



**UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE
(UTN)**

FACULTAD: FECYT

CARRERA: PSICOPEDAGOGÍA

TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR

TEMA:

**“ATRIBUCIONES CAUSALES DEL RENDIMIENTO
ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE LA
FECYT: PEDAGOGÍA DE LAS ARTES Y HUMANIDADES”**

Modalidad: Presencial

**Trabajo de titulación previo a la obtención del título de Licenciatura en
Psicopedagogía**

Línea de investigación: Desarrollo social y comportamiento humano

Autores: Cevallos Michilena Carla Leonela

Viteri Montenegro Jorge Alejandro

Director: MSc. Cristian Eduardo Guzmán Torres

Ibarra– 2024



UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE
DIRECCIÓN DE BIBLIOTECA

IDENTIFICACIÓN DE LA OBRA

En cumplimiento del Art. 144 de la Ley de Educación Superior, hago la entrega del presente trabajo a la Universidad Técnica del Norte para que sea publicado en el Repositorio Digital Institucional, para lo cual pongo a disposición la siguiente información:

DATOS DE CONTACTO			
CÉDULA DE IDENTIDAD:	1004548440		
APELLIDOS Y NOMBRES:	Viteri Montenegro Jorge Alejandro		
DIRECCIÓN:	Princesa Paccha y Av. Atahualpa		
EMAIL:	javiterim@utn.edu.ec		
TELÉFONO FIJO:	-	TELF. MOVIL	0963287147

DATOS DE CONTACTO			
CÉDULA DE IDENTIDAD:	1050399730		
APELLIDOS Y NOMBRES:	Cevallos Michilena Carla Leonela		
DIRECCIÓN:	Barrio Pilanquí Av. José Tobar y Tobar, pasaje D		
EMAIL:	ccevallosm@utn.edu.ec		
TELÉFONO FIJO:	-	TELF. MOVIL	0998491182

DATOS DE LA OBRA	
TÍTULO:	Atribuciones Causales del rendimiento académico en estudiantes universitarios de la FECYT: Pedagogía de las Artes y Humanidades
AUTOR (ES):	Jorge Alejandro Viteri Montenegro y Carla Leonela Cevallos Michilena
FECHA: AAAAMMDD	2024/05/27
SOLO PARA TRABAJOS DE GRADO	
PROGRAMA:	<input checked="" type="checkbox"/> PREGRADO <input type="checkbox"/> POSGRADO
TITULO POR EL QUE OPTA:	Licenciatura en psicopedagogia
ASESOR /DIRECTOR:	PhD. Karina Pabón / MSc. Cristian Guzmán

CONSTANCIAS

Los autores manifiestan que la obra objeto de la presente autorización es original y se la desarrolló, sin violar derechos de autor de terceros, por lo tanto, la obra es original y que son los titulares de los derechos patrimoniales, por lo que asumen la responsabilidad sobre el contenido de esta y saldrán en defensa de la Universidad en caso de reclamación por parte de terceros.

Ibarra, a los 27 días, del mes de mayo de 2024

LOS AUTORES:



.....

Viteri Montenegro Jorge Alejandro



Cevallos Michilena Carla Leonela

CERTIFICACIÓN DEL DIRECTOR

Ibarra, 27 de mayo de 2024

MSc. Cristian Guzmán

DIRECTOR DEL TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR

CERTIFICA:

Haber revisado el informe final del trabajo de titulación, que se ajusta a las normas vigentes de la Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología (FECYT) de la Universidad Técnica del Norte; autorizo su presentación para los fines legales pertinentes.


(f)
MSc. Cristian Eduardo Guzmán Torres
C.C. 1716384530

APROBACIÓN DEL TRIBUNAL

El Tribunal Examinador del trabajo de titulación "Atribuciones causales del rendimiento académico en estudiantes universitarios de la FECYT: Pedagogía de las Artes y Humanidades, elaborado por Jorge Alejandro Viteri Montenegro y Carla Leonela Cevallos Michilena previo a la obtención del título de Licenciatura en Psicopedagogía aprueba el presente informe de investigación en nombre de la Universidad Técnica del Norte:


(f).....
MSc. Jessy Barba
C.C.:1002351946


(f).....
MSc. Cristian Guzmán
C.C.:1716384530


(f).....
PhD. Karina Pabón
C.C.:1003451422

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a mis padres y a mi hermana, quienes me han apoyado en cada paso de mi educación, sus sacrificios han sido mi mayor inspiración.

Jorge Viteri

Este proyecto de titulación dedico a mis padres, por ser el motor y la guía en todo mi camino, por su apoyo incondicional y por hacer de mí una persona llena de valores con un corazón noble. A mi hermano que siempre ha sido mi fuente de inspiración, que desde lejos me motiva a superarme cada día y a no rendirme, a todos dedico cada meta y agradezco su infinito amor.

Carla Cevallos

AGRADECIMIENTO

Agradezco a mis profesores, especialmente al Magíster Miguel Posso por su orientación invaluable, a mis amigos Alejandro y Francisco por acompañarme en este lindo proceso, a mi compañera Carla Cevallos por su aliento constante, así mismo, a la carrera de Pedagogía de las Artes por abrirnos las puertas y permitir el desarrollo de este interesante proyecto, por último, agradezco a quienes se fueron y a quienes se quedaron. Este logro no habría sido posible sin el apoyo de cada uno.

Jorge Viteri

A mis padres y hermano por su apoyo incondicional, porque siempre han estado en momentos difíciles, creyendo en mí y dándome ánimos incluso a la distancia, ellos son merecedores de cada uno de mis logros. Además, agradezco el amor desinteresado de mis animalitos, quienes han sido una fuente de alegría y compañía. A mis distinguidos profesores por su guía y enseñanzas, a mi compañero Jorge Viteri quién me ha acompañado en todo este camino, que con esfuerzo y dedicación hemos logrado cumplir nuestra meta. También quiero agradecer a los estudiantes de la carrera de Pedagogía de las Artes y Humanidades por colaborarnos en esta investigación.

A todos mi más profundo cariño y agradecimiento.

Carla Cevallos

RESUMEN

La influencia de las atribuciones causales en el rendimiento académico ha sido objeto de profundo análisis en diversos campos psicológicos y académicos permitiendo estudiar las creencias y causas a través de los cuales los estudiantes atribuyen sus éxitos o fracasos de sus resultados académicos. El objetivo de la investigación fue analizar las atribuciones causales en el rendimiento académico. La presente es una investigación cuantitativa de corte transversal, de alcance correlacional y descriptivo. La muestra estudiada fue de 195 estudiantes de la carrera de Pedagogía de las Artes y Humanidades de la Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología, provenientes de la Universidad Técnica del Norte con un rango entre 17 a 40 años, se aplicó una encuesta del instrumento “Escala de atribuciones causales en estudiantes universitarios”. En la prueba Post Hoc con relación al género se encontró que los hombres tienen menos atribuciones al éxito que las mujeres, por otro lado, en la edad se observó que los estudiantes de 17-19 tienen más atribuciones al éxito que los de 25-40. Referente a la autopercepción del rendimiento académico se determina que los estudiantes con un nivel alto no atribuyen el fracaso a causas externas en comparación con otros estudiantes. Se concluye que los factores como edad, género y autopercepción inciden directamente en los resultados de las atribuciones causales del rendimiento académico.

Palabras clave: atribuciones, rendimiento académico, universitarios.

Abstract

The influence of causal attributions on academic performance has been the subject of in-depth analysis in various psychological and academic fields, allowing the study of the beliefs and causes through which students attribute their successes or failures of their academic results. The objective of this research was to analyze causal attributions in academic performance. This is quantitative, cross-sectional, correlational, and descriptive research. The sample studied was 195 students of the Arts and Humanities Pedagogy career of the Faculty of Education, Science and Technology, from the Technical University of the North with a range between 17 and 40 years old, a survey of the instrument "Scale of causal attributions in university students" was applied. Using the Post Hoc test in relation to gender, it was found that men have less attributions to success compared to women, on the other hand, in age it was observed that students with a range of 17-19 have more attributions to success than students of 25-40. Referring to the self-perception of academic performance, it is determined that students with elevated level do not attribute failure to external causes compared to other students. It is concluded that factors such as age, gender and self-perception have a direct impact on the results of causal attributions of academic performance.

Keywords: attributions, academic performance, university students.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	1
Problema	1
Justificación.....	2
Objetivos.....	5
Objetivo General	5
Objetivos específicos.....	5
CAPITULO I: MARCO TEÓRICO	6
1.1 Teorías que explican las atribuciones causales del rendimiento académico	6
1.2 Atribuciones causales del rendimiento académico (desde la teoría de Weiner).....	9
1.3 Dimensiones de atribuciones causales	11
1.4 Atribuciones causales un factor a considerar en la comprensión del abandono en educación superior: instrumento para su medición	12
1.5 Rendimiento Académico.....	15
1.6 Relación entre atribuciones causales y el rendimiento académico basadas en la teoría de Weiner	19
CAPÍTULO II MATERIALES Y MÉTODOS	20
2.1 Tipo de investigación	20
Cuantitativa.....	20
Descriptivo-correlacional	20
Diseño de investigación	20
Transversal.....	20
2.2 Métodos técnicas e instrumentos de investigación.....	21
2.2.1 Métodos.....	21
2.2.2 Técnicas.....	21
2.2.3 Instrumentos	21
2.3 Preguntas de investigación e Hipótesis	22
2. 4 Matriz de operacionalización de variables	23
2.5 Participantes	24
CAPITULO III RESULTADO Y DISCUSIÓN	26
3.1 Tablas descriptivas	26
3.2 Relaciones	30
3.2.1 Relaciones de dimensiones de las atribuciones causales con el género	30
Recomendaciones:.....	56
Bibliografía.....	57
Anexos	64

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Dimensiones según Weiner	8
Tabla 2. Dimensiones e ítems del test de atribuciones causales	23
Tabla 3. Distribución de estudiantes por semestre	25
Tabla 4. Atribuciones causales de éxito al esfuerzo.....	26
Tabla 5. Atribuciones causales de éxito a la habilidad.....	27
Tabla 6. Atribuciones causales de fracaso a la habilidad	27
Tabla 7. Atribuciones causales de fracaso al esfuerzo	28
Tabla 8. Atribuciones causales de fracaso a causas externas.....	29
Tabla 9. Descriptivos de las dimensiones de atribuciones causales en el rendimiento académico con relación al género	30
Tabla 10. Prueba de homogeneidad de varianzas de atribuciones causales de éxito al esfuerzo con relación al género	31
Tabla 11. ANOVA de atribuciones causales de éxito al esfuerzo con relación al género.....	32
Tabla 12. Pruebas robustas de igualdad de medias de atribuciones causales de éxito al esfuerzo con relación al género	33
Tabla 13. Comparaciones múltiples de atribuciones causales de éxito al esfuerzo (pruebas post hoc) con relación al género	35
Tabla 14. Descriptivos de las dimensiones de atribuciones causales en el rendimiento académico con relación a la edad	38
Tabla 15. Prueba de homogeneidad de varianzas de atribuciones causales de éxito al esfuerzo con relación a la edad.....	39
Tabla 16. ANOVA de atribuciones causales de éxito al esfuerzo con relación a la edad	40
Tabla 17. Pruebas robustas de igualdad de medias de atribuciones causales de éxito al esfuerzo con relación a la edad.....	41
Tabla 18. Comparaciones múltiples de atribuciones causales de éxito al esfuerzo (pruebas post hoc) con relación a la edad	42
Tabla 19. Descriptivos de las dimensiones de atribuciones causales en el rendimiento académico con relación a la autopercepción	46
Tabla 20. Prueba de homogeneidad de varianzas de atribuciones causales de éxito al esfuerzo con relación a la autopercepción.....	47
Tabla 21. ANOVA de atribuciones causales de éxito al esfuerzo con relación a la autopercepción.....	48
Tabla 22. Pruebas robustas de igualdad de medias de atribuciones causales de éxito al esfuerzo con relación a la autopercepción.....	49
Tabla 23. Comparaciones múltiples de atribuciones causales de éxito al esfuerzo (pruebas post hoc) con relación a la autopercepción.....	50

INTRODUCCIÓN

Motivaciones para la investigación

Investigar acerca de las atribuciones causales y como estas influyen en el rendimiento académico es primordial para entender cómo los estudiantes explican su éxito o fracaso dentro de este ámbito. Estos puntos influyen en la autoestima y motivación. Comprender esto, puede ayudar a diseñar modalidades educativas diferentes para abordar puntos débiles en el sistema educativo.

Problema

Existen creencias y causas a través de los cuales los estudiantes explican sus éxitos o fracasos de sus resultados académicos.

Para Fernández et al. (2015), “Las atribuciones causales en el contexto educativo implican un conjunto de creencias y causas a través de las cuales los estudiantes explican sus éxitos o fracasos de sus resultados académicos” (p.5). En la misma línea de investigación, Weiner ha estudiado mejor este tema, según este autor, se encuentran determinados por las atribuciones causales que expresan las creencias personales sobre las causas responsables de sus éxitos o fracasos, pero, dependientemente de cada estudiante Weiner, afirma que las atribuciones son determinantes primarios de la motivación, e influyen en las expectativas, sueños, anhelos del estudiante frente a la situación de aprendizaje (De la Torre y Godoy, 2002).

Como se dijo, las propiedades de las relaciones causales influyen significativamente en el comportamiento motivado de los sujetos, y lo importante sobre las relaciones causales no es su carácter distintivo, sino su influencia en los procesos conductuales y motivacionales de los sujetos. La percepción depende de cada persona y varía en cómo puede influir en su autoestima y autopercepción, influyendo también en el éxito o fracaso. Cuando las atribuciones del éxito o el fracaso se hacen a causas estables o inestables se provocan en la conducta motivacional del sujeto unas expectativas que pueden repetirse en el futuro (Andión et al., 2017).

Por otro lado, se puede considerar un problema que los estudiantes desconozcan cuales son las atribuciones causales y no sepan lo que puede generar el no conocer estas. Lagos et al. (2016), señala que tendemos a relacionar las causas de éxito o fracaso académico a:

rasgos de personalidad, inteligencia, motivación, suerte, situación, acciones de terceras personas, etc. Profundizando lo anteriormente mencionado se encontró que:

- Conocemos que las causas que tenemos dentro de las atribuciones causales son internas y externas, estas causas se entienden como controlables y no controlables, un ejemplo de factores controlables es si considera que el examen lo suspendió porque estaba cansado por haber dormido poco esa noche, es un factor el cual se puede controlar y cambiar. Por otro lado, un ejemplo de factores incontrolables: suspender un examen porque al comenzarle surgió un dolor de cabeza muy fuerte y eso le impidió hacerlo correctamente.
- Estos factores son estables e inestables, el primero (estables) se considera inmodificable, que no dependen de nosotros, con lo que son causas externas con poca probabilidad de cambiar y pueden influir tanto positivamente como negativamente. Por otro lado, el segundo (inestables) son causas que sí pueden cambiar.

Justificación

La formación de un individuo está significativamente influenciada por el proceso educativo, lo que enfatiza la importancia de establecer una estrecha conexión entre el desarrollo profesional y el estudiante. La calidad del trabajo pedagógico se caracteriza por esta unión. En el transcurso, cuando se habla de rendimiento académico, hay que considerar simultáneamente el éxito y el fracaso, dos realidades totalmente opuestas. Este fenómeno está directamente relacionado con las ideas políticas, sociales y culturales que dan forma y definen esta noción. Lo que vive cada persona está íntimamente relacionado con su experiencia y es completamente único. El éxito o el fracaso de los estudiantes está influenciado por diversas influencias, como las expectativas que se depositan en ellos. Estas las establecen varios actores, como profesores, mentores y padres.

El ambiente escolar debe suponer un espacio de compartición entre pares y las estructuras que influyen directamente en el estudiante de manera positiva, por lo que, debido a la importancia que tiene el rendimiento académico dentro del contexto escolar, el análisis de los factores que influyen en las atribuciones causales se ha convertido en un foco

central de investigación. Gonzáles et al. (1999 Citado en Platt, 1988) encontró que las atribuciones causales no mostraban un efecto directo sobre el rendimiento académico, sino indirecto con su influencia sobre el autoconcepto, la raíz para dar la importancia requerida a las atribuciones causales, de aquí nacen otros elementos como las internas y externas.

