja competencia social de los estudiantes con DA (Vogel y Forness, 1992). En opinión de Kravetz, Faust, Lipshitz y Shalhav (1999), las dificultades sociales experimentadas por los niños y adolescentes con DA pueden estar explicadas (a) por el impacto de la propia disfunción neurológica que produce la DA, (b) por la baja y/o negativa autoestima que es una de las consecuencias de las DA, (c) por el efecto indirecto del estigma social asociado a las DA, el cual limita las oportunidades de ejercer la comprensión interpersonal o, incluso, (d) debido a la combinación de todos estos factores.

Hoy disponemos de datos y elaboraciones teóricas que señalan al autoconcepto y autoestima, los procesos de atribución causal y la motivación (junto al conocimiento estratégico), como variables cruciales en el procesamiento metacognitivo eficaz (Boekaerts, 1996; Borkowski y Muthukrishna, 1992; García y Pintrich, 1994; McCombs, 1998; Núñez et al., 1998; Núñez, González-Pianda y Alvarez, 1999; Pressley, Borkowski, Forrest-Pressley, Gaskins y Wile, 1993).

Una parte importante de la investigación realizada hasta la fecha lleva a la conclusión de que un niño o adolescente con DA tiende a manifestar un estilo atribucional desadaptativo, bajas expectativas de logro, escasa persistencia ante tareas escolares y desarrolla una baja autoestima (Kirk y Gallagher, 1986; González-Pumariaga, 1995; Montgomery, 1994; Núñez, González-Pumariaga y González-Pianda, 1995; Vaughn y Hogan, 1990). Tales actitudes, a su vez, reducen la motivación y generan sentimientos negativos respecto del trabajo académico y de sí mismos (Núñez, Cabanach, Valle y Fernández, 1997). Al cabo de un cierto tiempo, este ciclo de interacciones recíprocas termina por generar en el niño una fuerte sensación de *desamparo aprendido* (Chapman, 1988). El estado de desamparo se caracteriza, entre otros aspectos, por la creencia de que los fracasos académicos están causados por déficits personales (por ejemplo «falta de capacidad») y los éxitos son debidos a la concurrencia de factores externos (por ejemplo, «suerte», «facilidad de la tarea», «ayudas de otros», etc.) que caen fuera de su control (Licht y Kistner, 1986). Este tipo de modo o pauta atribucional es denominada por algunos autores como «patrón atribucional desadaptativo», dadas sus consecuencias motivacionales negativas para estos niños (Cabanach y Valle, 1998a, 1998b). Este mismo patrón de desamparo ha sido hallado en el estudio realizado por Settle y Milich (1999) respecto al dominio de las relaciones interpersonales (los alumnos con DA atribuyen a sí mismos sus dificultades de relación social mientras que los alumnos sin DA utilizan atribuciones externas para justificar sus fracasos en esta dimensión).

El patrón atribucional desadaptativo al que aludimos (denominado por Seligman, 1990, «pessimistic explanatory style», y que consiste en la tendencia a atribuir los resultados negativos a factores internos, estables y globales y los resultados positivos a factores externos, inestables y específicos), tiene sus fundamentos en las repetidas experiencias de fracaso, las cuales traen como consecuencia cierta tendencia a dudar de las propias capacidades para mejorar en el aprendizaje/rendimiento y a considerar inútiles los esfuerzos (Licht y Kistner, 1986). Como consecuencia, tales creencias reportan al niño cierto grado de frustración, desmotivación y pérdida de autoestima. Estas condiciones afectivo-motivacionales (baja autoestima y desmotivación), a su vez, suponen un hán-

dicap añadido a las ya de por sí pobres condiciones personales para enfrentarse a las siguientes experiencias de aprendizaje, lo que, con frecuencia, le conduce a un nuevo fracaso académico. Se ha observado, incluso, que algunos de estos niños generalizan tales creencias (bajas expectativas de autoeficacia, baja autoestima, escasa motivación) a tareas o áreas académicas en las que previamente no habían fracasado.

Sin embargo, al contrario de lo que pueda parecer por lo expuesto y de la importancia del tema, los datos aportados por otra parte importante de la investigación realizada no van en la misma dirección. Por ejemplo, mientras que en el meta-análisis realizado por Kavale y Forness (1996) se obtiene evidencia de que los estudiantes con DA presentan déficits en sus habilidades sociales e interpersonales (ver también Settle y Milich, 1999), en la revisión realizada por McPhail y Stone (1995) se presentan datos que indican que los estudiantes con DA generalmente muestran autoconceptos generales positivos y se perciben igual de capaces que sus iguales (por ejemplo, Renick y Harter, 1989; Winne, Woodlands y Wong, 1982). Cuando la investigación se centra en el autoconcepto académico, contrariamente a lo esperado, la incertidumbre no decrece. Así, mientras que un grupo de estudios muestran que los alumnos con DA presentan menores expectativas de capacidad y de rendimiento que sus compañeros sin DA, aunque mantienen un positivo autorrespeto (Bear, Juvonen, y McInerney, 1993; Chapman, 1988; Grolnick y Ryan, 1990; Klooomok y Cosden, 1994; Licht, 1993; Núñez et al., 1995; Rogers y Saklofske, 1985; Vaughn, Haager, Hogan, y Kouzekanani, 1992; Vaughn, Elbaum, Schumm y Hughes, 1998), otro grupo de investigaciones ha mostrado que no hay diferencias en cuanto al autoconcepto académico entre estudiantes con y sin DA (Bear y Minke, 1996; Bear, Minke, Griffin y Deemer, 1998; Graham, Schwartz y MacArthur, 1993; Meltzer et al., 1998; Pintrich, Anderman y Klobucar, 1994; Priel y Leshem, 1990; Schunk, 1989).

Esta inconsistencia en los resultados de las investigaciones ocurre también al comparar los patrones atribucionales de los estudiantes con y sin DA. En concreto, mientras que unas investigaciones aportan datos a favor de la existencia de un patrón motivacional-afectivo inadecuado tanto en niños como en adolescentes con DA, los resultados de otro grupo de investigaciones indican que no todos los sujetos con DA presentan un patrón atribucional desadaptativo (por ejemplo, Cabanach, 1994; Durrant, 1993; González-Pumariaga, Núñez y González-Pianda, 1996; Jackobsen, et al., 1986; Núñez et al., 1997).

