

Propiedades psicométricas de la Escala de Atribución Causal para estudiantes universitarios

Psychometric properties of the Causal Attribution Scale for college students

¹María del Carmen Aguilar-Rivera y ²Manuel Gámez-Guadix

¹Pontificia Universidad Católica Argentina “Santa María”, ²Universidad de Deusto

Resumen

El objetivo del presente estudio fue el de analizar algunas de las propiedades psicométricas de la Escala de Atribución Causal para estudiantes universitarios argentinos en una muestra de 562 participantes. Se realizaron los análisis factoriales exploratorios y confirmatorios sobre los ocho ítems que componen la escala. Los resultados mostraron una estructura compuesta por dos factores denominados “atribuciones a causas internas” y “atribuciones a causas externas”. La escala presenta una adecuada validez de constructo y fiabilidad. Asimismo se estudiaron las atribuciones causales por los siguientes cursos, 1º, 3º y 5º año. Para tal fin se aplicaron pruebas descriptivas, univariadas, multivariadas y se calculó el tamaño del efecto de las diferencias de las medias. Los alumnos de 1º año muestran puntuaciones en las atribuciones causales más elevadas que los estudiantes de 3º y 5º. Las implicaciones del estudio y las futuras líneas de investigación son discutidas.

Palabras clave: Atribuciones causales, atribuciones internas, atribuciones externas estudiantes.

Abstract

The objective of this work was to analyze some of the psychometric properties of the Attribution Scale for college students in a sample of 562. For this reason carried out exploratory and confirmatory factor analysis in the eight items that make up the scale. The results showed a structure composed of two factors called “attributions to internal causes” and “attributions to external causes”. It can be concluded that the scale presents an adequate construct validity and reliability. Also studied causal attributions for the following courses, 1st, 3rd and 5th year. To this end tests were descriptive, univariate, multivariate and calculated the effect size of the differences of the means. Pupils in 1st year scores show higher causal attributions those students of 3rd and 5th. Implications of the study and future research are discussed.

Keywords: Causal attributions, internal attributions, external attributions, students.

La motivación de logro formalizada por Atkinson (1964) ha sido la base de lo que se han denominado teorías de expectativa-valor. Sus puntos esenciales se refieren a la concepción de un individuo activo y racional, cuya conducta se caracteriza por su dirección y por la capacidad de tomar decisiones. La motivación es el producto de las expectativas (probabilidad subjetiva respecto al éxito o al fracaso) y el valor del resultado (éxito o fracaso) que se espera obtener.

En su estudio se destacan las adscripciones causales que rodean las conductas motivadas, los resultados de la conducta, entendiendo a la teoría de la atribución en un sentido amplio, a lo que una persona entiende como las causas e implicaciones de los eventos que experimenta.

Las personas necesitan comprender y dominar el ambiente que los rodea como así también, su propia vida. Esta necesidad de buscar las razones de lo que acontece afecta diversos ámbitos del comportamiento y también al del aprendizaje. Esta teoría se basa en la descripción de las causas, las consecuencias y el modo en que estos pensamientos influyen en las expectativas y en la conducta del sujeto (Richaud de Minzi, 2005).

El primer análisis sistemático de la estructura causal fue realizado por Heider (1958), a quien se lo considera el creador de la orientación atribucio-

nal en psicología; pero el análisis de la estructura de causalidad comienza con Rotter (1966). Este autor clasificó a las personas en internas o externas según atribuyeran las causas a factores internos o externos, o sea con una de las dimensiones de la atribución, la dimensión internalidad -externalidad del locus de control.

El núcleo de esta teoría es explicar la diferencia entre la información que viene del mundo externo y el significado que la persona le confiere. Las atribuciones causales cumplen dos funciones en la motivación para la acción. Una es la hedónica (principio de placer-dolor), por el que los individuos intentan aumentar el placer y disminuir el dolor, y otra que es la función de controlar al entorno basada en explicaciones y/o predicciones de los sucesos y eventos, que permiten una comprensión del ambiente (Manassero y Vázquez, 1995).

Las causas a las cuales las personas atribuyen sus éxitos y fracasos tienen importantes consecuencias psicológicas tanto a nivel emocional, motivacional y cognitivo

La tendencia a lograr el éxito y evitar el fracaso en una situación determinada depende de las causas a las que se atribuyen dichos éxitos y fracasos, siendo las atribuciones causales determinantes de la motivación (Núñez, 2009; Pereira, 2009; Weiner, 1971)

Las causas según Weiner (1986:

22) “son construcciones generadas por el que percibe, sea actor u observador, para tratar de explicar la relación entre una acción y un resultado”. Weiner (1986) entre otros ha definido las motivaciones y las metas de logro como modelos o patrones atribucionales integrados en creencias, cogniciones, afectos y sentimientos, que orientan y dirigen las intenciones de la conducta.

Las consecuencias psicológicas de este tipo de creencias dependen de las dimensiones atribucionales: internalidad-externalidad, estabilidad-inestabilidad y controlabilidad-incontrolabilidad. Las reacciones emocionales ante el éxito y el fracaso dependen de la dimensión internalidad-externalidad. Atribuir el éxito a causas internas produce emociones positivas y atribuir el fracaso a causas internas produce emociones negativas; pero si el éxito y el fracaso se atribuyen a causas externas, serán escasos los cambios que pueda realizar una persona (De la Torre y Godoy, 2003).

Salanova, Martínez y Llorens (2012), a través de un estudio afirman que cuando la autoeficacia académica se relaciona con una atribución interna se muestra un impacto positivo sobre el éxito académico futuro a lo largo del tiempo; mientras que cuando la autoeficacia se relaciona con una atribución externa el impacto sobre el éxito académico futuro es negativo.