Conocemos que el autoconcepto adquiere una importancia fundamental, la forma en el que este controla las expectativas personales promueve la motivación o desilusión; “si un alumno se percibe como poco capaz estará poniendo los cimientos de su bajo rendimiento académico” (Santana y Feliciano, 2011). Esto tiene una motivación sumamente grande con su influencia en expectativas, reacciones afectivas y rendimiento académico, por lo que la importancia de las atribuciones causales es fuerte porque hablaríamos directamente de todo lo relacionado con el contexto escolar. Un ejemplo de esto es que cuando el estudiante siente el fracaso por una falta de habilidad, el deterioro académico sería más presente y fuerte, si este lo llega a tomar como una motivación, esta falta de habilidad puede incrementar el rendimiento (Gipps y Tunstall, 1998).

Hay muchos estudios que están desarrollándose como los de:

- Barca et al. (2019) consideran que se debería afrontar una formación continuada y actualizada en áreas de tipo motivacional, de procesos didáctico-instruccionales y técnicas para el personal docente de las facultades y centros superiores en República Dominicana.
- Ramudo et al. (2020), señalan que las mujeres tienden atribuir variables internas como la capacidad y el esfuerzo, mientras que los hombres destacan en enfoques de orientación al significado para comprender la importancia de lo que están aprendiendo y después las atribuciones causales internas.
- Saez et al. (2018), los estudiantes con altos niveles de estrategias de disposición al estudio presentan creencias positivas acerca de la propia capacidad para autorregular sus procesos de disposición al estudio, realizan atribuciones causales de sus éxitos principalmente al esfuerzo y disminuyen las explicaciones de fracasos académicos a su esfuerzo, su capacidad y a causas externas.

- (Rodríguez y Guzmán, 2019), mostraron que los alumnos que tienen un buen rendimiento académico se caracterizan por tener mayores puntuaciones en sus metas académicas, atribuyen su éxito académico a su propia capacidad y esfuerzo percibiendo un mayor apoyo familiar. Se confirma la importancia del trabajo conjunto desde los ámbitos educativo y social para prevenir el fracaso escolar.

También es importante mencionar que esta investigación beneficiará de manera directa a:

Los estudiantes porque es fundamental comprender como las percepciones personales influyen en el éxito o fracaso académico, al examinar como los estudiantes atribuyen su logro o fracaso a la habilidad, éxito o causas externas permite propiciar información sobre sus motivaciones y creencias. Al conocer y comprender sus propias atribuciones causales, pueden adoptar un enfoque más activo del aprendizaje, lo que conducirá a mejores resultados académicos y una mayor satisfacción personal.

De igual manera, la investigación beneficia a los docentes al brindarles una perspectiva más amplia sobre los determinantes del éxito y el fracaso de los estudiantes. Esto les permite brindar un apoyo más personalizado con el propósito de aumentar la motivación y la confianza en los estudiantes. Además, esta comprensión posibilita crear un ambiente educativo positivo y enriquecedor lo cual ayudará a mejorar la participación de los estudiantes y el rendimiento académico.

Esta comprensión permite a las instituciones identificar fortalezas y debilidades, ayudando a tomar decisiones informadas que mejoren la calidad del aprendizaje y el ambiente escolar. Al comprender las percepciones de los estudiantes sobre sus logros y fracasos, las instituciones pueden adaptar sus enfoques pedagógicos para fomentar la motivación de los estudiantes, mejorando así el rendimiento académico y fortaleciendo la cohesión dentro de la comunidad escolar.

La presente investigación también generará beneficiarios indirectos, entre los cuales podemos nombrar:

La investigación proporcionará un marco teórico sólido y datos empíricos para comprender mejor los procesos motivacionales y cognitivos que influyen en el rendimiento de los estudiantes. Estos estudios brindan información valiosa sobre cómo el

alumnado atribuye su éxito o fracaso académico, lo que permite a otros profesionales explorar y desarrollar nuevas hipótesis, teorías y métodos de investigación.

Objetivos:

Objetivo General

Analizar las atribuciones causales en el rendimiento académico de estudiantes de la carrera Pedagogía de las Artes y Humanidades de la Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología.

Objetivos específicos

- Describir cada uno de los factores o dimensiones de las atribuciones causales en el rendimiento académico de los estudiantes de la carrera de Pedagogía de las Artes y Humanidades.
- Determinar si existe diferencias entre el género, la edad y la autopercepción del rendimiento académico con las dimensiones de las atribuciones causales en el rendimiento académico en los estudiantes de la carrera de Pedagogía de las Artes y Humanidades.

CAPITULO I: MARCO TEÓRICO

1.1 Teorías que explican las atribuciones causales del rendimiento académico

1.1.1. Teoría de Heider

Según Chavarría (2019), Fritz Heider fue un colaborador influyente en la investigación sobre atribución y su trabajo sigue siendo un tema de investigación en la actualidad. El modelo propuesto por Heider se basa en que las personas aplican ciertos principios y suposiciones sobre su naturaleza y comportamiento en diferentes contextos de la vida cotidiana. Según Alvarado y Garrido (2003), la teoría de Heider pretende proporcionar explicaciones internas y externas para comprender la forma en que las personas atribuyen causas a eventos y comportamientos en su entorno. Las explicaciones internas se centran en atribuir la conducta a características personales y a la personalidad, mientras que las explicaciones externas intentan atribuir la conducta a factores externos o situacionales. Heider fue pionero en el estudio de cómo las personas dan sentido al mundo social que las rodea a través de estas atribuciones.

Los factores o dimensiones de las atribuciones causales no funcionan independientemente, sino que guardan cierta relación. Heider et al. (1958) observó que 1) a mayor habilidad atribuida, menor esfuerzo atribuido; 2) a mayor dificultad de la tarea, más importancia atribuimos a las variables personales y 3) a mayor suerte atribuida, menos importancia atribuimos a las variables personales.

Del mismo modo, según Martínez y Nuñez (2007). Heider para explicar cómo se realiza una atribución causal propuso tres etapas: 1) Percibir u observar el comportamiento; 2) Creer que el comportamiento fue de alguna manera realizado intencionalmente; 3) Determinar si el comportamiento es forzado por elementos externos o es realizado por voluntad propia. Entonces, se puede concluir que, en la etapa inicial, enfatiza la importancia de percibir u observar el comportamiento, la persona que hace la atribución recopila información observando directamente el comportamiento de los demás. En la segunda etapa, las personas comienzan a creer que el comportamiento observado se realizó de alguna manera consciente.

Finalmente, en la tercera etapa, obliga a las personas a juzgar si el comportamiento es el resultado de fuerzas externas o una expresión de la voluntad personal. Esta fase enfatiza

la necesidad de identificar factores situacionales y motivaciones internas que pueden influir en el comportamiento.

En definitiva, esta teoría asocia a una persona con una acción o sus consecuencias y evalúa hasta qué punto esas acciones están influenciadas por la intención, el esfuerzo, la capacidad y factores externos.

1.1.2. Teoría de Rotter

Según el autor García (2006), fue Rotter quien introdujo el concepto de locus de control, fundamental para comprender las atribuciones causales. Este concepto se divide en dos tipos: locus de control interno, donde los estudiantes son responsables de su desempeño académico, y locus de control externo, donde el éxito o fracaso académico depende de factores externos.

Como menciona Chavarría Carranza (2019), causalidad y locus de control mantienen una estrecha relación. La atribución se centra en cómo las personas explican las causas de los eventos a factores internos (como habilidades personales) o factores externos (como suerte o circunstancias).

Siguiendo la misma investigación Manassero y Vázquez (1995), la teoría de locus de control muestra la precisión para determinar la relación entre las expectativas y las relaciones causales individuales. Sin embargo, incurre en un error en seleccionar constructos explicativos específicos (como capacidad y suerte) para determinar los resultados de tareas relacionadas con habilidades y desempeño. La principal diferencia es que la capacidad se considera inherente y estable, mientras que la suerte se considera extrínseca e inestable.

1.1.3. Teoría de Weiner

Para García (2006), Weiner basaba su teoría en que el hombre es conceptualizado como un organismo racional, que actúa como un científico, formulando y descartando hipótesis acerca del mundo, intentando hallar las causas de los hechos y comprender su entorno. Weiner enfatizó que las personas responden automáticamente a los estímulos y participan activamente en procesos cognitivos más complejos. La noción de individuos que actúan como científicos implica que generan hipótesis sobre su entorno, buscan comprender las

causas de los acontecimientos y ajustan constantemente sus percepciones en función de nueva información.

Weiner desarrolló un esquema de clasificación para la percepción del desempeño estableciendo un vínculo entre factores internos y externos propuestos por Heider, además tomando la teoría de "locus de control" de Rotter, para formar una sola agrupación que permita entender la influencia que tiene en el rendimiento académico. (García , 2006) (ver tabla 1).

Tabla 1.

Dimensiones según Weiner

Dimensiones causales	Factores causales			
	Capacidad	Dificultad de la tarea	Esfuerzo	Suerte
Internalidad- Externalidad	Interna	Externa	Interno	Externa
Estabilidad-Inestabilidad	Estable	Estable	Inestable	Inestable
Controlabilidad- Incontrolabilidad	Controlable	Incontrolable	Controlable	Incontrolable

Obtenido de: (Valdivieso, 2011, p.48)

- Internalidad-externalidad: causas atribuidas a factores internos o externos al individuo. Entre las primeras estarían capacidad, esfuerzo y estado de ánimo, mientras que entre las segundas estarían dificultad de la tarea, azar e influencia de otras personas.
 - Estabilidad-inestabilidad: causas que tienen un carácter permanente o transitorio. Entre las primeras estarían capacidad y dificultad de la tarea, mientras entre las segundas estarían esfuerzo, azar, estado de ánimo y ayuda específica.
 - Controlabilidad: causas que están bajo la capacidad de control del individuo o escapan a su capacidad de control. Entre las primeras estarían esfuerzo y ayuda.
- (De la Coleta, 1990, pp. 5-6)

1.2 Atribuciones causales del rendimiento académico (desde la teoría de Weiner)

1.2.1. Definición

Según Fernández et al. (2015), las atribuciones causales consisten en un conjunto de creencias y causas que se cree que son responsables de un evento o comportamiento específico. En este contexto, es necesario explorar las razones, creencias, atribuciones y emociones asociadas que impulsan las metas académicas para comprender los comportamientos que guían las metas educativas. González (2003) enfatizó que la atribución causal es un factor clave que influye en la motivación y, por tanto, en el comportamiento. En el campo de la educación, las teorías atribucionales de causalidad, especialmente las explicaciones de los resultados del aprendizaje se consideran determinantes del comportamiento, los pensamientos y los sentimientos de los estudiantes a lo largo de sus carreras académicas.

Agregando a lo anterior, Weiner (1990), creía que la capacidad, el esfuerzo, la tarea y la suerte son las principales causas del éxito o logro en las instituciones educativas. Las observaciones de Weiner sobre las causas del éxito y los logros en un contexto educativo revelan cómo la gente tiende a explicar sus logros

Del mismo modo, Pintrich y Schunk (2006). En base a investigaciones posteriores ampliaron el alcance de la atribución para considerar factores como el maestro, el clima del aula y los intereses de los estudiantes. Este enfoque más amplio en las atribuciones causales reconoce la complejidad y alcance del fenómeno, ya que se sabe que influyen en los procesos motivacionales iniciales, formando expectativas y afectos, y que juegan un papel crítico en el comportamiento final..

1.2.2. Importancia

Comprender las atribuciones causales del rendimiento académico es fundamental para descubrir los secretos del éxito y el fracaso educativo. Las atribuciones, o las explicaciones que las personas dan sobre sus logros y desafíos, son fundamentales para generar esperanza, motivación y perseverancia. Esta comprensión que va más allá de los resultados permite a los educadores y psicólogos desarrollar estrategias más efectivas para crear entornos de aprendizaje que fomenten el crecimiento, la resiliencia y el éxito continuo (Barca et al., 2001).

Según Martini y Del Prette (2005). Surge la motivación de explorar y evaluar el proceso causal para probar la capacidad de estas atribuciones en la predicción del rendimiento académico a través de factores motivacionales que determinan la conducta de aprendizaje. Básicamente, pretende identificar indicadores y factores que pueden influir en el aprendizaje y el rendimiento académico en la interacción entre los procesos atribucionales y el desempeño.

Como menciona Luo et al. (2014), La importancia de comprender los procesos de atribución de los estudiantes universitarios está relacionada con su impacto potencial en su desempeño académico continuo. Las atribuciones causales son interpretaciones de los resultados de los estudiantes y están estrechamente relacionadas con las emociones y las conductas autorreguladoras.

En este sentido, señala Krauskopf (2002):

Se trata de que el joven pueda balancear las atribuciones causales que realicen, tanto de los eventos positivos como de los eventos negativos, de forma tal que no las extremen y terminen por constituirse en una suerte de esquematización cognitiva insidiosa y fundar el sesgo del “mundo justo”, relacionado con la explicación de que el éxito o el fracaso de cada persona se explica porque... “cada uno tiene lo que se merece (p.17).

1.2.3. Atribuciones causales del rendimiento académico de estudiantes universitarios

Como menciona Rodríguez y Cándido (2011), es importante examinar las diferencias en la atribución académica entre los estudiantes universitarios para identificar creencias desadaptativas, especialmente entre los estudiantes que son principiantes. La transición a la educación superior a menudo presenta desafíos únicos, y comprender las características de los estudiantes sobre su desempeño puede proporcionar información valiosa para desarrollar estrategias de apoyo efectivas.

Las calificaciones que obtienen los estudiantes en su primer año de universidad, especialmente cuando se enfrentan a notas de exámenes, pueden hacerles cuestionar los motivos de determinados resultados. La teoría de la atribución de Weiner describe el proceso de búsqueda de explicaciones para estos resultados iniciales como una "búsqueda causal" (Salanova et al., 2012).

Para Stupnisky, S et al. (2011). Los estudiantes de alto rendimiento tienden a creer que la dificultad y el éxito de las materias no son factores importantes que afectan su desempeño, ni creen que los maestros sean la clave para la eficacia de su aprendizaje. Por otro lado, aquellos con menor rendimiento académico atribuyen su desempeño a factores externos como otras personas, situaciones o circunstancias.

1.3 Dimensiones de atribuciones causales

1.3.1. Factores Externos

Docentes

Cruz, S (2006). Desde el punto de vista de los docentes, los factores que afectan el desempeño de los estudiantes están relacionados con su falta de estrategias motivacionales. Una de las razones de este problema es que los profesores tienen demasiadas actividades, por lo que les resulta difícil diseñar tareas desafiantes e interesantes para sus alumnos.

Clima de aula

La forma en que los estudiantes perciben el ambiente del aula influye en su desempeño académico, y se enfatiza que las percepciones positivas de este ambiente son más importantes para el aprendizaje que otros factores institucionales. (Domínguez et al., 2014)

Gestión escolar

Según Everaert et al. (2017). Una gestión escolar eficaz puede tener un impacto positivo en el rendimiento académico de los estudiantes, proporcionando más recursos para mejorar las condiciones del proceso educativo. La gestión escolar eficaz implica implementar políticas y prácticas que promuevan un clima educativo positivo.

Entorno Familiar

Los resultados de estas investigaciones llevan a pensar que la importancia de la familia es fundamental, no ya solo para determinar sus causas, sino también para tratar de combatir el problema del bajo rendimiento y fundamentar la acción educativa posterior. (Ruiz, 2001, p.5)

Nivel socioeconómico

En algunos países, la calidad de la educación está asociada a la pertenencia a grupos socioeconómicos altos, mientras que estudiantes de ingresos económicos medios o bajos asisten a instituciones educativas con severos déficits cognitivos que les

dificultan cumplir con las exigencias y el rigor del contexto educativo (Garbanzo, 2014).

1.3.2. Factores Internos

Autoestima

Figuera et al (2003). Demostraron que existe una relación directa y lineal entre el rendimiento académico de los estudiantes y su autoestima, los estudiantes con alta autoestima tienden a percibir que los docentes apoyan su proceso de aprendizaje, mientras que los estudiantes con baja autoestima perciben a los docentes como controladores.

Bienestar psicológico

Como menciona Garello y Rinaudo (2012). La salud mental afecta la dirección de la acción dirigida al logro de metas; en otras palabras, una persona con salud mental puede fijarse metas realistas y darse cuenta del esfuerzo necesario para alcanzarlas.

Expectativas

Las investigaciones muestran que las expectativas son otro factor importante en el rendimiento académico. Estos estudios sugieren que los estudiantes con altas expectativas ven el fracaso como un desafío y son más capaces de adaptarse al entorno educativo (Fernández, N, 2007).