En síntesis, según los resultados de la investigación psicológica revisada, no se puede hablar de un patrón atribucional, autoconcepto y perfil motivacional característicos en niños y adolescentes con DA. Con la realización de este estudio pretendemos mostrar los resultados de una investigación en la que se intenta profundizar en esta situación algo confusa que parece existir respecto al autoconcepto, patrón atribucional, y perfil motivacional de los estudiantes con DA. McPhail y Stone (1995) creen que los resultados discrepantes pueden ser debido en gran medida al tipo de instrumentos utilizados para evaluar estas variables, con frecuencia unidimensionales y en ocasiones mediante un pequeño número de ítems diseñados para la misma investigación. En nuestra investigación se emplea el Self Description Questionnaire para preadolescentes (SDQ-I), elaborado por Marsh (1988) y utilizado en numerosas investigaciones con poblaciones normales y con resultados muy positivos (ver Byrne, 1996). Por otro lado, Vaughn et al., (1998) indican que una de las variables más importantes a te-

ner en cuenta a la hora de seleccionar las muestras, y que puede estar influyendo poderosamente en los resultados obtenidos, es la comparación de los resultados de grupos de estudiantes con DA de diferentes tipos o modalidades de integración (clases inclusivas, apoyo fuera de clase ordinaria, etc.). Los autores de ambas investigaciones señalan la necesidad de seguir investigando sobre este tema. En nuestro trabajo de investigación se han seleccionado centros educativos en los que se produce un único modo de integración (instrucción en aula ordinaria y una o dos horas semanales en aula de apoyo).

## Método

### Muestra

Dado que en España las DA no constituyen una categoría diagnóstica (ver Jiménez y Hernández, 1999), la selección de los estudiantes con DA ha sido realizada utilizando los criterios mínimos establecidos por Rosenberg et al. (1993). Se aporta información sobre algún otro aspecto que podría ser de interés.

El grupo total de sujetos que participan en la presente investigación está compuesto inicialmente por 502 estudiantes, de los cuales 259 son alumnos con DA y 243 sin DA. Todos los alumnos asisten a colegios públicos del Principado de Asturias y de la Comunidad Autónoma Gallega. La edad de los estudiantes con DA oscila inicialmente entre los 8 y los 16 años, y entre los 9 y los 12 años en el grupo sin DA. Debido al escaso número de sujetos con DA de 8, 15 y 16 años, han sido excluidos de la muestra final. En consecuencia, la muestra total en este estudio ésta constituida finalmente por 496 sujetos; 253 estudiantes de 9 a 14 años con DA,  $M=11,85$  (163 alumnos y 90 alumnas) y 243 de 9 a 12 años en el grupo sin DA,  $M=10,49$  (130 alumnos y 113 alumnas). Dentro del grupo con DA, 23, 37, 42, 58, 38 y 55 alumnos tienen 9, 10, 11, 12, 13 y 14 años, respectivamente. En el grupo sin DA, 50, 71, 77 y 45 alumnos tienen 9, 10, 11 y 12 años, respectivamente.

Para la selección de los estudiantes con DA, se recurrió al diagnóstico realizado por los especialistas del distrito escolar (integrados en equipos psicopedagógicos). Los criterios seguidos por estos especialistas se encuentran bien descritos y explicados por Jiménez y Hernández (1999). Todos los alumnos diagnosticados con DA incluidos en la muestra de esta investigación, según los informes psicopedagógicos, presentan un retraso en las áreas académicas deficitarias equivalente a dos o más años. En los mismos informes se indica que las dificultades de aprendizaje que presentan estos alumnos no son causadas por ningún déficit intelectual (en el WISC-R,  $M=92,8$ ;  $Sd=10,3$ ), sensorial, motórico, emocional grave o ambiental.

La media de tiempo que llevan los estudiantes con dificultades para aprender es de casi tres años ( $M=31,81$  meses; mín. 2 y máx. 60 meses). En relación a los déficits específicos en las distintas áreas académicas que presentan los alumnos con DA, encontramos que el 79,2% tienen déficits en el área de matemáticas, un 78,8% en el área de lenguaje en general y, concretamente, un 44,1% en lecto-escritura, un 20,7% en ciencias sociales y un 19,9% en ciencias naturales. Por otra parte, el 26,6% de los alumnos con DA presentan problemas significativos de conducta y el 14,5% muestra déficits en el área emocional.

En cuanto a las características sociodemográficas, la mayor parte de los sujetos con DA son de raza blanca y un pequeño por-

centaje pertenecen a etnia gitana. En la muestra de niños sin DA, todos son de raza blanca. El nivel socioeconómico familiar de ambas muestras está entre medio y bajo. El nivel cultural de las familias es principalmente bajo (estudios elementales). Finalmente, por lo que se refiere a la localización geográfica de los centros a los que asisten los sujetos de esta muestra, todos se encuentran en zona urbana y semiurbana.

Respecto al modelo de integración, todos los niños con dificultades de aprendizaje siguen el mismo currículum que sus iguales sin DA. Por otra parte, los alumnos con DA reciben el apoyo que necesitan en el aula ordinaria salvo una hora semanal que reciben el refuerzo en el aula de apoyo. En algún caso, también reciben otro tipo de ayudas como asistencia a clases de logopedia.

### Instrumentos de medida

*Self Description Questionnaire: SDQ-I.* Elaborado por Marsh (1988), es un instrumento multidimensional que consta de 76 ítems relacionados con cada una de las ocho dimensiones del auto-concepto (general, académicas (general, matemática, verbal), sociales (relación con los padres, relación con los iguales) y físicas (aspecto físico, capacidad física)), a los que se debe responder según una escala de cinco puntos. El SDQ-I es un instrumento fiable y de contrastada validez (ver Byrne, 1996). En su aplicación a la población española, los datos disponibles indican una fiabilidad alta (Núñez, González-Pumariega y González-Pienda, 1995), tanto en muestras normales ( $\alpha=.90$ ) como en estudiantes con DA ( $\alpha=.92$ ), así como validez de constructo y predictiva del rendimiento académico.

*Sydney Attribution Scale: SAS.* Elaborado por Relich (1993; cit. en Marsh et al. 1984), también multidimensional, evalúa las percepciones de los sujetos sobre las causas de sus éxitos y fracasos académicos, adoptando una perspectiva disposicional. Consta de 24 supuestos a los que los sujetos deben responder según una escala de cinco puntos. Los 24 supuestos incluyen: 2 áreas académicas (matemática, verbal), 3 tipos de causas (habilidad, esfuerzo, causas externas) y 2 resultados con valencia contraria (situaciones que implican éxito y situaciones que implican fracaso); en total:  $2 \times 3 \times 2$ . En su adaptación a poblaciones de lengua castellana, se han obtenido datos que informan de aceptable fiabilidad y validez de constructo y predictiva del rendimiento académico (en España, González-Pumariega, Núñez y González-Pienda, 1996,  $\alpha=.81$ ; y en Iberoamérica (Chile), Villalobos, González-Pienda, Núñez y Mújica, 1997,  $\alpha=.82$ ).

