

Factores motivacionales y de autoconcepto implicados en la predicción del rendimiento académico en Educación Secundaria

Nuria MARTÍN-ROMERO

Universidad de Alcalá, Campus de Guadalajara (España)

Álvaro SÁNCHEZ-LÓPEZ

Universidad Complutense de Madrid (España)

Resumen

El objetivo del presente estudio fue evaluar el papel de la motivación y del autoconcepto en el rendimiento académico de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Los resultados mostraron que la autoeficacia académica percibida, las atribuciones del éxito a la capacidad, y el autoconcepto académico predijeron mayores niveles de rendimiento académico. Por otro lado, la motivación de evitación de fracaso, las atribuciones del éxito a la suerte y del fracaso a la dificultad de la tarea predijeron un peor rendimiento académico. Las atribuciones internas del éxito académico (capacidad y esfuerzo), y las atribuciones internas y estables del fracaso (capacidad), predijeron mayores y menores niveles de expediente académico, respectivamente, indirectamente a través de su influencia sobre el autoconcepto académico. Nuestros resultados muestran la importancia del papel del estilo atribucional en el desarrollo del autoconcepto y su influencia en el rendimiento académico en alumnos de Educación Secundaria.

Palabras clave: motivación, estilo atribucional, autoconcepto, autoeficacia, rendimiento académico.

Abstract

The aim of the present study was to evaluate the role of motivational factors and self-concept in predicting academic performance at the end of academic year in secondary school students. Results showed that perceived academic self-efficacy, attributions of academic success to one's ability, and academic self-concept were predictive of higher levels of academic success. In contrast, motivation to avoid failure, attributions of academic success to good luck, and attributions of failure to task difficulties predicted lower levels of academic success. Results also showed that attributions of academic success to one's ability and effort, and attributions of failure to one's ability were indirectly predictive of higher and lower academic performance, respectively, via their influence in academic self-concept. Our results point out the importance of attributional styles in the development of self-concept and their influence in academic performance in secondary school students.

Keywords: motivation; attributional style; self-concept; self-efficacy; academic performance.

Dada la importancia del rendimiento académico durante la educación secundaria influyendo en la continuidad y elección de estudios y el desarrollo de la carrera académica y profesional (Steinmayr, Meißner, Weidinger y Wirthwein, 2014), el análisis de los factores que influyen en este se ha convertido en un foco central de investigación (González Fernández, 2005; González-Pienda, 2003). Entre los principales factores personales estudiados, la investigación actual

va más allá del análisis de factores cognitivos (e.g. aptitudes intelectuales), planteándose los afectivo-motivacionales como factores altamente relevantes a la hora de explicar el rendimiento académico del alumnado (Miñano y Castejón, 2011; Núñez, 2009).

En este sentido, se han estudiado factores como (a) la motivación intrínseca y extrínseca en relación a los motivos que impulsan a la acción, siendo estos inherentes a la

Dirección de la primera autora: Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Educación. c/ Madrid, 1. 19001 Guadalajara. *Correo electrónico:* nuria.romerom@uah.es.

Agradecimientos: el segundo autor participó en este estudio financiado por el Programa Talento de la Comunidad de Madrid y el Programa Estatal de Generación de Conocimiento del Sistema Nacional de I+D+i.

Recibido: marzo de 2021. *Aceptado:* mayo de 2021.

propia actividad o dependientes de incentivos externos, respectivamente; (b) las metas académicas (Dweck, 1986), dirigidas a adquirir nuevos aprendizajes, y por tanto de carácter intrínseco (i.e. metas de aprendizaje), o a conseguir juicios positivos sobre la propia competencia, de carácter extrínseco (i.e. metas de rendimiento); (c) la autoeficacia percibida (Bandura, 1997), referida a los juicios y creencias que tiene una persona sobre su capacidad para aprender; y (d) las atribuciones ante los éxitos y fracasos académicos pudiendo definirse en tres dimensiones (Weiner, 1992): *locus* (i.e. causas internas o externas a la persona), estabilidad (i.e. causas estables o inestables en el tiempo) y controlabilidad (i.e. bajo control o fuera de control del individuo); siguiendo este último modelo, el patrón atribucional más adaptativo para aumentar la motivación se daría cuando los éxitos se atribuyen a causas internas, preferiblemente estables, como la alta capacidad y, por el contrario, el patrón más desadaptativo se daría cuando los éxitos se atribuyen a factores externos e incontrolables, como la suerte, y los fracasos a factores estables e incontrolables, como la dificultad de la tarea o la falta de capacidad (García Legazpe, 2008; González Fernández, 2005).

La literatura científica ha mostrado que la motivación intrínseca, las metas de aprendizaje, la autoeficacia percibida, y la atribución de éxitos a factores internos (e.g. capacidad y esfuerzo), se relacionan con un mejor rendimiento académico. Mientras que la motivación extrínseca, las metas de rendimiento, la atribución de éxitos a factores externos (e.g. suerte y facilidad de la tarea) y de fracasos a factores internos (e.g. capacidad y esfuerzo) se asocian con una disminución de éste (e.g. Ramudo Andi6n, Barca Lozano, Brenlla y Barca Enrriquez, 2017; Barca-Lozano, Almeida, Porto-Rioboo *et al.*, 2012; Barca Lozano, Porto Rioboo, Marcos Malmierca *et al.*, 2007; Froiland y Worrell, 2016; Galleguillos Herrera y Olmedo Moreno, 2017; Komarraju y Nadler, 2013; Lemos y Verissimo, 2014; Schunk, Pintrich y Meece, 2008).

Por tanto, se puede concluir que existe una clara evidencia del papel de diferentes variables motivacionales en el rendimiento académico del alumnado. No obstante, algunos estudios no han encontrado relaciones directas entre metas académicas y atribuciones causales con el rendimiento académico (e.g. Bridges, 2001; González, Mendiri y Arias, 2002; Miñano y Castej6n, 2011; Tiggemann y Crowley, 1993), planteando la cuesti6n de si la influencia de éstas en el rendimiento académico podría estar mediado por otra serie de factores psicol6gicos. Uno de dichos factores hipotéticamente centrales, y objetivo de análisis en nuestro trabajo, es el autoconcepto (Platt, 1988).

