

**UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE
(UTN)**

FACULTAD DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (FECYT)



CARRERA: PSICOPEDAGOGIA

PROYECTO DE TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR

TEMA:

**“ATRIBUCIONES CAUSALES DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN
ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE LA FECYT: PSICOPEDAGOGÍA ”**

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

Línea de investigación: Desarrollo social y de comportamiento humano

Autora:

Yuri Yarina Aguilar Torres

Directora:

MSc. Mayra Verónica León Ron

Ibarra, julio 2024

UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE
BIBLIOTECA UNIVERSITARIA

IDENTIFICACIÓN DE LA OBRA

En cumplimiento del artículo 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:	1005255953		
APELLIDOS Y NOMBRES:	Aguilar Torres Yuri Yarina		
DIRECCIÓN:	Otavalo		
EMAIL:	yyaguilart@utn.edu.ec		
TELÉFONO FIJO:	062924284	TELF. MOVIL	0991713364


DATOS DE LA OBRA	
TÍTULO:	Atribuciones causales del rendimiento académico en estudiantes universitarios de la FECYT: Psicopedagogía
AUTOR (ES):	Aguilar Torres Yuri Yarina
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:



Aguilar Torres Yuri Yarina

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: Psicopedagogía" elaborado por, Yuri Yarina Aguilar Torres, previo a la obtención del título de Licenciatura en Psicopedagogía, aprueba el presente informe de investigación en nombre de la Universidad Técnica del Norte:


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


①:
MSc. Jessy Verónica Barba Ayala
C.C.: 1002351946

DEDICATORIA

Para mi hermanita Nuvia y para mi, estos últimos años han sido de mucho aprendizaje para ambas, cada situación ocurrida es un llamado para replantear nuestra forma de ver la realidad y si nos es posible cambiarla, sin embargo, durante todo este tiempo la soberanía y misericordia de Dios han sido increíbles para con nosotras. Espero seguir siendo tu inspiración y soporte, sé que puedes lograr muchas cosas, realmente confío en tu entusiasmo y disciplina, te dedico este trabajo con inmensa gratitud y afecto.

AGRADECIMIENTO

En primer lugar agradezco a Dios por permitirme estudiar esta carrera y por mostrarme su gracia y misericordia en todo momento, ya que, siempre ha estado presente en mi vida de diferentes maneras, a pesar de que no soy merecedora de todo eso.

A mi familia, a mis padres José Aguilar y María Torres quienes me han mostrado su apoyo incondicional a su manera en todo momento, gracias por sus ánimos de superarme a mi misma y dar lo mejor de mí en todo lo que hago; a mi hermana Nuvia, agradezco sus certeras palabras en los momentos oportunos. Siempre están presentes en mi corazón de manera vívida. Los quiero mucho.

A Fabián Remache y Mariela Ascanta, les estoy muy agradecida por su predisposición y valiosa amabilidad, sus actos, sus palabras y su cariño fueron muy importantes para mí; de alguna manera me han ayudado a crecer y a percibir el mundo de otra manera. Infinitas gracias por todo. Los quiero mucho.

A mi tutora de tesis y docente durante varios años MSc. Verónica León, quien me ha acompañado durante este proceso de manera consistente y rigurosa, agradezco inmensamente su paciencia, dedicación y disponibilidad en todo momento, no solo durante la realización de este trabajo de grado, sino también durante las clases o fuera de ellas. Su pasión y anhelo de formar seres humanos éticos y preparados me ha impactado en gran manera, se ha convertido en mi mayor inspiración, gracias por confiar en mí, en nosotros.

A todos mis docentes de la carrera, muchas gracias por su arduo trabajo y por su compromiso de formar profesionales éticos y capacitados. Su labor es increíble y admirable.