Respecto a la dimensión estabili-

dad-inestabilidad, esta brinda expectativas acerca de lo que se espera del futuro y por último de la dimensión controlabilidad-incontrolabilidad depende la motivación. La atribución del éxito o del fracaso a causas controlables contribuye a aumentar el rendimiento, sucediendo lo contrario cuando el éxito o el fracaso se atribuyen a causas incontrolables.

Cuando el sujeto atribuye el éxito o el fracaso a causas estables, tendrá expectativas de que en el futuro seguirá teniendo éxito o fracaso, mientras que si las causas son inestables tanto para el éxito como para el fracaso a la persona se le presentarán dudas sobre lo que sucederá en el futuro.

De acuerdo con Weiner (1986), ante el resultado de un examen o prueba de rendimiento, el alumno tenderá a buscar una causa y según a que atribuya su conducta quedará influido su rendimiento y su motivación para el futuro. Las atribuciones influyen en la motivación y en la conducta de acuerdo con las propiedades que las definen dentro de las dimensiones que se describen en su teoría.

González Fernández (2005) enuncia las posibles causas del éxito o fracaso escolar descritas por Weiner (1986, 1992) siendo las más frecuentemente enumeradas: la capacidad, el esfuerzo, las estrategias, la tarea, los profesores y la suerte.

La capacidad y el esfuerzo son los

dos motivos de éxito y de fracaso más comúnmente referidos en los contextos educativos (Barca, Peralbo y Brenlla, 2004; Barca, Peralbo y Muñoz, 2003; Holgado, Navas y Marco, 2013; Manassero y Vázquez, 1995; Matalinares, Yaringaño y Sotelo, 2010). Es común en la población española, atribuir a la dificultad de la tarea y al profesorado las causas del fracaso (Barca et al., 2003).

Se encontraron patrones atribucionales en el alumnado de educación secundaria en los que se descubre que los alumnos y alumnas de rendimiento académico alto, tienden a atribuir su éxito en el aprendizaje a su buena capacidad y esfuerzo, mientras que el fracaso nunca lo atribuyen a la capacidad sino a la falta de esfuerzo realizado. Este grupo de alumnos dan escasa importancia a la dificultad de las materias y al factor suerte en relación al éxito académico. Además consideran moderadamente que el profesor es importante en el éxito o fracaso del aprendizaje. Por el contrario los estudiantes con rendimiento bajo los estilos atribucionales dominantes se relacionan con la atribución a su baja capacidad, escasa atención y esfuerzo realizado, preparación del profesorado y al azar (Barca et al., 2009).

Se cuenta con instrumentos de medición como ser la Escala de Evaluación de Atribuciones Causales (EACM) para alumnado de educación

secundaria de Lefcourt, von Baeyer, Ware y Cox (1979) cuya adaptación, a la población española, la realizaron Barca et al. (2009). Dicha escala incluye situaciones de éxito y fracaso de la vida académica y de las relaciones interpersonales que los sujetos pueden atribuir a factores internos o externos, ambos a su vez estables e inestables.

La Escala CEAP-48 (Barca et al., 2009) contempla una subescala la SEAT-01 cuyo objetivo es el estudio de metas académicas y estilos atribucionales, cuyas cuestiones tienen que ver, por una parte con las metas académicas que el alumno pretende alcanzar y las posibles causas a las que el alumnado atribuye sus éxitos y fracasos académicos.

Manassero y Vázquez (1995) validaron la Escala Atribucional de Motivación de Logro, en contextos educativos inspirados en el modelo de Weiner, con alumnos del 1º y 2º curso del bachillerato. Dicha escala consta de veintidós ítems de diferencial semántico que se valoran sobre una gradación de 1 a 9 puntos. Los resultados de la aplicación junto a los estudios de validez, fiabilidad y estructura de factores validan la importancia de la atribución causal en la motivación.

La Escala Sidney de Atribución (Sidney Attribution Scale, S.A.S; Marsh, Cairns, Relich, Barnes y Debus, 1984) evalúa las percepciones de los sujetos sobre las causas de éxito

o fracaso académico, adoptando una perspectiva disposicional. La versión original consta de 24 situaciones que incluyen las áreas de matemáticas y el área verbal, tres tipos de causas (esfuerzo, causas externas y habilidad) y dos resultados con valencia contraria (situaciones que implican éxito o fracaso). Así la escala que conformada por 72 ítems a los que las personas deben responder según una escala de 5 puntos, cuyos puntajes son 1 falso y 5 verdadero. Núñez y González Pienda (citado en Inglés, Rodríguez-Marín y González-Pienda, 2008) realizaron la adaptación española de la SAS en 1994, en una muestra de estudiantes de Educación Primaria y Secundaria, se llevaron a cabo algunas transformaciones en su contenido con el fin de adecuar el mismo a población. Posteriormente, Inglés et al. (2008) la adaptaron a la población española en una muestra de 1.508 estudiantes universitarios. El actual instrumento reducido a 10 situaciones y 30 ítems, 15 relativos al éxito y 15 al fracaso, obteniéndose seis puntuaciones (tres tipos de causas \times dos resultados hipotéticos): atribución del éxito a la habilidad, atribución del éxito al esfuerzo, atribución del éxito a causas externas, atribución del fracaso a la habilidad, atribución del fracaso al esfuerzo y atribución del fracaso a causas externas.

El estudio sobre las auto atribuciones académicas teniendo en cuenta las

diferencias de género y cursado (Inglés et al., 2012) afirma que las auto atribuciones causales constituyen un aspecto esencial del componente afectivo y emocional de la motivación escolar. El análisis de las autoatribuciones académicas constituye un aspecto esencial del componente afectivo y emocional de la motivación escolar en estudiantes de educación secundaria obligatoria (ESO).

