



UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE
FACULTAD DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (FECYT)
CARRERA: PSICOPEDAGOGÍA

TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR

TEMA:

“ATRIBUCIONES CAUSALES DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE LA FECYT: EDUCACIÓN INICIAL”

Modalidad: Presencial

Trabajo de titulación previo a la obtención del título de Licenciada en Psicopedagogía

Línea de investigación: Desarrollo social y del comportamiento humano

Autora: Jacqueline Liseth Carlosama Ponce

Directora: MSc. Mayra Verónica León Ron

Ibarra, julio de 2024

UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE
BIBLIOTECA UNIVERSITARIA

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:	DE	105044061-7	
APELLIDOS Y NOMBRES:	Y	Carlosama Ponce Jacqueline Liseth	
DIRECCIÓN:		Otavalo, Valle del Tambo y Jorge Icaza	
EMAIL:		jcarlosamap@utn.edu.ec	
TELÉFONO FIJO:	06-2520950	TELF. MOVIL	0967950428

DATOS DE LA OBRA	
TÍTULO:	Atribuciones causales del rendimiento académico en estudiantes universitarios de la FECYT: Educación Inicial
AUTOR (ES):	Carlosama Ponce Jacqueline Liseth
FECHA: AAAAMMDD	2024/07/08
SOLO PARA TRABAJOS DE TITULACIÓN	
PROGRAMA:	<input checked="" type="checkbox"/> PREGRADO <input type="checkbox"/> POSGRADO
TITULO POR EL QUE OPTA:	Licenciatura en Psicopedagogía
ASESOR/DIRECTOR:	MSc. Jessy Barba/ MSc. Verónica León

CONSTANCIAS

El autor (es) manifiesta (n) 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 es (son) el (los) titular (es) de los derechos patrimoniales, por lo que asume (n) la responsabilidad sobre el contenido de la misma y saldrá (n) en defensa de la Universidad en caso de reclamación por parte de terceros.

Ibarra, a los 08 días, del mes de julio de 2024

EL AUTOR:


.....
Carlosama Ponce Jacqueline Liseth

CERTIFICACIÓN DEL DIRECTOR DEL TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR

Ibarra, 5 de julio de 2024

MSc. Mayra Verónica León Ron

DIRECTORA DEL TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR

CERTIFICA:

Haber revisado el presente informe final del trabajo de integración curricular, el mismo que se ajusta a las normas vigentes de la Unidad Académica de la Universidad Técnica del Norte; en consecuencia, autorizo su presentación para los fines legales pertinentes.


①
MSc. Mayra Verónica León Ron
C.C.:171554875-4

APROBACIÓN DEL TRIBUNAL

El Tribunal Examinador del Trabajo de Integración Curricular "Atribuciones causales del rendimiento académico en estudiantes universitarios de la FECYT: Educación Inicial" elaborado por, Jacqueline Liseth Carlosama Ponce, previo a la obtención del título de Licenciatura en Psicopedagogía, aprueba el presente informe de investigación en nombre de la Universidad Técnica del Norte:


() :
MSc. Mayra Verónica León Ron
C.C.: 171554875-4


() :
MSc. Jessy Verónica Barba Ayala
C.C.: 1002351946

DEDICATORIA

A mis padres, Lourdes y Dario, por confiar en mí y brindarme lo que he necesitado, su apoyo incondicional y su cariño; por ser mis guías, por la paciencia y por cuidarme siempre, porque nada sería posible sin ustedes; porque mis logros, mis alegrías y mis momentos difíciles siempre los viven como propios.

A mi abuelita Bernarda, porque, aunque ya no esté confío en que sus oraciones me han traído hasta aquí con bien.

Jacqueline Liseth Carlosama Ponce

AGRADECIMIENTO

Quiero agradecer a Dios por la sabiduría y por las bendiciones.

A mis hermanas, por ser mis compañeras de vida, mis maestras y mis cuidadoras, por la paciencia, la motivación y el cariño infinito, gracias por confiar en mí y en lo que puedo hacer. A mi sobrinito porque su sonrisa, su cariño y compañía hacen que la vida sea aún más bonita.

A mi familia, quienes siempre estuvieron dispuestos a ayudarme y a colaborar conmigo cuando los necesité, por todo lo que hemos compartido y lo que han hecho por mí.

A mis amigas, que siempre confían en mí y en lo que hago, por ver más potencial en mí del que yo misma a veces veo, gracias por su amistad y su compañía, siempre es bueno tener personas como ustedes para compartir momentos.

A la directora de este trabajo, MSc. Verito, por el acompañamiento y apoyo durante el desarrollo de esta investigación, por su dedicación y por todos los conocimientos compartidos.

A todos los docentes de la carrera de Psicopedagogía, que se preocuparon por impartir conocimiento y por fortalecer en nosotros valores humanos para que seamos buenos profesionales y, a la vez, buenos seres humanos.

A los docentes y estudiantes de la carrera de Educación Inicial; su tiempo y predisposición fueron fundamentales al realizar este trabajo investigativo.

A mis amigos/as y compañeros/as de la carrera, por compartir y disfrutar esta etapa juntos.

A Fluffy, por alegrar mis días con sus ocurrencias y su presencia, por ser la calma dentro de mi caos y por su cariño infinito.

RESUMEN EJECUTIVO

Existen creencias y causas a través de las cuales los estudiantes explican su éxito o fracaso de su rendimiento académico. El objetivo de este estudio es analizar las atribuciones causales en el rendimiento académico de estudiantes de la carrera de Educación Inicial de la Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología (FECYT). La investigación es cuantitativa de alcance descriptivo y correlacional, con un diseño transversal y no experimental. El Test de Atribuciones Causales de Sáez se aplicó a una muestra representativa de 221 estudiantes de un universo de 237. Según el coeficiente alfa de Cronbach, el instrumento utilizado tiene una confiabilidad de 0,71. Se demostró que el esfuerzo, la habilidad o las causas externas no influyen en el éxito o fracaso académico; pero no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la relación entre las dimensiones causales y el género, la edad y la autopercepción del rendimiento académico que no se consideraron en esta investigación podrían tener un impacto. Estos resultados destacan la complejidad de los procesos de atribución causal en el ámbito académico y ofrecen una visión importante de las percepciones de los estudiantes de Educación Inicial.

Palabras claves: atribuciones causales; universitarios; rendimiento académico.

ABSTRACT

There are beliefs and causes through which students explain their success or failure of their academic performance. The aim of this study is to analyse causal attributions in the academic performance of students of the Faculty of Education, Science and Technology (FECYT). The research is quantitative, descriptive and correlational in scope, with a cross-sectional and non-experimental design. The Sáez Causal Attributions Test was applied to a representative sample of 221 students out of a universe of 237. According to Cronbach's alpha coefficient, the instrument used has a reliability of 0.71. It was shown that effort, ability or external causes do not influence academic success or failure; but no statistically significant differences were found in the relationship between the causal dimensions and gender, age and self-perception of academic performance that were not considered in this research could have an impact. These results highlight the complexity of causal attribution processes in the academic domain and offer important insights into the perceptions of Early Childhood Education students.

Keywords: causal attributions; university students; academic performance.

ÍNDICE DE CONTENIDO

IDENTIFICACIÓN DE LA OBRA.....	ii
DEDICATORIA	vi
AGRADECIMIENTO	vii
RESUMEN EJECUTIVO	viii
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO.....	3
1.1 Teorías que explican las atribuciones causales del rendimiento académico	3
1.1.1 Teoría de Heider	3
1.1.2 Teoría de Rotter o Locus de control	4
1.1.3 Teoría de Weiner	5
1.2 Atribuciones causales del rendimiento académico.....	5
1.2.1 Atribuciones causales del rendimiento académico de estudiantes universitarios	6
1.3 Dimensiones de atribuciones causales.....	6
1.3.1 Factores Externos	6
1.3.2 Factores Internos	7
1.4 Instrumentos para evaluar las Atribuciones Causales	7
1.4.1 Instrumentos	8
1.5 Rendimiento Académico	9
1.5.1 El rendimiento académico de los estudiantes universitarios	10
1.6 Relación entre atribuciones causales y el rendimiento académico.....	11
CAPÍTULO II: MATERIALES Y MÉTODOS	12
2.1 Tipo de investigación	12
2.2 Métodos, técnicas e instrumentos de investigación.....	12
2.2.1 Métodos	12
2.2.2 Técnicas	13
2.2.3. Instrumentos	13
2.3 Preguntas de investigación e hipótesis	13
2.4 Matriz de operacionalización de variables	14
2.5 Participantes.	16

CAPÍTULO III: RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	18
3.1 Descripción de dimensiones de las atribuciones causales del rendimiento académico.	18
3.2 Relaciones y discusión	21
3.2.1 Relaciones, dimensiones de atribuciones causales con el género	22
3.2.2 Relaciones, dimensiones de atribuciones causales con la edad.....	23
3.2.3 Relaciones, dimensiones de atribuciones causales con la autopercepción del rendimiento académico.....	28
CONCLUSIONES.....	41
RECOMENDACIONES	42
ANEXOS.....	46

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 <i>Operacionalización de variable</i>	14
Tabla 2 <i>Distribución de estudiantes por semestre</i>	16
Tabla 3 <i>Estadísticas de fiabilidad del instrumento de atribuciones causales</i>	17
Tabla 4 <i>Atribuciones causales de éxito al esfuerzo</i>	18
Tabla 5 <i>Atribuciones causales de éxito a la habilidad</i>	18
Tabla 6 <i>Atribuciones causales de fracaso a la habilidad</i>	19
Tabla 8 <i>Atribuciones causales de fracaso a causas externas</i>	20
Tabla 9 <i>Prueba de normalidad (Kolmogorov Smirnov)</i>	21
Tabla 10 <i>Prueba de Rangos</i>	22
Tabla 11 <i>Estadísticos de prueba</i>	23
Tabla 12 <i>Descriptivos</i>	23
Tabla 13 <i>Pruebas post hoc</i>	25
Tabla 14 <i>Descriptivos</i>	28
Tabla 15 <i>Pruebas post hoc</i>	30

INTRODUCCIÓN

Las atribuciones causales del rendimiento académico en estudiantes universitarios son un tema crítico en la educación superior, debido a que, los estudiantes explican su éxito o fracaso en su rendimiento académico tomando en cuenta experiencias previas dentro del sistema educativo, influencia familiar y autoeficacia académica.

El problema de la investigación se centra en comprender cómo las atribuciones causales afectan el rendimiento académico de los estudiantes de la carrera de Educación Inicial de la Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología (FECYT). El estudio es relevante, puesto que las creencias y percepciones de los universitarios acerca de sus habilidades y el control sobre sus propios resultados podrían influir significativamente en su autoestima, motivación y en su éxito académico. Indagar este tema es fundamental para el desarrollo de estrategias educativas que promuevan una mejora en el rendimiento académico evitando así, la deserción universitaria.

El objetivo principal de la investigación es analizar las atribuciones causales del rendimiento académico de los estudiantes de Educación Inicial de la FECYT y para lograrlo es indispensable describir cada uno de los factores o dimensiones de las atribuciones causales del rendimiento académico y a su vez, determinar si existen diferencias entre el género, la edad y la autopercepción del rendimiento académico con las dimensiones de las atribuciones causales del rendimiento académico de los estudiantes de la carrera de Educación Inicial.

El trabajo de investigación está organizado de la siguiente manera: en el primer capítulo se hará una revisión de la literatura sobre atribuciones causales, rendimiento académico y como estas dos se relacionan; en el segundo capítulo, se explicará detalladamente la metodología utilizada para recoger y analizar los datos; en el tercer capítulo, se presentarán las tablas con los resultados estadísticos obtenidos seguidos del análisis e interpretación de los mismos y la discusión; finalmente se encontrarán las conclusiones y recomendaciones para futuras investigaciones y mejoras en la práctica educativa.