*Cuestionario de Metas Académicas.* Elaborado a partir de un cuestionario experimental utilizado por Hayamizu y Weiner (1991), consta de 20 ítems, de los cuales ocho se refieren a metas de aprendizaje (evaluación del interés por aprender como meta prioritaria), seis constituyen la escala de metas de rendimiento (interés por obtener un determinado logro como objetivo prioritario) y los seis restantes configuran la escala que mide la orientación motivacional hacia la adquisición de refuerzo y reconocimiento social (ver apéndice A). Como en los dos casos anteriores, el sujeto debe valorar cada ítem según una escala de cinco puntos. En su adaptación a la lengua castellana presenta altos coeficientes de fiabilidad ( $\alpha$  global = .90) y excelente validez estructural y predictiva respecto a la utilización de diversos tipos de estrategias de aprendizaje y también en relación al rendimiento académico (García, et al., 1998).

*Procedimiento*

Los datos relativos a las tres variables estudiadas (autoconcepto, procesos de atribución causal y motivación) fueron recogidos en los distintos centros escolares a los que asisten los estudiantes, en dos sesiones de trabajo. Las pruebas fueron aplicados por los autores de la investigación. Los estudiantes completaron de forma individual y sin límite de tiempo cada uno de los tres cuestionarios. Siempre que el alumno pide aclaración sobre algún término se proporciona. La información referente a la identificación de los estudiantes con DA ha sido obtenida del análisis de los diferentes informes psicopedagógicos aportados en cada centro. Se ha pedido a los profesores de apoyo que cumplimentasen un cuestionario en el que se pedía información relacionada con los tipos de déficits de los alumnos con DA, al rendimiento en cada área, la relación de los estudiantes con DA con sus compañeros de aula, sobre el ambiente familiar y otras variables que pudieran ser de interés.

Resultados

*Procesos de atribución causal*

En la Tabla 1 se presentan las medias y las desviaciones típicas correspondientes a los grupos de alumnos con dificultades de aprendizaje (DA) y sin dificultades de aprendizaje (NDA) en las seis escalas del SAS y las tres totales. Las seis escalas del SAS proporcionan información sobre la atribución de los éxitos (tabla 1), y los fracasos (tabla 2), a tres posibles causas (habilidad, esfuerzo, causas externas) en dos materias escolares fundamentales (lectura, matemáticas). También se estiman puntuaciones para la atribución a las tres causas mencionadas sin tener en cuenta la distinción de la materia escolar (en las tablas 1 y 2: total-habilidad, total-esfuerzo, total-causas externas). Sería posible subsumir las

puntuaciones totales para habilidad y esfuerzo en una única escala (total-internalidad), pero interesa más mantener diferenciadas las atribuciones a la capacidad y al esfuerzo ya que esto es importante de cara al análisis del patrón atribucional observado.

Los resultados obtenidos de la comparación de los grupos de estudiantes con y sin dificultades de aprendizaje, con relación a la atribución ante situaciones con resultado positivo, muestran la existencia de diferencias significativas entre ambos grupos en las seis escalas del SAS así como en las tres globales. En concreto, los estudiantes sin dificultades de aprendizaje (NDA), respecto al grupo con DA, atribuyen significativamente más sus éxitos a su *habilidad*, tanto en materias verbales,  $t(1,455)=-7,22$   $p=0,000$ , como en matemáticas,  $t(1,460)=-9,86$   $p=0,000$ , así como a su *esfuerzo* en lengua,  $t(1,458)=-7,74$   $p=0,000$ , y en matemáticas  $t(1,453)=-10,06$   $p=0,000$ . Como es lógico, los estudiantes con dificultades (DA) atribuyen significativamente más que los estudiantes sin dificultades (NDA) sus éxitos a *causas externas* (por ejemplo, suerte, ayuda del profesor, ayuda de los iguales, etc.), tanto en materias verbales  $t(1,461)=4,75$   $p=0,000$ , como en matemáticas  $t(1,452)=2,11$   $p=0,035$ . En cuanto a las puntuaciones globales (sin diferenciar las materias escolares), los estudiantes sin dificultades (NDA), respecto a los estudiantes con dificultades (DA), atribuyen significativamente más sus éxitos escolares a factores internos como la habilidad,  $t(1,447)=-9,89$   $p=0,000$ , o el propio esfuerzo  $t(1,443)=-9,83$   $p=0,000$ , y significativamente menos a causas externas  $t(1,444)=4,00$   $p=0,000$ .

Los datos respecto a la atribución de la causalidad en ambos grupos de estudiantes respecto a resultados negativos (fracaso en situaciones o tareas escolares) son complementarios a los descritos para la atribución realizada ante situaciones con resultados positivos. Los datos de la tabla 2 indican que los estudiantes sin dificultades de aprendizaje (NDA), respecto al grupo con DA, atribuyen significativamente menos sus fracasos a su falta de *habilidad*,

*Tabla 1*  
Medias y Desviaciones Típicas de los alumnos con DA (grupo DA) y sin DA (Grupo NDA) en las seis escalas del SAS y las tres totales, respecto a situaciones con *resultados positivos*

Subescalas del SAS	Grupo	N	M	DT
Habilidad-Lectura	DA	237	13,74	5,14
	NDA	219	17,03	4,57
Habilidad-Matemáticas	DA	233	11,22	4,66
	NDA	228	16,14	5,95
Esfuerzo-Lectura	DA	234	17,73	4,87
	NDA	225	20,88	3,94
Esfuerzo-Matemáticas	DA	232	15,31	5,10
	NDA	222	19,83	4,45
C.Externas-Lectura	DA	238	14,28	4,69
	NDA	224	12,27	4,35
C.Externas-Matemáticas	DA	230	15,08	4,29
	NDA	223	14,24	4,21
Total Habilidad	DA	231	25,06	8,07
	NDA	217	33,20	9,27
Total Esfuerzo	DA	227	33,10	8,85
	NDA	217	40,76	7,52
Total C.Externas	DA	228	29,27	7,20
	NDA	217	26,51	7,30

*Tabla 2*  
Medias y Desviaciones Típicas de los alumnos con DA (grupo DA) y sin DA (Grupo NDA) en las seis escalas del SAS y las tres totales, respecto a situaciones con *resultados negativos*

Subescalas del SAS	Grupo	N	M	DT
Habilidad-Lectura	DA	230	12,59	4,37
	NDA	223	9,58	3,66
Habilidad-Matemáticas	DA	230	15,46	4,74
	NDA	226	10,99	4,64
Esfuerzo-Lectura	DA	237	14,83	3,75
	NDA	226	13,03	4,01
Esfuerzo-Matemáticas	DA	233	15,41	3,94
	NDA	224	12,78	4,44
C.Externas-Lectura	DA	232	12,44	4,37
	NDA	221	11,39	3,98
C.Externas-Matemáticas	DA	229	12,82	3,65
	NDA	219	12,88	3,97
Total Habilidad	DA	222	27,93	7,13
	NDA	219	20,60	6,63
Total Esfuerzo	DA	230	30,23	6,64
	NDA	219	25,78	7,44
Total C.Externas	DA	224	25,38	6,92
	NDA	211	23,52	6,77

tanto en las materias verbales o lengua,  $t(1,452)=7,94$   $p=0,000$ , como en matemáticas,  $t(1,455)=10,05$   $p=0,000$ , así como a su *falta de esfuerzo* en lengua,  $t(1,462)=4,97$   $p=0,000$ , y en matemáticas  $t(1,456)=6,70$   $p=0,000$ . Por otra parte, los estudiantes con dificultades (DA) también atribuyen significativamente más que los estudiantes sin dificultades (NDA) sus fracasos a *causas externas*, tanto en materias verbales,  $t(1,452)=2,67$   $p=0,008$ , como en matemáticas,  $t(1,447)=2,05$   $p=0,041$ . En cuanto a las puntuaciones globales, los estudiantes sin dificultades (NDA), respecto a los estudiantes con dificultades (DA), atribuyen significativamente menos sus fracasos escolares a *factores internos* como la falta de habilidad,  $t(1,440)=11,18$   $p=0,000$ , o la falta del esfuerzo necesario,  $t(1,448)=6,69$   $p=0,000$ , y significativamente menos también a *causas externas*,  $t(1,434)=2,82$   $p=0,005$ .