Motivación

Existe evidencia de que la motivación tiene un mayor impacto en el rendimiento de los estudiantes que factores como el género, la edad o el nivel académico. Además, los resultados de la investigación muestran que la motivación tiene un efecto positivo en el aprendizaje profundo y, por tanto, mejora el rendimiento del aprendizaje (Domínguez et al., 2014).

1.4 Atribuciones causales un factor a considerar en la comprensión del abandono en educación superior: instrumento para su medición

1.4.1 Base teórica

“Los individuos tienen una necesidad para encontrar o determinar razones de por qué ocurre un resultado particular” (Sáez, 2020, p.180). El principal motivo de la realización de este es poder determinar patrones atribucionales de los estudiantes, ya que definirán su actuación ante los resultados académicos y la persistencia del alumnado en el estudio.

El presente estudio es de carácter cuantitativo, cuenta con una muestra de 340 estudiantes universitarios, el instrumento utilizado toma referencia a la Escala de Atribuciones causales, adaptada por *Sydney Attribution Scale* que está compuesta por 30 ítems que representan 6 subescalas de 5 ítems cada una, para la respectiva validación del instrumento pasó por un arduo proceso de análisis a través de software y revisión de profesionales. Con las modificaciones se correspondió a 19 ítems en 5 dimensiones presentando adecuadas propiedades psicométricas para aplicarse correctamente.

Llegar a entender como los universitarios buscan la causalidad de sus resultados académicos promueve un desarrollo que puede determinar un futuro académico exitoso, eso significa que la atribución causal que realiza un estudiante determina las emociones y comportamientos autorregulatorios que activará al momento de realizar una tarea. En este sentido Sáez (2020) recalca que:

Es crucial contar con un instrumento válido y confiable para evaluar las atribuciones causales en estudiantes universitarios, esto es porque facilitará la identificación de creencias inadecuadas y permitirá impulsar los resultados académicos junto con la retención estudiantil

1.4.2 Dimensiones

Fracaso a causas externas

Se tiene en cuenta aquellas atribuciones externas al propio docente, estudiante y sus roles respectivos, ejemplos de causas externas presentes según (Carratala y Roselló, 1990):

- El fracaso se atribuye a circunstancias que depende de las características del docente; su inteligencia y procesos cognitivos en general; la motivación, los problemas emocionales y las dificultades específicas de aprendizaje a raíz de la metodología utilizada.
- La falta de medios, problemas de accesibilidad (espacio físico), ausencia de soporte/seguimiento, problemas de mala utilización del currículo.
- El papel que cumple la familia en el estudiantado, la política educativa utilizada y el entorno social de clase.

Éxito al esfuerzo

Los hábitos de trabajo positivos incluyen otorgar la habilidad del alumnado para ejercer control sobre su propio aprendizaje. Aunque ellos puedan conocer estrategias como la planificación, organización, aprender y concentración, varios factores están presentes para complicar la situación de aprendizaje. “La clave del éxito en el aprendizaje está en que los estudiantes conviertan su conocimiento autorregulado en acción, lo que implica el esfuerzo (Broc, 2011, p.173).

Estudios como los de Navarro (2003), demostraron que los estudiantes con alto rendimiento académico atribuyen una buena calificación al trabajo, el esfuerzo y la disciplina; los estudiantes con bajo rendimiento atribuyen las calificaciones a la dificultad de la tarea, suerte o incluso docente a cargo.

Éxito a la habilidad

Portillo (2017), nos dice que “la habilidad se entiende como una combinación de conocimientos de materiales y procesos con destrezas manuales requeridas para llevar a cabo una actividad productiva”. Es decir, la habilidad representa una propiedad individual, una destreza física y mental para realizar una tarea, en la educación tradicional se busca el desarrollo de tres habilidades en el alumnado: lectura, escritura y saber contar, sin embargo, actualmente ya no se requiere esas habilidades para tener éxito en la educación, ejemplos de nuevos requerimientos son: manejo de la tecnología, fluidez de exposición, habilidades sociales, incluyendo las académicas que generan un espacio de aprendizaje mucho más formado.

Fracaso a la habilidad

Se refiere a la incapacidad de adquirir o mejorar una habilidad particular, o a la dificultad para utilizar las habilidades existentes de manera efectiva en una situación particular (Moreno, 2009). En el primer caso, significa obstáculos en el proceso de aprendizaje o desarrollo de habilidades, ya sea por falta de práctica, recursos insuficientes o una gestión inadecuada. En el segundo caso, las dificultades identificadas para aplicar habilidades conocidas pueden estar relacionadas con la falta de experiencia en un contexto específico, presiones externas, falta de confianza en uno mismo o resistencia al cambio

Fracaso al esfuerzo

Se refiere a una situación en la que, a pesar de un esfuerzo considerable, los resultados obtenidos no cumplen con las expectativas ni logran las metas deseadas. Esta experiencia puede generar decepción, frustración o desilusión, ya que las personas sienten que, a pesar de sus mejores esfuerzos, no han podido triunfar ni superar los desafíos que enfrentaron. Es importante señalar que la falta de esfuerzo no indica necesariamente una falta de habilidad o capacidad, sino que puede ser causada por una serie de factores varios no controlables (Martínez y Álvarez, 2005).

1.5 Rendimiento Académico

1.5.1. Conceptualización

Feldman (2005), define al aprendizaje “como un proceso de cambio relativamente permanente en el comportamiento de una persona generado por la experiencia” (p.54). Con el tiempo se han descubierto técnicas que facilitan el aprendizaje, ya que cada persona aprende de forma diferente, dando acceso a un aprendizaje significativo para todos, en un término más informal; se introducen nuevas metodologías para que el estudiante aprenda.

Un alumno que haya identificado su metodología de estudio adecuada experimentará un rendimiento académico superior, ya que el proceso de aprendizaje se traducirá en un desempeño destacado.

De acuerdo con (Navarro, 2003). “En la vida académica, habilidad y esfuerzo no son sinónimos; el esfuerzo no garantiza un éxito, y la habilidad empieza a cobrar mayor importancia” (p.1) de acuerdo con el autor, llega un punto dentro de la educación donde la habilidad se vuelve protagonista y se relaciona directamente con el rendimiento, si te esfuerzas “sobrehumanamente” pero no sabes aplicarlo con tus habilidades, el trabajo habrá sido en vano.

En este sentido, en el contexto escolar los docentes valoran más el esfuerzo que la habilidad, esto se convierte en un problema porque mientras los estudiantes esperan que se les reconozca su capacidad (importante para su estima), en el salón de clase se reconoce su esfuerzo mayoritariamente.

Se derivan tres tipos de estudiantes según (Covington, 1984). Los orientados al dominio, estos serían los motivados y exitosos. Los que aceptan el fracaso son los que admiten y viven una imagen académica deteriorada de sí mismos y de incapacidad de estudio. Los

últimos buscan compensar el poco esfuerzo en su desempeño recurriendo a estrategias que les eviten fracasar, como se observa, el rendimiento académico es variable dependiendo de las condiciones, habilidades, esfuerzo y adaptabilidad a las metodologías favorables para cada individuo.

1.5.2. El rendimiento académico de los estudiantes universitarios

Garbanzo (2007), manifiesta que “el rendimiento académico de los estudiantes universitarios constituye un factor imprescindible y fundamental para la valoración de la calidad educativa en la enseñanza superior” (p.46). El rendimiento académico se lo puede cuantificar mediante notas dadas definiendo con un valor atribuido al logro del estudiante respecto a las tareas elaboradas, estas calificaciones varían según la institución según cómo se maneje esta, y así se define el rendimiento académico de los estudiantes universitarios.

La valoración del rendimiento académico no conduce a otra cosa que a la relación entre lo que se aprende y lo que se logra hablando desde el aprendizaje. Actualmente, las situaciones son más demandantes para quienes se están formando personal y académicamente, lo que requiere un adecuado manejo de emociones, este tema viene de los niveles más bajos de la educación a los más altos, incluyendo la profesionalización (Aguilar et al., 2014).

El tema de Inteligencia Emocional (IE) es uno de los aspectos relevantes a considerar en cuanto a las habilidades y capacidades de las personas, porque favorece la definición de metas en el individuo y actúa como buena predictora de la adaptación de una persona al medio. La relevancia previamente destacada de la IE se evidencia desde la crianza y formación de los jóvenes, pero posteriormente se expande al ámbito laboral y a prácticamente todos los vínculos y encuentros humanos (Ferragut y Fierro, 2012).

Por lo tanto, al discutir sobre la IE hay que considerar factores como la autoeficacia, el locus de control y el manejo del estrés, indispensables cuando los jóvenes requieren formarse profesionalmente, es importante que los estudiantes cuenten con estas habilidades, y más cuando son etapas de iniciación ya que enfrentan sus primeras experiencias cercanas a la práctica laboral, les proporcionan herramientas para determinar alternativas y estrategias para afrontar las situaciones que se le presentarán en la práctica académica y profesional.

1.5.3 Factores protectores

Autores como Haquin, et al. (2004), entienden a los factores protectores como las características que tiene el sujeto y llegan aportar de manera positiva a la calidad de vida, así mismo, al bienestar de este con la interacción en donde este se llegue a involucrar, vamos a tocar temas relacionados únicamente con el ámbito educativo para poder seguir desarrollando la presente investigación.

García, et al. (2019) plantean que un alto nivel de identificación entre estudiante y la institución promueve un alto grado de satisfacción con su plan de estudio e interés por la realización de actividades académicas, en otras investigaciones Travisano (2016), evidencia que una buena relación amistosa entre docentes y estudiantes aumenta la retención universitaria, esto es debido a que genera un buen ambiente dando motivación por la materia que imparte el docente que tenga una buena relación.

Con relación a esto, autores como Velázquez y Gonzáles (2017), expresan que altos niveles de motivación, buenas experiencias sociales con sus compañeros aportan a la retención académica universitaria, se definió de igual manera que los estudiantes que están cursando el último año académico cuentan con un mayor nivel de resiliencia para afrontar el proceso de formación.

Desde el punto de Gonzáles et al. (2016) defiende que los estudiantes que tienen un nivel alto de autoestima tienen menor riesgo de presentar burnout académico durante su proceso educativo. Ardiles et al. (2022), define burnout como “trastorno prolongado, caracterizado por el agotamiento que afecta a la capacidad y motivación relacionada con el estudio” (p. 16). Otras investigaciones identifican que un alto nivel de control, aceptación y atención se encuentran relacionados directamente con menor cantidad de estrés académico en estudiantes universitarios.

Investigaciones toma en cuenta que un sistema de apoyo basado en tutorías personalizadas a los estudiantes aportan a la adaptación universitaria (Guerrero et al. 2019), En relación con esto, en otro proceso se evidenció que las clases con temas a gusto de los estudiantes generan mayor satisfacción de aprendizaje (Mas y Medinas, 2007).

Para finalizar, como se supo manifestar, los factores protectores son varios que están presentes en el día a día del estudiantado, un docente con las capacidades y habilidades adecuadas, más buenos hábitos de estudios arraigan para que el proceso de aprendizaje perdure hasta lograr su cometido.

1.5.4 Factores amenazantes

Los factores amenazantes hacen alusión a aquellas características que están presentes en la vida del estudiantado y que, elevan la posibilidad de deserción estudiantil

Dentro de los factores de riesgo, para los autores Uribe y Illesca (2016), comprenden que los estudiantes que cursan alguna carrera referente a la medicina o ingeniería y que cuentan con mayor carga académica, genera mayor posibilidad de presentar burnout, con relación a esto, Lisciandro y Gibbs (2016), comprueban que los estudiantes que tienen un nivel bajo de manejo de emociones son más propensos a presentar burnout. Se expresa que los bajos niveles de autoevaluación están directamente relacionados con síntomas de esta problemática mencionada.

Respecto a Chau y Saravia (2016), mencionan que pensar en problemas a futuro es una fuente significativa de estrés en los estudiantes universitarios. Esto se puede dar por la falta de experiencia en la vida universitaria junto con su transición de colegio-universidad, de la misma manera, la falta de recursos económicos impulsa al estudiante a desertar sus estudios universitarios.

Respecto al desempeño académico, Vergara, et al. (2017) evidencian que estudiantes que suspendieron sus estudios, contaban con un bajo promedio académico y contaban con cargas ajenas a este proceso, por lo tanto, estudiantes con estas características son más propensos para optar por la deserción académica.

En relación con las dificultades académicas en la investigación de Alonso, et al. (2015) se establecen dos categorías presentes en la deserción académica, el primero hace referencia a limitaciones frente al apoyo familiar y el otro a recursos para la relación estudiantil-familiar, para aportar a esta investigación Burgos (2018), plantea que existe una relación entre los factores psicosociales, familiares e institucionales con el desempeño académico y que puede guiar a una deserción académica.

Ramírez y Gradón (2018), demuestran que los individuos desertores comparten características como; tendencia a no hacerse responsables de sus obligaciones, predisposición a realizar otras actividades en las horas clase, por otro lado, Fernández y Hernández (2018), hacen relación a que el embarazo y la maternidad al mismo tiempo de educación, generan mayor estrés durante el proceso de formación académica levantando altos niveles de deserción académica.

1.6 Relación entre atribuciones causales y el rendimiento académico basadas en la teoría de Weiner

1.6.1 La atribución causal como determinante de expectativas

Es primordial hablar de manera focalizada acerca de la importancia de las expectativas, debido a que es una de las causas principales sobre como el alumnado atribuye su rendimiento académico, por eso, se tocarán investigaciones que tengan relación con lo anteriormente hablado:

Se realizó una investigación en la Universidad de las Islas Baleares-España en donde se buscaba identificar qué relación existía con la formación de expectativas en el ámbito educativo con las atribuciones causales, su teoría base fue la de Weiner, según palabras de, (Manassero y Vázquez, 1995) el modelo de atribución causal de Weiner relaciona las expectativas con la estabilidad a través del principio de expectativa y se desglosa en:

1. Si la causa de un resultado es constante, es más probable que se prediga el mismo resultado con mayor confianza o expectativa en el futuro.
2. Si las causas de un resultado son variables, la certeza o expectativa de ese resultado puede indicar que el futuro puede ser diferente del pasado.
3. Se espera que los resultados atribuidos a causas estables se repitan en el futuro con mayor certeza que los resultados atribuidos a causas inestables.

CAPÍTULO II MATERIALES Y MÉTODOS

2.1 Tipo de investigación

Cuantitativa

La presente investigación es de tipo cuantitativa, debido a que se centra en la recolección de datos obtenidos a través de una encuesta y el análisis estadístico mediante la herramienta SPSS versión 25. Tal como lo señala Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), “con los estudios cuantitativos se pretende describir, explicar y predecir los fenómenos investigados, buscando regularidades y relaciones causales entre elementos (variables). Esto significa que la meta principal es la prueba de hipótesis y la formulación y demostración de teorías” (p.7).

Descriptivo-correlacional

La presente investigación tiene un alcance descriptivo porque pretende especificar que atribuye el éxito o fracaso académico en los estudiantes universitarios, así mismo, es correlacional porque tiene como objetivo conocer si existen diferencias estadísticamente significativas entre género, edad y autopercepción con las dimensiones de las atribuciones causales del rendimiento en los estudiantes de la carrera de Pedagogía de las Artes y Humanidades, esto ayudó a dar claridad y poder categorizar a la población visualizando las diferencias estadísticamente significativas, tal como lo menciona, Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) este tipo de investigación “tiene como propósito conocer la relación o grado de asociación que existe entre dos o más conceptos, variables, categorías o fenómenos en un contexto en particular” (p.105).

Diseño de investigación

La presente investigación tiene un diseño no experimental porque no se está manipulando ninguna de las variables de estudio ni tampoco los factores que influyen en el rendimiento académico basándose en perspectivas de su entorno cotidiano, tal como lo señala Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), en este diseño se aplican “estudios que se realizan sin la manipulación deliberada de variables y en los que solo se observan los fenómenos en su ambiente natural para analizarlos” (p. 175).

Transversal

En términos de enfoque temporal, la investigación se clasifica como transversal, porque la encuesta se aplicó en noviembre de 2023, así como señala Hernández-Sampieri

y Mendoza (2018). “Los diseños transversales recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único” (p. 176).

2.2 Métodos técnicas e instrumentos de investigación

2.2.1 Métodos

Inductivo

Este método general se utilizó, fundamentalmente, en el momento de llegar a conclusiones de carácter general partiendo de los datos específicos de cada uno de las variables y dimensiones estudiadas

Deductivo

El método deductivo se utiliza en el desarrollo del marco teórico, ya que se basa en la comprensión y desarrollo de elementos teóricos y científicos generales para comprender y proponer las particularidades teóricas del tema de investigación.