La delimitación temporal del problema de estudio es el segundo período académico comprendido entre octubre 2023 y febrero 2024. Espacialmente el problema a investigarse está en la provincia de Imbabura, en el cantón Ibarra, en la Universidad Técnica del Norte, en la Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología (FECYT), en la escuela de Educación Inicial modalidad Presencial, la misma que cuenta con 8 niveles y 240 estudiantes.

Justificación

El proceso educativo tiene un gran impacto en la formación de una persona, lo que enfatiza la importancia conocer de manera más profunda como las atribuciones causales influyen en el rendimiento académico en estudiantes universitarios de la FECYT especialmente de la carrera de Educación Inicial es indispensable, ya que, estas impactan directamente en el comportamiento de los estudiantes en sus diferentes contextos. Entender las creencias y causas por las que los estudiantes explican su éxito o fracaso de su rendimiento académico mejorará la calidad de la educación e impulsará a los estudiantes a desarrollar sus capacidades académicas y personales promoviendo así una buena preparación académica en los futuros educadores.

Hay varios estudios que están desarrollándose respecto al tema de atribuciones causales y el rendimiento académico como los de Barca et al. (2019); da Silva et al. (2021); Sáez et al. (2020); pero en el Ecuador existen pocos estudios sobre este tema como el de González, Á. (2020), Zumárraga, M. & Cevallos, G. (2022) y el de Chica, V., (2023).

Se justifica el desarrollo de esta investigación porque los resultados que se obtengan beneficiarán de manera directa a:

Los docentes universitarios, debido a que, la investigación les permitirá comprender y conocer el porqué de las actitudes de los estudiantes en el aula de clase, ya que al intentar descubrir la causa de su resultado el alumno puede dudar de que, si se exteriorizan con el docente, reciban una respuesta científica.

También beneficiará a los docentes investigadores de temas afines, esto porque les permitirá tener conocimiento actual de la realidad universitaria.

Y finalmente, a la Universidad Técnica del Norte, ya que, así contribuirá con la comunidad científica universitaria porque en el repositorio universitario no se tiene este tipo de estudio; además, se brindará un conocimiento profundo y amplio sobre las atribuciones causales del rendimiento académico de sus estudiantes.

La investigación tendrá beneficiarios indirectos, los futuros investigadores, debido a que, ellos en este trabajo investigativo encontrarán datos reales, teoría y bases para sus investigaciones sobre las atribuciones causales del rendimiento académico y temas afines a.

Objetivos

a) Objetivo General

Analizar las atribuciones causales en el rendimiento académico de estudiantes de la carrera de Educación Inicial de la Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología (FECYT).

b) 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 Educación Inicial.
- Determinar si existe diferencias entre el género, la edad y la autopercepción del rendimiento académico con las dimensiones de las atribuciones causales del rendimiento académico de los estudiantes de la carrera de Educación Inicial.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1.1 Teorías que explican las atribuciones causales del rendimiento académico

1.1.1 Teoría de Heider

En 1958, Heider desarrolló su teoría de la atribución con el objetivo de dilucidar cómo las personas identifican las causas de su propio comportamiento y el de quienes los rodean. Este esfuerzo por encontrar una causa o explicación es una característica intrínseca de nuestra experiencia. Además, Heider observó que los observadores suelen atribuir el comportamiento de los actores a rasgos internos o disposiciones, mientras que los propios actores tienden a atribuir su comportamiento a factores situacionales o externos.

Heider reconocía la importancia fundamental de las atribuciones causales en la interpretación del comportamiento humano y en la forma en que las personas dan sentido y explican su entorno circundante. Este aspecto resalta el papel crucial que las atribuciones desempeñan en la comprensión del comportamiento humano y en la percepción que las personas tienen del mundo que las rodea.

En su libro de 1982, Todt hace referencia a la teoría ingenua de la conducta de Heider, donde expone los criterios que las personas utilizan para interpretar las acciones de quienes les rodean y cómo estas interpretaciones influyen en su propia conducta. En esta teoría, Heider señala que los resultados de una acción son atribuidos a factores tanto internos (como habilidad y esfuerzo) como externos (causas ambientales). Él sugiere que las causas del efecto de una acción están directamente relacionadas con los atributos personales, implicando que el resultado se atribuye a quien lo causa.

Al analizar esta teoría, se establece una conexión entre el individuo, sus acciones y los resultados de estas acciones, considerando cómo se ven influenciadas por sus intenciones, esfuerzos, habilidades y factores externos. Además, en 1958, Heider también menciona que:

“La atribución personal reduce las condiciones necesarias esencialmente a una sola, la persona con una intención que tiene control de la multiplicidad de factores de influencia dentro de una amplia esfera de responsabilidades...” (p. 34).

Para García (2006), el psicólogo austríaco Heider fue pionero en el inicio y desarrollo de la teoría de las atribuciones causales, dentro del campo de la psicología social, marcando así un hito en la investigación sobre este tema. El autor también señala que Heider fundamenta su teoría en la premisa de que los seres humanos sienten una motivación intrínseca para comprender las causas de los eventos y para entender el entorno que los rodea.

La atribución causal puede entenderse también como un proceso de inferencia, que se convierte en un proceso constructivo para el individuo que busca comprender las causas detrás de sus propias acciones o las de otros. Heider empleaba un modelo empírico-positivo en el que se distingue entre la descripción causal (las condiciones que rodean la experiencia) y la descripción fenoménica (la experiencia misma que se vive entre el individuo y su entorno) (Crespo, 2014).

Heider dedicó varios años a desarrollar su teoría, en la cual identificó tres determinantes del rendimiento: la capacidad, la dificultad de la tarea y el esfuerzo. En su análisis, consideró que la capacidad y el esfuerzo eran factores internos del individuo, dependían de él. En contraste, la dificultad de la tarea fue reconocida como un factor externo. Para completar su estudio, Heider incluyó la suerte o el azar como otro determinante externo (Weiner, 2010).

La teoría de Heider tuvo un impacto significativo en el campo de la psicología, impulsando un aumento en la investigación y contribuyendo a la expansión del conocimiento en esta área. La presencia de más investigadores interesados en el tema, respaldados por una base teórica sólida, ha permitido que las investigaciones sean más amplias y que los resultados sean generalizables. Además, la influencia de Heider se ha visto reflejada en el desarrollo continuo del estudio de las atribuciones causales, con investigadores construyendo sobre el trabajo previo de Heider para profundizar en este campo.

1.1.2 Teoría de Rotter o Locus de control

Rotter inició su investigación sobre el Locus de control en 1954 años después en 1966 señaló que: "El locus de control es un constructo fundamental que influye en la motivación, el comportamiento y el bienestar psicológico de las personas." Esta declaración refleja la importancia del locus de control, que se refiere a la creencia de una persona sobre si los eventos en su vida están bajo su propio control o son determinados por fuerzas externas. Este aspecto es crucial, ya que, afecta la motivación, el comportamiento y el bienestar psicológico de las personas. En resumen, nuestra percepción del control sobre nuestras vidas puede tener un impacto significativo en nuestra motivación, comportamiento y salud mental.

En 1966, Rotter en su teoría del Locus de control, hace referencia a la creencia en la influencia de factores internos que el individuo controla o de fuerzas externas que escapan a su control sobre los eventos. Cada individuo postuló dos tipos de locus de control: aquellos con un locus interno tienden a creer que tienen el control sobre sus vidas y resultados, mientras que aquellos con uno tienden a atribuir sus experiencias y resultados a factores externos o la suerte.

Según Rotter (1966), las acciones de una persona están determinadas por las expectativas que tiene sobre el control que ejerce sobre las consecuencias de su comportamiento. Las situaciones se desarrollan de acuerdo con lo que se espera que ocurra. Si una persona espera que generalmente pueda influir en las consecuencias de su comportamiento, se dice que tiene un Locus de Control Interno (LCI). Por el contrario, si siente que las consecuencias de sus acciones son aleatorias o están determinadas por factores externos, se considera que tiene un Locus de Control Externo (LCE).

En su teoría, Rotter sugiere que las conductas humanas están influenciadas por el grado de control que la persona percibe tener sobre ellas. Es decir, las circunstancias se desarrollan según las expectativas que tenemos sobre ellas. Rotter fundamenta su teoría en el concepto del locus de control, que divide en dos: el interno y el externo. En el primero, la persona se percibe a sí misma como responsable de sus acciones y resultados, mientras que en el segundo atribuye los resultados a factores externos, a aquellos que están fuera de su control directo (Chavarría, 2019).

García (2006), en su investigación, también señala que Rotter acuñó el término "locus of control" o en español lugar de control, el cual se refiere a la percepción que tiene un individuo sobre la causalidad de los resultados de sus acciones, tanto positivos como negativos. Esta percepción puede influir en la capacidad de alcanzar metas establecidas mediante el proceso de atribución causal. Por un lado, la persona puede considerarse responsable de su propio desempeño (control interno); por otro lado, puede atribuir la responsabilidad de su rendimiento a terceros, a la suerte o a circunstancias que están fuera de su control (control externo).

Debido a que el trabajo de Rotter se basaba en el estudio inicial de Heider, también aceptó que para poder explicar las atribuciones causales se lo podía hacer desde causas internas (habilidad) y externas (azar). Rotter también estableció la relación existente entre el locus de control y las expectativas de éxito (Weiner, 2010).

1.1.3 Teoría de Weiner

Desde el contexto teórico de La Teoría de las Atribuciones Causales de Weiner (1985) en su teoría atribucional menciona que:

Las atribuciones causales son los elementos primarios de la conducta que implican la motivación de logro, lo que hace que se generen expectativas nuevas y de aquí provienen las consecuencias positivas o negativas que llegan a implicar a los procesos cognitivos y la emocionalidad. Considera también que la atribución del éxito o del fracaso en situaciones educativas a ciertas causas como la experiencia pasada o condicionantes personales, familiares y académicos puede tener consecuencias para las expectativas del estudiante con respecto a su éxito o fracaso posterior. Expone cuatro tipos de causas o factores determinantes del rendimiento del alumno: causas internas (la habilidad y el esfuerzo) y causas externas (la suerte o el azar y la dificultad de las tareas). (pp. 22-23)

Además, Vera et. Al. (2022), al investigar sobre atribuciones causales, señalan que Weiner define una atribución causal como la explicación que las personas dan a sus éxitos o fracasos académicos. Esto se debe a nuestra necesidad inherente como seres humanos de inferir las razones que nos condujeron a obtener un resultado académico específico, ya sea positivo o negativo. Estas inferencias se fundamentan en experiencias previas, y Weiner las denomina atribuciones causales de logro. Los autores también destacan que, según este teórico, todas estas atribuciones tienen efectos psicológicos.

1.2 Atribuciones causales del rendimiento académico

Weiner (2010) define a la atribución causal del rendimiento académico como la inferencia que el ser humano realiza sobre situaciones vivenciadas con anterioridad y las relaciona con los resultados obtenidos hayan sido estos buenos o malos, haciendo así que estas inferencias sean las que determinen el actuar del sujeto ya sea en el presente o futuro; además, al realizar estas inferencias nosotros conoceremos por qué fuimos recompensados o castigados, modificando así, nuestro comportamiento y actuar.

Según la teoría de Weiner "un estudiante podría atribuir sus éxitos o fracasos escolares a cuatro causas principales: el esfuerzo del individuo, la dificultad de la tarea, la suerte y su propia capacidad (Vera et al., 2022, p. 1088). Según el constructo teórico de las atribuciones presentado por Weiner, se deben considerar principalmente a tres

dimensiones: causalidad (interna-externa), controlabilidad (controlable-incontrolable) y estabilidad (estable-inestable).

Vera et al. (2022) señalaron que “desde los primeros estudios en esta temática, distintos autores han dado cuenta de que las atribuciones tendrían importantes consecuencias psicológicas, tanto a nivel emocional, cognitivo y motivacional” (p. 1087). Con lo que se pretende explicar que la teoría de atribuciones causales de Weiner es fundamental, dado que, nos proporciona la capacidad de comprender y anticipar el comportamiento de un individuo en situaciones de rendimiento y logro. Esto se debe a que las atribuciones causales tienen implicaciones psicológicas que nos permiten prever ciertos comportamientos.