RESUMEN EJECUTIVO

El rendimiento académico de los estudiantes universitarios se ha visto afectada por una serie de factores que reducen su efectividad, las universidades enfrentan grandes desafíos para lograr que sus estudiantes contemplen un rendimiento académico adecuado; todos los seres humanos atribuyen las consecuencias de sus actos a algo, tratando de explicarla, lo mismo sucede en el ámbito educativo, pues, los estudiantes tienden a buscar una serie de explicaciones para su éxito o fracaso académico, de modo que, el tipo de atribución puede influir en la motivación de logro posterior, esto es lo abarca la teoría atribucional de Weiner. En este estudio se analizó las atribuciones causales del rendimiento académico de los estudiantes de la carrera de Psicopedagogía de la Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología (FECYT) de la UTN. Se contó con la participación de 202 estudiantes de primero a octavo semestre. La investigación llevada a cabo es cuantitativa con alcance descriptivo correlacional, en donde se usó la escala de atribuciones causales de Sáez para poder obtener los resultados de la muestra. Generalmente, los estudiantes de Psicopedagogía atribuyen el éxito al esfuerzo y el fracaso a la habilidad, además, se encontró que la edad no influye en el tipo de atribuciones causales que los estudiantes tienen.

Palabras clave: Atribuciones causales; rendimiento académico; estudiantes; Psicopedagogía.

ABSTRACT

The academic performance of university students has been affected by a series of factors that reduce their effectiveness, universities face great challenges to achieve that their students contemplate an adequate academic performance; all human beings attribute the consequences of their actions to something, trying to explain it, the same happens in the educational field, since, students tend to seek a series of explanations for their academic success or failure, so that, the type of attribution can influence the subsequent achievement motivation, this is encompassed by Weiner's attributional theory. This study analyzed the causal attributions of the academic performance of students in the Psychopedagogy program of the Faculty of Education, Science and Technology (FECYT) of the UTN. A total of 202 students from the first to the eighth semester participated in the study. The research carried out is quantitative with a descriptive correlational scope, where the Sáez causal attributions scale was used to obtain the results of the sample. Generally, Psychopedagogy students attribute success to effort and failure to ability, in addition, it was found that age does not influence the type of causal attributions that students have.

Keywords: Causal attributions; academic performance; students; Psychopedagogy.

ÍNDICE DE CONTENIDO

<i>IDENTIFICACIÓN DE LA OBRA</i>	<i>ii</i>
<i>DEDICATORIA</i>	<i>vi</i>
<i>AGRADECIMIENTO</i>	<i>vii</i>
<i>RESUMEN EJECUTIVO</i>	<i>viii</i>
<i>ABSTRACT</i>	<i>viii</i>
<i>INTRODUCCIÓN</i>	<i>1</i>
Objetivo general	3
Objetivos específicos	3
<i>CAPÍTULO I MARCO TEÓRICO</i>	<i>3</i>
1.1.1. Teorías que explican las atribuciones causales del rendimiento académico	3
1.1.1. Teoría de Heider	4
1.1.2. Teoría de Rotter	4
1.1.3. Teoría de Weiner	5
1.2. Atribuciones causales del rendimiento académico	6
1.2.1. Locus de control	7
1.2.2. Estabilidad	7
1.2.3. Controlabilidad	8
1.2.4. Elementos causales	8
1.2.8. Atribuciones causales del rendimiento académico de estudiantes universitarios	9
1.3. Dimensiones de atribuciones causales del rendimiento académico	10
1.3.1. Factores Internos	10
1.3.2. Factores Externos	11
1.4. Rendimiento Académico	12
1.4.1. El rendimiento académico de los estudiantes universitarios	13
a) Factores protectores	13
b) Factores amenazantes	15
1.5. Relación entre atribuciones causales y el rendimiento académico	16
<i>CAPÍTULO II METODOLOGÍA</i>	<i>16</i>
2.1. Tipo de investigación	17
2.2. Métodos, Técnicas e instrumentos	17
2.2.1. Métodos de investigación	17
2.2.2. Técnicas de investigación	17
2.2.3. Instrumento de investigación	18
2.3 Preguntas de investigación e hipótesis	20
2.4. Participantes	22
2.6. Procedimiento y análisis de la información	23
<i>CAPITULO III RESULTADOS Y DISCUSIÓN</i>	<i>23</i>