El autoconcepto, entendido globalmente, es la percepci6n que tiene una persona sobre sí misma, basada en sus experiencias con los demás y las atribuciones que hace de su conducta (Núñez Pérez y González-Pienda, 1994). Según Shavelson, Hubner y Staton (1976), el autoconcepto se

estructura en varios dominios, incluyendo el autoconcepto académico (percepci6n de la competencia escolar), y el autoconcepto no académico, que incluiría el autoconcepto emocional (percepci6n del estado emocional), social (percepci6n del desempeño en las relaciones sociales), y físico, (percepci6n de la condici6n y cualidades físicas). Los estudios sobre autoconcepto y rendimiento académico se han basado en la premisa de que aquéllos alumnos con una percepci6n más confiada y capaz en su desempeño académico tienen más probabilidad de alcanzar sus objetivos que aquéllos estudiantes con autopercepciones más negativas (Pajares y Schunk, 2001). Apoyando este supuesto, la mayoría de estos estudios han encontrado que el autoconcepto se relaciona positivamente con el rendimiento académico, especialmente la dimensi6n de autoconcepto académico (e.g., Marsh y Martin, 2011; Veas, Castej6n, Miñao y Gilar-Corbí, 2019).

Una vez encontradas estas relaciones entre autoconcepto y rendimiento académico, la investigaci6n se ha interesado en saber si la relaci6n entre ambos constructos es unidireccional o recíproca (González-Pienda, Núñez Pérez, González-Pumariega y García García, 1997). A pesar de que los hallazgos encontrados son inconsistentes, en general los resultados de estos estudios han dado más apoyo a la influencia del autoconcepto sobre el rendimiento académico que al contrario. Esto ha llevado a pensar que el autoconcepto podría actuar como una fuente motivadora que incide directamente sobre el rendimiento del alumno, y, por tanto, podría mediar el papel que otros factores motivacionales ejercen en la predicción del rendimiento académico (Veas *et al.*, 2019). En este sentido, en una investigaci6n clásica, Platt (1988) llevó a cabo un estudio donde encontró que las atribuciones causales no mostraban un efecto directo sobre el rendimiento académico, sino indirecto a través de su influencia sobre el autoconcepto y éste, en último término, sobre el rendimiento. Si bien esta evidencia inicial es prometedora, nueva investigaci6n es necesaria a la hora de poder determinar el posible rol mediador del autoconcepto en el papel ejercido por las variables motivacionales en el rendimiento académico.

El objetivo del presente estudio fue analizar de manera longitudinal el papel de diferentes variables motivacionales (motivaci6n académica, metas académicas, autoeficacia percibida, y atribuciones causales) y áreas del autoconcepto (académico, social, familiar, emocional, y físico), a la hora de predecir el futuro rendimiento académico de alumnos de la ESO al final del curso. Además, también se evaluaron las relaciones entre las atribuciones causales ante los éxitos y los fracasos académicos y el autoconcepto a la hora de predecir el rendimiento académico, contrastando así la escasa evidencia previa acerca del posible papel mediador del autoconcepto académico (Platt, 1988).

En base a los resultados hallados por la literatura científica previa (e.g. Ramudo Andi6n *et al.*, 2012; González *et al.*, 2002; Froiland y Worrell, 2016), se hipotetizó que las

variables relacionadas con un mayor rendimiento académico serían la motivación intrínseca, las metas de aprendizaje, altas percepciones de autoeficacia, las atribuciones de los éxitos académicos a causas internas (capacidad y esfuerzo), y el autoconcepto académico. Por otro lado, se hipotetizó que las variables relacionadas con un menor rendimiento académico serían la motivación extrínseca, las metas de rendimiento, las atribuciones externas e incontrolables de los éxitos (suerte y facilidad de la tarea), y las atribuciones de los fracasos académicos a causas estables e incontrolables (capacidad, dificultad de la tarea). En último lugar, en línea con los resultados iniciales de Platt (1988), esperamos encontrar que el autoconcepto mediaría la relación entre estilos atribucionales y el futuro rendimiento académico, una posibilidad con importantes implicaciones educativas, y que, sin embargo, ha permanecido inexplorada por la investigación actual. Concretamente, esperamos que las atribuciones del éxito a causas internas (capacidad y esfuerzo) se relacionarían con un mayor autoconcepto académico, lo cual predecirían en último término un mejor rendimiento académico. Por otro lado, se hipotetizó que las atribuciones del fracaso a causas internas, estables e incontrolables (capacidad), se relacionarían con un menor autoconcepto académico, lo cual predeciría un peor rendimiento académico (Ramudo Andión *et al.*, 2017; Platt, 1988).

Método

Muestra

Un total de 139 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria de diferentes institutos públicos del área de Madrid participaron en el estudio (51'1% chicos, 48'9% chicas), con edades comprendidas entre los 12 y los 14 años ($M = 12'55$; $DT = 0'61$), y un nivel socioeconómico medio.

Instrumentos

Escala de evaluación motivacional, estilos de metas académicas y atribuciones causales (CEAP-48; de Barca Lozano, Porto Rioboo, Santorum Paz y Barca Enríquez, 2005), la cual consta de dos subescalas:

- Subescala de motivación académica (SEMAP-01). Consta de 24 ítems que se puntúan en una escala Likert de siete puntos (1=Totalmente en desacuerdo; 7=Totalmente de acuerdo). Evalúa la motivación intrínseca, la motivación de logro, y la motivación de evitación del fracaso. Su consistencia interna es moderada ($\alpha = 0'66$; Barca Lozano *et al.*, 2005). En el presente estudio la consistencia interna fue $\alpha = 0'68$.
- Subescala de Metas y Estilos Atribucionales (SEAT-01). Compuesta por 24 ítems que se puntúan en una escala Likert de siete puntos. Evalúa las metas académicas que el alumnado pretende lograr (de aprendizaje o de

rendimiento), así como, las distintas causas a las que éste atribuye sus éxitos y fracasos académicos (i.e., capacidad, esfuerzo, tarea, profesorado, suerte). Su consistencia interna es buena ($\alpha = 0'82$; Barca Lozano *et al.*, 2005). En el presente estudio la consistencia interna fue $\alpha = 0'72$.

Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA; de Palenzuela, 1983). Esta escala está compuesta por diez ítems que se puntúan, en su escala original, en una escala Likert de diez puntos. En este estudio se utilizó la escala likert abreviada de cuatro puntos (1= nunca; 4=siempre), la cual ha sido previamente utilizada en muestras de estudiantes de secundaria (García-Fernández, Inglés, Torregrosa *et al.*, 2010). La suma total de las puntuaciones obtenidas en la escala muestra el grado de autoeficacia académica percibida. La escala ha mostrado índices muy buenos de consistencia interna ($\alpha = 0'91$) (García-Fernández *et al.*, 2010). En el presente estudio la consistencia interna fue $\alpha = 0'78$.

Escala multidimensional de autoconcepto (AF5; de García y Musitu, 2014). Esta escala consta de 30 ítems en la que se evalúan diferentes dimensiones del autoconcepto: académico, social, emocional, familiar, y físico. Cada dimensión está formada por seis ítems que se puntúan en una escala de 0 a 10. Su consistencia interna es buena ($\alpha = 0'81$; García y Musitu, 2014). En el presente estudio la consistencia interna fue $\alpha = 0'83$.

Finalmente, la medida de *rendimiento académico* fue operativizada mediante las notas finales de cada alumno al finalizar el curso académico. La puntuación global de rendimiento académico fue establecida mediante la media en las calificaciones finales de las asignaturas obligatorias del alumno (i.e. Biología y Geología, Geografía e Historia, Educación Física, Educación Plástica y Visual, Lengua Castellana y Literatura, Lengua Extranjera, Matemáticas, y Tecnología, Programación y Robótica).

Procedimiento de recogida y análisis de datos

A principios del segundo semestre, previa autorización escrita de los padres, se llevaron a cabo las sesiones de recogida de datos en cada grupo de alumnos de la ESO. La duración de las sesiones fue aproximadamente de 45 minutos. Los cuestionarios fueron rellenados en el siguiente orden: CEAP-48, EAPESA y AF5. A mediados de junio se recogieron las notas finales de cada alumno. El intervalo medio entre la estimación inicial de factores motivacionales y del autoconcepto, y la evaluación del rendimiento académico fue de 15 semanas.

Los análisis de datos se realizaron con el programa estadístico SPSS versión 20. Se calcularon estadísticos

descriptivos de las variables evaluadas, y se llevaron a cabo análisis de correlaciones bivariadas entre las diferentes variables motivacionales, de autoconcepto y rendimiento académico evaluadas en el estudio. A continuación, se llevaron a cabo análisis de regresión lineal para evaluar el papel predictor de los diferentes grupos de variables predictoras (i.e., variables motivacionales y de autoconcepto) sobre la variable dependiente (i.e., rendimiento académico), así como los análisis de mediación hipotetizados mediante el paquete PROCESS para SPSS (Preacher y Hayes, 2008).

Resultados

Características de la muestra

La tabla 1 presenta los valores descriptivos de las variables del estudio en la muestra.

Correlaciones entre las variables del estudio

En primer lugar, se llevaron a cabo análisis de correlación bivariada para evaluar las relaciones entre las diferentes

Tabla 1. Valores descriptivos de las variables del estudio (M = media; DT = desviación típica; entre paréntesis, rango de puntuaciones posible para cada una de las variables).

	M	D.T.
Edad	12.55	.61
Expediente académico	6.14	1.72
CEAP- Motiv. intrínseca (7-49)	34.40	7.15
CEAP- Motiv. de logro (8-56)	42.09	6.81
CEAP- Motiv. evitación fracaso (8-56)	35.39	6.91
CEAP- Metas de aprendizaje (3-21)	14.60	3.54
CEAP- Metas de rendimiento (5-35)	20.06	5.89
CEAP- Éxito capacidad (2-14)	8.86	2.45
CEAP- Éxito esfuerzo (1-7)	5.03	1.66
CEAP- Éxito profesorado (2-14)	10.86	2.43
CEAP- Éxito suerte (1-7)	2.66	1.67
CEAP- Éxito facilidad tarea (2-14)	8.19	2.52
CEAP- Fracaso capacidad (2-14)	7.04	3.05
CEAP- Fracaso esfuerzo (1-7)	5.04	1.87
CEAP- Fracaso profesorado (1-7)	2.68	1.50
CEAP- Fracaso mala suerte (3-21)	7.74	3.94
CEAP- Fracaso dificultad tarea (1-7)	3.55	1.72
EAPESA- Autoeficacia (10-40)	28.33	4.60
AF5- Autoconcepto académico (0-60)	40.34	9.77
AF5- Autoconcepto social (0-60)	46.82	9.41
AF5- Autoconcepto familiar (0-60)	50.76	10.30
AF5- Autoconcepto físico (0-60)	40.83	11.92
AF5- Autoconcepto emocional (0-60)	28.24	13.53

variables motivacionales, de autoconcepto y de rendimiento académico analizadas en el estudio (ver tabla 2). En síntesis, los análisis mostraron que el rendimiento académico correlacionó positivamente con la motivación intrínseca, la autoeficacia académica percibida, las atribuciones del éxito académico a la capacidad, y el autoconcepto académico. Por el contrario, el rendimiento correlacionó negativamente con la motivación de evitación de fracaso, las atribuciones del éxito a la suerte, las atribuciones del fracaso a la mala suerte, y a la dificultad de la tarea, y el autoconcepto social.

En cuanto a las relaciones entre variables predictoras, los análisis de correlación también mostraron que el autoconcepto académico correlacionó positivamente con la motivación intrínseca, la motivación de logro, las metas de aprendizaje, las metas de rendimiento, las atribuciones del éxito a la capacidad, al esfuerzo, al profesorado y a la facilidad de la tarea, y la autoeficacia académica percibida, y negativamente con las atribuciones del fracaso académico a la capacidad, a la mala suerte, y a la dificultad de la tarea.