1.2.1 Atribuciones causales del rendimiento académico de estudiantes universitarios

Vera et al. (2022) mencionan que en el contexto educativo y desde la perspectiva de Weiner se define a las atribuciones causales del rendimiento académico como la relación que los alumnos plantean entre los resultados académicos y qué los ocasionó, es decir, los estudiantes hacen inferencias sobre qué ocasiona los resultados académicos que obtienen, sean estos positivos o no, ellos quieren conocer el porqué de los resultados. Es importante indicar que Weiner en su investigación mencionaba que estas atribuciones causales impactan significativamente en el estado emocional, cognitivo, psicológico y motivacional de los alumnos.

1.3 Dimensiones de atribuciones causales

1.3.1 Factores Externos

Vera et al. (2022) sostiene que los estudiantes que adoptan modelos atribucionales externos tienden a tener un rendimiento académico inferior en comparación con sus pares. Los autores concluyeron en su investigación que entre los factores externos identificados está la suerte y la influencia del profesor, que, analizados desde la teoría de Weiner, podrían convertirse en un patrón atribucional que perjudica el aprendizaje.

Sobre los factores externos, Fernández et al. (2015), afirmaron que:

Los sujetos que atribuyen su rendimiento a causas externas e incontrolables (la facilidad/dificultad de las materias, la suerte como es este caso, el profesorado que no enseña es tacaño con las notas...), se sabe que su percepción subjetiva es de no implicación personal, de no responsabilidad o, de no control, produciendo, como ya reiteramos, un efecto de inhibición hacia la motivación de aprendizaje y del rendimiento académico. (p. 26)

Con esto se entiende que, las personas atribuyen su éxito académico a factores externos e impredecibles, como la dificultad de las asignaturas, la suerte o la conducta del profesor, su impresión subjetiva es la de no tener influencia personal, responsabilidad o capacidad de control sobre su desempeño. Esta percepción conduce a una disminución de la motivación para aprender y rendir académicamente. Por lo tanto, cuando los estudiantes consideran que su rendimiento está determinado por elementos fuera de su control, tienden a experimentar una reducción en su motivación y su desempeño académico puede verse negativamente afectado.

1.3.2 Factores Internos

Vera et al. (2022) sostienen que, en los factores internos de las atribuciones causales, los estudiantes relacionan su éxito o fracaso académico con sus propias habilidades, capacidades y esfuerzo. Además, señalan que los alumnos con un buen rendimiento académico tienden a atribuir su éxito o fracaso a su capacidad o esfuerzo, lo que implica que asumen la responsabilidad de los resultados obtenidos. Esta atribución de responsabilidad les permite desarrollar mejores estrategias de autorregulación y estudio.

Fernández et al. (2015) explican que los factores internos tienen una relación positiva con el rendimiento académico y lo explican de la siguiente manera:

Existe una motivación de los sujetos hacia el buen rendimiento produciendo unos sentimientos de autoconfianza, autoestima y valoración positiva hacia sí mismos. Todo ello redundando en un efecto positivo hacia la motivación de aprendizaje y de rendimiento en los sujetos con atribuciones causales internas, en concreto a la capacidad. (p.26)

Cuando las personas atribuyen su éxito académico a sus propias habilidades y esfuerzos, experimentan una motivación interna hacia el rendimiento académico, este sentimiento les brinda autoconfianza, autoestima y una imagen positiva de sí mismos. Estas actitudes positivas, a su vez, tienen un impacto positivo en su motivación para aprender y rendir en el ámbito académico, particularmente en lo que respecta a cómo perciben su propia capacidad.

1.4 Instrumentos para evaluar las Atribuciones Causales

Weiner (1985) explica que la importancia de evaluar las atribuciones causales del rendimiento académico radica en que esta, nos permite comprender cómo los estudiantes interpretan su propio éxito o fracaso. Esta comprensión es crucial para diseñar intervenciones educativas eficaces que se ajusten a las necesidades y percepciones de los estudiantes. Analizar las causas que los estudiantes atribuyen a su desempeño académico es fundamental para entender su perspectiva sobre el éxito o fracaso, lo que a su vez guía la implementación de intervenciones educativas efectivas y adaptadas.

En 1981, Harter resaltó la importancia de los instrumentos de evaluación de atribuciones causales al proporcionar información valiosa sobre las percepciones de los estudiantes. Estos instrumentos permiten identificar factores que podrían estar influyendo en su rendimiento académico, como la autoestima y la autoeficacia, estos instrumentos son útiles para descubrir qué aspectos pueden estar afectando el desempeño académico de los estudiantes.

Tras el análisis de la literatura se puede decir que los autores coinciden en que los instrumentos y la evaluación de las atribuciones causales del rendimiento académico fundamental para entender cómo los estudiantes interpretan su propio éxito o fracaso. Esta comprensión es crucial para desarrollar intervenciones educativas efectivas que se adapten a las necesidades y percepciones de los estudiantes.

Los autores enfatizan la importancia de contar con herramientas de evaluación específicas para identificar factores que puedan influir en el rendimiento académico, como la autoestima y la autoeficacia. Los autores destacan la necesidad de comprender los

procesos motivacionales y emocional que afectan el éxito estudiantil, lo que puede orientar la práctica educativa y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

1.4.1 Instrumentos

En diferentes contextos y circunstancias, se han creado muchas herramientas especializadas para explorar y comprender las atribuciones causales de las personas en relación con sus acciones y los resultados que obtienen.

a) Escala de Atribución Causal para el Rendimiento Académico (CASRA)

Valle et al. (2003), desarrollaron una herramienta fundamental para evaluar las percepciones que los estudiantes tienen sobre las causas de su propio desempeño académico. Esta escala se fundamenta en la teoría de la atribución causal, la cual postula que las personas tienden a explicar los resultados de sus acciones o eventos en función de factores internos, como habilidad o esfuerzo, y factores externos, como suerte o dificultad del examen.

La CASRA consta de una serie de afirmaciones relacionadas con el rendimiento académico, y los participantes deben indicar en qué medida están de acuerdo con cada una y si atribuyen su desempeño a factores internos o externos. Este instrumento permite a investigadores y profesionales de la educación comprender de manera más profunda las percepciones y atribuciones de los estudiantes respecto a su rendimiento académico.

La aplicación de la CASRA ha sido amplia en diversos estudios, explorando cómo las percepciones de los estudiantes sobre las causas de su rendimiento académico inciden en su motivación, autoconcepto y desempeño futuro en el ámbito educativo. En este sentido, se presenta como una herramienta valiosa para comprender las creencias de los estudiantes y para diseñar intervenciones que fomenten una mentalidad de crecimiento y una motivación más intrínseca hacia el aprendizaje.

b) Escala de atribución causal para estudiantes universitarios

Aguilar et al., en 2013, construyeron un instrumento para evaluar las atribuciones causales que los estudiantes universitarios hacen sobre su propio desempeño académico. Esta escala consiste en una serie de enunciados relacionados con el rendimiento académico, donde los estudiantes deben indicar su grado de acuerdo y si atribuyen su rendimiento a factores internos o externos. Esto permite a investigadores y profesionales de la educación obtener una comprensión más completa de las percepciones y atribuciones de los estudiantes universitarios en relación con su rendimiento académico.

El objetivo principal del desarrollo de esta escala es proporcionar una herramienta específica para entender las creencias y percepciones de los estudiantes universitarios sobre las causas de su rendimiento académico. Este conocimiento puede tener implicaciones significativas en el diseño de intervenciones educativas destinadas a mejorar el éxito académico y promover la motivación dentro de este grupo demográfico.

c) Cuestionario de Atribuciones para Educación Física.

El Cuestionario de Atribuciones para Educación Física, fue creado por Navas et al., en 2008, es una herramienta diseñada para evaluar cómo los estudiantes atribuyen causas a su desempeño en esta materia. Este cuestionario consta de una serie de afirmaciones

relacionadas con las experiencias y el rendimiento de los estudiantes en las clases de educación física. Los participantes deben indicar su grado de acuerdo con cada afirmación y si atribuyen sus resultados a factores internos o externos; esto permite a investigadores y educadores comprender mejor las percepciones y atribuciones de los estudiantes en relación con su desempeño y participación en educación física.

El propósito principal de este cuestionario es proporcionar una herramienta específica para entender las creencias y percepciones de los estudiantes sobre las causas de su rendimiento en educación física. Esto puede ser fundamental para diseñar intervenciones educativas que mejoren la motivación, el compromiso y el disfrute de los estudiantes en esta área del currículo escolar.

1.5 Rendimiento Académico

El rendimiento académico se puede definir como el resultado obtenido por un estudiante dentro del sistema educativo, el cual refleja en qué medida se han alcanzado una serie de metas y objetivos establecidos en el programa de estudios. Por lo general, este rendimiento se expresa a través de una calificación numérica (Lamas, 2015).

Para Chong (2017) menciona que existen factores, como: desempeño individual del estudiante, el grupo de pares, el salón de clase, el contexto educativo, el nivel socioeconómico-cultural y la influencia familiar, los mismos que deberían ser estudiados para analizar si influyen en el rendimiento académico de los universitarios o no. El rendimiento académico refleja cómo un individuo se desenvuelve en el entorno educativo y se evalúa con las calificaciones asignadas por el docente o tutor responsable. Sin embargo, es importante considerar si estos factores influyen de manera positiva o negativa en el rendimiento académico.

Barca et al. (2019) menciona que “la conducta de estudio, que es fruto del motivo y la estrategia que se desarrollan simultáneamente por el alumno, finaliza en una evaluación del aprendizaje que da lugar a una calificación y que, en general, se denomina rendimiento académico.” (p. 21). Esto sugiere que, para comprender el rendimiento académico de los estudiantes, pueden hacerlo observando sus calificaciones. Según los autores, las calificaciones representan numéricamente o en forma de letras el desempeño del alumno dentro del contexto educativo.

“Los estudiantes con alto rendimiento son conscientes de que existen factores que han influido en su actual comportamiento para aprender, por ejemplo, manifiestan recuerdos de su experiencia infantil” (Ramos et al, 2017, p. 281). El rendimiento académico sobresaliente está relacionado con las experiencias previas vividas en la vida familiar y académica de cada individuo. Esto sugiere que el rendimiento académico puede variar según lo que cada persona considere importante.

Después de revisar la literatura existente, se puede afirmar que, el rendimiento académico es el resultado numérico, generalmente expresado mediante calificaciones, que los estudiantes obtienen tras ser evaluados por el docente en relación con su desempeño en el aula. Este desempeño está influenciado por diversas circunstancias y factores, incluyendo la personalidad, la autoestima, las estrategias de estudio, la motivación, presiones externas, el ambiente escolar y los objetivos académicos individuales de cada estudiante para permanecer en el sistema educativo.

1.5.1 El rendimiento académico de los estudiantes universitarios

Barrera (2020), menciona que el rendimiento académico en estudiantes universitarios puede interpretarse como un indicador de la efectividad y calidad educativa, esto implica que, si en el sistema de educación superior se observa un bajo rendimiento académico y una tasa de deserción universitaria significativa, es una señal de que el sistema presenta deficiencias y está experimentando dificultades.

Garbanzo, G. (2007) y Albán, J. y Calero, J., (2017) sugieren que el promedio de calificaciones es un indicador del rendimiento académico, debido a que, las calificaciones escolares ofrecen una visión integral de la situación académica de los estudiantes, a través de las calificaciones, no solo se evalúa la calidad del rendimiento, sino también se identifican las áreas de estudio en las que los estudiantes muestran fortalezas y debilidades; además, las calificaciones pueden revelar cómo los estudiantes prefieren presentar sus trabajos y en qué materias tienen un mayor potencial.

En un estudio realizado en el contexto educativo universitario ecuatoriano, para el cual se tomó una muestra de 788 estudiantes de universidades públicas y privadas del Distrito Metropolitano de Quito, se concluyó que, durante el primer año de formación universitaria, el rendimiento académico de los estudiantes se ve afectado por características individuales, como la autoeficacia y la procrastinación académica (Zumárraga & Cevallos, 2022). Los estudiantes con mayor autoeficacia tienden a poseer estrategias de estudio más efectivas, lo que a su vez les proporciona un mayor nivel de adaptabilidad frente a los desafíos académicos, este mayor nivel de adaptabilidad se traduce en un mejor rendimiento académico.