3.1 Relaciones	23
3.2.1 Relaciones de atribuciones causales con el género	28
3.2.2 Relación de atribuciones causales con la edad	29
3.2.3 Relación de atribuciones causales con la autopercepción del rendimiento académico	31
<i>CONCLUSIONES</i>	37
<i>RECOMENDACIONES</i>	38
<i>REFERENCIAS</i>	39
<i>ANEXOS</i>	42
Preguntas sociodemográficas	42
Preguntas de la escala de atribuciones causales de Sáez	43
Oficio a los docentes	47

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Dimensiones de la teoría de atribuciones causales de Weiner	9
Tabla 2 Tabla de atribuciones causales	19
Tabla 3 Cuadro de variables y dimensiones de la operacionalización de variables	20
Tabla 4 Distribución de estudiantes por semestre	22
Tabla 5 Prebas de normalidad de (Kolmogrov-Smirnov)	23
Tabla 6 Porcentaje de atribuciones causales de éxito al esfuerzo	24
Tabla 7 Porcentaje de atribuciones causales de éxito a la habilidad.	25
Tabla 8 Porcentaje de atribuciones causales de fracaso a la habilidad	25
Tabla 9 Porcentaje de atribuciones causales de fracaso al esfuerzo	26
Tabla 10 Atribuciones causales de fracaso a causas externas	27
Tabla 11 Estadístico de prueba (U de Mann-Whitney)	28
Tabla 12 Análisis estadístico de Anova de la variable edad	29
Tabla 13 Pruebas estadísticas de Anova para la autopercepción del rendimiento académico	31
Tabla 14 Pruebas estadísticas de Post Hoc para autopercepción del rendimiento académico	32

INTRODUCCIÓN

En los últimos años el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la comunidad universitaria así también escolar se ha visto afectada por una serie de factores o componentes que reducen la efectividad y la calidad educativa. Haciendo referencia sobre la problemática que los estudiantes y las universidades atraviesan actualmente Chong (2017) manifiesta una información interesante al mencionar que “a pesar de que cuentan con mayor y mejor acceso a las tecnologías, una oferta educativa amplia y acceso a diferentes tipos de becas, esto no se traduce en una mejora sustancial de su rendimiento” (pág. 92). En el contexto ecuatoriano, las universidades enfrentan grandes desafíos para lograr que sus estudiantes contemplen un rendimiento académico adecuado, puesto que, muchas veces se desconoce las causas de ésta en los estudiantes y, consecuentemente, existe poca o nula intervención. Mora en el (2015) en su trabajo de investigación, sugiere que para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y la calidad de las universidades, es importante comprender los factores que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes.

Cuando a las personas les suceden acontecimientos inesperados, negativos o importantes, tienden a buscar las causas de esos acontecimientos y a hacer una serie de atribuciones para explicarlos; lo mismo ocurre en el ámbito educativo, donde profesores y alumnos buscan razones para explicar el rendimiento académico (Frisancho & Perez, 2023). Ahora bien, existen creencias y causas a través de las cuales los estudiantes explican los éxitos o fracasos de sus resultados académicos. Braasch en el (2020) al referirse a las atribuciones causales, manifiesta que son juicios individuales de mejora intelectual y, por tanto, a resultados académicos, Así también Weiner (1985) argumenta que “el tipo de atribuciones que el alumno realiza es determinante para poner en juego su esfuerzo y su compromiso con la tarea” (p. 284).

Se puede considerar un problema el hecho de que los estudiantes hagan atribuciones causales de su rendimiento académico y que éstas perjudiquen negativamente el desempeño posterior para la mejora, es así que, se han identificado principales causas de la problemática a investigar.