Predictores de rendimiento académico

Motivación académica

Para analizar el papel predictor de la motivación académica en el rendimiento académico, se realizó un análisis de regresión introduciendo en el modelo la motivación intrínseca, la motivación de logro y la motivación de evitación de fracaso como variables predictoras, y el rendimiento académico como variable dependiente. Los resultados mostraron que la ecuación explicó un 7'9% de la varianza (R^2 corregida, $p < 0'05$), con la motivación de evitación del fracaso como factor con poder predictivo significativo ($\beta = -0'21$; $p < 0'05$). La motivación intrínseca y la motivación de logro, por el contrario, no mostraron tener poder predictivo significativo en el modelo a la hora de explicar el nivel de rendimiento académico ($\beta = 0'16$; $n.s.$ y $\beta = 0'05$; $n.s.$, respectivamente).

Metas académicas

En este caso se introdujeron en el análisis de regresión las metas de aprendizaje y las metas de rendimiento como variables predictoras del rendimiento académico. Los resultados mostraron que la ecuación explicó un 1'4% de la varianza del rendimiento académico, pero éste no fue significativo (R^2 corregida, $n.s.$). Ni las metas de aprendizaje ni las metas de rendimiento mostraron tener poder predictivo significativo a la hora de explicar el nivel de rendimiento académico ($\beta = 0'1$; $n.s.$ y $\beta = -0'09$; $n.s.$, respectivamente).

Atribuciones causales

Para analizar el papel predictor de las atribuciones ante los éxitos académicos se introdujeron en el análisis de regresión las atribuciones del éxito académico a la capacidad, al esfuerzo, al profesorado, a la suerte y a la facilidad de la tarea como variables predictoras. Los resultados

Tabla 2. Correlaciones entre variables del estudio. Las correlaciones significativas aparecen en negrita (* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$) (Exp: expediente, Mot: motivación; Met: metas; E: atribución de los éxitos; F: atribución de los fracasos).

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
(1) Exp. Académico	1										
(2) Mot. Intrínseca	.196*	1									
(3) Mot. Logro	.081	.416***	1								
(4) Mot. E. Fracaso	-.213*	-.080	.171*	1							
(5) Met. Aprendizaje	.081	.576***	.424***	-.178*	1						
(6) Met. Rendimiento	-.053	.309***	.585***	.187*	.320***	1					
(7) Ex. Capacidad	.261**	.276**	.220**	-.074	.353***	.220**	1				
(8) Ex. Esfuerzo	.102	.238**	.192*	.038	.184*	.212**	.294***	1			
(9) Ex. Profesor	.105	.465**	.385***	-.009	.429***	.182*	.345***	.123	1		
(10) Ex. Suerte	-.198*	-.144	-.016	.244**	-.155	.240**	-.076	.032	-.185*	1	
(11) Ex. Tarea	.053	.321***	.265**	.036	.301***	.361***	.374***	.185*	.235**	.088	1
(12) Fr. Capacidad	-.134	-.101	-.012	.263**	-.247**	.194*	.002	-.149	-.063	.263**	-.090
(13) Fr. Esfuerzo	.040	.050	.089	.012	.146	.045	.223**	.321***	.186*	.009	.028
(14) Fr. Profesor	-.073	-.199*	.043	.186*	-.236**	.145	-.064	.051	-.114	.282**	.068
(15) Fr. Mala suerte	-.232**	-.257**	-.081	.307***	-.200**	.205*	-.149	-.158	-.297***	.428***	-.105
(16) Fr. Tarea	-.256**	-.264**	.161	.156	-.135	.275**	-.096	-.113	-.064	.378***	-.046
(17) Autoeficacia	.172*	.438***	.391***	-.240**	.468***	.167*	.397***	.375***	.265**	-.105	.240**
(18) A. Académico	.501***	.473***	.464***	-.098	.425***	.223**	.311***	.212*	.380***	-.166	.257**
(19) A. Social	-.193*	.133	.174*	.124	.092	.114	.042	.079	.226*	-.143	.106
(20) A. Familiar	.001	.319***	.287**	-.067	.487***	.091	.104	.115	.257**	-.143	.111
(21) A. Físico	-.043	.179*	.314***	-.244**	.214*	-.003	.052	.094	.195*	-.279**	-.022
(22) A. Emocional	-.121	-.022	-.063	-.364***	.029	-.177*	.052	.137	-.123	-.110	-.101
	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)
(12) Fr. Capacidad	1										
(13) Fr. Esfuerzo	-.077	1									
(14) Fr. Profesor	.379***	-.136	1								
(15) Fr. Mala suerte	.492***	-.312***	.390***	1							
(16) Fr. Tarea	.242**	-.081	.302	.392***	1						
(17) Autoeficacia	-.375***	.115	-.178*	-.254**	-.191*	1					
(18) A. Académico	-.182*	.067	-.064	-.250**	-.220**	.472***	1				
(19) A. Social	-.076	.186*	.022	-.112	-.056	.127	.007	1			
(20) A. Familiar	-.128	-.020	-.246	.110	-.128	.344***	.296***	.218**	1		
(21) A. Físico	-.274**	.018	-.082	-.147	.041	.496***	.303***	.302***	.321***	1	
(22) A. Emocional	-.409***	.190*	-.096	-.262**	-.144	.330***	-.116	.187*	-.001	.332***	1

mostraron que la ecuación explicó un 10.2% de la varianza (R^2 corregida, $p < 0.05$), con la atribución a la capacidad y la atribución a la suerte como factores con poder predictivo significativo ($\beta = 0.25$; $p < 0.01$; $\beta = -0.18$; $p < 0.05$). Las atribuciones al esfuerzo, al profesorado, y a la facilidad de la tarea no mostraron, por el contrario, tener poder predictivo significativo a la hora de explicar el nivel de rendimiento académico ($\beta = 0.09$; $n.s.$, $\beta = -0.01$; $n.s.$, $\beta = -0.04$; $n.s.$, respectivamente).

Por otro lado, para analizar el papel predictor de las atribuciones ante los fracasos académicos, se introdujeron en el análisis de regresión como variables predictoras las atribuciones del fracaso académico a la capacidad, al esfuerzo, al profesorado, a la mala suerte y a la dificultad de la tarea. Los resultados mostraron que la ecuación explicó un 9% de la varianza (R^2 corregida, $p < 0.05$), con la atribución a la dificultad de la tarea como factor con poder predictivo significativo ($\beta = -0.20$; $p < 0.05$). La atribución

a la capacidad, al esfuerzo, al profesorado, y a la mala suerte, por el contrario, no mostraron tener poder predictivo significativo a la hora de explicar el nivel de rendimiento académico ($\beta = -0'03$; *n.s.*, $\beta = 0'02$; *n.s.*, $\beta = 0'06$; *n.s.*, $\beta = -0'17$; *n.s.* respectivamente).