El objetivo del estudio de Inglés et al. (2012) fue analizar, mediante un diseño transversal, las diferencias de género y curso y el papel predictivo de estas variables en las atribuciones causales académicas de los alumnos medidas a través de las escalas generales de la Sydney Attribution Scale (SAS). El cuestionario fue administrado a 2.022 estudiantes de 1º a 4º de ESO. Los resultados revelaron que los varones atribuyeron sus éxitos significativamente más a su capacidad mientras las mujeres los atribuyeron significativamente más al esfuerzo. Respecto a las atribuciones de fracaso escolar, los resultados indicaron que los varones los atribuyeron significativamente más a la falta de esfuerzo que las estudiantes mujeres. Asimismo, se hallaron diferencias de curso académico en la mayoría de las atribuciones causales analizadas. Los análisis de regresión logística indicaron que el género y el curso fueron predictores significativos de las atribuciones causales académi-

cas, aunque los resultados variaron para cada una de las escalas de la SAS.

En la Argentina no se cuenta aún con escalas validadas o adaptadas para la población universitaria pero si se han llevado a cabo estudios en dicha población sobre las atribuciones causales.

Cayssials (2005) realizó un estudio de tipo descriptivo. El objetivo fue analizar las respuestas de alumnos repetidores del nivel medio con una técnica elaborada específicamente para evaluar sus atribuciones de causalidad sobre la repotencia. Dicha técnica ha sido administrada a 100 alumnos repetidores de la Ciudad de Buenos Aires, de ambos sexos, de entre 14 y 18 años de edad. En este estudio se encontró que las mujeres atribuyeron mucha importancia a causas de localización interna; mientras que los varones otorgaron mayor importancia a causas situacionales, externas.

En la Universidad Nacional del Nordeste (Argentina), Silvestre y Flores (2006), estudiaron las atribuciones causales de docentes y estudiantes sobre el éxito y fracaso académico. La información por parte de los estudiantes se obtuvo a través de un cuestionario auto administrado con preguntas de respuesta abierta, cuyo objetivo fue relevar información sobre los factores a los que los estudiantes atribuyen el éxito y el fracaso académico. En el caso de los profesores, la información

se obtuvo a partir de la aplicación de un cuestionario con preguntas de respuesta pre categorizadas dirigidas a conocer las principales razones con las que explican los resultados académicos de los estudiantes. Se presentaron tres series de factores que pueden contribuir al éxito o fracaso académico: a) aquellos que son propios de los alumnos, b) aquellos que dependen del profesor, c) los propios de la disciplina.

En otro estudio transversal llevado a cabo en Brasil, Argentina y Méjico (Omar et al., 2002) con 1.594 estudiantes de escuelas públicas y privadas, cuyas edades oscilaban entre los 14 y 20 años. Los tres grupos de estudiantes de las nacionalidades nombradas, destacaron el esfuerzo como causa prioritaria y explicativa de su propio éxito o fracaso tanto de sus compañeros y como de los otros estudiantes, aunque no hubo diferencias en los patrones atribucionales en función de la nacionalidad, sexo y tipo de escuela.

En esta investigación se estudió la dimensión Locus de Causalidad y se refiere al lugar donde se sitúa la causa, ya sea dentro (interna) o fuera (externa). La escala presentada, elaborada y validada para tal fin se centra en las atribuciones referidas al éxito académico y forma parte de un conjunto de escalas elaborados y validadas para estudiar la motivación académica y llevar a cabo la investigación "Perfil mo-

tivacional comparativo de estudiantes de distintas carreras de la Universidad Católica Argentina”. Está dirigida a la población universitaria argentina, no contándose hasta el momento con estos instrumentos de medición.

Teniendo en cuenta la escasez de escalas con adecuadas propiedades psicométricas para medir las atribuciones causales en los universitarios de Argentina, este estudio persiguió tres objetivos relacionados: 1) Estudiar la validez de constructo (estructura factorial) de un nueva escala “Escala de Atribución Causal para Estudiantes Universitarios” 2) Estudiar la fiabilidad de dicha escala y 3) Estudiar las diferencias de las atribuciones en los estudiantes teniendo en cuenta los años académicos que cursan (1°, 3° y 5°).

Método

Diseño

La presente investigación tiene un enfoque cuantitativo. Es un estudio de tipo psicométrico. Se estudiaron distintas variables motivacionales con el objetivo de elaborar un perfil de los estudiantes universitarios. Dicho perfil se elaboró teniendo en cuenta diferencias de género, curso y carrera. Se elaboraron escalas para medir y relacionar dichas variables, entre ellas la

de Atribución Causal que aquí se presenta.

Participantes

Se contó con una muestra estratificada de 562 estudiantes de la Pontificia Universidad Católica “Santa María de los Buenos Aires” de la ciudad de Buenos Aires, Argentina (344 varones y 218 mujeres). Dichos estudiantes eran argentinos, y estudiaban en la Universidad nombrada, en donde se llevó a cabo la investigación.

La edad media de los estudiantes fue 21.08 (DT= 2.95) con un rango de 17-46 años. La distribución teniendo en cuenta las cuatro titulaciones fue la siguiente: Abogacía, 167 (29.7%); Ciencias Agrarias, 218 (38.8 %); Música, 81 (14.4%); Ingeniería, 96 (17.1%). Con respecto a los cursos, la distribución fue: 1° año: 219 (39%), 3° año: 191 (34%) y 5° año: 154 (27%). Teniendo en cuenta el género se cuenta con 344 (61.2 %) varones y 218 (38.8 %) mujeres.