Cuando se investiga para profundizar el entendimiento sobre la calidad educativa en diversas instituciones universitarias, sean públicas o privadas, es esencial comenzar por comprender el nivel de rendimiento académico de su población estudiantil. Al tener un conocimiento sólido de estos datos, obtenemos una perspectiva más completa de la realidad educativa en las instituciones de educación superior. Se puede afirmar que a medida que aumenta el rendimiento académico, también lo hace el nivel de efectividad y calidad educativa. Por el contrario, un bajo rendimiento y una alta tasa de deserción universitaria son señales de deficiencias dentro del sistema universitario (Barrera, 2020).

a) Factores protectores

Enfoque de aprendizaje. – El método de estudio y aprendizaje que un estudiante emplea para realizar una actividad académica está influenciado por cómo percibe la tarea y por sus propias características individuales. Se distinguen dos enfoques principales: el enfoque profundo, caracterizado por la motivación intrínseca y el interés genuino del estudiante por la materia, y el enfoque superficial, que se basa en la motivación extrínseca y la simple búsqueda de aprobar la tarea sin tolerar el fracaso (Lamas, 2015).

Clima Escolar adecuado. – “Siendo mejor el rendimiento del estudiante cuando sus profesores le manifiestan sus expectativas positivas, lo cual se complementa con la existencia de un ambiente de aula adecuado” (Lamas, 2015, p. 332). Esto indica que el desempeño estudiantil mejora cuando los profesores muestran expectativas positivas hacia sus alumnos, y esta mejora se ve potenciada por un ambiente de aula favorable. En resumen, cuando los profesores tienen una visión optimista sobre el potencial de sus

estudiantes y establecen un entorno de aprendizaje adecuado, estos tienden a obtener mejores resultados académicos.

Hay una mayor probabilidad de obtener un rendimiento académico alto cuando el estudiante experimenta un mayor bienestar escolar. Esto se evidencia en la disposición y voluntad del estudiante para aprender y repasar lo enseñado en clase, así como en su búsqueda de la excelencia y la realización personal de su potencial (Ávalos et al., 2018).

Es importante fomentar el bienestar escolar de los estudiantes, puesto que, cuando experimentan emociones positivas en el entorno escolar, tienden a comprometerse más con sus actividades académicas, lo que se traduce en un mejor rendimiento académico.

b) Factores amenazantes

La edad: esta tiene un impacto significativo en cada fase de la vida, por lo que, Lamas (2015) menciona que, “se sabe que durante la adolescencia acontecen notables transformaciones físicas y psicológicas, especialmente en la personalidad, que pueden afectar el rendimiento escolar” (p. 319). La falta de una metodología didáctica flexible por parte de los docentes, que tenga en cuenta los factores biológicos inherentes al ser humano y su desarrollo, puede llevar a un bajo rendimiento académico en los estudiantes e incluso contribuir a la deserción escolar. Además, el autor también destaca que, durante la adolescencia, se producen cambios significativos tanto físicos como psicológicos, especialmente en la personalidad, que pueden influir en el desempeño académico, es decir, estos cambios en la adolescencia pueden tener un impacto en cómo los estudiantes se desempeñan en la universidad.

1.6 Relación entre atribuciones causales y el rendimiento académico

Fernández et al. (2015), al estudiar la relación entre las atribuciones causales y el rendimiento académico, concluyeron que "los estudiantes con un bajo rendimiento académico tienden a atribuir sus resultados a factores externos, como el contexto, la suerte, la dificultad de las tareas y el profesor, mientras que aquellos con un alto rendimiento académico tienden a atribuir sus éxitos a factores internos, como el esfuerzo y la capacidad" (p. 21). En consecuencia, se puede deducir que el rendimiento académico de los universitarios está directamente influenciado por la atribución causal de sus resultados. Es fundamental destacar que estas atribuciones también impactan en las expectativas de éxito previas y en el nivel de responsabilidad desarrollado en su carrera académica en las expectativas de éxito previas y en el nivel de responsabilidad desarrollado en su carrera académica.

Fernández et al. (2015) también señalan que "las atribuciones son adaptativas; los estudiantes las utilizan para ofrecer una explicación lógica de su rendimiento académico, ya sea este alto o bajo" (p. 26). Esto sugiere que los estudiantes emplean las atribuciones de manera adaptable para explicar coherentemente su desempeño académico, sin importar si es favorable o desfavorable. En otras palabras, las atribuciones sirven como herramientas que los estudiantes utilizan para comprender y justificar sus éxitos y fracasos académicos de manera lógica.

CAPÍTULO II: MATERIALES Y MÉTODOS

2.1 Tipo de investigación

La investigación realizada es de enfoque cuantitativo, que se define, según Hernández (2010), como aquel que emplea la recolección de datos para poner a prueba hipótesis, utilizando mediciones numéricas y análisis estadísticos para identificar patrones de comportamiento y validar teorías. Este enfoque requiere un proceso secuencial y ordenado debido a su rigurosidad, lo que contribuye a la obtención de resultados más confiables. La validez de la investigación es crucial, dado que, está directamente relacionada con la capacidad de generalizar las conclusiones obtenidas.

Su alcance es descriptivo, lo que implica la especificación y establecimiento de las características y rasgos relevantes de la población bajo análisis (Hernández et al., 2010). En este sentido, este enfoque permite la recolección de información sobre las variables estudiadas, pero no implica necesariamente la identificación de relaciones entre ellas.

La investigación es de diseño no experimental, se refiere a la observación del fenómeno en su estado natural, sin manipulación ni alteración intencional por parte del investigador (Hernández et al., 2010). Este enfoque busca evitar influir en las variables o sus efectos, centrándose en la comprensión del comportamiento tal como se presenta de manera espontánea.

La investigación adopta un enfoque cuantitativo con un alcance descriptivo y correlacional con un diseño no experimental y transversal, lo que implica un proceso riguroso de recolección y análisis de datos para validar hipótesis y comprender el comportamiento de las variables en su contexto natural.

2.2 Métodos, técnicas e instrumentos de investigación

2.2.1 Métodos

En este estudio, se emplearon métodos generales o lógicos, los cuales son detallados a continuación, indicando en qué etapas fueron aplicados.

Se empleó el método inductivo, el cual, según Hernández et al. (2010) permite la descripción de fenómenos específicos mediante la exploración. Esto ayuda a desarrollar perspectivas teóricas más amplias, es decir, va de casos individuales hacia conclusiones más amplias. En esta investigación, el método inductivo permitió examinar cada dimensión y posición del dispositivo utilizado para derivar conclusiones generales.

El método deductivo fue esencial en la elaboración del marco teórico como lo señalan Hernández et al. (2010) ya que permite comprender los aspectos teóricos de un tema de investigación en un contexto específico. En este estudio, se empleó durante la construcción del marco teórico debido a la capacidad para respaldar la comprensión y el desarrollo de conceptos generales en la teoría relacionadas con el tema de investigación.

Reconociendo la interdependencia entre análisis y síntesis, se aplicó un método analítico-sintético en varias fases del estudio. Tanto en el marco teórico como en las conclusiones y recomendaciones, se sintetizó la información a partir del análisis de los elementos constitutivos de cada tema y subtema analizado. Al mismo tiempo, estas síntesis,

desarrolladas a lo largo del estudio, se integraron para conformar un todo coherente, facilitando la comprensión de cada capítulo del informe.

2.2.2 Técnicas

La técnica utilizada para esta investigación fue la encuesta que como Hernández et al. (2010), mencionan, las encuestas suelen utilizar cuestionarios diseñados para aplicarse en diversos escenarios, ya sea en entrevistas cara a cara, a través de correos electrónicos o postales, o en grupos. Estos cuestionarios se adaptan para su aplicación en diferentes contextos y modalidades de recopilación de datos.

2.2.3. Instrumentos

El instrumento utilizado para la investigación fue el Test de Atribuciones Causales desarrollado por Sáez (2020), que consta de cinco dimensiones principales: Atribuciones Causales de Éxito al Esfuerzo (ACEE), Atribuciones Causales de Éxito a la Habilidad (ACFE). Los reactivos o preguntas asociadas a cada una de estas dimensiones se detallan en el apartado correspondiente a la Matriz de Variables y Dimensiones.

El instrumento utilizado se fundamenta en la teoría de la atribución causal de Weiner, la cual busca comprender la percepción de los estudiantes universitarios respecto a las causas de su éxito o fracaso académico. Además, su diseño se inspiró en la Sydney Attribution Scale (SAS), que fue adaptada para su aplicación en este contexto específico. Para validar el instrumento, se consideraron inicialmente seis factores y se formularon 30 ítems, presentados en una escala tipo Likert donde los participantes debían evaluar la premisa "En qué medida me sucede a mí", asignando valores del 1 (falso) al 5 (verdadero). Tras el proceso de validación y análisis de datos, se determinó que el instrumento podía ser evaluado con cinco factores y que 19 preguntas eran suficiente

De acuerdo con la literatura, Sáez et al. (2020) y Weiner (2010), mencionan que las atribuciones causales comprenden cinco factores principales: éxito al esfuerzo, éxito a la habilidad, fracaso a la habilidad, fracaso al esfuerzo y fracaso a causas externas

Además, se utilizó la técnica documental en todos los capítulos del informe, operativizada a través de gestores y fichas bibliográficos.

2.3 Preguntas de investigación e hipótesis

Para facilitar el desarrollo de la investigación, se han formulado las siguientes preguntas de investigación científica, las cuales guardan una estrecha relación con los objetivos específicos:

¿Cuál es la caracterización de cada uno de los factores o dimensiones de las atribuciones causales del rendimiento académico de los estudiantes de la carrera de Educación Inicial?

¿Existen diferencias entre el género, la edad y la autopercepción del rendimiento académico con las atribuciones causales del rendimiento de los estudiantes de la carrera de Educación Inicial?

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

H1: Existe diferencias estadísticamente significativas entre el género, con las dimensiones de las atribuciones causales del rendimiento de los estudiantes de la carrera de Educación Inicial.

H0: No existe diferencias estadísticamente significativas entre el género con las dimensiones de las atribuciones causales del rendimiento de los estudiantes de la carrera de Educación Inicial.

H2: Existe diferencias estadísticamente significativas entre las edades, con las dimensiones de las atribuciones causales del rendimiento de los estudiantes de la carrera de Educación Inicial.

H0: No existe diferencias estadísticamente significativas entre las edades, con las dimensiones de las atribuciones causales del rendimiento de los estudiantes de la carrera de Educación Inicial.

H3: Existe diferencias estadísticamente significativas entre la autopercepción del rendimiento, con las dimensiones de las atribuciones causales del rendimiento de los estudiantes de la carrera de Educación Inicial.

H0: No existe diferencias estadísticamente significativas entre la autopercepción del rendimiento, con las dimensiones de las atribuciones causales del rendimiento de los estudiantes de la carrera de Educación Inicial.

2.4 Matriz de operacionalización de variables

A continuación, en la Tabla 1, la operacionalización de variables.

Tabla 1

Operacionalización de variable

Dimensiones o factores	Ítems
Atribuciones causales de éxito al esfuerzo (ACEE)	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.
Atribuciones causales de éxito a la habilidad (ACEH)	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.

Atribuciones causales de fracaso a la habilidad (ACFH)

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. *

Atribuciones causales de fracaso al esfuerzo (ACFE)

14. No he dedicado el tiempo necesario para estudiar las asignaturas de esta carrera. *

16. Tengo que estudiar más las asignaturas de especialidad de esta carrera.

6. No estudio lo suficiente las asignaturas de esta carrera. *

Atribuciones causales de fracaso a causas externas (ACFCE)

7. Tengo muy mala suerte cuando estudio las asignaturas de esta carrera.

17. Mi fracaso en el estudio de las asignaturas de esta carrera es por circunstancias ajenas a mi (mala suerte, el profesor me tienen mala, etc.).