Desconocimiento de los estudiantes sobre la importancia de distinguir el tipo de atribuciones causales dentro del rendimiento académico, ya que, aquello “permite la identificación de mecanismos orientados hacia su mejoramiento y, consecuentemente, hacia la formación de mejores profesionales y posteriormente hacia el desarrollo del país” (Medina et al, 2021, p. 55).

Indiferencia por parte de los docentes con los factores que intervienen en el rendimiento de los estudiantes, es necesario mencionar que, docentes tanto como estudiantes son indispensables dentro del proceso educativo, por lo que, la función del docente no es solo enseñar, sino que, se expande aún más para lograr el desarrollo personal y profesional de los estudiantes (Tébar, 2017). Por ende, la opinión del profesorado constituye una fuente primaria de información que

puede brindar los datos sobre aquellos factores que facilitan u obstaculizan el aprendizaje (Frisancho & Perez, 2023).

Los problemas antes mencionados pueden acarrear una serie de efectos y consecuencias no solo en la comunidad universitaria sino también en la sociedad, la calidad educativa deteriorada y formación profesional insuficiente, en ese contexto, Garbanzo (2007) menciona que “el rendimiento académico de los estudiantes universitarios constituye un factor imprescindible y fundamental para la valoración de la calidad educativa en la enseñanza superior” (p. 46). Asimismo, Tébar en el (2017) refiriéndose a la calidad educativa argumenta que asegurar la formación de los docentes, evitando la desprofesionalización y abandono, es una tarea urgente para todas las organizaciones educativas comprometidas con la gestión de recursos para los mejores propósitos de la educación.

En la Universidad Técnica del Norte (UTN), en la carrera de Psicopedagogía, que tiene 240 estudiantes de primero a octavo semestre del periodo académico 2023 – 2024, se identificó el tipo de atribuciones causales que tienen los estudiantes para justificar su rendimiento académico, para esto, el estudio se basó en la teoría de atribuciones causales de Weiner, la cual se basa en el contexto educativo donde las atribuciones causales desempeñan un papel clave.

Con el fin de conocer el tipo de atribuciones causales que los estudiantes atribuyen a su éxito o fracaso académico, se planteó la pregunta genérica de esta investigación: ¿Cuáles son las atribuciones causales del rendimiento académico de los estudiantes de la carrera de Psicopedagogía de la Facultad de Educación Ciencia y Tecnología de la Universidad Técnica del Norte?.

Suasnabas-Pacheco & Juárez (2020) manifiestan que el rendimiento académico de los estudiantes ecuatorianos no domina o no alcanzan los aprendizajes, lo que es perjudicial para una sociedad en desarrollo. Puesto que, la educación es uno de los pilares principales de una nación libre y exitosa. Por tal motivo, es preocupante la poca significación que los estudiantes y docentes otorgan a los factores que intervienen en el desempeño académico, pues, es posible que sean valiosos para el aprovechamiento posterior de los propios estudiantes e incluso para la comunidad universitaria.

“Las atribuciones causales pueden ayudar a conocer de qué manera se está construyendo la realidad educativa y social que experimentan los agentes implicados” (Berruga, 2020, pág. 58). Muchas veces los estudiantes no son conscientes o no caen en cuenta de la forma en la que están conllevando su proceso de aprendizaje, siendo esto muy ambiguo al momento de redirigir sus metas académicas.

En la teoría de la atribución causal, especialmente las explicaciones encontradas para resultados de aprendizaje más o menos exitosos, supone que estos influyen en el comportamiento, la cognición y las emociones de los estudiantes a lo largo de su vida

académica. Esto se debe a que influyen en el proceso motivacional a partir del surgimiento de expectativas y emociones, que luego tienen un impacto decisivo en el comportamiento final, es decir, el rendimiento escolar (Fernández et al., 2015).

El rendimiento académico de un estudiante repercute en la motivación que éste tiene, y, por consiguiente, al comportamiento futuro dentro del proceso educativo. Por tal razón, identificar las atribuciones causales que los estudiantes poseen se vuelve de mayor importancia para los actores educativos como estudiantes, docentes, directivos, etc.