Instrumento

La Escala de Atribución Causal para estudiantes universitarios consta de 8 ítems que se agrupan en dos factores, el de atribución a causas internas (tres ítems) y el de atribución a causas externas (cinco ítems), siguiendo la propuesta teórica, la cual se sustenta teniendo en cuenta el locus de control

interno y externo.

La escala de respuesta es de tipo Likert con puntuación de 5 a 1 según el grado de importancia atribuidos a los aspectos presentados para tener éxito en la carrera, siendo 5 el grado más alto de importancia y 1 el grado más bajo de importancia. La escala al completo se presenta en el anexo.

Procedimiento

El procedimiento utilizado para la recogida de datos se realizó de la siguiente manera: se administró el cuestionario dentro de las aulas, y en el horario de clases, con los alumnos presentes en ese momento, con solicitud previa de los profesores quienes cedieron su hora de clase. Los universitarios fueron informados que la participación en el estudio era voluntaria y anónima. Previamente se entregó la hoja con el consentimiento informado y se explicaron los objetivos de la investigación. Una vez firmado y realizadas las aclaraciones necesarias, se entregaron los cuestionarios a aquellos alumnos que firmaron el consentimiento informado que fue recogido antes de entregar los cuestionarios. En estos se adjudicó un código y se preservó así el anonimato. Dicha administración fue llevada a cabo en los meses de agosto a noviembre que corresponden al segundo semestre académico, comenzando por 5º año, siguiendo por 3º y por último

con 1º año, para garantizarse un periodo de experiencia académica entre los jóvenes participantes.

Análisis de los datos

Se efectuó un análisis factorial exploratorio, con una medida de adecuación Káiser-Meyer-Elkin, con la prueba de esfericidad de Bartlett, siendo el método de extracción el de Análisis de componentes extraídos y el de rotación Varimax.

Una vez realizado el análisis factorial exploratorio se llevó a cabo un análisis confirmatorio con el objetivo de confirmar la estructura factorial compuesta por dos factores encontrados en el análisis previo. Para estudiar la adecuación de los modelos, el índice de ajuste no normativo (NNFI), el índice comparativo de ajuste (CFI) y la raíz cuadrada media de error de aproximación (RMSEA). Para el NNFI y el CFI valores por encima de .90 indican un ajuste adecuado, mientras valores por encima de .95 indican un buen ajuste. Asimismo el valor del RMSEA próximos a .05 indican un excelente ajuste, mientras que valores entre .05 y .08 son indicativos de un ajuste adecuado (Byrne, 2006).

Se obtuvieron las medias con sus desviaciones típicas y se realizaron pruebas univariadas (ANOVA) y multivariadas (MANOVA). Con las pruebas post hoc. de comparaciones múl-

tiples (Bonferrani) con una diferencia de medias significativa de .005, se explican los niveles de significación y se presenta el tamaño del efecto de la diferencias de las medias (Cohen's d). La interpretación del tamaño del efecto es la siguiente: valores menores o iguales a .20 indican un tamaño del efecto insignificante, entre .20 y .49 un tamaño del efecto pequeño, entre .50 y .79 un tamaño del efecto moderado o medio y valores superiores a .80 señalan un tamaño del efecto grande (Cohen, 1988).

Los análisis estadísticos se efectuaron con el SPSS versión 17 y con el

programa EQS versión 6.1

Resultados

Para analizar la estructura factorial del instrumento se efectuó en primer lugar, un análisis factorial exploratorio. La medida de adecuación muestra de Káiser-Meyer-Elkin fue de .749, mientras que la prueba de esfericidad de Bartlett fue de 609.80 con 28 gl, $p = .000$ y explica el 47.85% de la varianza total. El método de extracción fue el del Análisis de componentes principales con dos componentes extraídos. El método de rotación Varimax con

Tabla 1

Análisis Factorial Exploratorio

| | Componentes | |
|---|-------------|-------------|
| | 1 | 2 |
| Estudiar mucho | -.081 | .783 |
| Saber estudiar | -.267 | .648 |
| Contar con una buena organización de los aspectos académico | .181 | .762 |
| Tener suerte | .428 | .230 |
| Tener buenas relaciones con los profesores | .737 | .165 |
| Contar con apoyo familiar | .658 | .179 |
| Tener buenos compañeros | .703 | .067 |
| Contar con un buen asesoramiento pedagógico | .536 | .225 |

Kaiser ha convergido la rotación en 3 iteraciones.

Los análisis confirmatorios muestran que el valor del índice de ajuste comparado (CFI) que tiene en cuenta la parquedad del modelo se puede considerar adecuado (.958) como así

también los índices el NNFI (.938) y el RMSEA (.044). El modelo estimado se muestra en la figura 1.

En la Tabla 2 se muestran las medias generales y las diferencias de las atribuciones en los tres cursos estudiados.