Autoconcepto

En este caso se introdujeron en el análisis de regresión el autoconcepto académico, social, familiar, físico, y emocional como variables predictoras del rendimiento académico. Los resultados mostraron que la ecuación explicó un 32% de varianza (R^2 corregida, $p < 0'001$), con el autoconcepto académico como factor con poder predictivo significativo ($\beta = 0'58$; $p < 0'001$). El autoconcepto social, familiar, físico, y emocional no mostraron, por el contrario, tener poder predictivo sobre el nivel de rendimiento académico ($\beta = -0'13$; *n.s.*, $\beta = -0'09$; *n.s.*, $\beta = -0'16$; *n.s.*, $\beta = 0'02$; *n.s.*, respectivamente).

Papel mediador del autoconcepto en la predicción del rendimiento académico

Finalmente, se llevaron a cabo varios modelos de mediación con el fin de examinar los efectos del estilo atribucional (predictor) en el rendimiento académico (resultado), a través de su relación con el autoconcepto académico (mediador). Antes de llevar a cabo estos modelos, comprobamos el cumplimiento de los presupuestos necesarios para construir un modelo de efecto indirecto (ver, por ejemplo, Rucker, Preacher, Tormala y Petty, 2011), según los cuáles debe darse una relación significativa entre la variable predictora (tipo de atribución) y la mediadora (autoconcepto académico), así como entre la mediadora y el resultado (rendimiento académico; ver tabla 2 de correlaciones bivariadas). De esta manera, en base al cumplimiento de dichos presupuestos, se construyeron todos los modelos de mediación hipotetizados, para así contrastar los efectos de las atribuciones del éxito a la capacidad y al esfuerzo, y el efecto de la atribución del fracaso a la capacidad (i.e., predictores) en el rendimiento académico (i.e., variable resultado), a través del autoconcepto (i.e., mediador).

Para cada uno de los tres modelos, en primer lugar, se comprobó la significación de los efectos total y directo del estilo atribucional en el rendimiento académico. Posteriormente, para cada modelo, se examinó la significación del efecto indirecto (i.e., a través del autoconcepto académico), utilizando un procedimiento de re-muestreo con método de sesgo corregido (i.e., *bias-corrected bootstrapping*), con un re-muestreo de 5.000 estimaciones del modelo (Preacher y Hayes, 2008). El *bootstrapping* es un método no paramétrico que permite estimar la magnitud y la significación de los efectos indirectos. En dicha estimación, el intervalo de confianza correspondiente al 95% no debe contener 0 para

poder establecerse que el modelo de efecto indirecto es significativo.

Estilo atribucional del éxito a la capacidad

En el primer modelo de mediación se examinaron los efectos de las atribuciones del éxito académico a la capacidad (variable predictora) y el autoconcepto académico (variable mediadora) en el rendimiento académico (variable resultado). El efecto total, $c = 0'18$ ($DT = 0'06$), $t = 3'16$, $p = 0'002$, 95% CI [$0'0685 - 0'2967$], fue significativo, mientras que el efecto directo no, $c = 0'08$ ($DT = 0'05$), $t = 1'50$, $p = 0'13$, 95% CI [$-0'0256 - 0'1887$]. De modo importante, el efecto indirecto fue positivo ($c = 0'10$, $DT = 0'03$) y estadísticamente diferente de cero, 95% CI [$0'0446 - 0'1777$]. Por tanto, se puede concluir que una mayor atribución del éxito a la capacidad predijo indirectamente un mejor rendimiento académico, a través de su relación con un mayor autoconcepto académico.

Estilo atribucional del éxito al esfuerzo

En el segundo modelo de mediación se examinaron los efectos de la atribución del éxito académico al esfuerzo (variable predictora) y el autoconcepto académico (variable mediadora) en el rendimiento académico (variable resultado). Ni el efecto total, $c = 0'11$ ($DT = 0'09$), $t = 1'19$, $p = 0'23$, 95% CI [$-0'0689 - 0'2799$], ni el efecto directo fueron significativos, $c = -0'01$ ($DT = 0'08$), $t = -0'06$, $p = 0'95$, 95% CI [$-0'1607 - 0'1511$]. El efecto indirecto, por el contrario, fue positivo ($c = 0'11$, $DT = 0'06$) y estadísticamente diferente de cero, 95% CI [$0'0059 - 0'2385$]. De este modo, una mayor atribución del éxito al esfuerzo también predijo indirectamente un mejor rendimiento académico, en función de su relación con un mayor autoconcepto académico.

Estilo atribucional del fracaso a la capacidad

El tercer y último modelo de mediación se dirigió a examinar los efectos de las atribuciones del fracaso académico a la capacidad (variable predictora) y el autoconcepto académico (variable mediadora) en el rendimiento académico (variable resultado). El efecto total, $c = -0'07$ ($DT = 0'05$), $t = -1'58$, $p = 0'12$, 95% CI [$-0'1693 - 0'0190$], y el efecto directo no fueron significativos, $c = -0'02$ ($DT = 0'04$), $t = -0'58$, $p = 0'56$, 95% CI [$-0'1085 - 0'0592$]. Sin embargo, el efecto indirecto fue negativo ($c = -0'05$, $DT = 0'03$) y estadísticamente diferente de cero, 95% CI [$-0'1021 - -0'0038$]. Por tanto, una mayor atribución del fracaso a la capacidad predijo indirectamente un peor rendimiento académico a través de su relación con un menor autoconcepto académico.