Enfoque Analítico- sintético

Partiendo del principio de que no hay análisis sin síntesis, se utilizaron métodos analíticos integrales en todos los aspectos del estudio. Ya sea en el marco teórico o en las conclusiones y recomendaciones, la información se sintetiza a partir de una comprensión o análisis de los componentes de cada tema y subtema bajo análisis; además, la síntesis desarrollada en el proceso de investigación forma un todo nuevo, de modo que cada capítulo del informe pueda ser comprendido.

2.2.2 Técnicas

La técnica utilizada para desarrollar la investigación fue la prueba de Atribuciones Causales de Sáez Delgado Fabiola (2020), que consta de cinco dimensiones: éxito al esfuerzo, fracaso a la habilidad y fracaso a causas externas. Los reactivos o preguntas de cada una de las dimensiones se explican en el ítem correspondiente a matriz de variables y dimensiones.

También se aplicó la técnica documental en todos los capítulos del informe, técnica que para poder operativizarla se la hizo a través de gestores y fichas bibliográficos

2.2.3 Instrumentos

Para poder aplicar la técnica antes mencionada fue necesario la utilización del cuestionario de cada una de las dimensiones que se explican en el numeral 2.5

2.3 Preguntas de investigación e Hipótesis

Para poder desarrollar la investigación se ha planteado las siguientes preguntas de investigación científica, las mismas que están en relación directa con los objetivos específicos:

- ¿Se puede caracterizar cada uno de los factores o dimensiones de las atribuciones causales en el rendimiento académico de los estudiantes de la carrera de Pedagogía de las Artes y Humanidades?
- ¿Existe diferencias entre el género, edad y la autopercepción del rendimiento académico con las atribuciones causales del rendimiento en los estudiantes de la carrera de Pedagogía de las Artes y Humanidades?

Para la segunda pregunta de investigación se ha planteado las siguientes hipótesis:

H1: Existe diferencias estadísticamente significativas entre el género, con las dimensiones de las atribuciones causales del rendimiento en los estudiantes de la carrera de Pedagogía de las Artes y Humanidades.

H0: No existe diferencias estadísticamente significativas entre el género, con las dimensiones de las atribuciones causales del rendimiento en los estudiantes de la carrera de Pedagogía de las Artes y Humanidades.

H2: Existe diferencias estadísticamente significativas entre las edades, con las dimensiones de las atribuciones causales del rendimiento en los estudiantes de la carrera de Pedagogía de las Artes y Humanidades.

H0: No existe diferencias estadísticamente significativas entre las edades con las dimensiones de las atribuciones causales del rendimiento en los estudiantes de la carrera de Pedagogía de las Artes y Humanidades.

H3: Existe diferencias estadísticamente significativas entre la autopercepción del rendimiento, con las dimensiones de las atribuciones causales del rendimiento en los estudiantes de la carrera de Pedagogía de las Artes y Humanidades.

H0: No existe diferencias estadísticamente significativas entre la autopercepción del rendimiento, con las dimensiones de las atribuciones causales del rendimiento en los estudiantes de la carrera de Pedagogía de las Artes y Humanidades.

2. 4 Matriz de operacionalización de variables

El instrumento sobre atribuciones causales que se aplicó está organizado con las siguientes dimensiones o factores

Tabla 2.

Dimensiones e ítems de la prueba de atribuciones causales

Dimensiones o factores	Ítems
<i>Atribuciones causales de éxito al esfuerzo (ACEE)</i>	11. Me esfuerzo mucho estudiando las materias de la carrera 5. Estudio mucho las asignaturas de esta carrera 1. Me esfuerzo mucho estudiando para las asignaturas de esta carrera 19. Mi éxito estudiando las asignaturas de esta carrera es porque me esfuerzo mucho
<i>Atribuciones causales de éxito a la habilidad (ACEH)</i>	4. Soy de los mejores estudiando esta carrera 12. Realmente soy uno de los más brillantes estudiando esta carrera 10. Soy muy hábil estudiando las asignaturas de esta carrera 18. Tengo gran capacidad para estudiar las asignaturas de esta carrera
<i>Atribuciones causales de fracaso a la habilidad (ACFH)</i>	13. No sirvo para estudiar las asignaturas de esta carrera 15. Me falta capacidad para el estudio de esta carrera 2. Soy malo estudiando las asignaturas de esta carrera 8. Tengo poca capacidad para estudiar los contenidos de las asignaturas de esta carrera 3. No presto atención en las clases de la carrera

<p><i>Atribuciones causales de fracaso al esfuerzo</i> (ACFE)</p>	<p>14.No he dedicado el tiempo necesario para estudiar las asignaturas de esta carrera</p> <p>16.Tengo que estudiar más las asignaturas de especialidad de esta carrera</p> <p>6.No estudio lo suficiente las asignaturas de esta carrera</p>
<p><i>Atribuciones causales de fracaso a causas externas</i> (ACFCE)</p>	<p>7.Tengo muy mala suerte cuando estudio las asignaturas de esta carrera</p> <p>17.Mi fracaso en el estudio de las asignaturas de esta carrera es por circunstancias ajenas a mi (mala suerte, el profesor me tiene mala, etc.)</p> <p>9.Se hacen tareas muy difíciles en las asignaturas de esta carrera</p>

Nota: Elaboración propia. Fuente: Test de Atribuciones Causales

La escala de respuestas es tipo Likert y sus valencias son:

1: Falso; 2: Mayormente falso;3: Algunas veces falso;4: Mayormente verdadero; 5: verdadero

Preguntas invertidas en el SPSS:

Ítems: 2,3,6, 8, 13,14, 15

Además de las preguntas de la prueba aplicado se incluyó las siguientes preguntas sociodemográficas:

Género, edad, carrera, semestre, autodefinición étnica, autopercepción de rendimiento académico

Para determinar la fiabilidad del instrumento se utilizó el Alfa de Cronbach y se obtuvo un valor de 0,696 lo que según criterios de Darren y Mallery (2019) es cuestionable.

2.5 Participantes

La población o universo investigada fue de 220 estudiantes de la carrera de Pedagogía de las Artes y Humanidades distribuidos en ocho semestres de estudio

Tabla 3.*Distribución de estudiantes por semestre*

Semestre	Número de estudiantes
<i>Primero</i>	34
<i>Segundo</i>	29
<i>Tercero</i>	29
<i>Cuarto</i>	23
<i>Quinto</i>	24
<i>Sexto</i>	19
<i>Séptimo</i>	31
<i>Octavo</i>	31
<i>Total</i>	220

Nota: Elaboración propia

El número de estudiantes que contestó la prueba, es decir, la muestra fue de 120, la misma que si aplicamos en la fórmula correspondiente, corresponde a un “3%”, es decir 183 encuestas de 220 personas como población.

Una vez elegida la herramienta a utilizar, se adaptó al contexto; luego, la herramienta se colocó en una plataforma de formulario a la que se agregaron preguntas sociodemográficas y el consentimiento informado apropiado, que fue aprobado por la Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología con permiso previo del decano de la facultad

Finalmente, los estudiantes de la carrera de Pedagogía de las Artes y Humanidades completaron el formulario todo el mes de noviembre, una vez que se obtuvieron los datos de los estudiantes se ingresaron a la herramienta SPSS versión 25, a partir de ese momento se procedió con el análisis y correlación estadística

CAPITULO III RESULTADO Y DISCUSIÓN

3.1 Tablas descriptivas

Tabla 4.

Atribuciones causales de éxito al esfuerzo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	Mayormente falso	2	1,0	1,0
	Algunas veces falso	55	28,2	29,2
	Mayormente verdadero	98	50,3	79,5
	Verdadero	40	20,5	100,0
	Total	195	100,0	

El 70,8 % de las veces las personas creen que su éxito se debe al esfuerzo, esto quiere decir que los estudiantes tienen altas posibilidades de éxito académico. Agregando a lo anterior, atribuir el éxito al esfuerzo brinda a las personas una sensación de control personal sobre sus vidas, la idea de que el esfuerzo individual afecta directamente los resultados puede aumentar la motivación y la autoestima generando una sensación de poder para moldear su propio destino.

Al respecto, Bandura (1993), afirmó en su teoría cognitiva social que la motivación se cree que es el resultado de dos fuerzas principales: el deseo del individuo de alcanzar una meta y el valor que esa meta tiene para sí mismo. En otras palabras, lo más importante para una persona es si trabajo duro, ¿podré tener éxito? Si tengo éxito, ¿el resultado será valioso o gratificante? La motivación es el producto de estas dos fuerzas, porque si un factor tiene valor cero, no hay incentivo para lograr el objetivo.

Tabla 5.*Atribuciones causales de éxito a la habilidad*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	Mayormente falso	21	10,8	10,8
	Algunas veces falso	86	44,1	54,9
	Mayormente verdadero	77	39,5	94,4
	Verdadero	11	5,6	100,0
	Total	195	100,0	

El 45,1% de las veces las personas atribuyen el éxito a la habilidad al reconocer que el éxito académico surge de las habilidades individuales, los estudiantes tienden a motivarse a desarrollar y mejorar sus habilidades, creando un ambiente escolar impulsado en el crecimiento personal. Como menciona Gutierrez (2014), la habilidad en los jóvenes incrementa sus oportunidades para integrarse a la sociedad de manera productiva, saludable y placentera; así mismo, logran evaluar sus capacidades dependiendo el entorno que les rodea, en base al medio utilizan los recursos que tienen para ejecutarlo de manera precisa y alcanzar sus objetivos.

Por otro lado, el autor Navarro (2003), menciona que no es suficiente la habilidad para llegar al éxito porque ignora varios aspectos fundamentales del proceso educativo, como el entorno y la calidad educativa. Incluso los estudiantes superdotados pueden tener dificultades al no tener recursos adecuados, métodos de enseñanza eficaces y un entorno de aprendizaje estimulante.

Tabla 6.*Atribuciones causales de fracaso a la habilidad*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	Mayormente falso	4	2,1	2,1
	Algunas veces falso	52	26,7	28,7
	Mayormente verdadero	89	45,6	74,4
	Verdadero	50	25,6	100,0
	Total	195	100,0	

El 71,2% de las veces las personas atribuyen el fracaso a su habilidad, lo que quiere decir que el éxito académico también requiere motivación y compromiso para destacar. Si bien

la habilidad puede proporcionar la base, la dedicación continua y el deseo de superar los obstáculos son fundamentales, incluso los estudiantes con capacidades excepcionales pueden tener dificultades para mantener un buen rendimiento académico, este juicio de valor está basado en datos relevantes de Abarca y Sánchez (2005), quienes mencionan que una barrera identificada entre los estudiantes, además de un conocimiento insuficiente de la materia, la clave del bajo rendimiento académico reside en los déficits cognitivos: no saben cómo aprender y no saben estudiar.

En la misma línea de investigación, un estudio realizado por Hernández y Pozo (1999), sobre el fracaso académico en la universidad encontró que los estudiantes que obtuvieron mejores resultados en la universidad claramente tenían: mejores hábitos de estudio, mejores hábitos de conducta académica, mayores niveles de motivación intrínseca.

Tabla 7.

Atribuciones causales de fracaso al esfuerzo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	Mayormente falso	4	2,1	2,1
	Algunas veces falso	90	46,2	48,2
	Mayormente verdadero	81	41,5	89,7
	Verdadero	20	10,3	100,0
	Total	195	100,0	

El 48,3% de las veces las personas no atribuyen el fracaso al esfuerzo porque consideran que el esfuerzo siempre será un canal para llegar al éxito. Como menciona Bellanato (2006), por diversas razones psicológicas y sociales, las personas tienden a atribuir el éxito a esfuerzos propios más que a causas externas. Este fenómeno se llama "atribución interna". Al atribuir el éxito al esfuerzo personal, las personas aumentan su sensación de control sobre sus vidas y sus logros, lo que ayuda a mejorar los sentimientos de autoeficacia y autoestima.

Así también, Naranjo (2009), menciona que las personas cuando están motivadas para hacer cosas y se esfuerzan pueden lograr un alto rendimiento, porque al alcanzar metas creen en su valor y están convencidos de que eso les ayudará a alcanzar sus objetivos y más aún cuando saben que serán recompensados.

Tabla 8.*Atribuciones causales de fracaso a causas externas*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	Falso	33	16,9	16,9
	Mayormente falso	82	42,1	59,0
	Algunas veces falso	68	34,9	93,8
	Mayormente verdadero	12	6,2	100,0
	Total	195	100,0	

41,1% de las veces los estudiantes consideran que su fracaso se debe a causas externas que están fuera de su control, lo que se infiere que al atribuir el fracaso causas externas disminuye la responsabilidad para lograr el éxito académico. Como menciona Carratala (2007), puede influir la percepción en que el maestro no enseña con la metodología adecuada y que los procesos de enseñanza son tradicionales y poco convencionales, lo que ocasiona que el alumno pierda el interés en recibir la asignatura y no cumpla eficazmente los trabajos académicos.

Por otro lado, investigaciones de García et al. (2016) han demostrado que al atribuir el fracaso a causas externas los estudiantes no se ven afectados en la autoestima, el sentido de eficacia y eficiencia por lo que es más probable que vean al entorno y a las deficientes relaciones sociales como causa de su fracaso académico.

3.2 Relaciones

3.2.1 Relaciones de dimensiones de las atribuciones causales con el género

Tabla 9.

Descriptivos de las dimensiones de atribuciones causales en el rendimiento académico con relación al género

		N	Media	Desv. Desviación	Desv. Error	95% del intervalo de confianza para la media		Mínim o	Máxim o
						Límite inferior	Límite superior		
Total ACEE	Masculino	59	14,31	2,938	,382	13,54	15,07	8	20
	Femenino	134	15,68	2,473	,214	15,26	16,10	10	20
	Otro	2	14,50	6,364	4,500	-42,68	71,68	10	19
	Total	195	15,25	2,718	,195	14,87	15,64	8	20
Total, ACEH	Masculino	59	12,98	3,192	,416	12,15	13,81	6	20
	Femenino	134	12,85	2,626	,227	12,40	13,30	6	19
	Otro	2	19,50	,707	,500	13,15	25,85	19	20
	Total	195	12,96	2,868	,205	12,55	13,36	6	20
Total, ACFH (Atribucio nes Causales de Fracaso a la Habilidad)	Masculino	59	20,03	3,528	,459	19,11	20,95	11	25
	Femenino	134	19,44	3,737	,323	18,80	20,08	10	25
	Otro	2	23,00	1,414	1,000	10,29	35,71	22	24
	Total	195	19,66	3,674	,263	19,14	20,18	10	25
Total, ACFE	Masculino	59	10,58	2,019	,263	10,05	11,10	8	15
	Femenino	134	10,80	1,907	,165	10,47	11,12	7	15
	Otro	2	11,50	,707	,500	5,15	17,85	11	12
	Total	195	10,74	1,931	,138	10,47	11,01	7	15
Total, ACFCE	Masculino	58	6,55	2,241	,294	5,96	7,14	3	12
	Femenino	133	7,16	2,464	,214	6,74	7,58	3	13
	Otro	2	5,00	2,828	2,000	-20,41	30,41	3	7
	Total	193	6,95	2,414	,174	6,61	7,30	3	13

Tabla 10.

Prueba de homogeneidad de varianzas de atribuciones causales de éxito al esfuerzo con relación al género

		Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
Total, ACEE	Se basa en la media	3,691	2	192	,027
	Se basa en la mediana	3,440	2	192	,034
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	3,440	2	187,652	,034
	Se basa en la media recortada	3,677	2	192	,027
Total, ACEH	Se basa en la media	3,743	2	192	,025
	Se basa en la mediana	2,869	2	192	,059
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	2,869	2	179,242	,059
	Se basa en la media recortada	3,720	2	192	,026
Total, ACFH	Se basa en la media	1,690	2	192	,187
	Se basa en la mediana	1,497	2	192	,226
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	1,497	2	187,720	,226
	Se basa en la media recortada	1,678	2	192	,189
Total, ACFE	Se basa en la media	1,169	2	192	,313
	Se basa en la mediana	,620	2	192	,539
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	,620	2	186,730	,539
	Se basa en la media recortada	1,030	2	192	,359
Total, ACFCE	Se basa en la media	,377	2	190	,686
	Se basa en la mediana	,286	2	190	,752
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	,286	2	186,323	,752
	Se basa en la media recortada	,357	2	190	,700

Una vez realizada la prueba de homogeneidad de varianzas, se evidencia que, en la dimensión de éxito al esfuerzo, el valor de p es menor que 0.05, esto nos indica la falta de homogeneidad en las varianzas. De igual manera, en la dimensión de éxito a la

habilidad el valor de p es menor que 0.05, lo que señala así mismo, la inexistencia de homogeneidad. Por lo contrario, en la dimensión de fracaso a la habilidad, se nota que el p valor es mayor a 0.05 por lo tanto, si existe homogeneidad en las varianzas, asimismo, al interpretar las dimensiones fracaso al esfuerzo y fracaso a causas externas, se aprecia que el valor de p valor es mayor a 0.05 indicando nuevamente la presencia de homogeneidad en las varianzas (ver tabla 10).