En las Figuras 1 y 2, se muestran gráficamente los patrones atribucionales de cada uno de los dos grupos de estudiantes (DA y NDA, respectivamente). Los análisis de diferencias intra-grupo, (prueba «t» para muestras relacionadas), indican que tanto los alumnos con DA como sin DA (NDA) atribuyen sus éxitos significativamente más a su esfuerzo realizado que a su propia habilidad ( $t(1,222)=15,759$   $p=0,000$ , y  $t(1,210)=13,400$   $p=0,000$ , grupo DA y NDA respectivamente), ocurriendo lo mismo respecto a la atribución ante resultados negativos ( $t(1,218)=5,125$   $p=0,000$  y  $t(1,215)=11,700$   $p=0,000$ , grupo DA y NDA respectivamente). Por otra parte, mientras que los estudiantes con DA sus éxitos los atribuyen

significativamente más a causas externas que a su capacidad,  $t(1,224)=5,571$   $p=0,000$ , los estudiantes NDA atribuyen los éxitos mucho más a la capacidad que a causas externas  $t(1,210)=-7,472$   $p=0,000$ . En cuanto a los fracasos, mientras que los estudiantes con DA los atribuyen significativamente más a la falta de capacidad que a causas externas,  $t(1,214)=-4,117$   $p=0,000$ , los estudiantes NDA los atribuyen significativamente más a causas externas que a su falta de capacidad,  $t(1,209)=-4,789$   $p=0,000$ .

Un resultado observado en ambos grupos muestrales, no predicho por lo que denominamos como patrón atribucional desadaptativo (en DA) y patrón de dominio (en NDA), (ver figuras 1 y 2), es que la dimensión «interna-externa» no se muestra constituida por dos extremos excluyentes. Esto se observa en la medida en que los alumnos con DA deberían externalizar más de lo que lo hacen los éxitos y los estudiantes sin DA deberían externalizar más los fracasos. No obstante, los datos de nuestro estudio van en la dirección de los argumentos expuestos por Xenikou, Furnham y McCarrey (1997) en el sentido de que no todo el mundo que atribuye resultados desfavorables a causas externas tienden a atribuir resultados positivos a causas internas.

Por último, cabe señalar que, en las figuras 1 y 2, se puede observar que mientras que en el caso de los alumnos NDA existe una alta implicación personal en el éxito y una baja implicación personal en el fracaso, en las gráficas del grupo de estudiantes con DA es muy pequeña la diferencia entre la implicación personal en los éxitos y en los fracasos escolares.

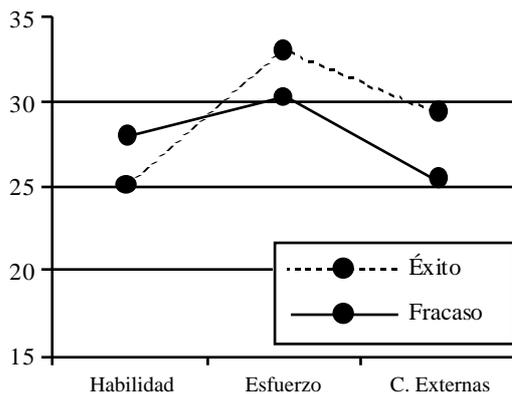


Figura 1. Atribución causal para resultados Positivos y negativos en estudiantes con DA

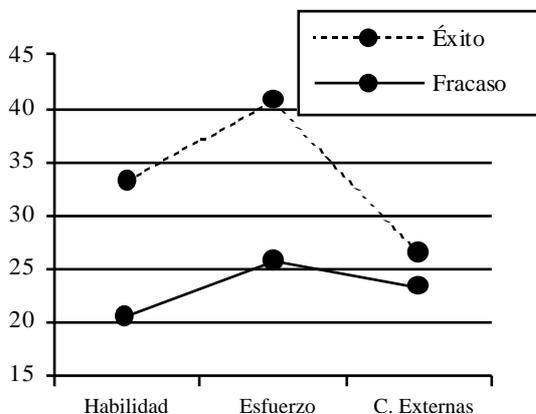


Figura 2. Atribución causal para resultados Positivos y negativos en estudiantes sin DA

Autoconcepto

En la Tabla 3, se muestran las medias y las desviaciones típicas de los estudiantes con DA y sin DA (NDA) respecto de las ocho escalas del SDQ-I. Los datos obtenidos indican que las diferencias observadas entre los dos grupos de estudiantes son estadísticamente significativas en seis de las ocho escalas del SDQ-I, siempre favorables al grupo NDA.

*Tabla 3*  
Medias y Desviaciones Típicas de los alumnos con DA (grupo DA) y sin DA (Grupo NDA) en las ocho escalas del Self Description Questionnaire para pre-adolescentes (SDQ-I)

Subescalas del SDQ-I	Grupo	N	M	DT
General (GE)	DA	248	21,55	5,01
	NDA	230	23,33	4,10
Académico-General (AG)	DA	245	21,93	6,95
	NDA	233	29,20	6,47
Académico-Matemático (AM)	DA	249	22,52	9,40
	NDA	235	30,97	8,34
Académico-Verbal (AV)	DA	246	26,79	8,82
	NDA	229	33,52	6,09
Apariencia Física (AF)	DA	245	26,75	7,49
	NDA	227	27,66	7,62
Capacidad Física (CF)	DA	247	29,72	7,33
	NDA	233	30,59	6,78
Relación-Padres (RP)	DA	246	31,71	6,59
	NDA	235	34,34	4,87
Relación con Iguales (RI)	DA	248	29,43	6,14
	NDA	229	31,14	5,24

En concreto, se observa que los niños con DA muestran un nivel significativamente menos positivo en todas las dimensiones del autoconcepto de naturaleza académica (dimensión matemática,  $t(1,483)=-10,47$   $p=0,000$ , dimensión verbal,  $t(1,494)=-9,72$   $p=0,000$  y dimensión académica general  $t(1,477)=-11,81$   $p=0,000$ ). También se observan diferencias significativas entre ambos grupos respecto a las dimensiones del autoconcepto de naturaleza social (dimensión de relación con los padres,  $t(1,480)=-4,98$   $p=0,000$ , y la dimensión de relación con los iguales  $t(1,476)=-3,27$   $p=0,001$ ), siempre a favor de los alumnos sin dificultades de aprendizaje (NDA). Con respecto a la escala general del autoconcepto (GE), los datos también aportan diferencias significativas entre los estudiantes con DA y sin DA,  $t(1,477)=-4,27$   $p=0,000$ , a favor del grupo NDA. Finalmente, en este estudio no se observan diferencias significativas entre ambos grupos de estudiantes en ninguna de las dos dimensiones que conforman la dimensión física del autoconcepto (dimensión de apariencia física,  $t(1,471)=-1,31$   $p=0,190$  y dimensión de capacidad física,  $t(1,479)=-1,35$   $p=0,178$ ).