Discusión y conclusiones

La investigación previa ha mostrado cómo diversos factores motivacionales y de autoconcepto se relacionan con un mejor o peor rendimiento académico del alumnado

(e.g. Miñano y Castejón, 2011). El objetivo del presente trabajo fue evaluar longitudinalmente en un mismo estudio el papel que estas variables motivacionales y de autoconcepto ejercen en la predicción del rendimiento académico de alumnos de Educación Secundaria. En cuanto a los factores motivacionales, en este estudio se evaluaron la motivación intrínseca, de logro, y de evitación de fracaso; las metas de aprendizaje y de rendimiento; la autoeficacia académica percibida; y los estilos atribucionales ante los éxitos y los fracasos académicos,

Además de estos factores motivacionales, también se analizó el autoconcepto en sus diferentes dimensiones (académica, social, familiar, físico y emocional), ya que este constructo, y más específicamente su dimensión académica se ha visto fuertemente asociado con el rendimiento académico (e.g. Marsh y Martin, 2011). Otro aspecto interesante es que el autoconcepto puede verse influenciado por el tipo de atribución que hace la persona ante sus éxitos y fracasos (Barca Lozano *et al.*, 2005), por lo que en este estudio también se analizaron las posibles inter-relaciones entre ambos factores a la hora de predecir el rendimiento académico (i.e., modelos mediacionales) en base a la evidencia previa apuntando en esta dirección (Platt, 1988).

En un primer lugar, los análisis de correlaciones bivariadas mostraron que la motivación intrínseca, la autoeficacia académica percibida, las atribuciones del éxito a la capacidad, y el autoconcepto académico se relacionaron positivamente con el rendimiento académico. Por otro lado, la motivación de evitación de fracaso, las atribuciones del éxito a la suerte, y del fracaso a la mala suerte y a la dificultad de la tarea, y el autoconcepto social se relacionaron negativamente con el rendimiento académico. A partir de estos análisis, por tanto, confirmamos la relación entre la autoeficacia académica percibida y el rendimiento académico (e.g. Galleguillos Herrera y Olmedo Moreno, 2017), sugiriendo que, en alumnos de Educación Secundaria, la manera en la que el alumno percibe o emite juicios sobre sus propias capacidades para aprender y llevar a cabo acciones encaminadas a obtener buenos resultados académicos, influye positivamente en su rendimiento académico.

Posteriormente, se llevaron a cabo análisis de regresión con los grupos de variables referidos a la motivación académica, las metas, las atribuciones causales, y el autoconcepto, con el fin de controlar la influencia de unas variables sobre otras dentro de cada constructo evaluado, a la hora de predecir el rendimiento académico. Con respecto a la motivación académica, aunque los análisis de correlación mostraron consistentemente con la literatura previa (e.g. Froiland y Worrell, 2016), que la motivación intrínseca se relacionó positivamente con el rendimiento académico, y la motivación de evitación de fracaso negativamente, los análisis de regresión revelaron que la motivación de evitación del fracaso fue el único factor predictivo, una vez introducidas las tres variables en el modelo (i.e.,

controlando la covarianza entre las diferentes dimensiones motivacionales). Concretamente, esta variable mostró una relación negativa con el futuro rendimiento académico. Estos resultados sugieren que un patrón motivacional guiado a evitar el fracaso, quizás con la idea de evitar la vergüenza o la culpa que suele ir asociada (Pérez González, 2010), conlleva a un empeoramiento del rendimiento académico en alumnos de secundaria.

En cuanto a las metas, a pesar de los datos inconsistentes aportados por la literatura científica, esperábamos encontrar que las metas de aprendizaje predijeran positivamente el rendimiento académico, mientras que las metas de rendimiento lo hicieran negativamente (e.g. Barca-Lozano *et al.*, 2012). Sin embargo, los análisis de regresión mostraron que ninguno de los dos factores tuvo valor predictivo. Estos resultados, no obstante, van en la línea con aquellos estudios que no han encontrado relaciones directas entre metas académicas y rendimiento académico, sugiriendo que la influencia de éstas en el rendimiento académico podría estar mediada por otra serie de factores como la combinación de múltiples metas (ej. González *et al.*, 2002; Valle, Núñez, Cabanach *et al.*, 2008).

En cuanto a las atribuciones causales, por un lado, esperábamos encontrar que las atribuciones internas de los éxitos académicos (capacidad, esfuerzo) predijeran positivamente el rendimiento académico. Por otro lado, que las atribuciones externas, especialmente las incontrolables (facilidad de la tarea, suerte), lo hicieran negativamente (e.g. Ramudo Andión *et al.*, 2017). Los análisis de regresión mostraron que la atribución a la capacidad y a la suerte, fueron los únicos factores con poder predictivo, mostrando una relación positiva en el primer caso y negativa en el segundo. Estos resultados sugieren que atribuir el éxito académico a causas internas y estables, como la capacidad, podría incrementar los sentimientos positivos hacia uno mismo, como la autoconfianza, así como las expectativas de éxito futuro. Por el contrario, las atribuciones externas e incontrolables, como la suerte, podrían generar el efecto contrario, disminuyendo la confianza y las expectativas de éxito (Pérez González, 2010).

Por otro lado, esperábamos encontrar que las atribuciones del fracaso a factores estables e incontrolables (capacidad y dificultad de la tarea), predijeran un menor rendimiento académico (e.g. Barca Lozano *et al.*, 2007). Los análisis de regresión mostraron que la atribución a la dificultad de la tarea fue el único factor predictivo, mostrando una relación negativa. Estos resultados sugieren que las atribuciones del fracaso académico a factores externos, estables e incontrolables, como la dificultad de la tarea, podrían generar un estado de indefensión en el alumno, al percibir que las causas de sus suspensos se deben a factores estables, y de los que no tiene control, esperando fracasar en tareas futuras similares (García Legazpe, 2008; Pérez González, 2010).

Por último, en relación al autoconcepto, esperábamos encontrar que el autoconcepto, especialmente en su dimensión académica, se relacionaría positivamente con el rendimiento académico. Los análisis de regresión introduciendo las diferentes dimensiones del autoconcepto como variables predictoras (académico, social, familiar, físico y emocional), confirmaron que el autoconcepto académico fue el único factor predictivo, mostrando una relación positiva, sugiriendo que la manera en que un alumno se percibe en su rol de estudiante tiene influencia positiva sobre su rendimiento académico (e.g. Marsh y Martin, 2011).