Tabla 11.

ANOVA de atribuciones causales de éxito al esfuerzo con relación al género

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Total, ACEE	Entre grupos	78,477	2	39,239	5,563	,004
	Dentro de grupos	1354,210	192	7,053		
	Total	1432,687	194			
Total, ACEH	Entre grupos	87,174	2	43,587	5,548	,005
	Dentro de grupos	1508,498	192	7,857		
	Total	1595,672	194			
Total, ACFH	Entre grupos	37,025	2	18,512	1,377	,255
	Dentro de grupos	2580,955	192	13,442		
	Total	2617,979	194			
Total, ACFE	Entre grupos	3,195	2	1,598	,426	,654
	Dentro de grupos	720,466	192	3,752		
	Total	723,662	194			
Total, ACFCE	Entre grupos	22,551	2	11,276	1,955	,144
	Dentro de grupos	1096,029	190	5,769		
	Total	1118,580	192			

En las dos primeras dimensiones (éxito al esfuerzo y éxito a la habilidad), se ve que el p valor es menor a 0.05, por lo que debemos analizar la tabla de pruebas robustas de igualdad de medias (ver tabla 12). En las 3 dimensiones restantes, el p valor es mayor a 0.05, esto quiere decir que se utilizara ANOVA para su respectivo análisis.

En la dimensión de fracaso a la habilidad tenemos un p valor de 0.25, mayor al p valor 0.05, por lo que se acepta la hipótesis nula y se muestra que no existen diferencias estadísticamente significativas entre el género y dicha dimensión, y siguiendo la misma línea, en la dimensión de fracaso al esfuerzo tuvimos un p valor de 0.65 siendo mayor al p valor 0.05 aceptando la hipótesis nula. Para finalizar, en la dimensión de fracaso a causas externas, el p valor es de 0.14 siendo mayor que el p valor 0.05 aceptando la hipótesis nula y por consecuencia tampoco existe diferencias estadísticamente significativas entre el género y fracaso a causas externas.

Tabla 12.

Pruebas robustas de igualdad de medias de atribuciones causales de éxito al esfuerzo con relación al género

		Estadístico ^a	gl1	gl2	Sig.
Total, ACEE	Welch	3,944	2	2,648	,161
Total, ACEH	Welch	63,626	2	3,523	,002

a. F distribuida de forma asintótica

La dimensión que relaciona el éxito al esfuerzo tiene un valor p de 0,16, que supera el p valor de 0,05. Por tanto, se acepta la hipótesis nula, que muestra que no existen diferencias estadísticamente significativas entre el género y la dimensión éxito al esfuerzo. Por otro lado, la dimensión que vincula el éxito y la habilidad tiene un valor p de 0,02, que es inferior al p valor 0,05. Así, se aceptó la hipótesis del investigador y se concluyó que existe una diferencia estadísticamente significativa entre el género y la dimensión de éxito a la habilidad.

Con respecto a la dimensión de fracaso a causas externas, se acepta la hipótesis nula lo que sustenta claramente al mostrar que no existen diferencias estadísticamente significativas entre el género y la dimensión indicada. A diferencia con los resultados de un estudio en la Universidad de Coruña realizado por Andi3n et al. (2017), que destacó que los hombres tienen más probabilidades de atribuir sus errores a factores externos e inestables que las mujeres. Esta tendencia puede estar relacionada con la protecci3n de autopercepci3n y la autoestima, los hombres parecen adoptar estrategias que les permiten reducir el impacto negativo sobre la autoestima en situaciones acad3micas adversas. Un

ejemplo de estas estrategias aplicadas es reenfocar el sentido del logro; en lugar de plantear la autoestima en una calificación, reconocer otras habilidades como actividades extracurriculares y valorar estos aspectos puede ayudar a enfocar una autoestima equilibrada, otro ejemplo es enfocar la perspectiva a largo plazo, recordar que el rendimiento académico es un proceso, una calificación no afecta su futuro académico de por vida, así evitan frustración y permiten seguir enfocados.

Cuando el hombre aplica estas estrategias protege su autoestima relacionada con el ámbito académico y desarrolla una actitud resiliente hacia los desafíos que enfrenta un estudiante.

En cuanto a la dimensión de éxito relacionadas con la habilidad, la hipótesis del investigador se apoyó al mostrar que existían diferencias estadísticamente significativas entre el género y la dimensión mencionada. Los resultados hacen referencia a un estudio realizado por Inglés et al. (2012), en España, se evidenció diferencias de género en las atribuciones causales, aunque estas diferencias fueron pequeñas. Se observó que los jóvenes atribuyen su éxito más a la capacidad y su fracaso a la falta de esfuerzo. Las mujeres, tienen la tendencia opuesta, ya que atribuyen su éxito al esfuerzo más que los hombres.

Tabla 13.

Comparaciones múltiples de atribuciones causales de éxito al esfuerzo (pruebas post hoc) con relación al género

Variable dependiente		(I) Genero	(J) Genero	Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
							Límite inferior	Límite superior
Total, ACEE	HSD Tukey	Masculino	Femenino	-1,374*	,415	,003	-2,35	-,39
			Otro	-,195	1,909	,994	-4,71	4,32
		Femenino	Masculino	1,374*	,415	,003	,39	2,35
			Otro	1,179	1,892	,808	-3,29	5,65
		Otro	Masculino	,195	1,909	,994	-4,32	4,71
			Femenino	-1,179	1,892	,808	-5,65	3,29
	Games-Howell	Masculino	Femenino	-1,374*	,438	,006	-2,42	-,33
			Otro	-,195	4,516	,999	-83,32	82,93
		Femenino	Masculino	1,374*	,438	,006	,33	2,42
			Otro	1,179	4,505	,964	-83,79	86,15
		Otro	Masculino	,195	4,516	,999	-82,93	83,32
			Femenino	-1,179	4,505	,964	-86,15	83,79
Total, ACEH	HSD Tukey	Masculino	Femenino	,132	,438	,951	-,90	1,17
			Otro	-6,517*	2,015	,004	-11,28	-1,76
		Femenino	Masculino	-,132	,438	,951	-1,17	,90
			Otro	-6,649*	1,997	,003	-11,37	-1,93
		Otro	Masculino	6,517*	2,015	,004	1,76	11,28
			Femenino	6,649*	1,997	,003	1,93	11,37
	Games-Howell	Masculino	Femenino	,132	,473	,958	-1,00	1,26
			Otro	-6,517*	,650	,005	-9,34	-3,69

		Femenino	Masculino	-,132	,473	,958	-1,26	1,00
			Otro	-6,649*	,549	,033	-11,58	-1,72
		Otro	Masculino	6,517*	,650	,005	3,69	9,34
			Femenino	6,649*	,549	,033	1,72	11,58
Total, ACFH	HSD Tukey	Masculino	Femenino	,594	,573	,555	-,76	1,95
			Otro	-2,966	2,636	,500	-9,19	3,26
		Femenino	Masculino	-,594	,573	,555	-1,95	,76
			Otro	-3,560	2,612	,362	-9,73	2,61
		Otro	Masculino	2,966	2,636	,500	-3,26	9,19
			Femenino	3,560	2,612	,362	-2,61	9,73
	Games-Howell	Masculino	Femenino	,594	,561	,542	-,74	1,93
			Otro	-2,966	1,100	,256	-12,71	6,78
		Femenino	Masculino	-,594	,561	,542	-1,93	,74
			Otro	-3,560	1,051	,228	-16,45	9,33
		Otro	Masculino	2,966	1,100	,256	-6,78	12,71
			Femenino	3,560	1,051	,228	-9,33	16,45
Total, ACFE	HSD Tukey	Masculino	Femenino	-,222	,303	,743	-,94	,49
			Otro	-,924	1,393	,785	-4,21	2,37
		Femenino	Masculino	,222	,303	,743	-,49	,94
			Otro	-,701	1,380	,867	-3,96	2,56
		Otro	Masculino	,924	1,393	,785	-2,37	4,21
			Femenino	,701	1,380	,867	-2,56	3,96
	Games-Howell	Masculino	Femenino	-,222	,310	,754	-,96	,52
			Otro	-,924	,565	,432	-5,21	3,36
		Femenino	Masculino	,222	,310	,754	-,52	,96

			Otro	-,701	,526	,558	-7,06	5,66
		Otro	Masculino	,924	,565	,432	-3,36	5,21
			Femenino	,701	,526	,558	-5,66	7,06
Total, ACFCE	HSD Tukey	Masculino	Femenino	-,606	,378	,246	-1,50	,29
			Otro	1,552	1,727	,642	-2,53	5,63
		Femenino	Masculino	,606	,378	,246	-,29	1,50
			Otro	2,158	1,711	,419	-1,88	6,20
		Otro	Masculino	-1,552	1,727	,642	-5,63	2,53
			Femenino	-2,158	1,711	,419	-6,20	1,88
	Games-Howell	Masculino	Femenino	-,606	,364	,222	-1,47	,26
			Otro	1,552	2,022	,777	-33,18	36,28
		Femenino	Masculino	,606	,364	,222	-,26	1,47
			Otro	2,158	2,011	,662	-34,12	38,43
		Otro	Masculino	-1,552	2,022	,777	-36,28	33,18
			Femenino	-2,158	2,011	,662	-38,43	34,12

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Se realizará el análisis con el estadístico Games Howell, debido a que no existe homogeneidad de varianzas (ver tabla 10). Esto infiere a que; en la dimensión de éxito al esfuerzo, los hombres tienen menos atribuciones al éxito en comparación con las mujeres, por lo que existe diferencias estadísticamente significativas.

También, en la dimensión de éxito a la habilidad, la población que escogió “otro” con referencia al género, tienen más atribuciones a dicha dimensión en comparación con masculino y femenino indicando que existe diferencias estadísticamente significativas.

Para finalizar, en las tres dimensiones restantes, la tabla post hoc nos indica que no existe diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de género, esto quiere decir que el género no influye para atribuir el fracaso al esfuerzo, fracaso a la habilidad y a causas externas.

Tabla 14.

Descriptivos de las dimensiones de atribuciones causales en el rendimiento académico con relación a la edad

		N	Media	Desv. Desviación	Desv. Error	95% del intervalo de confianza para la media		Míni mo	Máxi mo
						Límite inferior	Límite superior		
Total, ACEE	17-19	55	15,80	2,718	,366	15,07	16,53	8	20
	20-22	96	15,01	2,666	,272	14,47	15,55	9	20
	23-25	37	15,51	2,694	,443	14,62	16,41	11	20
	25-40	7	12,86	2,340	,884	10,69	15,02	10	16
	Total	195	15,25	2,718	,195	14,87	15,64	8	20
Total, ACFH	17-19	55	19,96	3,636	,490	18,98	20,95	11	25
	20-22	96	18,92	3,914	,399	18,12	19,71	10	25
	23-25	37	20,68	2,906	,478	19,71	21,64	14	25
	25-40	7	22,00	1,291	,488	20,81	23,19	20	24
	Total	195	19,66	3,674	,263	19,14	20,18	10	25
Total, ACFE	17-19	55	11,02	1,861	,251	10,52	11,52	8	15
	20-22	96	10,64	2,001	,204	10,23	11,04	7	15
	23-25	37	10,57	1,937	,318	9,92	11,21	7	15
	25-40	7	10,86	1,574	,595	9,40	12,31	9	14
	Total	195	10,74	1,931	,138	10,47	11,01	7	15
Total, ACFCE	17-19	54	7,20	2,506	,341	6,52	7,89	3	12
	20-22	95	7,14	2,359	,242	6,66	7,62	3	13
	23-25	37	6,27	2,468	,406	5,45	7,09	3	12
	25-40	7	6,14	1,574	,595	4,69	7,60	4	9
	Total	193	6,95	2,414	,174	6,61	7,30	3	13
Total, ACEH	17-19	55	13,38	2,345	,316	12,75	14,02	8	18
	20-22	96	12,19	3,024	,309	11,57	12,80	6	19
	23-25	37	14,03	2,703	,444	13,13	14,93	6	20
	25-40	7	14,57	2,573	,972	12,19	16,95	12	20
	Total	195	12,96	2,868	,205	12,55	13,36	6	20

Tabla 15.

Prueba de homogeneidad de varianzas de atribuciones causales de éxito al esfuerzo con relación a la edad

		Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
Total, ACEE	Se basa en la media	,181	3	191	,909
	Se basa en la mediana	,277	3	191	,842
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	,277	3	186,538	,842
	Se basa en la media recortada	,217	3	191	,885
Total, ACFH	Se basa en la media	4,809	3	191	,003
	Se basa en la mediana	4,713	3	191	,003
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	4,713	3	182,766	,003
	Se basa en la media recortada	4,743	3	191	,003
Total, ACFE	Se basa en la media	,885	3	191	,450
	Se basa en la mediana	,632	3	191	,595
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	,632	3	188,986	,595
	Se basa en la media recortada	,841	3	191	,473
Total, ACFCE	Se basa en la media	1,241	3	189	,296
	Se basa en la mediana	1,249	3	189	,293
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	1,249	3	187,472	,293
	Se basa en la media recortada	1,274	3	189	,285
Total, ACEH	Se basa en la media	1,654	3	191	,178
	Se basa en la mediana	1,778	3	191	,153
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	1,778	3	182,111	,153
	Se basa en la media recortada	1,700	3	191	,168

Al observar la tabla de varianzas y realizar una prueba de homogeneidad nos permite inferir que, en las dimensiones de éxito al esfuerzo, éxito a la habilidad, fracaso al esfuerzo y a causas externas el valor p es mayor a 0.05, lo que indica la homogeneidad de

varianzas. Por otro lado, en la dimensión de fracaso a la habilidad se observa que el valor p es inferior a 0,05, por lo que no existe homogeneidad de varianzas.

Tabla 16.

ANOVA de atribuciones causales de éxito al esfuerzo con relación a la edad

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Total, ACEE	Entre grupos	64,797	3	21,599	3,016	,031
	Dentro de grupos	1367,890	191	7,162		
	Total	1432,687	194			
Total, ACFH	Entre grupos	134,611	3	44,870	3,451	,018
	Dentro de grupos	2483,369	191	13,002		
	Total	2617,979	194			
Total, ACFE	Entre grupos	6,502	3	2,167	,577	,631
	Dentro de grupos	717,160	191	3,755		
	Total	723,662	194			
Total, ACFCE	Entre grupos	28,446	3	9,482	1,644	,181
	Dentro de grupos	1090,135	189	5,768		
	Total	1118,580	192			
Total, ACEH	Entre grupos	127,378	3	42,459	5,523	,001
	Dentro de grupos	1468,294	191	7,687		
	Total	1595,672	194			

En las tres dimensiones (éxito al esfuerzo, fracaso a la habilidad y éxito a la habilidad), se puede observar que el p valor es menor a 0.05, por lo tanto, para realizar el análisis necesitamos analizar la tabla de pruebas robustas de igualdad de medias (ver tabla 17), en las dos dimensiones restantes, el p valor es mayor a 0.05, esto quiere decir que se utilizará ANOVA para su respectivo análisis (ver tabla 16).

En la dimensión de fracaso al esfuerzo tenemos un p valor de 0.63, es decir mayor al p valor 0.05, por lo tanto se concluye que se acepta la hipótesis nula y muestra que no existe diferencias estadísticamente significativas entre la edad y dicha dimensión, siguiendo la

misma línea, en la dimensión de fracaso a causas externas obtuvimos un p valor de 0.18 siendo mayor al p valor 0.05 aceptando la hipótesis nula indicando que no existe diferencias estadísticamente significativas entre la edad y la dimensión correspondiente.

Tabla 17.