9. Se hacen tareas muy difíciles en las asignaturas de esta carrera.

Nota: * preguntas invertidas.

Además de las preguntas del test aplicado, se incorporaron las siguientes preguntas sociodemográficas: género, edad, carrera universitaria, semestre en curso, autodefinición étnica y autopercepción del rendimiento académico en la carrera.

Las respuestas se registraron en una escala tipo Likert, donde 1 representa "falso", 2 "mayormente falso", 3 "algunas veces falso", 4 "mayormente verdadero" y 5 "verdadero".

2.5 Participantes.

En el estudio se empleó un muestreo no probabilístico, Hernández et al. (2010) sobre este muestreo menciona que, está “guiado por uno o varios fines más que por técnicas estadísticas que buscan representatividad” (p. 580), ya que, en lugar de adherirse a procedimientos estadísticos rigurosos para asegurar la representatividad de la muestra, este método de muestreo se fundamenta en otros criterios, tales como la conveniencia, el criterio del investigador o la disponibilidad de los elementos, en el caso de esta investigación se realizó por conveniencia del autor.

En el estudio, se empleó una muestra conformada por participantes voluntarios Hernández et al. (2010) describen como aquellos que eligen participar de manera voluntaria en la investigación, en este tipo de muestra, las personas responden de forma activa a la invitación realizada por los investigadores.

La población de estudio estuvo conformada por 221 estudiantes pertenecientes a la Carrera de Educación Inicial, distribuidos en los ocho semestres de estudio como se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2

Distribución de estudiantes por semestre

Semestre	Estudiantes
Primero	33
Segundo	30
Tercero	30
Cuarto	27
Quinto	31
Sexto	30
Séptimo	23
Octavo	33
Total	237

Fuente: elaboración propia

El número de estudiantes que completaron el test, es decir, la muestra, fue de 221, lo que al aplicar la fórmula correspondiente resulta en un margen de error del 0.017%.

Se evaluó la fiabilidad del instrumento en el software estadístico SPSS en donde se utilizó el coeficiente Alfa de Cronbach, como se observa en la siguiente tabla, en el que se obtuvo un valor de 0.719, el cual, según los criterios establecidos por George y Mallery (2003), se considera aceptable, es decir, el instrumento utilizado es estadísticamente fiable.

Tabla 3

Estadísticas de fiabilidad del instrumento de atribuciones causales

Alfa de Cronbach	N de elementos
,719	19

2.6 Procedimiento

Este estudio se diseñó como una investigación cuantitativa con un enfoque descriptivo y correlacional. El diseño es no experimental y transversal, lo que permite analizar las atribuciones causales en el rendimiento académico de los estudiantes.

La muestra estuvo compuesta por 221 estudiantes de la carrera de Educación Inicial, distribuidos en 8 semestres de estudio. Esta muestra proporcionó una tasa de respuesta adecuada para el análisis estadístico.

El método principal de recolección de datos fue una encuesta creada a través de Google Forms, accesible a los estudiantes mediante su correo electrónico institucional. La encuesta constaba de las siguientes secciones: consentimiento informado, garantizando la participación voluntaria y la confidencialidad de los datos; preguntas sobre variables sociodemográficas, con seis preguntas para obtener datos básicos de los participantes; y el test de atribuciones causales, con diecinueve preguntas presentadas en una escala Likert.

Los datos se recopilaron en noviembre de 2023. Los estudiantes completaron la encuesta en línea a través de sus correos institucionales. Se les informó sobre el propósito del estudio y se aseguró su anonimato y confidencialidad. La encuesta estaba diseñada para completarse en aproximadamente diez a quince minutos.

Después de recopilar los datos, se exportaron a un archivo Excel y luego se importaron al software estadístico SPSS. Se realizaron análisis descriptivos y correlacionales para evaluar las atribuciones causales en el rendimiento académico de los estudiantes.

Se garantizó el consentimiento informado de los participantes y la confidencialidad de sus respuestas. La autoselección de los participantes podría limitar los resultados. Sin embargo, se redujo este sesgo seleccionando una muestra representativa de estudiantes de todos los semestres de la carrera de Educación Inicial.

CAPÍTULO III: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este capítulo se presentan los resultados de la investigación los mismos que fueron realizados en el software estadístico SPSS versión 25.0, aquí se visualiza el análisis estadístico, la interpretación y la discusión.

3.1 Descripción de dimensiones de las atribuciones causales del rendimiento académico.

En esta sección se analizan factores como el esfuerzo, la habilidad, y las causas externas, para comprender cómo los estudiantes perciben y justifican sus resultados académicos.

A continuación, en la Tabla 4 se presenta el descriptivo de la dimensión de atribuciones causales de éxito al esfuerzo.

Tabla 4

Atribuciones causales de éxito al esfuerzo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	Mayormente falso	5	2,3	2,3
	Algunas veces falsas	50	22,6	24,9
	Mayormente verdadero	116	52,5	77,4
	Verdadero	50	22,6	100,0
	Total	221	100,0	

Análisis e interpretación

Los resultados indican que el 75,1% de los estudiantes de la carrera de Educación Inicial atribuye su éxito al esfuerzo, y no a otras causas. Estos resultados se corresponden con lo encontrado en la investigación de Amani y Mkumbo (2012), debido a que el 95,4% de la población estudiada consideró que su éxito en actividades académicas se debe a su esfuerzo, y los estudiantes de alto rendimiento también atribuyen su éxito al nivel de esfuerzo que aplican.

En la Tabla 5, se aprecia el descriptivo de las atribuciones causales de éxito a la habilidad.

Tabla 5

Atribuciones causales de éxito a la habilidad

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
--	------------	------------	----------------------

Válido	Mayormente falso	34	15,4	15,4
	Algunas veces falsas	99	44,8	60,2
	Mayormente verdadero	71	32,1	92,3
	Verdadero	17	7,7	100,0
	Total	221	100,0	

Análisis e interpretación

Los resultados revelan que, de la población encuestada, el 60,2% no atribuye su éxito a la habilidad y sólo el 39,8% atribuye su éxito académico a sus habilidades. Según García et al. (2010), las personas suelen atribuir los resultados exitosos al esfuerzo y la habilidad, mientras que los resultados negativos se relacionan con factores externos. Este comportamiento nos ayuda a mantener nuestra percepción de nuestra propia eficacia académica. Para evitar generar comparaciones desfavorables con otros, prefieren atribuir el éxito a factores externos en lugar de a sus habilidades.

En la Tabla 6, se muestra el descriptivo de las atribuciones causales de fracaso a la habilidad.

Tabla 6

Atribuciones causales de fracaso a la habilidad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	Mayormente falso	4	1,8	1,8
	Algunas veces falsas	54	24,4	26,2
	Mayormente verdadero	91	41,2	67,4
	Verdadero	72	32,6	100,0
	Total	221	100,0	

Análisis e interpretación.

Aquí se observa que el 73,8% de los estudiantes de la carrera de Educación Inicial atribuyen su fracaso a sus propias habilidades lo que coincide con los resultados obtenidos en la Tabla 5. Según la teoría de la atribución de Weiner (1985), las personas tienden a atribuir el fracaso a factores internos (como la falta de habilidad) o externos (como la dificultad de la tarea). Los estudiantes que atribuyen su fracaso a sus propias habilidades lo hacen porque perciben erróneamente que no poseen la capacidad necesaria para tener

éxito en las actividades académicas requeridas. Los estudiantes que atribuyen el fracaso a la falta de habilidad experimentan una disminución en su motivación, según Del Valle (2013). Esto se debe a que tienen una tendencia al fracaso, por lo que no hacen esfuerzos porque creen que no tienen las habilidades necesarias para obtener mejores resultados.

En la Tabla 7, se observa el descriptivo de las atribuciones causales de fracaso al esfuerzo.

Tabla 7

Atribuciones causales de fracaso al esfuerzo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	Mayormente falso	8	3,6	3,6
	Algunas veces falsas	87	39,4	43,0
	Mayormente verdadero	97	43,9	86,9
	Verdadero	29	13,1	100,0
Total		221	100,0	

Análisis e interpretación

En esta tabla, el 43% de los sujetos, no atribuyen su fracaso académico a su esfuerzo, sino a otras causas. Según las teorías de Weiner (1985) y Covington (2000), los estudiantes evitan atribuir el fracaso a su propio esfuerzo para proteger su autoestima. Prefieren atribuir el fracaso a factores externos, como la dificultad de las actividades académicas o la mala suerte, para evitar que se menosprecie su valor en el entorno educativo o se perciba cierta incompetencia en ellos.

Del Valle (2013), en su estudio realizado manifiesta que los estudiantes descontentos con su rendimiento académico suelen atribuir sus fracasos a la falta de esfuerzo, es decir, creen que sus consecuencias son el resultado de su falta de esfuerzo.

En la tabla 8, el descriptivo de las atribuciones causales de fracaso a causas externas.

Tabla 8

Atribuciones causales de fracaso a causas externas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	Falso	34	15,4	15,4
	Mayormente falso	108	48,9	64,3

Algunas veces falsas	65	29,4	93,7
Mayormente verdadero	14	6,3	100,0
Total	221	100,0	

Análisis e interpretación.

Los resultados revelan que solo el 35,7% de la población encuestada atribuyen su fracaso a causas externas. Weiner (1985) sugirió que los estudiantes tienden a atribuir el fracaso a factores externos cuando perciben que la tarea era difícil o que las condiciones para llevarla a cabo no eran ideales y estaban fuera de su control. Por otro lado, Bandura (1999) mencionó que los estudiantes que atribuyen su fracaso a causas externas lo hacen para proteger su autoimagen, evitando considerar que su esfuerzo o habilidad personal pudieran haber sido insuficientes para cumplir con la tarea. Amani & Mkumbo (2012) en su investigación concluyeron que el 65% de su población estudiada atribuye su fracaso académico a causas externas contrario a lo que se encontró en esta investigación.

Del Valle (2013) menciona que los estudiantes ineficaces creían que la influencia de factores externos negativos, como la mala suerte, eran las causas de sus malos resultados, esto es, atribuía a su a situaciones externas desfavorables.

3.2 Relaciones y discusión

Se establece y analiza la relación estadística entre las dimensiones de las atribuciones causales y las tres variables; el género, la edad y la autopercepción del rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Educación Inicial. Además, se realizó la discusión la misma que enriquece el entendimiento teórico de las atribuciones causales en el contexto educativo universitario.

En la Tabla 9, se puede observar el descriptivo de la prueba de normalidad.

Tabla 9

Prueba de normalidad (Kolmogorov Smirnov)

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	gl	Sig.
Total, ACEE	,124	220	,000
Total, ACEH	,094	220	,000
Total, ACFH	,135	220	,000
Total, ACFE	,137	220	,000
Total, ACFCE	,136	220	,000

Total, Atribuciones Causales	,067	220	,017
------------------------------------	------	-----	------

En esta gráfica, todas las dimensiones de las atribuciones causales muestran un p-valor significativo menor a 0,05 (p-valor=0,00), indicando que los datos de cada una de estas dimensiones no siguen una distribución normal. Del mismo modo, el puntaje total de las atribuciones causales también arroja un p-valor menor a 0,05, lo que sugiere que estos datos no presentan una distribución normal. Debido a estas condiciones, para probar la hipótesis planteada en la metodología, se utilizó la prueba U de Mann-Whitney, adecuada para analizar variables que no siguen una distribución normal.

3.2.1 Relaciones, dimensiones de atribuciones causales con el género

En la Tabla 10, la prueba de rangos de las dimensiones de atribuciones causales con el género.

Tabla 10
Prueba de Rangos

	Género	N	Rango promedio	Suma de rangos
Total, ACEE	Masculino	8	99,00	792,00
	Femenino	213	111,45	23739,00
	Total	221		
Total, ACEH	Masculino	8	156,81	1254,50
	Femenino	213	109,28	23276,50
	Total	221		
Total, ACFH	Masculino	8	122,81	982,50
	Femenino	213	110,56	23548,50
	Total	221		
Total, ACFE	Masculino	8	62,94	503,50
	Femenino	213	112,81	24027,50
	Total	221		
Total, ACFCE	Masculino	8	89,63	717,00
	Femenino	212	111,29	23593,00
	Total	220		

Tras el análisis de la prueba de rangos se evidencian diferencias significativas entre hombres y mujeres en la percepción de atribuciones causales de éxito y fracaso.