Posteriormente a la realización de los análisis de regresión, se llevaron a cabo una serie de análisis de mediación, para contrastar la hipótesis de que el estilo atribucional (variable predictora) se relaciona con el rendimiento académico (variable resultado), a través del papel mediador del autoconcepto académico (variable mediadora). Estudios previos sugieren que las atribuciones internas ante los éxitos aumentan el autoconcepto, mientras que estas mismas atribuciones, especialmente las estables, ante los fracasos lo disminuyen (Barca Lozano *et al.*, 2005). En este sentido, en una primera parte de la hipótesis planteamos que, ante los éxitos académicos, las atribuciones internas (capacidad y esfuerzo), se relacionarían con un mejor autoconcepto académico, lo cual predeciría un mejor rendimiento académico. Por otro lado, en una segunda parte de la hipótesis planteamos que, ante los fracasos académicos, las atribuciones internas y estables (capacidad) se relacionarían con un peor autoconcepto académico, lo cual, en último término, predeciría un peor rendimiento académico (Platt, 1988).

En el primer y segundo modelo de mediación referido a la atribución del éxito a la capacidad y al esfuerzo, respectivamente, observamos que se produjo un efecto indirecto sobre el rendimiento académico a través del autoconcepto, indicando que el papel predictor de las atribuciones del éxito a la capacidad (modelo 1) y al esfuerzo (modelo 2) en el futuro rendimiento académico fue explicado a través de su asociación con el autoconcepto académico. En un tercer modelo observamos que el efecto indirecto de la atribución del fracaso a la capacidad predecía un peor rendimiento académico indirectamente, a través del autoconcepto, indicando que la atribución del fracaso a la capacidad predice un peor rendimiento académico, indirectamente, a través de su asociación con un menor autoconcepto académico. Estos resultados, muestran que ante los éxitos académicos las atribuciones internas a la capacidad y al esfuerzo, se relacionan con un mayor autoconcepto académico, el cual, en último término, predice un mejor rendimiento. Por el contrario, ante los fracasos académicos, las atribuciones internas y estables a la capacidad se asocian con un menor autoconcepto académico, prediciendo éste, en último término, un peor rendimiento académico.

Estos resultados, en su conjunto, tienen varias implicaciones. Llevados estos resultados a la práctica educativa en

el aula de alumnos de Educación Secundaria, se plantearía como relevante potenciar un estilo atribucional interno ante los éxitos académicos de los alumnos, así como disminuir un estilo atribucional interno y estable ante los fracasos académicos. De esta manera, es importante que desde el aula se refuerce la capacidad, el esfuerzo, y el logro del alumno (García Legazpe, 2008). Otra consideración importante derivada de nuestros resultados es que, en el ámbito escolar, dada la gran diversidad del alumnado, es sumamente importante establecer metas y objetivos que sean alcanzables para cada caso en particular, estableciendo así diferentes niveles de éxito acordes a cada alumno (Wigfield y Wentzel, 2007). De esta manera, se aumentarán las oportunidades de éxito, y, por lo tanto, se dotará a los alumnos de condiciones que promuevan un mayor sentido de competencia y autoeficacia.

En cuanto a las aportaciones de este estudio, se debe resaltar que nuestro estudio no sólo conforma un análisis integral de diferentes componentes motivacionales y del autoconcepto en su predicción sobre el rendimiento académico en alumnos de Educación Secundaria, sino que confirma inter-relaciones específicas entre estos componentes. Nuestros resultados muestran cómo las atribuciones internas ante el éxito y el fracaso influyen sobre el futuro rendimiento académico de una manera indirecta a través de la percepción que tiene el alumno de sí mismo como estudiante. Toda esta información se plantea muy relevante a la hora diseñar una intervención que se ajuste a las necesidades planteadas en estos grupos de alumnos.

En cuanto a las limitaciones de este estudio, podemos comentar en primer lugar el tamaño de la muestra ($n = 139$). En segundo lugar, los índices de fiabilidad relativamente bajos encontrados en algunas de las medidas utilizadas, como la subescala de motivación académica (SEMAP-01) y la subescala de Metas y Estilos Atribucionales (SEAT-01), cuya consistencia interna fue $\alpha = 0,68$ y $\alpha = 0,72$, respectivamente. Esto plantea la necesidad de contrastar nuestros resultados actuales en muestras más amplias de estudiantes de secundaria, utilizando nuevos instrumentos que muestren mejores propiedades psicométricas.

A la espera de replicar nuestros resultados en futuras investigaciones, la evidencia empírica en este estudio muestra la importancia de considerar los factores personales, referidos a la motivación y al autoconcepto, a la hora de identificar los factores que influyen sobre el rendimiento académico del alumnado de Educación Secundaria. Estos resultados arrojan luz sobre la importancia de que desde la escuela se potencie el uso de estilos atribucionales de tipo interno ante los logros académicos, aprendiendo los alumnos a atribuir sus logros a factores relativos a la propia capacidad y al esfuerzo realizado, con el fin de potenciar su nivel de autoconcepto académico, y esto les impulse y dirija, en último término, hacia un mayor rendimiento escolar.