Los resultados de esta investigación tuvieron beneficiarios directos como también beneficiarios indirectos. Los estudiantes y docentes de la carrera de Psicopedagogía, fueron considerados beneficiarios directos, dado que, son quienes podrán conocer y socializar los resultados obtenidos, es decir, los tipos de atribuciones que realizan los estudiantes de Psicopedagogía y, si les es necesario replantear su forma de atribuir causas. Los beneficiarios indirectos serán los investigadores que se interesen por hacer estudios que se encuentren dentro de esta línea de investigación. Los resultados e información de este estudio serán de acceso abierto para la población en general, para que tengan conocimiento de como surgen los patrones integrados de causas, creencias, atribuciones y emociones que gobiernan las metas académicas.

Objetivo general

Analizar las atribuciones causales del rendimiento académico de los estudiantes de la carrera de Psicopedagogía de la Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología (FECYT).

Objetivos específicos

- Describir cada uno de los factores o dimensiones de las atribuciones causales en el rendimiento académico de los estudiantes de Psicopedagogía.
- 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 en los estudiantes de la carrera de Psicopedagogía.

CAPÍTULO I MARCO TEÓRICO

1.1.1. Teorías que explican las atribuciones causales del rendimiento académico

Existen varias teorías que explican las atribuciones causales, cada una desde la perspectiva y enfoque del autor, en esta investigación se revisarán tres teorías atribucionales de autores como Heider, Rotter y Weiner; sin embargo, el trabajo se basará en la teoría atribucional de Weiner.

1.1.1. Teoría de Heider

Fritz Heider fue un psicólogo austriaco, uno de los primeros en proponer la teoría de atribuciones causales, empezó pensando en las relaciones entre personas y cómo se percibe y se evalúa a los demás, por lo que, su conceptualización se basó en las relaciones interpersonales del sujeto, la percepción de los individuos y sus acciones. Para Heider la atribución causal es el proceso mediante el cual las personas intentan explicar su propio comportamiento, incluso la de los demás y les asignan causas (del Valle Leo, 2013).

En su trabajo menciona factores internos que hacen referencia a las causas personales como la personalidad o las creencias del sujeto y los factores externos que se refieren a causas situacionales del sujeto. Para Heider el proceso de atribución está impulsado por una serie de factores personales y situacionales que no pueden considerarse un proceso cuasi mecánico... por ejemplo la causalidad de los factores personales está influenciada por factores como la intención, la capacidad y la libertad (Crespo, 1982).

Además, propone tres dimensiones en su teoría; el factor de valor, el factor de energía y el factor de voluntad. Por ejemplo, el factor de valor representa si esa persona parece buena o mala; el factor de energía se refiere a si la persona es activa o pasiva y el factor de voluntad representa si la persona hace algo intencionalmente o involuntariamente (Heider, 1944). La teoría también analiza el concepto de responsabilidad, sugiriendo que atribuir acciones a factores personales implica un nivel correspondiente de responsabilidad, de hecho, Heider, comparación con otros autores de trabajos sobre atribuciones, identifica ciertos grados de responsabilidad dependiendo de los elementos de juicio en los que se base (Crespo, 1982).

De este modo el proceso atribucional de Heider se basa en el análisis del agente, la acción y el resultado, estos tres aspectos entran en relación mutua al momento de realizar o buscar una causa para un comportamiento. Es importante mencionar que los trabajos e investigaciones de Heider influyeron en trabajos posteriores.

1.1.2. Teoría de Rotter

Julián Rotter fue un psicólogo estadounidense quien propuso la teoría atribucional a partir de la psicología social, conjugando con las teorías del reforzamiento y las teorías cognitivas, además, fue quien introdujo el término locus de control en su teoría de aprendizaje social. Para este autor la atribución causal se refiere a cómo explican los individuos las causas de los acontecimientos o resultados de su vida y éstos pueden influir en sus creencias sobre el control y en su próximo comportamiento (Visdómine & Luciano, 2006).