Pruebas robustas de igualdad de medias de atribuciones causales de éxito al esfuerzo con relación a la edad

		Estadístico ^a	gl1	gl2	Sig.
Total, ACEE	Welch	3,393	3	27,424	,032
Total, ACFH	Welch	8,089	3	37,418	,000
Total, ACEH	Welch	5,139	3	27,325	,006

a. F distribuida de forma asintótica

La dimensión éxito al esfuerzo tiene un valor p de 0,032, fracaso a la habilidad tiene un valor p de 0,00 y éxito a la habilidad tiene un valor p de 0,006. Todos estos valores están por debajo del valor p de 0,05, lo que lleva a la aceptación de la hipótesis del investigador. Por tanto, se puede concluir que existe una diferencia estadísticamente significativa.

En la dimensión de éxito relacionado con el esfuerzo, nuestra hipótesis demuestra que existen diferencias estadísticamente significativas entre la edad y la dicha dimensión. Estos resultados se relacionan con la investigación de Martínez (2009), quién señala respecto al rendimiento académico, que a medida que los jóvenes envejecen, se resisten a mantener expectativas optimistas, sobreestiman sus capacidades y creen que todo depende de su desempeño. Además, vale la pena señalar que la tasa de éxito del esfuerzo disminuye con el tiempo.

Así también en la investigación realizada por Morales (2017), en la Universidad Católica del Ecuador Sede-Ambato, se evidenció que, en las primeras etapas de la educación superior, los estudiantes asumen tareas con confianza e interés, y el éxito es esencial para su experiencia académica. Sin embargo, a lo largo de la aprobación de semestres quedó claro que la actitud hacia los logros académicos había cambiado significativamente. El comportamiento principal es la falta de esfuerzo, ya que los errores ya no se consideran

parte natural del aprendizaje como en el primer semestre, el aspecto social se hace más importante y el grupo de pares se convierte en una nueva fuente de comentarios.

Este cambio hacia la evaluación social crea un fuerte miedo al fracaso y a la posibilidad de ser evaluado en un entorno social. En conjunto, estos aspectos revelan la compleja dinámica del autoconcepto y la motivación para el logro durante el desarrollo académico.

Tabla 18.

Comparaciones múltiples de atribuciones causales de éxito al esfuerzo (pruebas post hoc) con relación a la edad

Variable dependiente		(I) Edad	(J) Edad	Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
							Límite inferior	Límite superior
Total, ACEE	HSD Tukey	17-19	20-22	,790	,453	,304	-,38	1,96
			23-25	,286	,569	,958	-1,19	1,76
			25-40	2,943*	1,074	,034	,16	5,73
		20-22	17-19	-,790	,453	,304	-1,96	,38
			23-25	-,503	,518	,766	-1,85	,84
			25-40	2,153	1,048	,172	-,56	4,87
		23-25	17-19	-,286	,569	,958	-1,76	1,19
			20-22	,503	,518	,766	-,84	1,85
			25-40	2,656	1,103	,079	-,20	5,52
		25-40	17-19	-2,943*	1,074	,034	-5,73	-,16
			20-22	-2,153	1,048	,172	-4,87	,56
			23-25	-2,656	1,103	,079	-5,52	,20
	Games-Howell	17-19	20-22	,790	,456	,313	-,40	1,98
			23-25	,286	,575	,959	-1,22	1,80
			25-40	2,943	,957	,058	-,11	5,99
		20-22	17-19	-,790	,456	,313	-1,98	,40
			23-25	-,503	,520	,768	-1,87	,87
			25-40	2,153	,925	,179	-,89	5,20
		23-25	17-19	-,286	,575	,959	-1,80	1,22
			20-22	,503	,520	,768	-,87	1,87
			25-40	2,656	,989	,094	-,41	5,72
		25-40	17-19	-2,943	,957	,058	-5,99	,11
			20-22	-2,153	,925	,179	-5,20	,89
			23-25	-2,656	,989	,094	-5,72	,41
Total, ACFH	HSD Tukey	17-19	20-22	1,047	,610	,318	-,53	2,63
			23-25	-,712	,767	,789	-2,70	1,28
			25-40	-2,036	1,447	,496	-5,79	1,71

		20-22	17-19	-1,047	,610	,318	-2,63	,53	
			23-25	-1,759	,698	,060	-3,57	,05	
			25-40	-3,083	1,412	,131	-6,74	,58	
		23-25	17-19	,712	,767	,789	-1,28	2,70	
			20-22	1,759	,698	,060	-,05	3,57	
			25-40	-1,324	1,486	,810	-5,18	2,53	
		25-40	17-19	2,036	1,447	,496	-1,71	5,79	
			20-22	3,083	1,412	,131	-,58	6,74	
			23-25	1,324	1,486	,810	-2,53	5,18	
		Games- Howell	17-19	20-22	1,047	,632	,352	-,60	2,69
				23-25	-,712	,685	,726	-2,51	1,08
				25-40	-2,036*	,692	,035	-3,96	-,11
	20-22		17-19	-1,047	,632	,352	-2,69	,60	
			23-25	-1,759*	,623	,029	-3,39	-,13	
			25-40	-3,083*	,631	,001	-4,88	-1,28	
	23-25		17-19	,712	,685	,726	-1,08	2,51	
			20-22	1,759*	,623	,029	,13	3,39	
			25-40	-1,324	,683	,244	-3,24	,59	
	25-40		17-19	2,036*	,692	,035	,11	3,96	
			20-22	3,083*	,631	,001	1,28	4,88	
23-25			1,324	,683	,244	-,59	3,24		
Total, ACFE	HSD Tukey	17-19	20-22	,383	,328	,648	-,47	1,23	
			23-25	,451	,412	,694	-,62	1,52	
			25-40	,161	,778	,997	-1,85	2,18	
		20-22	17-19	-,383	,328	,648	-1,23	,47	
			23-25	,068	,375	,998	-,90	1,04	
			25-40	-,222	,759	,991	-2,19	1,74	
		23-25	17-19	-,451	,412	,694	-1,52	,62	
			20-22	-,068	,375	,998	-1,04	,90	
			25-40	-,290	,799	,984	-2,36	1,78	
		25-40	17-19	-,161	,778	,997	-2,18	1,85	
			20-22	,222	,759	,991	-1,74	2,19	
			23-25	,290	,799	,984	-1,78	2,36	
	Games- Howell	17-19	20-22	,383	,323	,639	-,46	1,23	
			23-25	,451	,405	,684	-,61	1,52	
			25-40	,161	,646	,994	-1,89	2,21	
		20-22	17-19	-,383	,323	,639	-1,23	,46	
			23-25	,068	,378	,998	-,93	1,06	
			25-40	-,222	,629	,984	-2,27	1,82	
		23-25	17-19	-,451	,405	,684	-1,52	,61	
			20-22	-,068	,378	,998	-1,06	,93	

			25-40		-,290	,675	,972		-2,36		1,78
		25-40	17-19		-,161	,646	,994		-2,21		1,89
			20-22		,222	,629	,984		-1,82		2,27
			23-25		,290	,675	,972		-1,78		2,36
Total, ACFCE	HSD Tukey	17-19	20-22		,067	,409	,998		-,99		1,13
			23-25		,933	,513	,267		-,40		2,26
			25-40		1,061	,965	,690		-1,44		3,56
		20-22	17-19		-,067	,409	,998		-1,13		,99
			23-25		,867	,465	,248		-,34		2,07
			25-40		,994	,941	,716		-1,44		3,43
		23-25	17-19		-,933	,513	,267		-2,26		,40
			20-22		-,867	,465	,248		-2,07		,34
			25-40		,127	,990	,999		-2,44		2,69
		25-40	17-19		-1,061	,965	,690		-3,56		1,44
			20-22		-,994	,941	,716		-3,43		1,44
			23-25		-,127	,990	,999		-2,69		2,44
	Games- Howell	17-19	20-22		,067	,418	,999		-1,02		1,16
			23-25		,933	,530	,300		-,46		2,32
			25-40		1,061	,686	,446		-1,02		3,14
		20-22	17-19		-,067	,418	,999		-1,16		1,02
			23-25		,867	,472	,267		-,38		2,11
			25-40		,994	,642	,455		-1,05		3,04
		23-25	17-19		-,933	,530	,300		-2,32		,46
			20-22		-,867	,472	,267		-2,11		,38
			25-40		,127	,720	,998		-2,00		2,25
		25-40	17-19		-1,061	,686	,446		-3,14		1,02
			20-22		-,994	,642	,455		-3,04		1,05
			23-25		-,127	,720	,998		-2,25		2,00
Total, ACEH	HSD Tukey	17-19	20-22		1,194	,469	,056		-,02		2,41
			23-25		-,645	,590	,693		-2,17		,88
			25-40		-1,190	1,113	,709		-4,07		1,69
		20-22	17-19		-1,194	,469	,056		-2,41		,02
			23-25		-1,840*	,537	,004		-3,23		-,45
			25-40		-2,384	1,085	,128		-5,20		,43
	23-25	17-19		,645	,590	,693		-,88		2,17	
		20-22		1,840*	,537	,004		,45		3,23	
		25-40		-,544	1,143	,964		-3,51		2,42	
	25-40	17-19		1,190	1,113	,709		-1,69		4,07	
		20-22		2,384	1,085	,128		-,43		5,20	
		23-25		,544	1,143	,964		-2,42		3,51	
		17-19	20-22		1,194*	,442	,038		,04		2,34

Games- Howell	23-25	23-25	-,645	,545	,639	-2,08	,79	
		25-40	-1,190	1,023	,665	-4,53	2,16	
	20-22	17-19	-1,194*	,442	,038	-2,34	-,04	
		23-25	-1,840*	,541	,006	-3,26	-,42	
	23-25	25-40	-2,384	1,020	,176	-5,73	,96	
		17-19	,645	,545	,639	-,79	2,08	
	20-22	20-22	1,840*	,541	,006	,42	3,26	
		25-40	-,544	1,069	,955	-3,91	2,82	
	25-40	17-19	1,190	1,023	,665	-2,16	4,53	
		20-22	2,384	1,020	,176	-,96	5,73	
			23-25	,544	1,069	,955	-2,82	3,91

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Se realizará el análisis con el estadístico Tukey, debido a que existe homogeneidad de varianzas, tal como se puede observar en la tabla N° 15, esto infiere a que; en la dimensión de éxito al esfuerzo, los estudiantes con el rango de edad 17-19 tienen más atribuciones al éxito que los estudiantes de 25-40, por lo que presentan diferencias estadísticamente significativas.

En éxito a la habilidad, se observa que los estudiantes de 20-22 presentan menos atribuciones que los de 23-25, por lo que presentan diferencias estadísticamente significativas.

Para la dimensión de fracaso a la habilidad se realizará el análisis con el estadístico Games Howell, debido a que no existe homogeneidad de varianzas, tal como se puede observar en la tabla N° 15, esto infiere a que; los cinco rangos de edad atribuyen el fracaso a la habilidad, por consecuencia, tienen diferencias estadísticamente significativas entre sí mismos.

Para finalizar, las dimensiones de fracaso al esfuerzo y a causas externas nos indica que no existe diferencias estadísticamente significativas entre los rangos de edad, esto quiere decir que la edad no influye para atribuir el fracaso al esfuerzo y a causas externas.

Tabla 19.

Descriptivos de las dimensiones de atribuciones causales en el rendimiento académico con relación a la autopercepción

		N	Medi a	Desv. Desviaci ón	Desv. Error	95% del intervalo de confianza para la media		Míni mo	Máxi mo
						Límite inferior	Límite superior		
Total, ACEE	Sobresali ente	7	16,57	3,735	1,412	13,12	20,03	10	20
	Muy bueno	54	15,69	2,305	,314	15,06	16,31	11	20
	Bueno	109	15,35	2,760	,264	14,82	15,87	9	20
	Regular	25	13,52	2,468	,494	12,50	14,54	8	19
	Total	195	15,25	2,718	,195	14,87	15,64	8	20
Total, ACFH	Sobresali ente	7	20,86	3,532	1,335	17,59	24,12	16	25
	Muy bueno	54	20,63	3,235	,440	19,75	21,51	10	25
	Bueno	109	19,76	3,692	,354	19,06	20,46	11	25
	Regular	25	16,76	3,192	,638	15,44	18,08	13	24
	Total	195	19,66	3,674	,263	19,14	20,18	10	25
Total, ACFE	Sobresali ente	7	10,43	1,988	,751	8,59	12,27	7	13
	Muy bueno	54	10,85	1,698	,231	10,39	11,32	7	15
	Bueno	109	10,83	2,004	,192	10,45	11,21	7	15
	Regular	25	10,20	2,082	,416	9,34	11,06	8	15
	Total	195	10,74	1,931	,138	10,47	11,01	7	15
Total, ACFCE	Sobresali ente	7	6,00	2,646	1,000	3,55	8,45	3	9
	Muy bueno	53	6,26	2,313	,318	5,63	6,90	3	12
	Bueno	109	7,06	2,395	,229	6,60	7,51	3	13
	Regular	24	8,29	2,116	,432	7,40	9,19	3	12
	Total	193	6,95	2,414	,174	6,61	7,30	3	13
Total, ACEH	Sobresali ente	7	16,00	2,769	1,047	13,44	18,56	12	20
	Muy bueno	54	13,85	2,422	,330	13,19	14,51	9	19
	Bueno	109	12,86	2,720	,261	12,35	13,38	6	20

	Regular	25	10,60	2,828	,566	9,43	11,77	6	17
	Total	195	12,96	2,868	,205	12,55	13,36	6	20

Tabla 20.

Prueba de homogeneidad de varianzas de atribuciones causales de éxito al esfuerzo con relación a la autopercepción

		Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
Total, ACEE	Se basa en la media	2,115	3	191	,100
	Se basa en la mediana	1,608	3	191	,189
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	1,608	3	178,479	,189
	Se basa en la media recortada	2,060	3	191	,107
Total, ACFH	Se basa en la media	1,013	3	191	,388
	Se basa en la mediana	,844	3	191	,471
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	,844	3	190,565	,471
	Se basa en la media recortada	,915	3	191	,435
Total, ACFE	Se basa en la media	,985	3	191	,401
	Se basa en la mediana	,875	3	191	,455
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	,875	3	163,919	,455
	Se basa en la media recortada	,877	3	191	,454
Total, ACFCE	Se basa en la media	,619	3	189	,603
	Se basa en la mediana	,569	3	189	,636
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	,569	3	186,087	,636
	Se basa en la media recortada	,609	3	189	,610
Total, ACEH	Se basa en la media	,446	3	191	,721
	Se basa en la mediana	,415	3	191	,742
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	,415	3	181,718	,742
	Se basa en la media recortada	,432	3	191	,730

Al observar la tabla de homogeneidad de varianzas se evidencia que las dimensiones de éxito al esfuerzo, éxito a la habilidad, fracaso a la habilidad y fracaso a causas externas tienen un valor mayor a 0.05, deduciendo que existe homogeneidad de varianzas.

Tabla 21.

ANOVA de atribuciones causales de éxito al esfuerzo con relación a la autopercepción

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Total, ACEE	Entre grupos	98,332	3	32,777	4,692	,003
	Dentro de grupos	1334,355	191	6,986		
	Total	1432,687	194			
Total, ACFH	Entre grupos	272,172	3	90,724	7,387	,000
	Dentro de grupos	2345,808	191	12,282		
	Total	2617,979	194			
Total, ACFE	Entre grupos	9,444	3	3,148	,842	,472
	Dentro de grupos	714,217	191	3,739		
	Total	723,662	194			
Total, ACFCE	Entre grupos	75,650	3	25,217	4,570	,004
	Dentro de grupos	1042,930	189	5,518		
	Total	1118,580	192			
Total, ACEH	Entre grupos	247,921	3	82,640	11,712	,000
	Dentro de grupos	1347,751	191	7,056		
	Total	1595,672	194			

En las dimensiones éxito al esfuerzo, fracaso a la habilidad, fracaso a causas externas y éxito a la habilidad, se puede observar que el p valor es menor a 0.05, por lo tanto, para realizar el análisis necesitamos analizar la tabla de pruebas robustas de igualdad de medias (ver tabla 22), en la dimensión fracaso al esfuerzo, el p valor es mayor a 0.05, esto quiere decir que se utilizara ANOVA para su respectivo análisis (ver tabla 21).

En la dimensión de fracaso al esfuerzo tenemos un valor de 0.47, mayor al p valor 0.05, por lo que se acepta la hipótesis nula y muestra que no hay diferencias estadísticamente significativas entre la autopercepción y dicha dimensión.

Tabla 22.