En la Tabla 11, el estadístico de prueba de las dimensiones de atribuciones causales con el género.

Tabla 11
Estadísticos de prueba

	Total, ACEE	Total, ACEH	Total, ACFH	Total, ACFE	Total, ACFC E
U de Mann-Whitney	756,000	485,500	757,500	467,500	681,000
W de Wilcoxon	792,000	23276,500	23548,500	503,500	717,000
Z	-,545	-2,076	-,535	-2,194	-,954
Sig. asintótica(bilateral)	,586	,038	,593	,028	,340

a. Variable de agrupación: Género

Aquí se muestra que los valores de significancia asintótica para el total ACEE, el total ACFH y el total ACFC superan el p-valor de 0.05, lo que confirma la hipótesis nula. Esto indica que, en cuanto a las dimensiones de las atribuciones causales del rendimiento de los estudiantes en la educación inicial, no hay diferencias estadísticamente significativas entre los géneros. Estos hallazgos muestran que, en estas variables, no hay diferencias estadísticamente significativas en las percepciones de hombres y mujeres sobre las atribuciones causales del éxito y el fracaso.

Estos resultados contrastan con las conclusiones de Fernández et al. (2015), quienes encontraron diferencias significativas con relación a las atribuciones causales y el género en sus datos. Por otro lado, Broc (2011) no encontró diferencias significativas entre los grupos en su estudio. Además, Dasinger (2013) en su investigación encontró que los hombres atribuyen el éxito académico a la habilidad más que las mujeres, mientras que las mujeres atribuyen el éxito al esfuerzo más que los hombres.

3.2.2 Relaciones, dimensiones de atribuciones causales con la edad

En la Tabla 12, el descriptivo de las dimensiones de atribuciones causales con la edad.

Tabla 12
Descriptivos

N	Media	Desv. Desviación	Desv. Error	95% del intervalo de confianza para la media	Mínimo	Máximo

								mo	
								Límite inferior	Límite superior
Total, ACEE	17-19	64	15,73	2,802	,350	15,03	16,43	9	20
	20-24	126	15,27	2,705	,241	14,79	15,75	8	20
	25 en adelante	31	15,71	2,519	,452	14,79	16,63	9	20
	Total	221	15,47	2,706	,182	15,11	15,82	8	20
Total, ACEH	17-19	64	12,42	3,540	,443	11,54	13,31	6	19
	20-24	126	12,91	2,898	,258	12,40	13,42	6	20
	25 en adelante	31	13,35	3,210	,577	12,18	14,53	8	19
	Total	221	12,83	3,140	,211	12,42	13,25	6	20
Total, ACFH	17-19	64	20,08	3,358	,420	19,24	20,92	1 2	25
	20-24	126	20,17	3,663	,326	19,52	20,81	1 2	25
	25 en adelante	31	20,71	3,206	,576	19,53	21,89	1 2	25
	Total	221	20,22	3,507	,236	19,75	20,68	1 2	25
Total, ACFE	17-19	64	10,97	1,943	,243	10,48	11,45	7	15
	20-24	126	10,86	2,089	,186	10,49	11,23	5	15
	25 en adelante	31	10,90	1,904	,342	10,20	11,60	8	15
	Total	221	10,90	2,014	,135	10,63	11,16	5	15
Total, ACFCE	17-19	64	6,94	2,449	,306	6,33	7,55	3	13
	20-24	125	6,70	2,273	,203	6,29	7,10	3	12
	25 en adelante	31	6,13	1,979	,355	5,40	6,85	3	10
	Total	220	6,69	2,291	,154	6,38	6,99	3	13

En esta tabla se observan algunas diferencias entre los tres grupos de edades, aunque aún no se ha determinado si estas diferencias son estadísticamente significativas.

Se hizo la prueba de homogeneidad de varianzas y en el análisis del estadístico de Levene se evidenció que, en las dimensiones de las atribuciones causales de éxito al esfuerzo, atribuciones causales de fracaso a la habilidad, atribuciones causales de fracaso al esfuerzo y atribuciones causales de fracaso a causas externas, se observa homogeneidad de varianzas porque el p-valor o significación es mayor de 0,05. Sin embargo, en la dimensión de atribuciones causales de éxito a la habilidad no se presenta homogeneidad de varianzas, ya que el p-valor varía entre 0,03 y 0,06.

En el ANOVA de relación de las dimensiones causales con la edad el p-valor fue mayor que 0,05. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis del investigador y se acepta la hipótesis nula; es decir, no existen diferencias estadísticamente significativas entre la edad y las dimensiones de las atribuciones causales del rendimiento académico de los estudiantes de la carrera de Educación Inicial.

Chavarría (2019) menciona que, a partir de la segunda infancia, los adolescentes intentan hacer atribuciones equilibradas tanto al éxito como al fracaso; sin embargo, a medida que pasan los años, se evidencia que las personas desarrollan un estilo de atribución preestablecido, lo que indica por qué la edad no tiene una relación estadísticamente significativa con las dimensiones de las atribuciones causales.

A continuación, en la siguiente tabla, se consideró la homogeneidad de varianzas para analizar las dimensiones de atribuciones causales con la edad.

Tabla 13
Pruebas post hoc

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	20-24	,465	,416	,505	-,52	1,45	
		25 en adelante	,025	,593	,999	-1,37	1,42	
	20-24	17-19	-,465	,416	,505	-1,45	,52	
		25 en adelante	-,440	,543	,697	-1,72	,84	
	25 en adelante	17-19	-,025	,593	,999	-1,42	1,37	
		20-24	,440	,543	,697	-,84	1,72	
			20-24	,465	,425	,520	-,54	1,47

		17-19	25 en adelante	,025	,572	,999	-1,35	1,40
	Games - Howel 1	20-24	17-19	-,465	,425	,520	-1,47	,54
			25 en adelante	-,440	,513	,669	-1,68	,80
		25 en adelante	17-19	-,025	,572	,999	-1,40	1,35
			20-24	,440	,513	,669	-,80	1,68
Total, ACEH	HSD Tukey	17-19	20-24	-,491	,482	,566	-1,63	,65
			25 en adelante	-,933	,687	,365	-2,55	,69
		20-24	17-19	,491	,482	,566	-,65	1,63
			25 en adelante	-,442	,629	,762	-1,93	1,04
		25 en adelante	17-19	,933	,687	,365	-,69	2,55
			20-24	,442	,629	,762	-1,04	1,93
	Games - Howel 1	17-19	20-24	-,491	,512	,605	-1,71	,73
			25 en adelante	-,933	,727	,409	-2,68	,81
		20-24	17-19	,491	,512	,605	-,73	1,71
			25 en adelante	-,442	,632	,765	-1,98	1,09
		25 en adelante	17-19	,933	,727	,409	-,81	2,68
			20-24	,442	,632	,765	-1,09	1,98
Total, ACFH	HSD Tukey	17-19	20-24	-,089	,540	,985	-1,36	1,19
			25 en adelante	-,632	,770	,691	-2,45	1,18
		20-24	17-19	,089	,540	,985	-1,19	1,36
			25 en adelante	-,543	,705	,722	-2,21	1,12
			17-19	,632	,770	,691	-1,18	2,45

		25 en adel ante	20-24	,543	,705	,722	-1,12	2,21
	Games - Howel l	17- 19	20-24	-,089	,532	,985	-1,35	1,17
			25 en adelante	-,632	,713	,651	-2,34	1,08
		20- 24	17-19	,089	,532	,985	-1,17	1,35
			25 en adelante	-,543	,662	,692	-2,14	1,05
		25 en adel ante	17-19	,632	,713	,651	-1,08	2,34
			20-24	,543	,662	,692	-1,05	2,14
Total, ACFE	HSD Tukey	17- 19	20-24	,112	,311	,931	-,62	,84
			25 en adelante	,066	,443	,988	-,98	1,11
		20- 24	17-19	-,112	,311	,931	-,84	,62
			25 en adelante	-,046	,406	,993	-1,00	,91
		25 en adel ante	17-19	-,066	,443	,988	-1,11	,98
			20-24	,046	,406	,993	-,91	1,00
	Games - Howel l	17- 19	20-24	,112	,306	,929	-,61	,84
			25 en adelante	,066	,419	,987	-,94	1,07
		20- 24	17-19	-,112	,306	,929	-,84	,61
			25 en adelante	-,046	,389	,992	-,99	,89
		25 en adel ante	17-19	-,066	,419	,987	-1,07	,94
			20-24	,046	,389	,992	-,89	,99
Total, ACFCE	HSD Tukey	17- 19	20-24	,242	,352	,771	-,59	1,07
			25 en adelante	,808	,501	,241	-,37	1,99

	20-24	17-19	-,242	,352	,771	-1,07	,59
		25 en adelante	,567	,459	,434	-,52	1,65
	25 en adelante	17-19	-,808	,501	,241	-1,99	,37
		20-24	-,567	,459	,434	-1,65	,52
Games - Howel l	17-19	20-24	,242	,367	,789	-,63	1,11
		25 en adelante	,808	,469	,203	-,31	1,93
	20-24	17-19	-,242	,367	,789	-1,11	,63
		25 en adelante	,567	,409	,356	-,42	1,56
	25 en adelante	17-19	-,808	,469	,203	-1,93	,31
		20-24	-,567	,409	,356	-1,56	,42

Para el análisis de las dimensiones de atribuciones causales de éxito al esfuerzo, atribuciones causales de fracaso a la habilidad, atribuciones causales de fracaso al esfuerzo y fracaso a causas externas se utilizaron los datos de HSD Tukey. Aquí se evidencia que no hay diferencias entre los grupos, ya que, se comportan de manera similar. En la dimensión de atribuciones causales de éxito a la habilidad, donde no existe homogeneidad de varianza, se utilizaron los datos de Games-Howell, mostrando que tampoco hay diferencias entre los grupos dentro de esta dimensión.

Los resultados obtenidos en la Tabla 13 evidencian que, en ninguna de las dimensiones existen diferencias estadísticamente significativas en el comportamiento de los grupos, esto no quiere decir que no hay diferencias ya que cada grupo etario les atribuye su éxito o fracaso académico a diferentes dimensiones de las atribuciones causales estudiadas.

3.2.3 Relaciones, dimensiones de atribuciones causales con la autopercepción del rendimiento académico

En la Tabla 14, el descriptivo de las dimensiones de atribuciones causales con la autopercepción del rendimiento académico.