Según la teoría propuesta por Rotter, la conducta está determinada por las expectativas de resultados asociadas con la conducta, es decir, la base de su teoría son las expectativas de la conducta, en otras palabras, “la probabilidad de una conducta variará justamente con la

expectativa de esa persona con relación al resultado de esta” (Rotter, 1954, como se cita en García, 2006, p. 223). Ampliando lo dicho, la frecuencia de una conducta particular aumenta cuando la experiencia pasada y presente indica que conduce a un resultado satisfactorio; y la frecuencia disminuye si el resultado esperado no es satisfactorio (García, 2006).

La teoría de Rotter proporciona un marco para comprender el papel de las atribuciones causales en las creencias de control de los individuos y su motivación para actuar, por lo que, el locus de control es una parte importante de su teoría, ésta se refiere a la creencia que tienen las personas sobre si tienen control o no sobre los acontecimientos de su vida. La teoría distingue entre dos tipos de locus de control: uno interno y otro externo; los individuos con un locus de control interno tienden a atribuir sus éxitos y fracasos a sus propias acciones y habilidades, mientras que los de un locus de control externo atribuyen los resultados a factores externos o a la suerte (Visdómine & Luciano, 2006).

A más del locus de control, para Rotter, la estabilidad y la globalidad también influyen en la atribución causal que una persona realiza sobre un evento; la estabilidad se refiere a si la persona cree que el resultado es una consecuencia de una característica fija o variable, y, la globalidad a la extensión que se da a la atribución causal, es decir a la generabilidad (García, 2006).

Estas tres categorías se combinan para producir las atribuciones causales que Rotter plantea en su investigación.

1.1.3. Teoría de Weiner

Es la teoría en la que este trabajo de investigación se basa. Bernald Weiner fue un psicólogo social estadounidense, su teoría motivacional de las atribuciones causales ha sido la más aceptada y usada en investigaciones, lo cual ha favorecido al desarrollo y a una mejor comprensión; es más, la teoría de Weiner es muy útil en el proceso de aprendizaje al evidenciar que existe la posibilidad de modificar el rumbo del estudiante sobre su rendimiento académico y evitar los problemas de deserción escolar por el desconocimiento de como intervenir en la misma (Estacio & Guashpa, 2021; Manassero & Vázquez, 1995).

Un aspecto interesante y vital de su trabajo es que, se enfoca en contextos educativos “demostrando que la atribución causal comprende de procesos cognitivos, emocionales y motivacionales que se generan en los estudiantes por la ruptura de sus expectativas” (Estacio & Guashpa, 2021, pág. 11), por esta razón Weiner la considera como una teoría motivacional.

La teoría postula que las atribuciones que los estudiantes utilizan para explicar los resultados se deben típicamente a: capacidad (o falta de capacidad), esfuerzo (o falta de esfuerzo), suerte (o falta de suerte) y la naturaleza de la tarea, cumplimiento, severidad, aunque reconoce que puede haber otros factores (Weiner, 1985, citado en Durán-Aponte & Pujol, 2013).

Posteriormente se ampliarán los conceptos de las causas típicas mencionadas por el autor. Ahora bien, en los estudios de Weiner estos resultados tienen tres dimensiones en donde se pueden identificar la causa de las emociones, la motivación y el comportamiento futuro de los individuos. A continuación, se presenta las dimensiones que el autor propone.

- Locus de control
- Estabilidad
- Controlabilidad

1.2. Atribuciones causales del rendimiento académico

En el contexto educativo, los estudiantes en formación y aprendizaje tratan de explicar sus propios resultados o consecuencias en el desempeño académico, por lo que, tienden a señalar una serie de causas a aquellos resultados, a esto se le conoce como atribuciones causales del rendimiento académico, en donde las personas intentan dar explicaciones a los acontecimientos como una tendencia natural y adaptativa que responde a la necesidad de conocer y comprender su entorno para guiar su comportamiento en función de las expectativas de lo que podría suceder (Weiner, 1985).