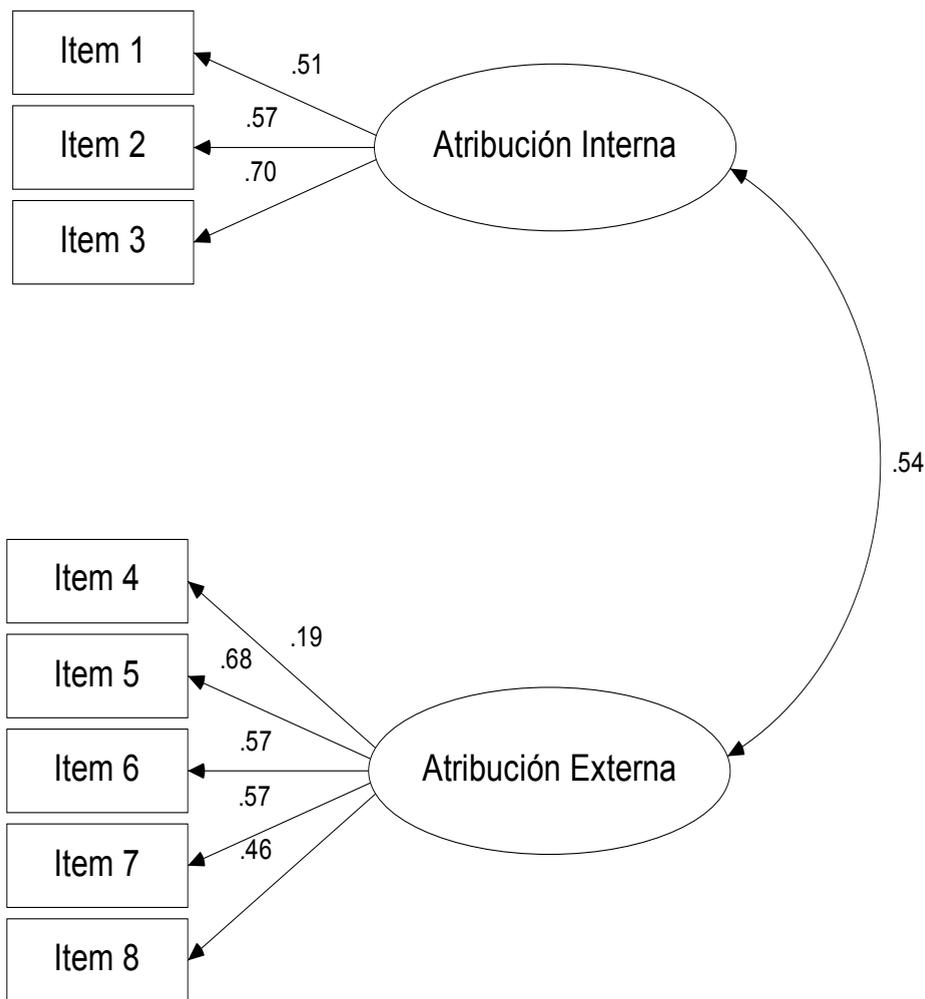


Figura 1. Análisis Factorial Confirmatorio.

Tabla 2

Medias generales y diferencias de medias de las atribuciones

| Atribuciones | N | Media | D.T. |
|--------------|-----|-------|------|
| Primero | 219 | 29.92 | 4.17 |
| Tercero | 191 | 29.16 | 3.77 |
| Quinto | 152 | 27.76 | 4.41 |

Nota. $F(2) = 12.46$. $p = .001$.

Con respecto al 1^{er} y 3^{er} curso, la $p \leq .183$, y $d = .19$, evidencia que dicha diferencia junto al tamaño del efecto de dicha diferencia no son relevantes.

La diferencia entre el grupo de 1^o y 5^o año con el nivel de significación $p = .000$ y el tamaño del efecto de dicha diferencia, $d = .50$, evidencian que las mismas son significativas, pudiéndose afirmar que los alumnos de 1^o año le atribuyen más a ciertas causas su éxito académico que los de 5^o año. Por último, al comparar las medias de 3^o y 5^o también son significativas las diferencias, $p = .006$, siendo el tamaño del efecto moderado de $.034$.

A partir de lo expuesto se puede decir que tanto los alumnos de 1^o y 3^{er} año, reflexionan con respecto a su éxito académico atribuyéndole más puntuación a dichas causas que los de 5^o año. Respecto a las atribuciones internas las respuestas se presentan en la Tabla 3.

Con respecto a la diferencia entre 1^o y 3^o curso esta no es significativa ($p = .022$) y el tamaño del efecto es pequeño ($d = .28$), mientras que la diferencia entre 1^o y 5^o curso es significativa ($p = .000$) y el tamaño del efecto es moderado ($d = 0.65$), también es significativa la diferencia entre 3^o y

Tabla 3

Medias de las Atribuciones internas

| Atribución interna | N | Media | D.T. |
|--------------------|-----|-------|------|
| Primero | 219 | 13,10 | 1,63 |
| Tercero | 191 | 12,63 | 1,69 |
| Quinto | 152 | 11,91 | 2,02 |

Nota. $F(2) = 12.46$. $p = .001$.

5° curso ($p = .001$) pero el tamaño del efecto es pequeño ($d = .38$).

Las diferencias de medias se vuelven a dar entre 1° y 5°, y 3° con 5°, afirmándose entonces que tanto las Atribuciones causales generales como las específicamente internas se desa-

rrollan más en los estudiantes pertenecientes a estos cursos. En cuanto a las atribuciones externas se encuentran los siguientes resultados en la Tabla 4.

Las comparaciones entre 1° y 3° no son significativas ($p = .668$) junto al tamaño del efecto que es muy peque-

Tabla 4

Medias de las Atribuciones externas

| Atribución externa | N | Media | D.T. |
|--------------------|-----|-------|------|
| Primero | 219 | 18,52 | 3,25 |
| Tercero | 191 | 18,13 | 2,99 |
| Quinto | 152 | 17,15 | 3,58 |

Nota. $F(2) = 8.12$, $p = .001$.

ño ($d = .12$). Un hecho similar sucede con las diferencias entre 3° y 5° que no son significativas ($p = .018$) siendo el tamaño del efecto de dicha diferencia pequeña ($d = .29$). En el caso de 1° y 5° curso dichas diferencias son significativas ya que p es de $.000$ y el tamaño del efecto de dicha diferencia es moderada, $d = .40$.

Nuevamente los alumnos de 1° Año difieren en las medias significativamente con 5° año en atribuir las causas de sus éxitos académicos a factores provenientes de medio externo.