Pruebas robustas de igualdad de medias de atribuciones causales de éxito al esfuerzo con relación a la autopercepción

		Estadístico ^a	g1	g2	Sig.
Total, ACEE	Welch	4,810	3	24,744	,009
Total, ACFH	Welch	8,345	3	25,458	,000
Total, ACFCE	Welch	4,861	3	24,935	,008
Total, ACEH	Welch	10,488	3	25,073	,000

a. F distribuida de forma asintótica

Como se puede observar la dimensión de éxito al esfuerzo tiene un valor p de 0,009, la dimensión de fracaso a la habilidad tiene un p valor de 0,000, la dimensión de fracaso a causas externas tiene un valor p de 0,008 y, por último, la dimensión de éxito a la habilidad tiene un valor p de 0,000. Todos estos valores están por debajo del valor p de 0,05, lo que lleva a la aceptación de la hipótesis del investigador. Por tanto, se puede concluir que existe una diferencia estadísticamente significativa.

En la dimensión de fracaso a causas externas se ha determinado que se acepta la hipótesis propia, concluyendo que existe diferencias estadísticamente significativas. Esto se podría relacionar con la investigación de Navas et al. (2008), que manifiesta que atribuir los resultados a la habilidad y a la capacidad, permite tener altas expectativas y, en consecuencia, estar más motivado. Las causas externas actúan en sentido negativo, o sea, asociada con el bajo rendimiento académico.

Lo que coincide con la investigación de la Universidad Tecnológica de Pereira realizada por Murillo, V, y Botero O. (2005), quienes determinan que los estudiantes que ejercen control externo de las tareas tienden a tener una autopercepción negativa, revelando una falta de control de las tareas y culpando a factores externos por su fracaso. También manifiesta que el rendimiento académico no es directamente proporcional al esfuerzo; más bien, las habilidades y destrezas de las estudiantes combinadas con una autopercepción, controles adecuados y una fuerte motivación, les permiten optimizar su tiempo y estrategias de estudio complementando con la investigación citada inicialmente.

Tabla 23.

Comparaciones múltiples de atribuciones causales de éxito al esfuerzo (pruebas post hoc) con relación a la autopercepción

Variable dependiente		(I)	(J)	Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
		Autopercepción del rendimiento académico	Autopercepción del rendimiento académico				Límite inferior	Límite superior
Total, ACEE	HSD Tukey	Sobresaliente	Muy bueno	,886	1,062	,838	-1,87	3,64
			Bueno	1,223	1,031	,636	-1,45	3,89
			Regular	3,051*	1,130	,038	,12	5,98
		Muy bueno	Sobresaliente	-,886	1,062	,838	-3,64	1,87
			Bueno	,337	,440	,870	-,80	1,48
			Regular	2,165*	,639	,005	,51	3,82
		Bueno	Sobresaliente	-1,223	1,031	,636	-3,89	1,45
			Muy bueno	-,337	,440	,870	-1,48	,80
			Regular	1,829*	,586	,011	,31	3,35
		Regular	Sobresaliente	-3,051*	1,130	,038	-5,98	-,12
			Muy bueno	-2,165*	,639	,005	-3,82	-,51
			Bueno	-1,829*	,586	,011	-3,35	-,31
	Games-Howell	Sobresaliente	Muy bueno	,886	1,446	,925	-3,98	5,75
			Bueno	1,223	1,436	,829	-3,65	6,09
			Regular	3,051	1,496	,255	-1,81	7,91
		Muy bueno	Sobresaliente	-,886	1,446	,925	-5,75	3,98
			Bueno	,337	,410	,845	-,73	1,40
			Regular	2,165*	,585	,003	,60	3,73
		Bueno	Sobresaliente	-1,223	1,436	,829	-6,09	3,65
			Muy bueno	-,337	,410	,845	-1,40	,73
			Regular	1,829*	,560	,012	,33	3,33
		Regular	Sobresaliente	-3,051	1,496	,255	-7,91	1,81
			Muy bueno	-2,165*	,585	,003	-3,73	-,60
			Bueno	-1,829*	,560	,012	-3,33	-,33
Total, ACFH	HSD Tukey	Sobresaliente	Muy bueno	,228	1,408	,998	-3,42	3,88
			Bueno	1,096	1,366	,853	-2,45	4,64
			Regular	4,097*	1,499	,034	,21	7,98
		Muy bueno	Sobresaliente	-,228	1,408	,998	-3,88	3,42
			Bueno	,868	,583	,446	-,64	2,38
			Regular	3,870*	,848	,000	1,67	6,07
		Bueno	Sobresaliente	-1,096	1,366	,853	-4,64	2,45

			Muy bueno	-,868	,583	,446	-2,38	,64
			Regular	3,001*	,777	,001	,99	5,02
		Regular	Sobresaliente	-4,097*	1,499	,034	-7,98	-,21
			Muy bueno	-3,870*	,848	,000	-6,07	-1,67
			Bueno	-3,001*	,777	,001	-5,02	-,99
	Games- Howell	Sobresaliente	Muy bueno	,228	1,406	,998	-4,36	4,82
			Bueno	1,096	1,381	,855	-3,50	5,69
			Regular	4,097	1,480	,085	-,53	8,72
		Muy bueno	Sobresaliente	-,228	1,406	,998	-4,82	4,36
			Bueno	,868	,565	,418	-,60	2,34
			Regular	3,870*	,775	,000	1,80	5,93
		Bueno	Sobresaliente	-1,096	1,381	,855	-5,69	3,50
			Muy bueno	-,868	,565	,418	-2,34	,60
			Regular	3,001*	,730	,001	1,05	4,96
			Regular	Sobresaliente	-4,097	1,480	,085	-8,72
Regular	Muy bueno	-3,870*	,775	,000	-5,93	-1,80		
	Bueno	-3,001*	,730	,001	-4,96	-1,05		
Total, ACFE	HSD Tukey	Sobresaliente	Muy bueno	-,423	,777	,948	-2,44	1,59
			Bueno	-,397	,754	,953	-2,35	1,56
			Regular	,229	,827	,993	-1,91	2,37
		Muy bueno	Sobresaliente	,423	,777	,948	-1,59	2,44
			Bueno	,026	,322	1,00	-,81	,86
			Regular	,652	,468	,505	-,56	1,86
		Bueno	Sobresaliente	,397	,754	,953	-1,56	2,35
			Muy bueno	-,026	,322	1,00	-,86	,81
			Regular	,626	,429	,464	-,49	1,74
		Regular	Sobresaliente	-,229	,827	,993	-2,37	1,91
			Muy bueno	-,652	,468	,505	-1,86	,56
			Bueno	-,626	,429	,464	-1,74	,49
	Games- Howell	Sobresaliente	Muy bueno	-,423	,786	,947	-3,01	2,16
			Bueno	-,397	,776	,954	-2,98	2,19
			Regular	,229	,859	,993	-2,40	2,86
		Muy bueno	Sobresaliente	,423	,786	,947	-2,16	3,01
			Bueno	,026	,300	1,00	-,76	,81
			Regular	,652	,476	,526	-,63	1,93
Bueno	Sobresaliente	,397	,776	,954	-2,19	2,98		
	Muy bueno	-,026	,300	1,00	-,81	,76		
				0				

			Regular	,626	,458	,529	-,61	1,86	
		Regular	Sobresaliente	-,229	,859	,993	-2,86	2,40	
			Muy bueno	-,652	,476	,526	-1,93	,63	
			Bueno	-,626	,458	,529	-1,86	,61	
Total, ACFC E	HSD Tukey	Sobresaliente	Muy bueno	-,264	,945	,992	-2,71	2,18	
			Bueno	-1,055	,916	,658	-3,43	1,32	
			Regular	-2,292	1,009	,109	-4,91	,32	
		Muy bueno	Sobresaliente	,264	,945	,992	-2,18	2,71	
			Bueno	-,791	,393	,188	-1,81	,23	
			Regular	-2,028*	,578	,003	-3,53	-,53	
		Bueno	Sobresaliente	1,055	,916	,658	-1,32	3,43	
			Muy bueno	,791	,393	,188	-,23	1,81	
			Regular	-1,237	,530	,094	-2,61	,14	
		Regular	Sobresaliente	2,292	1,009	,109	-,32	4,91	
			Muy bueno	2,028*	,578	,003	,53	3,53	
			Bueno	1,237	,530	,094	-,14	2,61	
	Games- Howell	Sobresaliente	Muy bueno	-,264	1,049	,994	-3,70	3,18	
			Bueno	-1,055	1,026	,740	-4,50	2,39	
			Regular	-2,292	1,089	,227	-5,74	1,16	
		Muy bueno	Sobresaliente	,264	1,049	,994	-3,18	3,70	
			Bueno	-,791	,392	,188	-1,81	,23	
			Regular	-2,028*	,536	,002	-3,45	-,60	
		Bueno	Sobresaliente	1,055	1,026	,740	-2,39	4,50	
			Muy bueno	,791	,392	,188	-,23	1,81	
			Regular	-1,237	,489	,072	-2,55	,08	
		Regular	Sobresaliente	2,292	1,089	,227	-1,16	5,74	
			Muy bueno	2,028*	,536	,002	,60	3,45	
			Bueno	1,237	,489	,072	-,08	2,55	
Total, ACEH	HSD Tukey	Sobresaliente	Muy bueno	2,148	1,067	,187	-,62	4,91	
			Bueno	3,138*	1,036	,015	,45	5,82	
			Regular	5,400*	1,136	,000	2,46	8,34	
		Muy bueno	Sobresaliente	-2,148	1,067	,187	-4,91	,62	
			Bueno	,989	,442	,117	-,16	2,14	
			Regular	3,252*	,643	,000	1,59	4,92	
		Bueno	Sobresaliente	-3,138*	1,036	,015	-5,82	-,45	
			Muy bueno	-,989	,442	,117	-2,14	,16	
			Regular	2,262*	,589	,001	,74	3,79	
		Regular	Sobresaliente	-5,400*	1,136	,000	-8,34	-2,46	
			Muy bueno	-3,252*	,643	,000	-4,92	-1,59	
			Bueno	-2,262*	,589	,001	-3,79	-,74	
			Sobresaliente	Muy bueno	2,148	1,097	,285	-1,45	5,75

Games- Howell		Bueno	3,138	1,078	,087	-,47	6,74
		Regular	5,400*	1,190	,005	1,75	9,05
	Muy bueno	Sobresaliente	-2,148	1,097	,285	-5,75	1,45
		Bueno	,989	,420	,092	-,11	2,08
	Bueno	Regular	3,252*	,655	,000	1,50	5,00
		Sobresaliente	-3,138	1,078	,087	-6,74	,47
		Muy bueno	-,989	,420	,092	-2,08	,11
	Regular	Regular	2,262*	,623	,005	,58	3,94
		Sobresaliente	-5,400*	1,190	,005	-9,05	-1,75
		Muy bueno	-3,252*	,655	,000	-5,00	-1,50
		Bueno	-2,262*	,623	,005	-3,94	-,58

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Se realizará el análisis con el estadístico Tukey, debido a que existe homogeneidad de varianzas, (ver tabla 20). Esto infiere a que; en las dimensiones de éxito al esfuerzo, fracaso a habilidad y éxito a la habilidad en los cuatro tipos de autopercepción sobresaliente, muy bueno, bueno y regular, atribuyen el éxito al esfuerzo, esto quiere decir que, tienen diferencias estadísticamente significativas.

En la dimensión de fracaso a causas externas los estudiantes con autopercepción de “muy bueno”, tienen menos atribuciones que los estudiantes con autopercepción “regular”, esto quiere decir que tienen diferencias estadísticamente significativas.

En la dimensión de fracaso al esfuerzo no existe diferencias estadísticamente significativas entre los cuatro tipos de autopercepción, esto quiere decir que esta no influye para atribuir el fracaso al esfuerzo.

Conclusiones

1. La teoría de Weiner se basa en la conceptualización de los humanos como organismos racionales que buscan comprender las causas de los acontecimientos y sus circunstancias. Weiner propuso un método para explicar el éxito o el fracaso académico basado en causas fundamentales como la capacidad, el esfuerzo, la dificultad de la tarea y la suerte. Destaca que la capacidad se refiere a las habilidades innatas, mientras que el esfuerzo se refiere a la dedicación y el trabajo necesarios para completar una tarea. Además, reconoce que otros factores como el cansancio, la enfermedad o la influencia de otras personas también pueden ser factores decisivos. Estas observaciones enfatizan la importancia de las relaciones causales en la comprensión de los resultados educativos, ya que influyen en los procesos motivacionales iniciales, moldean las expectativas y el afecto y juegan un papel importante en el comportamiento final del rendimiento académico.
2. Las atribuciones causales de los estudiantes de Artes y Humanidades indica que son en su mayoría precisos en cuanto a éxito al esfuerzo, lo que indica altas expectativas de éxito académico cuando se aplican. Sin embargo, el vínculo entre el éxito y la habilidad es a veces errónea, lo que indica que no todos los estudiantes atribuyen su éxito únicamente a su habilidad innata. Cuando se trata de la relación entre fracaso y habilidad, la relación es mayormente precisa, enfatizando que la capacidad por sí sola no garantiza el éxito; se necesita motivación y compromiso. Por el contrario, la conexión entre fracaso y esfuerzo a veces se malinterpreta, lo que sugiere que algunos estudiantes no asocian el fracaso con el esfuerzo, creyendo que siempre es un medio válido para lograr el éxito. Finalmente, para el fracaso a causas externas, esta relación fue en su mayoría falsa, lo que sugiere que los estudiantes atribuyeron errores a factores internos en lugar de buscar causas externas. En resumen, los estudiantes reconocieron la importancia del esfuerzo y la habilidad, pero hubo diferencias en cómo atribuyeron el éxito y el fracaso relacionados con estas áreas.
3. Las percepciones de los estudiantes sobre el éxito y el fracaso revelaron distintos patrones. No se observaron diferencias de género en las dimensiones del éxito relacionadas con el esfuerzo, pero hubo diferencias en la edad y la autopercepción, lo que sugiere que la creencia en el éxito con esfuerzo varía según estas variables.

Hubo diferencias significativas entre género, edad y autopercepciones en las dimensiones de éxito y capacidad, lo que sugiere que cada individuo asocia el éxito con habilidades específicas.

Para el fracaso a la habilidad, surgieron diferencias sólo en términos de edad y autopercepción, lo que indica que, dependiendo de la edad y la autopercepción de las personas, pueden creer que el fracaso se debe a una falta de habilidades o creencia en estas mismas. No se encontraron diferencias significativas en las dimensiones relacionadas con el fracaso con el esfuerzo, lo que sugiere que todos, sin importar su edad, género o autoestima, no creían que el fracaso fuera por falta de esfuerzo.

Finalmente, se encontraron diferencias de género y autopercepción en la dimensión de fracasos por causas externas, indicando que según estas variables las personas tienden a atribuir los fracasos a factores externos, reflejando la ya mencionada sensación de falta de control sobre los resultados.

Recomendaciones:

1. Se recomienda que para futuras investigaciones sobre las atribuciones causales en el rendimiento académico se incluya un análisis a profundidad de las razones por las que grupos de estudiantes atribuyen el rendimiento académico a las dimensiones estudiadas. Además, sería útil investigar las razones identificadas y considerar otros factores que pueden influir en las percepciones de los estudiantes sobre su rendimiento académico.
2. Se recomienda que las autoridades de la Universidad Técnica del Norte socialicen los resultados, en especial aquellos específicos en los que los estudiantes atribuyen el fracaso a la habilidad, para que de esta manera se planteen estrategias que permitan superar esta debilidad; estrategias que deberán ser desarrolladas por docentes especializados e implementadas desde el subdecanato de la FECYT.
3. Para obtener una comprensión más completa y contextualizada, se recomienda incluir análisis interculturales en las investigaciones sobre las atribuciones causales en el rendimiento académico. Este enfoque permitirá explorar cómo las creencias y valores culturales influyen en las percepciones de los estudiantes sobre las causas de su logro educativo. La inclusión de variables culturales es fundamental porque sabemos que la cultura puede moldear las percepciones de los individuos sobre el éxito y el fracaso académico e influir en la interpretación de los logros y los fracasos.