*Metas Académicas*

La Tabla 4 contiene las medias y las desviaciones típicas correspondientes a las puntuaciones obtenidas por los estudiantes con y sin DA en las tres escalas del CMA. Realizadas las pruebas de contraste de medias, se observan diferencias significativas en dos de los tres tipos de motivaciones, u orientaciones motivacionales, que mide la escala utilizada (metas de aprendizaje, metas de rendimiento y metas orientadas al yo).

En concreto, los estudiantes con DA se encuentran significativamente menos motivados hacia el aprendizaje (metas de aprendizaje) que sus compañeros sin DA,  $t(1,498)=-10,28$   $p=0,000$ . Del mismo modo, los alumnos con DA se encuentran también significativamente menos motivados hacia la búsqueda de aprobación social por parte de las personas significativas para ellos,  $t(1,498)=-9,36$   $p=0,000$ . Por último, no se encuentran diferencias significativas entre ambos grupos de estudiantes en cuanto a las metas de rendimiento o su interés por conseguir un logro académico específico,  $t(1,497)=-0,11$   $p=0,912$ .

Subescalas del CMA	Grupo	N	M	DT
Motivación orientada al Aprendizaje (MA)	DA	258	26,39	7,28
	NDA	241	32,10	4,96
Motivación orientada al Rendimiento (MR)	DA	258	19,82	6,19
	NDA	240	19,88	6,95
Motivación orientada al Yo (MY)	DA	257	23,94	5,98
	NDA	242	27,92	3,75

Discusión

Tomando conjuntamente los datos de este estudio, parece que los estudiantes con DA, en relación a sus iguales sin dificultades, presentan una imagen de sí mismos más negativa a nivel general y, especialmente, en las áreas académicas, aunque también en las de naturaleza social; atribuyen sus fracasos más a causas internas que

externas y se responsabilizan menos de sus éxitos, aunque en ambos casos consideran el esfuerzo como factor fundamental de cara a sus resultados académicos. Finalmente, los estudiantes con DA, en relación a sus compañeros sin DA, se encuentran menos motivados para realizar aprendizajes significativos así como menos interesados en la búsqueda de aprobación social y en la defensa de la autoestima.

A nivel más concreto, desde un punto de vista intergrupar, nuestros datos indican que los niños con DA tienden a atribuir en mayor medida que sus iguales sin DA sus resultados negativos a su falta de capacidad, lo que coincide con lo ya señalado entre otros por Chapman (1988), Kirk y Gallagher (1986), Licht y Kistner (1986), etc. Sin embargo, desde una perspectiva intragrupo (perfiles esquematizados en las figuras 1 y 2), nuestros resultados difieren de los aportados por otras investigaciones (i.e., Butkowsky y Willows, 1980; Jacobsen et al., 1986; Licht et al., 1985; Pearl, 1982; Pearl, Bryan y Donahue, 1980) ya que en nuestro caso la falta de capacidad no es la causa fundamental que explica estos resultados académicos, sino el esfuerzo (en este caso, la falta de esfuerzo). Por tanto, aunque los niños con DA interiorizan sus fracasos, los atribuyen fundamentalmente a un factor controlable lo que puede resultar más adaptativo de lo especulado, pues les permite mantener sus creencias de control, y por tanto expectativas favorables, dependiendo el que dichos resultados se modifiquen, o no, del esfuerzo futuro (Licht y Dweck, 1984). En consecuencia, se puede afirmar que éste patrón atribucional no es del todo desadaptativo.

Más aún, si tenemos en cuenta la teoría del autorrespeto elaborada por Covington (1985, 1992; Covington y Teel, 1996), podríamos estar hablando de un patrón atribucional adaptativo para la defensa del autorrespeto (Deppe y Harackiewicz, 1996; García y Pintrich, 1994), peculiar de un subgrupo, más o menos amplio, de estudiantes con DA. El argumento central de esta teoría sería que dado lo amenazante que resulta para las propias creencias de competencia y valía atribuir el fracaso a la falta de capacidad, el estudiante con DA optaría por defenderse asumiendo sus resultados negativos como resultado del escaso esfuerzo dedicado al trabajo escolar. No obstante, este patrón atribucional es contraproducente de cara a la implicación futura en el aprendizaje, ya que para seguir manteniendo esas creencias de competencia, el estudiante se vería «obligado» a no esforzarse, con lo que su rendimiento sería cada vez peor y el fracaso cada día más patente. En cuanto a la justificación de los resultados positivos, ocurre lo mismo confirmándose que, si bien los estudiantes con DA tienden a responsabilizarse menos de sus éxitos, es de nuevo el esfuerzo la causa más utilizada para explicarlos.

Por tanto, y retomando todo lo señalado, los datos aportados en este estudio permiten concluir en el mismo sentido que lo hace Durrant (1993), el cual afirma que no se puede hablar de un patrón atribucional concreto, de todos los estudiantes con DA, que les conduce a un estado de indefensión (Chapman, 1988), sino que algunos pueden mostrar un patrón atribucional adaptativo basado en el esfuerzo y el cual les permite hacer frente a sus experiencias académicas negativas. Consideramos esto muy relevante por las consecuencias que conlleva en cuanto al aprendizaje y al rendimiento, ya que parece que los niños más activos y emocionalmente estables son aquellos que creen en la eficacia del esfuerzo, mientras que la falta de control conlleva pasividad y ansiedad, provocando ésta en los estudiantes la creencia de que carecen de la habilidad necesaria para lograr el éxito, favoreciendo el abandono escolar (Patrick, Skinner y Connell, 1993). En cualquier caso, y te-

niendo en cuenta la ya señalada relación que existe entre las variables cognitivas y las afectivo-motivacionales, para que esta atribución al esfuerzo sea realmente adaptativa y permita al estudiante evitar el estado de indefensión, debe ir acompañada de un entrenamiento adecuado que posibilite la puesta en marcha de estrategias cognitivas y de autorregulación eficaces que estimulen el desarrollo de sentimientos de confianza en las propias capacidades, así como sentimientos de autonomía y control, ya que éstas creencias afectan favorablemente al proceso de atribución causal, al aprendizaje y al logro académico (Borkowski, 1992; Miranda, Villaescusa y Vidal-Abarca, 1997; Núñez y González-Pumariega, 1998; Schunk, 1994; Zimmerman y Martínez-Pons, 1990; Zimmerman et al., 1996).