Los contrastes multivariados con las pruebas de los efectos inter-sujetos muestran como significativas las me-

dias de las siguientes variables: Estudiar mucho: $F_{(559)} = 17.00$, $p = .000$; Contar con buena organización de los aspectos académicos: $F_{(559)} = 13.14$, $p = .000$; Saber estudiar: $F_{(559)} = 7.38$, $p = .001$; Contar con buen asesoramiento pedagógico: $F_{(559)} = 12.72$, $p = .000$; Tener buenas relaciones con los profesores: $F_{(559)} = 5.82$, $p = .003$; Tener buenos compañeros: $F_{(559)} = 5.88$, $p = .003$.

Dos variables no alcanzaron los niveles de significación estadística esperados: Tener suerte con una de $F_{(559)} = 1.65$, $p = .192$ y Contar con apoyo familiar con una $F_{(559)} = 29$, $p = .743$.

A continuación se detallan sólo las

Tabla 5

Medias de las Atribuciones externas

| | Primer año n= 291 | | Tercer año n= 191 | | Quinto año n= 152 | |
|--|----------------------|------|----------------------|------|----------------------|------|
| | Media | D.T. | Media | D.T. | Media | D.T. |
| Estudiar mucho | 4.45 | .71 | 4.19 | .79 | 3.96 | .90 |
| Contar con una buena organización de los aspectos académicos | 4.24 | .74 | 4.00 | .82 | 3.80 | .92 |
| Tener suerte | 2.47 | 1.10 | 2.63 | 1.12 | 2.68 | 1.22 |
| Saber estudiar | 4.42 | .70 | 4.44 | .70 | 4.16 | .84 |
| Contar con un buen asesoramiento pedagógico | .93 | 1.01 | 2.61 | 1.05 | 2.68 | 1.06 |
| Tener buenas relaciones con los profesores | 3.55 | 1.04 | 3.27 | 1.00 | 3.21 | 1.10 |
| Contar con apoyo familiar | 4.02 | 1.00 | 4.09 | .94 | 4.02 | 1.00 |
| Tener buenos compañeros | 3.84 | 1.08 | 3.93 | .99 | 3.55 | 1.09 |

comparaciones múltiples (Bonferroni) cuyas diferencias son significativas a nivel de .005.

Estudiar mucho: 1^{er} año con 3^o ($p = .004$), $d = .34$; 1^o año con 5^o ($p = .000$), $d = .61$.

Contar con buena organización de los aspectos académicos: 1^o año y 5^o ($p = .000$), $d = .54$.

Saber estudiar: 1^{er} año y 5^o ($p = .003$), $d = .34$; 3^o año y 5^o ($p = .002$), $d = .36$.

Contar con buen asesoramiento pedagógico: 1^{er} año y 3^o ($p = .006$),

$d = .29$; 1^o año y 5^o ($p = .000$), $d = .23$.

Tener buenas relaciones con los profesores: si bien supera el nivel .005 se destaca entre 1^{er} y 5^o con una $p = .007$, $d = .31$.

Tener buenos compañeros: entre 3^o y 5^o ($p \leq .003$), $d = .36$.

Los resultados aquí mostrados permiten afirmar que los alumnos de 1^{er} año llevan a cabo atribuciones al momento de pensar sobre las causas del éxito académico, mientras que los de 5^o año tienen las medias más descendidas en la casi totalidad de las prue-

bas. Estudiar mucho es una variable asociado al esfuerzo y es la variable más ascendida en los tres grupos estudiados, siendo por lo tanto el esfuerzo la causa del éxito académico. En 1^{er} año está más elevada y esta diferencia es significativa con respecto a 3^o y 5^o.

Otra variable correspondiente a las atribuciones internas es Saber estudiar, y se refiere a la capacidad. Esta ascendida en los tres grupos, con lo cual otra causa de éxito académico está relacionada con la capacidad y son los alumnos de 3^o quienes la tienen más elevada, junto a los de 1^o, siendo las diferencias encontradas significativas.

La tercera variable Contar con una buena organización de las aspectos académicos, es la que también está más elevada en los tres grupos y cuenta con los niveles de significación aceptados. Esta responde a una estrategia cognitiva que es la organización del estudio, estando también más elevada en los alumnos de 1^o año. Se puede decir que en este grupo de estudiantes universitarios prevalecen las atribuciones causales internas

Las variables correspondientes a las Atribuciones causales externas con niveles de significación son las referidas a los vínculos con otros, profesores y compañeros, encontrándose más elevadas en 1^o y 3^o hecho similar sucede con la variable que se remite a las acciones tutoriales de los profesores como ser Contar con buen asesora-

miento pedagógico.

Los alumnos de 1^{er} año y en segundo término, los de 3^o, son los que presentan medias más elevadas en las atribuciones causales.

Discusiones y Conclusiones

La escala aquí presentada cumple con los criterios de validez de constructo y fiabilidad para medir las atribuciones causales sobre el éxito académico, aunque su uso queda restringido a la población de la Universidad estudiada.

En la población estudiada las medias de 5^o año están descendidas en comparación con los otros dos cursos en ambos tipos de atribuciones externas como internas, hecho que merece ser investigado en futuras investigaciones, considerando que están próximos a concluir sus estudios, han preparado sendos exámenes y tienen mucha más experiencia académica en comparación con los otros estudiantes. Según Nicholls (1978), las atribuciones causales se vuelven más adaptativas con la edad. Esto podría deberse a que los estudiantes con más experiencia académica, han desarrollado más estrategias de aprendizaje y muestran una mejor comprensión de las tareas de estudio, sino que además poseen un mayor control sobre sus procesos de aprendizaje (Pintrich & Schunk,

2006). Dichas características de los estudiantes de cursos avanzados merecen ser abordados en futuros estudios.