Bibliografía

- Abarca, A., & Sánchez, V. (2005). Factores asociados al fracaso académico en estudiantes universitarios. *Revista electrónica Actualidades investigativas en educación*, 5.
- Aguilar, M., Gil, O., Pinto, V., & Quijada, C. (2014). INTELIGENCIA EMOCIONAL, ESTRÉS, AUTOEFICACIA, LOCUS DE CONTROL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN UNIVERSITARIOS. *ENSEÑANZA E INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA*, 21-35.
- Alonso, Amparo; Iglesias, Marcos; Lozano, Inés. (2015). La conciliación estudiantil-familiar y el proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Superior: un estudio cualitativo. *Revistasum*, 33(3), 223-246.
- Alvarado, J., & Garrido, A. (2003). Perspectivas psicológicas y sociológicas. *Madrid: Mc Graw Hill*.
- Andión, I., Barca, A., Brenlla, J. C., & Barca, E. (2017). Metas académicas, atribuciones causales y género: su determinación en el rendimiento académico del alumnado de bachillerato. *REVISTA DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN*, 1, 5. doi:<https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.01.2436>
- Ardiles-Irarrázabal, Rodrigo, Cortés-Sandoval, Claudia, Diamond-Orellana, Stacie, Gutiérrez-Leal, Camila, Paucar-Evanan, María, & Toledo-Valderrama, Kamila. (2022). Burnout académico como factor predictivo del riesgo suicida en estudiantes de enfermería. *Index de enfermería*, 14-18.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Barca, A., Pessutti, C., & Brenlla, J. (2001). Propiedades psicométricas de la Escala Siacepa (Sistema integrado de evaluación de atribuciones causales y procesos de aprendizaje) en una muestra de alumnos de Educación en Brasil. *Revista de Ciencias de la Educación*(182), 15-52. Obtenido de http://www.icceciberaula.es/images/stories/Ciencias/185_2.pdf
- Bellanato, G. (2006). Habilidades para el éxito. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(5), 125. doi: <https://doi.org/10.35362/rie3852627>
- Broc, M. (2011). Voluntad para estudiar, regulación del esfuerzo, gestión eficaz del tiempo y rendiendo académico en alumnos universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 171-185.
- Burgos, J. (2018). Comprensiones narrativas de los factores asociados al desempeño académico en estudiantes de Boyacá, Colombia. *14*(1), 137-148. doi:<https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2018.0001.10>
- Carratala, E. (2007). La atribución interno-externa de las causas del fracaso escolar en maestros. *Revista mallorquina de pedagogía*(8-9), 12.

- Carratala, Eduardo; Roselló, Rosa. (1990). La atribución interno-externa de las causas del fracaso escolar en los maestros . *Revista Mallorquina de pedagogía*, 215-226.
- Chau, Cecilia; Saravia, Juan. (2016). ¿Se relacionan el estrés y el ajuste universitario con la salud en Perú? *ScienceDirect*. Obtenido de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2007078017300196>
- Chavarría Carranza, C. (2019). Estilos de atribucion causal importancia para la investigación e intervencion profesional en la etapa adolescente. *Revista Costarricense de Psicología*, 38(1), 1-16.
doi:<http://dx.doi.org/10.22544/rcps.v38i01.01>
- Covington, M. (1984). The Self-Worth Theory of Achievement Motivation: Findings and Implications. *The University of Chicago Press*, 85(1), 4-20.
- Cruz, S. (2006). El rendimiento académico: Desde la práctica de la orientación educativa. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 4(9), 41-44. Obtenido de <http://remo.ws/revistas/remo-9.pdf>
- Darren, George; Paul Mallery. (2019). *IBM SPSS Statistics 26 Step by Step: A Simple Guide and Reference*. Routledge.
- De la Torre, C., & Godoy, A. (2002). Influencia de las atribuciones causales del profesor sobre el rendimiento académico de los alumnos. *Psicothema*, 14(2), 444-449. Obtenido de <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8041>
- Domínguez, D., Sandoval, M., Cruz, F., & Pulido, A. (2014). Problemas relacionados con la eficiencia terminal de estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(1), 25-34. Obtenido de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2862>
- Everaert, P., Opdecam, E., & Maussen, S. (2017). The Relationship between Motivation, Learning Approaches, Academic Performance and Time Spent. *Accounting Education*, 26(1), 78-107.
- Feldman, R. (2005). *Psicología: con aplicaciones en países de habla hispana*. México : McGrawHill.
- Fernández, A., Arnaiz, P., Mejía, R., & Barca, A. (2015). Atribuciones causales del alumnado universitario de República Dominicana con alto y bajo rendimiento académico. *REVISTA DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN*, 2(1), 19-29. doi:10.17979/reipe.2015.2.1.1319
- Fernández, N. (2007). La educación superior en América Latina. Retos y desafíos hacia el futuro.
- Fernández, T., Solís, M., & Hernández, M. (2018). Un análisis multinomial y predictivo de los factores asociados a la deserción universitaria. *Revista Educare*.
doi:<https://doi.org/10.15359/ree.23-1.5>
- Figuera, P., Dorio, I., & Forner, A. (2003). Las competencias académicas previas y el apoyo familiar en la transición a la universidad. *Revista de Investigación*

educativa, 21(2), 349-369. Obtenido de
<http://revistas.um.es/rie/article/view/99251>

Figueroa, C. (2004). Ambiente y rendimiento escolar: el alumno en desventaja. *Sistemas de evaluación académica*.

Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista educación*, 1(31), 43-63.

Garbanzo-Vargas, G. (2014). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios desde el nivel socioeconómico. *Revista Electrónica Educare*, 17(3), 57-87. Obtenido de
https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1409-42582013000300004

García López, J. (2006). APORTACIONES DE LA TEORÍA DE LAS ATRIBUCIONES CAUSALES A LA COMPRESIÓN DE LA MOTIVACIÓN DEL RENDIMIENTO ESCOLAR. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*(21), 217-232. Obtenido de
https://www.researchgate.net/publication/28154087_Aportaciones_de_la_teor%C3%ADa_de_las_atribuciones_causales_a_la_comprension_de_la_motivacion_para_el_rendimiento_escolar

García, Rafael; Pérez, Francisco; Cavas, Francisco; Tomás, José. (2019). Effects of pre-college variables and first-year engineering students' experiences on academic achievement and retention: a structural model. *International Journal of Technology and Design Education*, 1-14.

García-Fernández, J., Ossa Cornejo, J., & Lagos San Martín, N. (2016). Relación entre atribuciones de éxito y fracaso académico y ansiedad escolar en estudiantes chilenos de educación. *Psicología desde el Caribe*, 33(2).
 doi:<http://dx.doi.org/10.14482/psdc.33.2.7296>

Garello, M., & Rinaudo, M. (2012). Rasgos del contexto para la promoción del desarrollo académico y la creatividad: estudio de diseño con estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio de Educación*, 10(2), 159-179. Obtenido de
<https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/3062>

González, Ramón; Fernández, Ramón; Souto, Antonio; González, Luz; Freire, Carlos. (2016). La autoestima como variable protectora del burnout en estudiantes de fisioterapia. *Estudios sobre Educación*, 95-113.
 doi:<https://doi.org/10.15581/004.30.95-113>

González-Pineda, J. (2003). El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 9, 247-258. Obtenido de http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/6952/1/RGP_9-17.pdf

Guerrero, Julia; Fuster, Doris; Gálvez, Eric; Ocaña, Yolvi; Aguinaga, Dante. (2019). Componentes predominantes de la acción tutorial en estudiantes universitarios.

Propósitos y Representaciones, 7(2), 304-324.
doi:<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.300>

- Gutierrez, A. (2014). Habilidades para la vida manual de Conceptos Básicos para facilitadores y educadores. *CEDRO*, 38. Obtenido de <https://www.cedro.org.pe/emprendimientojuvenil/images/pdf/habilidadesparalavidamanualdeconceptos16agosto.pdf>
- Haquin, Carlos; Larraguibel Marcela; Cabezas, Jorge. (2004). Factores protectores y de riesgo en salud mental en niños y adolescentes de la ciudad de Calama. *Rev. chil. pediatr*, 75(5), 425-433.
- Heider, F. (1958). The psychology of interpersonal relations.
- Heider, F., Folkes, V., Koletsky, S., Graham, J., & Sherman, S. (1958). The Psychology of Interpersonal Relations. *The Journal of Marketing*, 56(322).
doi:<http://doi.org/10.1037//0022-3514.46.1.57>
- Hernández, J., & Pozo, C. (1999). El fracaso académico en la Universidad: Diseño de un sistema de evaluación y detección temprana. *Psicología Educativa*, 5(1), 27-40. Obtenido de En <http://web.ebscohost.com/ehost/results?vid=3&hid=2&>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN: LAS RUTAS CUANTITATIVA, CUALITATIVA Y MIXTA. *McGRAW-HILL INTERAMERICANA*, 16(736), 744. Obtenido de http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/SampieriLasRutas.pdf
- Inglés, C., Díaz, A., García, J., Ruiz, C., Delgado, B., & Martínez, M. (2012). Auto-Atribuciones académicas: Diferencias de Género y Curso en Estudiantes de Educación Secundaria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 57-68.
- Jorge, Vergara; Eva, Boj; Omar, Barriga; Claudio, Díaz. (2017). Factores explicativos de la deserción de estudiantes de pedagogía. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 609-630.
- Krauskopf, D. (2002). Ponencia presentada para el programa Sociedad sin violencia de Programa de las Naciones Unidas: El Salvador . *Juventud en riesgo y violencia* .
- Lisciandro, Joanne; Gibbs, Gael. (2016). OnTrack to university: understanding mechanisms of student retention in an Australian pre-university enabling program. *Australian Journal of Adult Learning*, 56(2).
- Luo, W., Hogan, D., Seeshing, A., Zher, Y., & Maung, K. (2014). Attributional beliefs of Singapore students: relations to self-construal, competence and achievement goals. *Educational Psychology*, 2(34), 154-170.
doi:<http://doi.org/10.1080/01443410.2013.785056>
- Manassero Mas, M. A., & Vazquez, A. (1995). La atribución causal como determinante de las expectativas. *Psicothema*, 7(2), 361-376. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72707210>

- Manassero, María; Vázquez, Ángel. (1995). LA ATRIBUCION CAUSAL COMO DETERMINANTE DE LAS EXPECTATIVAS. *Psicothema*, 7(2), 361-376.
- Martínez, C., & Nuñez, C. (2007). Diseño y evaluación de un programa de cambio de estilo atribucional en deportistas adolescentes de una unidad educativa privada en Bogotá. *Cuadernos de psicología de deporte*, 2(7).
- Martínez, H. (2009). Autopercepción social y atribuciones cognoscitivas en estudiantes de bajo rendimiento académico. *Revista de Educación y Tecnología*, 1175-1216.
- Martínez, R., & Álvarez, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula abierta*, 127-146.
- Martini, M., & Del Prette, Z. (2005). Atribuciones causales en el rendimiento académico en situaciones de fracaso escolar. *Revista Interamericana de Psicología*, 355-368. Obtenido de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2989470&orden=215041&info=link>
- Mas, Carmen & Medinas Magdalena. (2007). Motivaciones para el estudio en universitarios. *Anales de psicología*, 23(1), 17-24.
- Morales, I. (2017). Relación entre la motivación al logro y el rendimiento académico en estudiantes universitarios . 128.
- Moreno, M. (2009). ¿Por qué aprenden los estudiantes? los objetivos de logro y su relación con el éxito o fracaso escolar. *Revista del Instituto de Estudios de Educación* , 184-195.
- Murillo, Viviana; Botero, Omar. (2005). Atribuciones que dan los estudiantes de los dos primeros semestres de Medicina de la Universidad Tecnológica de Pereira, al bajo rendimiento académico. *Revista Médica de Risaralda*, 11(2).
- Naranjo, M. L. (2009). MOTIVACIÓN: PERSPECTIVAS TEÓRICAS Y ALGUNAS CONSIDERACIONES DE SU IMPORTANCIA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO. *Revista Educación*, 33(2), 153-170. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/440/44012058010.pdf>
- Navarro, E. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *EICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 16. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55110208>
- Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 0.
- Navas, Leandro; San Pascual, Gonzalo; Soriano, José. (2008). METAS Y ATRIBUCIONES COMO PREDICTORES DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN EDUCACIÓN FÍSICA. *INFAD Revista de Psicología*, 141-148.

- Pintrich, P., & Schunk, D. (2006). Motivación en contextos educativos, teoría investigación y aplicaciones.
- Portillo, M. (2017). Educación por habilidades: perspectivas y retos para el sistema educativo. *Ministerio de Educación Pública*.
doi:<http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v41i2.21719>
- Ramírez, Patricio; Gradón, Elizabeth. (2018). Predicción de la Deserción Académica en una Universidad Pública Chilena a través de la Clasificación basada en Árboles de Decisión con Parámetros Optimizados. *Formación universitaria*, 11(3), 3-10.
doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000300003>
- Rodríguez-Marín, J., & Cándido, I. (2011). Diferencias de sexo y curso en autoatribuciones académicas de estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Psicología*, 28(2), 173–181.
- Ruiz, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista complutense de educación*, 12(1), 1-10. Obtenido de
file:///C:/Users/GRACIELA/Downloads/17706-Texto%20del%20art%C3%ADculo-17782-1-10-20110602.PDF
- Sáez, F. (Junio de 2020). Atribuciones causales un factor a considerar en la comprensión del abandono en educación superior: instrumento para su medición. *ResearchGate*, 179-187. Obtenido de
<https://www.researchgate.net/publication/342501436>
- 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. doi:<https://doi.org/10.1174/021093912800676420>
- Stupnisky, R., Stewart, T., Daniels, L., & Perry, R. (2011). When do students ask why? Examining the precursors and outcomes of causal search among first-year college students. *Contemporary Educational Psychology*, 36(3), 201-211.
doi:<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.06.004>
- Travisano, J. (2016). Evaluation of the Relationship between Employee Engagement and Student Engagement and Student Retention at a Large. *Private, Not-for-Profit*.
- Uribe, María; Illesca, Mónica. (2016). Burnout en estudiantes de enfermería de una universidad privada Burnout in nursing students of a private university. *ScienceDirect*. Obtenido de
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2007505716300825>
- Valdivieso-León, L. (2011). Atribuciones causales antes los éxitos y fracasos escolares en edades tempranas. Comunicación presentada en el VIII Congreso Iberoamericano de Evaluación Psicológica y XV Conferência Internacional .
- Velázquez, Yolanda & Gonzáles, Mario. (2017). Factores asociados a la permanencia de estudiantes universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 46, 114-138.

Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*(82), 616-622. doi:<http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.82.4.616>

Anexos

INSTRUMENTO PARA MEDIR ATRIBUCIONES CAUSALES DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Consentimiento Informado:

Estimado estudiante, usted ha sido invitado a participar voluntariamente de esta investigación que tiene como objetivo contribuir al conocimiento de atribuciones causales. Debe saber que participar de este estudio no conlleva ningún riesgo físico ni psicológico. Los resultados de este cuestionario son estrictamente anónimos y confidenciales y, en ningún caso, accesibles a otras personas. Si usted tiene alguna duda, puede comunicarse al correo: myleonr@utn.edu.ec

A continuación, encontrará una serie de enunciados. No existen respuestas mejores o peores, la respuesta correcta es aquella que expresa verídicamente su propia experiencia.

En agradecimiento a su participación, se estará sorteando un perfil de Netflix; el sorteo será transmitido en los próximos días en la siguiente página: <https://www.facebook.com/profile.php?id=61552086406014&mibextid=ZbWKwL>

Siguiente

No revele nunca su contraseña. [Notificar abuso](#)



REPUBLICA DEL ECUADOR

UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE
Acreditada Resolución Nro. 173-SE-33-CACES-2020
FACULTAD DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA
DECANATO



Memorando Circular nro. UTN-FECYT-D-2023-0160-MC
Ibarra, 14 de noviembre de 2023

PARA: Señores Coordinadores de Carrera
FACULTAD DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA

ASUNTO: Autorización para aplicar encuesta virtual

Por medio del presente, me permito solicitarles de la manera más comedida, se brinde las facilidades necesarias a los señores estudiantes de octavo semestre de la carrera de Psicopedagogía: MINDA JOSELYN, MORENO LAIZ, AGUILAR YURI, CARLOSAMA JACQUELINE, BASANTES ESTEFANÍA, TAYÁN JEFFERSON, CEVALLOS CARLA, VITERI JORGE, para que apliquen la encuesta virtual (<https://forms.office.com/r/ngSrx6Um3e>) a los estudiantes de las diferentes carreras de la FECYT, en el transcurso del mes de noviembre de 2023, para el desarrollo de la investigación: "ATRIBUCIONES CAUSALES EN RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE LA FECYT".

Por su favorable atención, le agradezco.

Atentamente,
CIENCIA Y TÉCNICA AL SERVICIO DEL PUEBLO

MSc. José Revelo Ruiz
DECANO

JRR/M. Báez.