Con respecto al autoconcepto, los resultados obtenidos en este estudio indican, de acuerdo con aquellos autores que señalaban la existencia de diferencias entre ambos tipos de estudiantes, que los alumnos con DA muestran una imagen general de sí mismos significativamente más negativa que los alumnos sin dificultades de aprendizaje (NDA), una imagen de sí mismos como estudiantes (general y en áreas específicas como matemáticas y materias verbales) significativamente muy inferior a la de los estudiantes NDA, y también son significativas las diferencias en cuanto a las dimensiones de relación con la familia (los estudiantes con DA se perciben significativamente más negativas sus relaciones con los padres y asumen que son peores hijos) así como a su relación con los iguales (el grupo DA informa de significativamente mayores dificultades para conseguir relaciones interpersonales importantes y para mantenerlas en el tiempo así como un concepto negativo de ellos mismos respecto a como se perciben como compañeros y amigos). Por tanto, al igual que en otros trabajos (ver Haager y Vaughn, 1995), en el grupo con DA, las autopercepciones negativas en todo lo relativo al aprendizaje escolar se acompañan también de percepciones significativamente más negativas que los estudiantes NDA respecto a su competencia para relacionarse con sus compañeros y padres (sintiéndose significativamente rechazados e ignorados por sus iguales sin DA y escasamente comprendidos por sus padres).

En definitiva, los resultados obtenidos en nuestro estudio apoyan claramente a los aportados por otras investigaciones en las que se encontraban que los estudiantes con DA desarrollan una imagen de sí mismos significativamente más negativa que sus iguales sin dificultades de aprendizaje (i.e., Chapman, 1988; Grolnick y Ryan, 1990; Kloomok y Cosden, 1994; Licht, 1993; Rogers y Saklofske, 1985; Vaughn, Elbaum, Schumm y Hughes, 1998), y contradicen los resultados obtenidos en otros estudios (i.e., Bear, Minke, Griffin y Deemer, 1998; Meltzer et al., 1998; Pintrich, Anderson y Klobucar, 1994; Priel y Leshem, 1990; Schunk, 1989). Los resultados de nuestra investigación no resuelven definitivamente el problema, pero aportan evidencia a favor de la hipótesis de las diferencias en autoconcepto entre ambos grupos de estudiantes. Aunque siempre es aconsejable la prudencia a la hora de enjuiciar los resultados de una investigación, los datos aportados por este estudio parecen consistentes por cuanto ha sido utilizado un instrumento de evaluación de contrastada fiabilidad y un tamaño muestral del grupo de estudiantes con DA considerablemente amplio (en diversas investigaciones se utilizan muestras no mayores de 50 sujetos). Por otra parte, las diferencias en autoconcepto entre estudiantes con y sin DA observadas mediante el SDQ-I son confirmadas por las evaluaciones realizadas por los profesores de apoyo de estos alumnos respecto al autoconcepto de éstos. En con-

creto, en el cuestionario que cumplimentaron los profesores de apoyo (comentado en el apartado de método), se pidió que éstos estimasen en una escala de 1 a 5 el autoconcepto general y académico de los alumnos evaluados (1=muy bajo, 2=bajo, 3=normal, 4=alto, 5=muy alto). Los resultados también indican diferencias importantes y significativas entre las estimaciones respecto al autoconcepto de los estudiantes con y sin DA, tanto a nivel de autoconcepto general,  $t(1,485)=-19,252$ ,  $p=0,000$ , (grupo con DA:  $M(247)=2,33$ ,  $Dt=0,73$ ; grupo sin DA:  $M(238)=3,63$ ,  $Dt=0,76$ ), como respecto al autoconcepto académico,  $t(1,492)=-14,438$ ,  $p=0,000$ , (grupo con DA:  $M(254)=1,67$ ,  $Dt=0,91$ ; grupo sin DA:  $M(238)=2,88$ ,  $Dt=0,88$ ).

Finalmente, en cuanto a las metas académicas, los resultados de nuestro estudio indican la existencia de diferencias muy significativas entre ambos grupos de estudiantes respecto al interés por aprender, encontrándose los alumnos con DA menos motivados hacia el aprendizaje que sus iguales sin DA. Este resultado va en la línea de lo señalado por autores como Hagen y Weinstein (1994), Harackiewicz y Elliot (1993), Pintrich y DeGroot (1990), Wentzel (1991, 1999), entre otros, respecto a que la motivación que siente el sujeto hacia las tareas escolares está muy relacionada con las creencias que sostiene acerca de su competencia y con sus expectativas de autoeficacia. En el caso de los niños con DA, debido a sus repetidas experiencias de fracaso, tienden a desconfiar de su capacidad y desarrollar bajas expectativas de autoeficacia. Por tanto, más que orientarse motivacionalmente hacia el aprender (metas de aprendizaje), en este estudio, los estudiantes con DA se centran en esforzarse por obtener un cierto logro académico (meta de rendimiento). Esto vendría explicado por el hecho de que los estudiantes con DA y sin DA no muestran diferencias significativas en su interés por obtener un cierto rendimiento (metas de rendimiento). La no existencia de diferencias significativas en la motivación hacia el rendimiento podría ser debido a que ambos grupos de alumnos atribuyen tanto sus éxitos como sus fracasos principalmente al esfuerzo o la falta de esfuerzo; esto permite a los estudiantes con DA mantener un nivel motivacional mínimo. A nivel de funcionamiento del sistema metacognitivo, los estudiantes con DA, teniendo en cuenta el patrón atribucional observado, sus percepciones negativas de eficacia como estudiante y su baja motivación por conseguir aprendizajes significativos, es probable que se impliquen en una orientación superficial en las tareas, recurriendo a estrategias cognitivas repetitivas y de autorregulación primitivas, minimizando el esfuerzo por aprender, lo que les conduce de nuevo al fracaso y, como consecuencia, su interés por aprender será cada vez menor (González-Pienda, Núñez y González-Pumariega, 1996).

Por otra parte, también en relación con la motivación, hemos obtenido evidencia empírica que indica que los estudiantes con DA muestran un interés por buscar la aprobación y refuerzo social de los «otros significativos» significativamente menor que los estudiantes sin DA. La menor disposición hacia la obtención del reconocimiento social puede quedar explicada por la percepción que tienen estos estudiantes de las negativas expectativas de los demás, especialmente de sus padres y profesores (ver Meltzer et al., 1998), respecto a su aprendizaje. Además, es posible que este menor interés por la búsqueda de aprobación, e incluso por la defensa de su autoestima, sea debido al patrón atribucional hallado por Settle y Milich (1999) respecto a las relaciones interpersonales (se culpa a uno mismo y se exculpa a los demás del deterioro de las relaciones interpersonales).