Este estudio presenta una serie de limitaciones, que al ser reconocidas abren futuras investigaciones, una de ellas es que es un estudio transversal, por lo tanto se atribuyen causas a un momento determinado, siendo lo más importante que exista una tendencia, un patrón a realizar de terminados tipos de atribuciones. Para lograr esto sería conveniente realizar estudios longitudinales en los cuales además se incluyan las situaciones de fracaso o de pobre rendimiento, como así también considerar las otras dimensiones causales de la atribución, aspectos que permiten profundizar en la presente temática, en el aprendizaje y en la motivación. Es conveniente incluir universidades públicas y privadas para conformar una muestra más representativa y contrarrestar los sesgos a la hora de valorar los resultados.

Las adscripciones causales no adaptativas o disfuncionales pueden ser sustituidas por otras atribuciones funcionales que ayuden a afrontar situaciones, alcanzar metas y obtener éxito en áreas vitales del desarrollo humano.

Para alcanzar estos cambios existen los programas atribucionales que según Fösterling, (1985) y Sampson (1991) son divididos en dos categorías: los entrenamientos de mala atribución

y los programas de reentrenamiento atribucional o entrenamiento reatribucional. Este último es uno de los recursos más utilizados para modificar ciertas atribuciones negativas. Siegel (2000: p. 111), lo define como “un proceso que pretende mejorar los pensamientos de la persona, referidos a causas de sus éxitos y fracasos, con el fin de promover la futura motivación de logro”. La aplicación de los mismos debe partir de un diagnóstico inicial, de un conocimiento del estado en el que se encuentra el nivel de motivación, el área en la cual se pretende mejorar como ser el rendimiento académico como así también a las dimensiones de las causas, por ejemplo si la atribución es al esfuerzo, este es un factor interno, controlable y en gran medida inestable.

Siendo el acceso al nivel medio de enseñanza y a la Universidad, situaciones que exigen más ajuste a la nueva realidad educativa, mayor exigencia, la implementación de estrategias de aprendizaje más profundas, planificación y organización de los aspectos académicos entre otras cuestiones es aconsejable la aplicación de programas de entrenamiento atribucional.

Los programas de intervención psicoeducativos orientados a modelar los estilos atribucionales desadaptativos promueven la motivación y la percepción del control (González-Cabanach et al., 2008) y si dan diferencias por

curso, los mismos deben profundizarse teniendo en cuenta estas variaciones.

Las atribuciones causales son elementos muy relevantes a la hora de establecer las metas académicas, las

dimensiones del autoconcepto y la adopción de enfoques de aprendizaje, en un contexto educativo.

Referencias

- Atkinson, J. W. (1964). *An Introduction to Motivation*. Princetown. N.J.: Van Nostrand.
- Barca Lozano, A., Peralbo Uzquiano, M. y Brenlla Blanco, J. C. (2004). Atribuciones causales y enfoques de aprendizaje: la escala SIACEPA. *Psicothema*, 16, 94-103.
- Barca, A., Peralbo, M. y Muñoz, M. A. (2003). Atribuciones causales y rendimiento académico en alumnos de educación secundaria: un estudio a partir de la subescala de atribuciones causales y multiatribucionales (EACM). *Psicología: Teoría, Investigaçãõ e Prática*, 1(1), 17-30.
- Barca, A., González, S., García Señorán, M. M., Medel M., Porto Rioboo, A. M., Sanctórum Paz, R., Barca Enríquez E., Brenlla Blanco, J. C., Morán Fraga, H., Peralbo Esquiando, M., García Fernández, M., Gómez Durán, B. J., Marcos Malhiera, J. L., Diaño, M., Tellado González, F. y Baña Castro, M. (2009). *Motivación y Aprendizaje en Contextos Educativos*. Grupo Editorial Universitario.
- Byrne, B. M. (2006). *Structural equation modeling with EQS. Basic concepts, applications and programming* (2nd Ed.) New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cayssials, A. N. (2005). Atribución causal del fracaso escolar en adolescentes. Diferencias según el género. *Revista de Investigaciones en Psicología*, 10, 7-17.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd Ed.). Hillsdale, NJ., USA: Erlbaum.
- Torre, C. D. L. y Godoy-Ávila, A. (2004). Diferencias individuales en las atribuciones causales de

- los docentes y su influencia en el componente afectivo. *Revista Interamericana de Psicología*, 38, 217-224.
- Försterling, F. (1985). Attributional Retraining: A Review. *Psychological Bulletin*, 98, 275-285.
- González-Cabanach, R., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I., García, M. y Mosquera, I. (2008). An intervention programme for the improvement of self-perceptions and self-beliefs. En A. Valle, J. C. Núñez, R. González-Cabanach, J. A. González-Pienda, y S. Rodríguez (Eds.), *Handbook of instructional resources and their applications in the classroom* (pp. 251-266). New York, NY: Nova Science Publishers, Inc.
- González Fernández, A. (2005). *La motivación académica*. Madrid Ediciones Pirámide.
- Heider, F. (1958). *The psychology of Interpersonal Relations*. New York: Wiley.
- Holgado, F. P., Navas, L. & Marco, V. (2013). The Students' Academic Performance at the Conservatory of Music: A Structural Model from the Motivational Variables. *Revista de Psicodidáctica*, 18 (2). doi:10.1387/RevPsicodidact.6942
- Inglés Saura, C. J., Rodríguez Marín, J. y González-Pienda García, J. A. (2008). Adaptación de la Sydney Attribution Scale en población universitaria española. *Psicothema*, 20, 166-173.
- Inglés, C. J., Díaz-Herrero, Á., García-Fernández, J. M., Ruiz-Esteban, C., Delgado, B. y Martínez-Monteagudo, M. C. (2012). Auto-atribuciones Académicas: Diferencias de Género y Curso en Estudiantes de Educación Secundaria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 53-64.
- Lefcourt, H. M., von Baeyer, C. L., Ware, E. E., & Cox, D. J. (1979). The multidimensional-multiattributional causality scale: The development of a goal specific locus of control scale. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 11(4), 286-304. doi: 10.1037/h0081598.
- Manassero, M. A. y Vázquez, A. (1995). *Atribución causal aplicada a la orientación escolar*. Madrid: MEC-CIDE.
- Marsh, H. W., Cairns, L., Relich, J., Barnes, and J., & Debus, R. L. (1984). The relationship between dimensions of self-attribution and dimensions of self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 76, 3-32. doi:10.1037/0022-0663.76.1.3
- Matalinares, M., Yaringaño, J. y Sote-