Tabla 14
Descriptivos

N	Media	Desv. Desviación	Desv. Error	95% intervalo de confianza para la media	del de	Mínimo	Máximo
---	-------	------------------	-------------	--	--------	--------	--------

						Límite inferior	Límite superior		
Total, ACEE	Sobresaliente	8	16,50	2,449	,866	14,45	18,55	13	20
	Muy bueno	68	16,16	2,328	,282	15,60	16,73	9	20
	Bueno	116	15,18	2,864	,266	14,65	15,71	8	20
	Regular	29	14,69	2,634	,489	13,69	15,69	10	20
	Total	221	15,47	2,706	,182	15,11	15,82	8	20
Total, ACEH	Sobresaliente	8	16,88	2,475	,875	14,81	18,94	12	20
	Muy bueno	68	14,46	2,657	,322	13,81	15,10	9	20
	Bueno	116	12,23	2,842	,264	11,71	12,76	6	20
	Regular	29	10,31	2,593	,481	9,32	11,30	6	16
	Total	221	12,83	3,140	,211	12,42	13,25	6	20
Total, ACFH	Sobresaliente	8	21,75	3,412	1,206	18,90	24,60	16	25
	Muy bueno	68	20,94	3,037	,368	20,21	21,68	13	25
	Bueno	116	20,06	3,622	,336	19,39	20,73	12	25
	Regular	29	18,72	3,663	,680	17,33	20,12	12	24
	Total	221	20,22	3,507	,236	19,75	20,68	12	25
Total, ACFE	Sobresaliente	8	10,75	2,053	,726	9,03	12,47	8	15
	Muy bueno	68	10,71	1,885	,229	10,25	11,16	7	15
	Bueno	116	11,06	2,132	,198	10,67	11,45	5	15
	Regular	29	10,72	1,850	,343	10,02	11,43	8	14
	Total	221	10,75	2,053	,726	9,03	12,47	8	15

Total, ACFC E	Total	221	10,90	2,014	,135	10,63	11,16	5	15
	Sobresaliente	8	5,38	2,200	,778	3,54	7,21	3	10
	Muy bueno	68	6,47	1,973	,239	5,99	6,95	3	12
	Bueno	115	6,61	2,331	,217	6,18	7,04	3	13
	Regular	29	7,86	2,517	,467	6,90	8,82	4	12
	Total	220	6,69	2,291	,154	6,38	6,99	3	13

Se puede observar que, en la dimensión de atribuciones causales de éxito al esfuerzo, las medias muestran pequeñas diferencias, pero aún no se ha determinado si son estadísticamente significativas. El valor máximo es 20 y el límite inferior es 3. Los resultados sugieren que las percepciones de los estudiantes sobre las causas de su rendimiento académico varían según su nivel de rendimiento, con diferencias notables en las dimensiones de las atribuciones causales.

Se realizó la prueba de homogeneidad de varianzas y se observó que en todas las dimensiones de las atribuciones causales el p-valor o significancia es mayor que 0,05; por lo tanto, podemos concluir que en todas las dimensiones existe homogeneidad de las varianzas.

En el ANOVA relación de las dimensiones causales con la autopercepción del rendimiento académico se evidenció que el p-valor es menor que 0,05 en la dimensión de atribuciones causales de fracaso al esfuerzo. Sin embargo, en las dimensiones de atribuciones causales de éxito al esfuerzo, éxito a la habilidad, fracaso a la habilidad y fracaso a causas externas, el p-valor es mayor que 0,05.

Por lo tanto, se rechaza la hipótesis del investigador y se acepta la hipótesis nula; es decir, no existen diferencias estadísticamente significativas entre la autopercepción del rendimiento académico y las dimensiones de las atribuciones causales del rendimiento de los estudiantes de la carrera de Educación Inicial.

En la tabla 15, las pruebas post hoc.

Tabla 15
Pruebas post hoc

Variable dependiente	(I) Rendimiento académico	(J) Rendimiento académico	Diferencia de	Desv.	Sig.	Intervalo de confianza 95%	de al
----------------------	---------------------------	---------------------------	---------------	-------	------	----------------------------	-------

				medi as (I- J)	Err or		Límit e inferi or	Límite superi or	
Total, ACEE	HSD Tukey	Sobresalient e	Muy bueno	,338	,99 7	,98 7	-2,24	2,92	
			Bueno	1,319	,97 5	,53 0	-1,20	3,84	
			Regular	1,810	1,0 65	,32 6	-,95	4,57	
		Muy bueno	Sobresalient e	Sobresalient e	-,338	,99 7	,98 7	-2,92	2,24
	Bueno			,981	,40 7	,07 8	-,07	2,04	
	Regular			1,472	,59 1	,06 4	-,06	3,00	
		Bueno	Sobresalient e	Sobresalient e	- 1,319	,97 5	,53 0	-3,84	1,20
	Muy bueno			-,981	,40 7	,07 8	-2,04	,07	
	Regular			,491	,55 4	,81 1	-,94	1,92	
		Regular	Sobresalient e	Sobresalient e	- 1,810	1,0 65	,32 6	-4,57	,95
	Muy bueno			- 1,472	,59 1	,06 4	-3,00	,06	
	Bueno			-,491	,55 4	,81 1	-1,92	,94	

Games-Howell	Sobresaliente	Muy bueno	,338	,911	,981	-2,54	3,21
		Bueno	1,319	,906	,502	-1,55	4,19
		Regular	1,810	,995	,312	-1,15	4,77
	Muy bueno	Sobresaliente	-3,338	,911	,981	-3,21	2,54
		Bueno	,981	,388	,059	-,03	1,99
		Regular	1,472	,565	,057	-,03	2,98
	Bueno	Sobresaliente	-1,319	,906	,502	-4,19	1,55
		Muy bueno	-,981	,388	,059	-1,99	,03
		Regular	,491	,557	,814	-,99	1,98
	Regular	Sobresaliente	-1,810	,995	,312	-4,77	1,15
		Muy bueno	-1,472	,565	,057	-2,98	,03
		Bueno	-,491	,557	,814	-1,98	,99
Total, ACEH	HSD Tukey	Sobresaliente	2,419	1,025	,088	-,24	5,07
		Bueno	4,642*	1,003	,000	2,05	7,24

		Regular	6,565*	1,095	,000	3,73	9,40
	Muy bueno	Sobresaliente	-2,419	1,025	,088	-5,07	,24
		Bueno	2,223*	,419	,000	1,14	3,31
		Regular	4,146*	,608	,000	2,57	5,72
	Bueno	Sobresaliente	-4,642*	1,003	,000	-7,24	-2,05
		Muy bueno	-2,223*	,419	,000	-3,31	-1,14
		Regular	1,922*	,569	,005	,45	3,40
	Regular	Sobresaliente	-6,565*	1,095	,000	-9,40	-3,73
		Muy bueno	-4,146*	,608	,000	-5,72	-2,57
		Bueno	-1,922*	,569	,005	-3,40	-,45
Game s- Howe ll	Sobresaliente	Muy bueno	2,419	,932	,110	-,49	5,33
		Bueno	4,642*	,914	,004	1,74	7,54

			Regular	6,565 *	,99 9	,00 0	3,58	9,54
	Muy bueno		Sobresaliente	- 2,419	,93 2	,11 0	-5,33	,49
			Bueno	2,223 *	,41 6	,00 0	1,14	3,31
			Regular	4,146 *	,57 9	,00 0	2,61	5,68
	Bueno		Sobresaliente	- 4,642 *	,91 4	,00 4	-7,54	-1,74
			Muy bueno	- 2,223 *	,41 6	,00 0	-3,31	-1,14
			Regular	1,922 *	,54 9	,00 6	,46	3,39
	Regular		Sobresaliente	- 6,565 *	,99 9	,00 0	-9,54	-3,58
			Muy bueno	- 4,146 *	,57 9	,00 0	-5,68	-2,61
			Bueno	- 1,922 *	,54 9	,00 6	-3,39	-,46
Total, ACFH	HSD Tukey	Sobresaliente	Muy bueno	,809	1,2 90	,92 3	-2,53	4,15
			Bueno	1,690	1,2 61	,53 9	-1,58	4,96

		Regular	3,026	1,378	,128	-,54	6,59
	Muy bueno	Sobresaliente	-,809	1,290	,923	-4,15	2,53
		Bueno	,881	,527	,341	-,48	2,25
		Regular	2,217*	,765	,021	,24	4,20
	Bueno	Sobresaliente	-1,690	1,261	,539	-4,96	1,58
		Muy bueno	-,881	,527	,341	-2,25	,48
		Regular	1,336	,716	,246	-,52	3,19
	Regular	Sobresaliente	-3,026	1,378	,128	-6,59	,54
		Muy bueno	-2,217*	,765	,021	-4,20	-,24
		Bueno	-1,336	,716	,246	-3,19	,52
Games-Howell	Sobresaliente	Muy bueno	,809	1,261	,916	-3,19	4,81
		Bueno	1,690	1,252	,560	-2,31	5,69
		Regular	3,026	1,385	,183	-1,09	7,14

		Muy bueno	Sobresaliente	-.809	1,261	,916	-4,81	3,19
			Bueno	,881	,499	,293	-,41	2,18
			Regular	2,217*	,774	,031	,15	4,28
		Bueno	Sobresaliente	-1,690	1,252	,560	-5,69	2,31
			Muy bueno	-,881	,499	,293	-2,18	,41
			Regular	1,336	,759	,306	-,69	3,36
		Regular	Sobresaliente	-3,026	1,385	,183	-7,14	1,09
			Muy bueno	-2,217*	,774	,031	-4,28	-,15
			Bueno	-1,336	,759	,306	-3,36	,69
Total, ACFE	HSD Tukey	Sobresaliente	Muy bueno	,044	,755	1,000	-1,91	2,00
			Bueno	-,310	,739	,975	-2,22	1,60
			Regular	,026	,807	1,000	-2,06	2,12
		Muy bueno	Sobresaliente	-,044	,755	1,000	-2,00	1,91

		Bueno	-,354	,309	,660	-1,15	,44
		Regular	-,018	,448	1,000	-1,18	1,14
	Bueno	Sobresaliente	,310	,739	,975	-1,60	2,22
		Muy bueno	,354	,309	,660	-,44	1,15
		Regular	,336	,420	,854	-,75	1,42
	Regular	Sobresaliente	-,026	,807	1,000	-2,12	2,06
		Muy bueno	,018	,448	1,000	-1,14	1,18
		Bueno	-,336	,420	,854	-1,42	,75
Games-Howell	Sobresaliente	Muy bueno	,044	,761	1,000	-2,36	2,45
		Bueno	-,310	,752	,975	-2,71	2,09
		Regular	,026	,803	1,000	-2,42	2,47
	Muy bueno	Sobresaliente	-,044	,761	1,000	-2,45	2,36
		Bueno	-,354	,302	,645	-1,14	,43
		Regular	-,018	,413	1,000	-1,11	1,08

		Bueno	Sobresaliente	,310	,752	,975	-2,09	2,71
			Muy bueno	,354	,302	,645	-,43	1,14
			Regular	,336	,396	,831	-,72	1,39
		Regular	Sobresaliente	-,026	,803	1,000	-2,47	2,42
			Muy bueno	,018	,413	1,000	-1,08	1,11
			Bueno	-,336	,396	,831	-1,39	,72
Total, ACFC E	HSD Tukey		Muy bueno	-1,096	,840	,561	-3,27	1,08
			Bueno	-1,234	,822	,439	-3,36	,89
			Regular	-2,487*	,898	,031	-4,81	-,16
		Muy bueno	Sobresaliente	1,096	,840	,561	-1,08	3,27
			Bueno	-,138	,344	,978	-1,03	,75
			Regular	-1,391*	,499	,029	-2,68	-,10
		Bueno	Sobresaliente	1,234	,822	,439	-,89	3,36

		Muy bueno	,138	,344	,978	-,75	1,03
		Regular	-1,253*	,467	,039	-2,46	-,04
	Regular	Sobresaliente	2,487*	,898	,031	,16	4,81
		Muy bueno	1,391*	,499	,029	,10	2,68
		Bueno	1,253*	,467	,039	,04	2,46
Games-Howell	Sobresaliente	Muy bueno	-1,096	,814	,561	-3,67	1,48
		Bueno	-1,234	,808	,465	-3,81	1,34
		Regular	-2,487	,907	,072	-5,16	,19
	Muy bueno	Sobresaliente	1,096	,814	,561	-1,48	3,67
		Bueno	-,138	,323	,974	-,98	,70
		Regular	-1,391	,525	,053	-2,79	,01
	Bueno	Sobresaliente	1,234	,808	,465	-1,34	3,81
		Muy bueno	,138	,323	,974	-,70	,98

	Regular	-1,253	,516	,087	-2,63	,13
Regular	Sobresaliente	2,487	,907	,072	-,19	5,16
	Muy bueno	1,391	,525	,053	-,01	2,79
	Bueno	1,253	,516	,087	-,13	2,63

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

Para analizar los datos de la Tabla 15, se consideró la homogeneidad de varianza en todas las dimensiones, lo que permitió utilizar los valores de HSD Tukey. En las dimensiones de atribuciones causales de éxito al esfuerzo y de atribuciones causales de fracaso a causas externas, se evidenció estadísticamente que no existe relación entre la autopercepción del rendimiento académico y estas dimensiones.