## References

- Bear, G.G. y Minke, K.M. (1996). Potitive bias in the maintenance of self-worth among children with LD. *Learning Disability Quarterly*, 19, 23-32.
- Bear, G.G., Juvonen, J. y McInerney, F. (1993). Self-perceptions and peer relations of boys with and without learning disabilities in an integrated setting: A longitudinal study. *Learning Disability Quarterly*, 16, 127-136.
- Bear, G.G., Minke, K.M., Griffin, Sh.M., y Deemer, S.A. (1998). Achievement-related perceptions of children with learning disabilities and normal achievement: Group and developmental differences. *Journal of Learning Disabilities*, 31, 91-104.
- Boekaerts, M. (1996): Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 1, 100-112.
- Borkowski, J.G. (1992). Metacognitive theory: A framework for teaching literacy, writing, and math skills. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 253-257.
- Borkowski, J.G. y Thorpe, P.K. (1994). Self-regulation and motivation: A life-span perspective on underachievement. En D.H. Schunk y B.J. Zimmerman (Eds.). *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ.: LEA.
- Butkowsky, I.S., y Willows, D.M. (1980). Cognitive-motivational characteristics of children varying in reading ability: Evidence for learned helplessness in poor readers. *Journal of Educational Psychology*, 72, 408-422.
- Byrne, B.M. (1996). *Measuring self-concept across the life span: Issues and instrumentation*. Washington: American Psychological Association.
- Cabanach, R. (1994). *Modelo cognitivo-motivacional en niños con y sin DA*. Universidad de la Coruña.
- Cabanach, R. y Valle, A. (1998a). Características afectivas y motivacionales de los estudiantes con dificultades de aprendizaje. E. V. Santiuste y J Beltrán (Ed.) *Dificultades de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Cabanach, R. y Valle, A. (1998b). Las atribuciones causales. En J.A. González-Pienda y J.C. Núñez (Coor), *Dificultades del aprendizaje escolar*. Madrid: Pirámide.
- Covington, M.V. (1985). Strategic thinking and fear of failure. En J.V. Segal, S.F. Chiman y R. Glaser (Eds): *Thinking and learning skills. Vol 1: Relating instruction to research*. Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum.
- Covington, M.V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. New York: Cambridge University Press.
- Covington, M.V. y Teel, K.M. (1996). *Overcoming student failure. Changing motives and inventives for learning*. Washington, DC: APA.
- Chapman, J.W. (1988). Cognitive-motivational characteristics and academic achievement of learning disabled children: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 80, 357-365.
- Deppe, R.K. y Harackiewicz, J.M. (1996). Self-handicapping and intrinsic motivation: Buffering intrinsic motivation from the threat of failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 868-876.
- Durrant, J.E. (1993). Attributions for achievement outcomes among behavioral subgroups of children with learning disabilities. *The Journal of Special Education*, 27, 306-320.
- García, M., González-Pienda, J.A., Núñez, J.C., González-Pumariega, S., Alvarez, L., Roces, C., Cabanach, R., y Valle, A., (1998). El cuestionario de metas académicas (CMA). Un instrumento para la evaluación de la orientación motivacional de los estudiantes de secundaria. *Aula Abierta*, 71, 175-199.
- García, T. y Pintrich, P. R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. En D.H. Schunk y B.J. Zimmerman (Eds.): *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: LEA.
- González-Pienda, J.A., Núñez, J.C., y González-Pumariega, S. (1996). Motivación intrínseca versus extrínseca en niños con y sin dificultades para el aprendizaje escolar. *Magister*, 14, 245-261.
- González-Pumariega, S. (1995). *Modelo de relaciones causales en procesos atribucionales, autoconcepto y motivación en niños con y sin dificultades de aprendizaje*. Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo.
- González-Pumariega, S., Núñez, J.C., González-Pienda, J.A. (1996): Atribuciones causales en alumnos con y sin dificultades de aprendizaje. *Magister*, 14, 217-244.
- Graham, S., Schwartz, S., y MacArthur, C. (1993). Knowledge og writing and the composing process, attitude toward writing, self-efficacy for students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 26, 237-249.
- Grolnick, W.S. y Ryan, R.M. (1990). Self perceptions, motivation, and adjustment in children with learning disabilities: A multiple group comparison study. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 177-184.
- Haager, D. y Vaughn, S. (1995). Parent, teacher, peer, and self-reports of the social competence of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 215-231.
- Hagen, A.S. y Weinstein, C.E. (1995). Achievement goals, self-regulated learning, and the role of classroom context. En P.R. Pintrich (Ed.), *Understanding self-regulated learning*. San Francisco: Jossey-Bass Pub.
- Harackiewicz, J. y Elliot, A.J. (1993). Achievement goals and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 904-915.
- Hayamizu, T. y Weiner, B. (1991). A test of Dweck's model of achievement goals as related to perceptions of ability. *Journal of Experimental Education*, 226-234.
- Jakobsen, G., Lowery, B. y Duccete, J. (1986): Attributions of learning disabled children. *Journal of Educational Psychology*, 78, 59-64.
- Jiménez, J.E.(1999). *Psicología de las dificultades de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Jiménez, J.E. y Hernández, I. (1999). A Spanish perspective on LD. *Journal of Learning Disabilities*, 32, 267-275.
- Kavale, K.A. y Forness, S.R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 226-257.
- Kirk, S.A. y Gallagher, J.J. (1986). *Educating excepcional children*. Boston M.A.: Houghton Mifflin Company.
- Kloomok, S., y Cosden, M. (1994). Self-concept in children with learning disabilities: The relationship between global self-concept, academic «discounting», nonacademic self-concept, and perceived social support. *Learning Disability Quarterly*, 17, 140-153.
- Kravetz, S., Faust, M., Lipshitz, S., y Shalhav, S. (1999). LD, Interpersonal understanding, and social behavior in the classroom. *Journal of Learning Disabilities*, 32, 248-255
- Licht, B. (1993). Achievement-related beliefs in children with learning disabilities: Impact on motivation and strategic learning. En L.J. Meltzer (Ed.), *Strategy assessment and instruction for students with learning disabilities: From theory to practice*. Austin, TX: PRO-ED.
- Licht, B.G. y Dweck, C.S. (1984). Determinants of academic achievement: The interaction of children's achievement orientations and skill area. *Developmental Psychology*, 20, 628-636.
- Licht, B.G. y Kistner, J.A. (1986). Motivational problems of learning disabled children: Individual differences and their implications for treatment. En Torgesen, J.K. y Wong, B.Y.L. (Eds.): *Psychoeducational and educational perspectives on learning disabilities*. Orlando: Academic Press.
- Licht, B.G., Kistner, J.A., Ozkaragoz, T., Shapiro, S., y Clausen, L. (1985). Causal attributions of learning disabled children: Individual Differences and their implications for persistence. *Journal of Educational Psychology*, 77, 208-216.
- Marsh, H.W. (1988). *Self-Description Questionnaire, I*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Marsh, H.W., Cairns, L., Relich, J., Barnes, J., & Debus, R. (1984). The relationship between dimensions of self-attribution and dimensions of self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 76, 3-32.
- McCombs, B.L. (1998). Integrating metacognition, affect, and motivation in improving teacher education. En N.M. Lambert y B.L. McCombs (Eds), *How students learn*. Washington, DC: APA.
- McPhail, J.C. y Stone, C.A. (1995). The self-concept of adolescents with learning disabilities: A review of literature and a call for theoretical elaboration. *Advances in Learning and Behavioral Disabilities*, 9, 193-226.
- Meltzer, L., Roditi, B., Houser, R.F., y Perlman, M. (1998). Perceptions of academic strategies and competence in students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 31, 437-451.
- Miranda, A., Villaescusa, M.L., y Vidal-Abarca, E. (1997). Is attribution retraining necessary? Use of self-regulation procedures for enhancing the