- lo, L. (2010). Relación entre los estilos atribucionales y los estilos de aprendizaje en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología*, 13(2), 101-116.
- Nicholls, J. G. (1978). The development of the concept of effort and ability, perception of academic attainment and the understanding that difficult tasks require more ability. *Child Development*, 49, 800-814. Doi 10.2307/1128250.
- Núñez, J. C. (2009). *Motivación, aprendizaje y rendimiento académico*. En B. D. da Silva, L. S. Almeida, A. B. Lozano y M. P. Uzquiano (Org.), *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, (pp. 41-67). Braga: Universidade do Minho. ISBN: 978-972-8746-71-1
- Omar, A., Uribe, H., Ferreira, M. C., Leal, E. M., Terrones, A. J. M. y Beltrán, J. (2002). Atribución transcultural del rendimiento académico: Un estudio entre Argentina, Brasil y México. *Revista de la Sociedad Mexicana de Psicología*, 17 (2), 132-145.
- Pereira, M. L. N. (2009). Motivación: Perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33(2), 153-170.
- Pintrich, P. R., & Schunck, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson Educación.
- Richaud de Minzi, C. (2005). La evaluación de la personalidad desde la perspectiva cognitiva: el proceso atribucional. *Revista de Psicología*, 1(1) 27-40.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1-28. doi: 10.1037/h0092976
- Salanova, M., Martínez, I., & Llorens, S. (2012). Success breeds success, especially when self-efficacy is related with an internal attribution of causality. *Estudios de Psicología*, 33 (2), 151-165.
- Sampson, E. E. (1991). *Social Worlds, Personal Lives. An Introduction to Social Psychology*. San Diego: HBJ Publishers.
- Siegel, J. R. (2000). Is attributional training a worthwhile classroom intervention for K-12 students with learning difficulties? *Educational Psychology Review*, 12(1), 111- 134.
- Silvestre, L. y Flores, F. A. (2006). *Profesores y estudiantes atribuciones causales del éxito y el fracaso académico*. Recuperado de <http://www.unne.edu.ar/Web/cyt/cty/2006/09Educación/2006- D-010.pdf>

- Weiner, B. (1971). *Perceiving the causes of success and failure*. New York, NY.: General Learning Press.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. Londres: Springer- Verlag.
- Weiner, B. (1992). *Human Motivation, Metaphors, Theories and Research*. Sage Publications. Inc., United Kingdom. London.

Anexo

Escala de atribucion causal para estudiantes universitarios

Para tener éxito en la carrera ¿Qué grado de importancia tienen para UD. cada uno de los siguientes aspectos? Marque su elección en una escala de 1 a 5 siendo el grado 1 el más bajo de importancia y 5 el grado más alto.

| | |
|--|---------------------------|
| Estudiar mucho | 1.....2.....3.....4.....5 |
| Contar con una buena organización de los aspectos académicos | 1.....2.....3.....4.....5 |
| Tener suerte | 1.....2.....3.....4.....5 |
| Saber estudiar | 1.....2.....3.....4.....5 |
| Contar con un buen asesoramiento pedagógico | 1.....2.....3.....4.....5 |
| Tener buenas relaciones con los profesores | 1.....2.....3.....4.....5 |
| Contar con apoyo familiar | 1.....2.....3.....4.....5 |
| Tener buenos compañeros | 1.....2.....3.....4.....5 |

Correspondencia. María del Carmen Aguilar Rivera. Facultad de Psicología y Educación, Universidad de Deusto. Avenida de las Universidades, 24, 48007 Bilbao. Teléfono 944 139 000, Ext. 2648 · E-mail: aguilarivera@deusto.es

María del Carmen Aguilar-Rivera es Profesora titular ordinaria y Doctora en Psicopedagogía por la Pontificia Universidad Católica Argentina “Santa María de los Buenos Aires” (Argentina). Investigadora del Equipo Desarrollo de Competencias y Valores de la Facultad de Psicología y Educación de la Universidad de Deusto (Bilbao). Sus líneas de investigación son el Aprendizaje con sus procesos y variables intervinientes y el Proyecto de vida. Es autora de diversos artículos y presentaciones en congresos internacionales.

Manuel Gámez-Guadix es investigador del departamento de Evaluación, Personalidad y Tratamientos Psicológicos en la Universidad de Deusto (Bilbao). Es licenciado por la Universidad de Granada y Doctor en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid, donde también trabajó como profesor. Es autor de diversos artículos y presentaciones en congresos. Sus líneas de investigación son la Prácticas de Crianzas y el Cyberbulling.

Fecha de recepción: 18/4/2013

Fecha de revisión: 22/4/2013

Fecha de aceptación: 30/5/2013