Contrario a lo encontrado en las dimensiones de atribuciones causales de éxito a la habilidad, atribuciones causales de fracaso a la habilidad y atribuciones causales de fracaso a causas externas, ya que en ellas sí se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el comportamiento de los grupos dentro de estas dimensiones. Aun así, cada grupo les atribuye su éxito y fracaso a diferentes causas.

El estudio de Cuadro et al. (2023) concluyó que, en su población estudiada, aquellos con buen rendimiento académico tienden a atribuir su éxito o fracaso al esfuerzo. Los estudiantes con bajo rendimiento, por otro lado, tienden a atribuir su fracaso al poco esfuerzo que realizan en el ámbito educativo. Esto indica que existen diferencias significativas en las dimensiones de las atribuciones causales según la autopercepción del rendimiento académico.

CONCLUSIONES

Según los hallazgos estadísticos al analizar la relación entre las dimensiones de atribuciones causales y el género, el género no desempeña un papel significativo como factor de éxito o fracaso atribuible al esfuerzo, la habilidad o factores externos. Estos resultados indican que, independientemente del género los estudiantes de la carrera de Educación Inicial suelen atribuir sus éxitos y fracasos académicos al esfuerzo, habilidad y causas externas.

Al relacionar las dimensiones de atribuciones causales con la edad, no se evidencia la existencia de una relación significativa entre la edad y las dimensiones de las atribuciones causales que los estudiantes hacen sobre su éxito o fracaso académico, lo sugiere que los estudiantes pueden atribuir su éxito o fracaso al esfuerzo, las habilidades o a causas externas sin importar la edad.

Asimismo, los análisis estadísticos revelaron que no existe una influencia significativa de la autopercepción del rendimiento académico como causa de éxito o fracaso atribuible al esfuerzo, habilidad o factores externos. El éxito y el fracaso en la educación no varían mucho en términos de esfuerzo, habilidad personal o causas externas, independientemente de cómo las personas vean su propio rendimiento académico.

Aunque no se encontraron diferencias significativas en la relación entre las dimensiones de atribuciones causales y el género, la edad o la autopercepción del rendimiento académico, esto no significa que no exista ninguna relación. Es posible que otros factores no considerados en esta investigación puedan influir en estas relaciones.

RECOMENDACIONES

Incentivar futuras investigaciones sobre las causas potenciales de las diferencias en las atribuciones causales. Esta investigación podría proporcionar una visión más completa de la complejidad de las atribuciones causales en el contexto académico y el impacto de las estrategias educativas de apoyo y orientación dirigidas a estos grupos específicos.

Desarrollar prácticas pedagógicas más efectivas fundamentadas en una comprensión profunda de las percepciones y habilidades de los estudiantes universitarios respecto a su desempeño académico, así los educadores y profesionales de la educación podrán adaptar sus métodos de enseñanza según las necesidades individuales de cada estudiante, promoviendo un entorno de aprendizaje más inclusivo y motivador.

Se sugiere a las autoridades de la Universidad Técnica del Norte implementar cursos sobre atribuciones causales para los estudiantes. Estos cursos les permitirán entender a qué factores atribuyen sus éxitos y fracasos académicos y cómo estas creencias influyen en su motivación y comportamiento en la vida académica. Esta práctica, en los universitarios puede resultar en un mejor rendimiento académico y en el desarrollo de herramientas para autorregular su aprendizaje.

REFERENCIAS

- Amani, J. & Mkumbo, K., (2012). Perceived university students' attributions of their academic success and failure. *Asian Social Science*, 8(7), 247–255. <https://doi.org/10.5539/ass.v8n7p247>
- Aguilar, M., & Gámez, M. (2013). Propiedades psicométricas de la Escala de Atribución Causal para estudiantes universitarios. *Revista de Psicología y Educación*.
- Albán, J. y Calero, J.L. (2017). El rendimiento académico: aproximación necesaria a un problema pedagógico actual. *Revista Conrado*, 13 (58), 213-220. bit.ly/3AJ3NtQ
- Ávalos, M., Ramírez, J., Oropeza, R., Palos, M., Miranda, R., & Palomar, G. (2018). Bienestar escolar y rendimiento académico en estudiantes de bachillerato. *Revista Internacional PEI: Por la Psicología y Educación Integral*, 6(14), 7-24.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2(1), 21-41.
- Barca, A., Montes, G., & Moreta, Y. (2019). Motivación, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico: impacto de metas académicas y atribuciones causales en estudiantes universitarios de educación de la República Dominicana. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, 3(1), 19-48. doi:<https://doi.org/10.32541/recie.2019.v3i1>
- Barrera, L. (2020). "Variables cognitivas de los estudiantes universitarios: su relación con dedicación al estudio y rendimiento académico". *Psicumex*, 10(1), 61-74. doi:<https://doi.org/10.36793/psicumex.v10i1.342>
- Broc, M. A. (2011). Voluntad para estudiar, regulación del esfuerzo, gestión eficaz del tiempo y rendimiento académico en alumnos universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 29, 171-185. <http://revistas.um.es/rie/article/view/110731>
- Chavarría, C. (2019). Estilos de atribución causal. Importancia para la investigación e intervención profesional en la etapa adolescente. *REVISTA COSTARRICENSE DE PSICOLOGÍA*, 1-16.
- Chica, V. (2023). *Factores Motivacionales, Emocionales y Socioeconómicos Asociados al Rendimiento Académico y Abandono en la Educación Superior: Estudio en dos Universidades del Ecuador* (Doctoral dissertation, Universitat d'Alacant/Universidad de Alicante).
- Chong González, E. G., (2017). Factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad Politécnica del Valle de Toluca. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XLVII(1), 91-108. <https://doi.org/10.48102/rlee.2017.47.1.159>
- Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171-200.
- Crespo, E. &. (2014). La atribución de responsabilidad: de la cognición al sujeto. *Psicología & Sociedade*, 271-279.

- Cuadro, A., Leibovici, G., & Costa, C. (2023). Diferencias en las atribuciones causales del rendimiento académico en alumnos de secundaria con dificultades de aprendizaje en función del tipo de dificultad y de su participación en otras actividades gratificantes. *Ciencias Psicológicas*, 17(1), e3004. Epub 01 de junio de 2023. <https://doi.org/10.22235/cp.v17i1.3004>
- Dasinger, J. A. (2013). Causal attributions and student success in developmental mathematics. *Journal of Developmental Education*, 36(3), 2–12. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1067285.pdf>
- da Silva, P., dos Santos, A., & Ferraz, S. (2021). Atribuciones causales, estrategias autoperjudiciales y desempeño autopercebido de estudiantes universitarios. *Avances en psicología latinoamericana*, 39(2), 1.
- del Valle Leo, M., (2013). ATRIBUCIONES CAUSALES Y APRENDIZAJE MATEMÁTICO.. *Atenas*, 1(21), 54-69.
- 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.
- Garbanzo Vargas, G. M., (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 43-63.
- García, J. (2006). Aportaciones de la teoría de las atribuciones causales a la comprensión de la motivación para el rendimiento escolar. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 217-232.
- García, T., Cervelló, E., Sánchez, P. A., Miguel Leo, F., & Navas, L. (2010). Análisis de las relaciones entre la motivación y las atribuciones causales en jóvenes deportistas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(1), 75-85.
- González, Á. (2020). Sistemas de Atribución Causal sobre el Fracaso Escolar de Estudiantes y Docentes en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista Científica Hallazgos* 21, 5(1), 57–70. Recuperado a partir de <https://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/article/view/398>
- George D, Mallery P. *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*. 11.0 Update. 4th edition. Boston, Mass, USA: Allyn & Bacon; 2003.
- HARTER, S. (1982). The perceived competence scale for children, *Child Dev.* 87-97.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Quinta Edición
- Lamas, H. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), 313-386.
- NAVAS, L., HOLGADO, FP, SORIANO, JA, & SAMPASCUAL, G. (2008). EL CUESTIONARIO DE ATRIBUCIONES PARA EDUCACIÓN FÍSICA:

ANÁLISIS EXPLORATORIO Y CONFIRMATORIO. *Acción Psicológica*, 5 (2), 77-85.

- Ramos, C., Jadán, J., Paredes, L., Bolaños, M., & Gómez, A. (2017). Procrastinación, adicción al internet y rendimiento académico de estudiantes universitarios ecuatorianos. *Estudios Pedagógicos XLIII*(3), 275-289.
- Rodríguez, S., Fita Lladó, E., & Torrado Fonseca, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. *Revista de educación*.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological monographs: General and applied*, 80(1), 1.
- Ruiz, G., Ruiz, J., & Ruiz, E.. (2010). Indicador global de rendimiento. *Revista Iberoamericana De Educación*, 52(4), 1–11. <https://doi.org/10.35362/rie5241785>
- Sáez, F., Mella, J., & López, Y. (2020). Atribuciones causales un factor a considerar en la comprensión del abandono en educación superior: instrumento para su medición. 179-187.
- Sagredo. (2022). Variables sociocognitivas incidentes en el rendimiento académico y su efecto diferencial en estudiantes con necesidades educativas especiales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(95), 1085-1113.
- Todt, E. (1982). La motivación. Barcelona: Heider.
- Valle, A., Cabanach, R.G., Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., Rodríguez, S. y Piñeiro, I. (2003). Cognitive, motivational and volitional dimensions of learning. *Research in Higher Education*, 44(5), 557-580.
- Vera, A., Cerda, G., & Pérez, C. &. (2022). VARIABLES SOCIOCOGNITIVAS INCIDENTES EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO Y SU EFECTO DIFERENCIAL EN ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1085-1113.
- Weiner, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*, 92(4).
- Weiner, B. (2010). The Development of an Attribution-Based Theory of Motivation: A History of Ideas. *Educational Psychologist*, 28-36. Obtenido de Educational Psychologist.
- Zumárraga, M., & Cevallos, G. (2022). Autoeficacia, procrastinación y rendimiento académico en estudiantes universitarios de Ecuador. *ALTERIDAD REVISTA DE EDUCACIÓN*, 17(2), 277-290.

ANEXOS

Solicitud al señor Decano



FACULTAD DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA
FECYT

Ibarra, 6 de noviembre de 2023

Señores (as)

COORDINADORES DE LAS CARRERAS DE LA FECYT

Presente

En el marco de las acciones investigativas que la Universidad Técnica del Norte (UTN) está desarrollando con docentes y estudiantes, solicito comedidamente se autorice para que los estudiantes: **MINDA JOSELYN, MORENO LAIZ, AGUILAR YURI, CARLOSAMA JACQUELINE, BASANTES ESTEFANIA, TAYÁN JEFFERSON, CEVALLOS CARLA, VITERI JORGE** del octavo nivel de la carrera de Psicopedagogía, de la Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología (FECYT) de la UTN, pueda aplicar una 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, para el desarrollo de la investigación "ATRIBUCIONES CAUSALES EN RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE LA FECYT", información que es anónima y confidencial. Cabe resaltarse que, los resultados obtenidos de la encuesta serán entregados a Usted, como coordinador de la carrera.

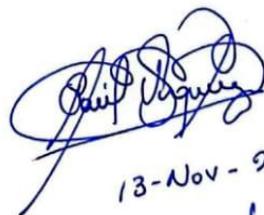
También solicito se autorice el ingreso a cada uno de los cursos de la carrera para que el o los estudiantes responsables, mencionados anteriormente, coordinen la aplicación del instrumento en la plataforma Forms.

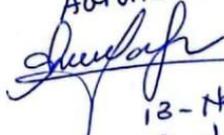
Por la atención favorable a la presente, anticipo mis sinceros agradecimientos.

Atentamente



Dr. José Revelo
DECANO DE LA FECYT



13-Nov-2023
Autorizado.

13-Nov-2023
Recibido

INSTRUMENTO PARA MEDIR ATRIBUCIONES CAUSALES DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Consentimiento informado

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: mvleonr@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=615520864060148&mibextid=ZbWKwL>

[Next](#)

Never give out your password. Report abuse