Referencias

- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. Nueva York: Freeman.
- Barca-Lozano, A., Almeida, L.S., Porto-Rioboo, A.M., Peralbo-Uzquiano, M. y Brenlla-Blanco, J.C. (2012). [Motivación escolar y rendimiento: impacto de metas académicas de estrategias de aprendizaje y autoeficacia](#). *Anales de Psicología*, 28(3), 848-859 [DOI: 10.6018/analesps.28.3.156101].
- Barca Lozano, A., Porto Rioboo, A., Santorum Paz, R. y Barca Enríquez, E. (2005). [Motivación académica, orientación a metas y estilos atribucionales: la Escala CEAP-48](#). *Revista de Psicología y Educación*, 1(2), 103-136.
- Barca Lozano, A., Porto Rioboo, A.M., Marcos Malmierca, J.L., Brenlla-Blanco, J.C. y Morán Fraga, H. (2007). Estilos atribucionales del alumnado de educación secundaria con alto y bajo rendimiento escolar. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 60(4), 325-345.
- Bridges K.R. (2001). [Using attributional style to predict academic performance: How does it compare to traditional methods?](#) *Personality and Individual Differences*, 31(5), 723-730 [DOI: 10.1016/S0191-8869(00)00174-4].
- Dweck, C.S. (1986). [Motivational Processes Affecting Learning](#). *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048 [DOI: 10.1037/0003-066X.41.10.1040].
- Froiland, J.M. y Worrell, F.C. (2016). [Intrinsic Motivation, Learning Goals, Engagement, and Achievement in a Diverse High School](#). *Psychology in the Schools*, 53(3), 321-336 [DOI: 10.1002/pits.21901].
- Galleguillos Herrera, P. y Olmedo Moreno, E. (2017). [Autoeficacia académica y rendimiento escolar: un estudio metodológico y correlacional en escolares](#). *ReiDoCrea*, 6, 156-169 [DOI: 10.30827/Digibug.45469].
- García Legazpe, F. (2008). [Motivar para el aprendizaje desde la actividad orientadora](#). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- García, F. y Musitu, G. (2014). [AF5. Autoconcepto Forma 5 \(4ª Ed.\)](#). Madrid: TEA Ediciones
- García-Fernández, J.M., Inglés, C.J., Torregrosa, M.S., Ruíz-Esteban, C., Díaz-Herrero, A., Pérez-Fernández, E. y Martínez-Monteagudo, M.C. (2010). [Propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas en una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria](#). *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 61-74 [DOI: 10.30552/ejep.v3i1.51].
- González Fernández, A. (2005). *Motivación académica. Teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Pirámide.
- González, R., Mendiri, P. y Arias, A. (2002). [Una aproximación a las variables predictoras del rendimiento académico en estudiantes de secundaria](#). *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 13(2), 223-235 [DOI: 10.5944/reop.vol.13.num.2.2002.11597].
- González-Pienda, J.A. (2003). [El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan](#). *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 7(8), 247-258.
- González-Pienda, J.A., Núñez Pérez, J.C., González-Pumarega, S. y García García, M.S. (1997). [Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar](#). *Psicothema*, 9(2), 271-289.
- Komarraju, M. y Nadler, D. (2013). [Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter?](#) *Learning and Individual Differences*, 25(1), 67-72 [DOI: 10.1016/j.lindif.2013.01.005].
- Lemos, M.S. y Veríssimo, L. (2014). [The relationships between intrinsic motivation, extrinsic motivation, and achievement, along elementary school](#). *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 112, 930-938 [DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.01.1251].
- Marsh, H.W. y Martin, A.J. (2011). [Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering](#). *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 59-77. DOI: 10.1348/000709910X503501
- Miñano, P. y Castejón, J.L. (2011). [Variables cognitivas y motivacionales en el rendimiento académico en Lengua y Matemáticas: un modelo estructural](#). *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 203-230.
- Núñez, J.C. (2009). [Motivación, aprendizaje y rendimiento académico](#). *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 41-67). Braga: Universidade do Minho, 2009
- Núñez Pérez, J.C. y González-Pienda, J.A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico. Variables cognitivo-motivacionales, atribucionales, uso de estrategias y autoconcepto*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Pajares, F. y Schunk, D.H. (2001). [Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement](#). En R.J. Riding y S.G. Rayner (Eds.), *Perception* (pp. 239-266). Londres: Ablex Publishing.
- Palenzuela, D.L. (1983). [Construcción y validación de una Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas](#). *Análisis y Modificación de Conducta*, 9(21), 185-219 [DOI: 10.33776/AMC.V9I21.1649]
- Pérez González, F. (2010). La motivación para aprender. ¿Qué es y por qué es importante mejorarla? En E. Vidal-Abarca, R. García Ros y F. Pérez González (Coords.), *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad* (pp. 139-168). Madrid: Alianza Editorial.
- Platt, C.W. (1988). [Effects of Causal Attributions for Success on First-Term College Performance: A Covariance](#)

- [Structure Model](#). *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 569-578 [DOI: 10.1037/0022-0663.80.4.569].
- Preacher, K.J. y Hayes, A.F. (2008). [Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models](#). *Behavior Research and Methods*, 40(3), 879-891 [DOI: 10.3758/BRM.40.3.879].
- Ramudo Andión, I., Barca Lozano, A., Brenlla, J.C. y 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*, Vol. Extr. 01 - XIV CIG-PP, XIV Congreso de Psicopedagogía. Área I: Aprendizaje, Memoria y Motivación, 143-147 [DOI: 10.17979/reipe.2017.0.01.2436].
- Rucker, D.D., Preacher, K.J., Tormala, Z.L. y Petty, R.E. (2011). [Mediation Analysis in Social Psychology: Current Practices and New Recommendations](#). *Social and Personality Psychology Compass*, 5(6), 359-371 [DOI: 10.1111/j.1751-9004.2011.00355.x].
- Schunk, D.H., Pintrich, P.R. y Meece, J.L. (2008). *Motivation in Education. Theory, Research, and Applications (3rd Ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Shavelson, R.J., Hubner, J.J. y Stanton, G.C. (1976). [Self-Concept: Validation of Construct Interpretation](#). *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441. DOI: 10.3102/00346543046003407
- Steinmayr R., Meißner A., Weidinger A.F. y Wirthwein L. (2014). [Academic Achievement](#). *Oxford Bibliographies* [DOI: 10.1093/OBO/9780199756810-0108].
- Tiggemann M. y Crowley J.R. (1993). [Attributions for academic failure and subsequent performance](#). *Australian Journal of Psychology*, 45(1), 35-39 [DOI: 10.1080/00049539308259116].
- Valle, A., Núñez, J.C., Cabanach, R.G., Rodríguez, S., González-Pienda, J.A. y Rosário, P. (2008). [Capacidad predictiva de las metas académicas sobre el rendimiento en diferentes áreas curriculares](#). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(1), 111-122.
- Veas, A., Castejón, J.L., Miñano, P. y Gilar-Corbí, R. (2019). [Actitudes en la adolescencia inicial y rendimiento académico: el rol mediacional del autoconcepto académico](#). *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 71-77 [DOI: 10.1016/j.psicod.2018.11.001].
- Weiner, B. (1992). *Human Motivation: Metaphors, Theories, and Research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Wigfield, A. y Wentzel, K.R. (2007). [Introduction to Motivation at School: Interventions That Work](#). *Educational Psychologist*, 42(4), 191-196 [DOI: 10.1080/00461520701621038].