- reading comprehension strategies of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 503-512.
- Montgomery, M.S. (1994): Self-concept and children with learning disabilities: observed child concordance across six context-dependent domains. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 254-262.
- National Joint Committee on Learning Disabilities (1994). *Collective perspectives on issues affecting learning disabilities*. Austin, TX: PRO-ED.
- Núñez, J.C. y González-Pumariega, S. (1998). Intervención sobre los déficits afectivos y motivacionales en alumnos con dificultades de aprendizaje. En V. Santiuste y J. Beltrán (Coords), *Dificultades de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Núñez, J.C., González-Pienda, J.A. y Alvarez, L. (1999). Motivación, metacognición y dificultades de aprendizaje. En J.N. García (Ed.), *De la psicología de la instrucción a las necesidades educativas especiales*. Madrid: Pirámide.
- Núñez, J.C., González-Pumariega, S., y González-Pienda, J.A. (1995). Autoconcepto en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 7, 587-604.
- Núñez, J.C., Cabanach, R., Valle, A., y Fernández, P. (1997). Características afectivas y motivacionales de los estudiantes con dificultades de aprendizaje. *Revista Galega de Psicopedagogía*, 14-15, 53-74.
- Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., García, M., González-Pumariega, S., Rocés, C., Alvarez, L. y González Torres, M.C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10, 97-109.
- Patrick, B.C., Skinner, E.A. y Connell, J.P. (1993). What motivates children's behavior and emotion? Joint effects of perceived control and autonomy in the academic domain. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 781-791.
- Pearl, R.A. (1982). LD children's attributions for success and failure: A replication with a labeled LD sample. *Learning Disability Quarterly*, 5, 173-176.
- Pearl, R.A., Bryan, T., y Donahue, M. (1980). Learning disabled children's attributions for success and failure. *Learning Disability Quarterly*, 3, 3-9.
- Pintrich, P.R. y DeGroot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 22, 33-40.
- Pintrich, P.R., Anderman, E.M. y Klobucar, CH. (1994). Intraindividual differences in motivation and cognition in students with and learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 360-370.
- Pressley, M., Borkowski, J.G., Forrest-Pressley, D., Gaskins, I., y Wile, D. (1993). Closing thoughts in strategy instruction for individuals with learning disabilities: The good information processing perspective. En L.J. Meltzer (Ed.), *Strategy assessment and instruction for students with learning disabilities: From theory to practice*. Austin, TX: PRO-ED.
- Priel, B., y Leshem, T. (1990). Self-perceptions of first- and second-grade children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 637-642.
- Renick, M.J. y Harter, S. (1989). Impact of social comparisons on the developing self-perceptions of learning disabled students. *Journal of Educational Psychology*, 81, 631-638.
- Rogers, H. y Saklofske, D.H. (1985). Self-concepts, locus of control and performance expectations of learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities*, 18, 273-278.
- Rosenberg, M.S., Bott, D., Majsterek, D., Chiang, B., Gartland, D., Wensson, C., Graham, S., Smith-Myles, B., Miller, M., Swanson, H.L., Bender, W., Rivera, D. y Wilson, R. (1993): Minimum for the description of participants in learning disabilities research. *Journal of Learning Disabilities*, 26, 210-213.
- Schunk, D.H. (1989). Self-efficacy and cognitive achievement: Implications for students with learning problems. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 14-22.
- Schunk, D.H. (1994). Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings. En D.H. Schunk y B.J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ.: LEA.
- Seligman, M.E.P. (1990). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. London: Pocket Books.
- Settle, Sh.,A., y Milich, R. (1999). Social persistence following failure in boys and girls with LD. *Journal of Learning Disabilities*, 32, 201-212.
- Vaughn, S., y Hogan, A. (1990). Social competence and learning disabilities: A prospective study. En H.L. Swanson y B.K. Keogh (Eds.), *Learning disabilities: Theoretical and research issues*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Vaughn, S., Elbaum, B.E., Schumm, J.S., y Hughes, M.T. (1998). Social outcomes for students with and without learning disabilities in inclusive classrooms. *Journal of Learning Disabilities*, 31, 428-436.
- Vaughn, S., Haager, D., Hogan, A. y Kouzekanani, K. (1992). Self-concept and peer acceptance in students with learning disabilities: A four- to five-year prospective study. *Journal of Educational Psychology*, 84, 43-50.
- Villalobos, M.V., González-Pienda, J.A., Núñez, J.C. y Mújica, A.D. (1997). Sydney Attribution Scale: Estructura factorial y características psicométricas en estudiantes chilenos. *I Congreso Luso-Español de Psicología de la Educación*. Coimbra: Apport.
- Vogel, S.A. y Forness, S.R. (1992). Social functioning in adults with learning disabilities. *School Psychology Review*, 21, 375-386.
- Wentzel, K.R. (1991): Social competence at school: Relationship of social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research*, 61, 1-24.
- Wentzel, K.R. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school. *Journal of Educational Psychology*, 91, 76-97.
- Winne, P.J., Woodlands, M.J. y Wong, B.Y.L. (1982). Comparability of self-concept among learning disabled, normal, and gifted students. *Journal of Learning Disabilities*, 15, 470-475.
- Xenikou, A., Furnham, A. y McCarrey, M. (1997). Attributional style for negative events: A proposition for a more reliable and valid measure of attributional style. *British Journal of Psychology*, 88, 53-69.
- Zimmerman, B.J. y Martínez-Pons, M. (1990): Student differences in self-regulated learning: relating grade, sex and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51-59.
- Zimmerman, B.J., Bonner, S. y Kovach, R. (1996): *Developing self-regulated learners. Beyond achievement to self-efficacy*. Washington, D.C.: APA.

Aceptado el 18 de abril de 2000