Para Weiner, no sólo el éxito o el fracaso son importantes en el logro de las metas de los estudiantes, sino también las razones por las que los estudiantes creen que han tenido éxito o fracaso, es decir, las atribuciones (Durán-Aponte & Pujol, 2013). Las atribuciones causales implican un conjunto de creencias y causas que se perciben como responsables de un acontecimiento o de una conducta determinada, las que permiten dar cuenta de las representaciones que las personas realizan sobre el esfuerzo desplegado y el resultado alcanzado, estableciendo una relación causal entre ambos (Fernández et al., 2015; Weiner, 2010).

Weiner reconoce lo indispensable que son las atribuciones que hace un estudiante, pues, “el tipo de atribuciones que realice el estudiante determinará tanto las expectativas como las metas, las cuales podrán considerarse como facilitadoras u obstaculizadoras del futuro éxito académico” (Durán-Aponte & Pujol, 2013, pág. 84). Al especificar sobre las expectativas académicas Conde et al. (2017) mencionan que aquello se refiere a lo que los estudiantes esperan realizar y lograr durante su formación e incluyen componentes de adaptación tanto académica como sociales.

Es impresionante que la razón que los estudiantes otorgan al desempeño académico pueda influenciar en gran manera la ejecución y forma de ejecución de tareas y actividades posteriores, e inclusive, en la aspiración u objetivo mismo que estos tengan. Lo mencionado anteriormente, básicamente se puede traducir en la motivación de logro, esto significa, que, si los estudiantes

“tienen expectativas altas, hay probabilidad de que se obtenga éxito en la meta propuesta, pero si las emociones, las expectativas y los valores son bajos, está la posibilidad de obtener como resultado un fracaso” (Motivación de Logro y Rendimiento Académico, 2009).

Por esta razón, se cree que las atribuciones causales ejercen poderosos efectos sobre la motivación y el comportamiento subsiguientes (Weiner, 1985). La influencia que se puede dar va desde lo emocional a lo conductual prácticamente, razón por la que, esta teoría también es conocida como modelo motivacional, puesto que:

Brinda información válida que ayuda a comprender como los estudiantes responden de modos diferentes ante sus propios resultados académicos predisponiéndolos a sentirse realizados, felices, orgullosos de sí mismos o fracasados, frustrados, tristes, enojados, esto puede proporcionar al estudiante expectativas altas de cumplir o disminuir una tarea a futuro (Estacio & Guashpa, 2021, pág. 22)

Al profundizar esta teoría atribucional, se puede diferenciar tres dimensiones; el locus de control, la estabilidad y la controlabilidad las cuales interactúan con las causas percibidas por los sujetos, que en su mayoría son la capacidad, el esfuerzo, la suerte y la dificultad de la tarea. Y “estos diversos patrones de interacción originan diferentes sistemas motivacionales que a su vez afectan de manera distinta al logro” (Fernández, 2016). Por lo tanto, a continuación, se especifican las dimensiones que propone el autor en su teoría atribucional.

1.2.1. Locus de control

Rotter en su teoría atribucional fue quien introdujo el término locus de control para referirse a la manera como las personas tienden a explicar sus éxitos y fracasos (González, 1993). El locus de control y/o causalidad se refiere al origen de la atribución, es decir, donde reside la responsabilidad, ya que, esta atribución puede ser de carácter interno o externo (del Valle Leo, 2013). Por ejemplo, “la capacidad y el esfuerzo son consideradas causas internas y la dificultad de la tarea, la evaluación del profesor y la suerte, externas” (Durán-Aponte & Pujol, 2013, pág. 85).

1.2.2. Estabilidad

Para (del Valle Leo, 2013) se relaciona con factores que actúan como causas del evento en sí y de alguna manera lo sostienen en el tiempo. Se caracterizan porque, con el tiempo, se vuelven estables (no se mueven) o inestables (cambian según la situación). Por ejemplo, “la capacidad y la dificultad de la tarea suelen ser vistos como factores estables y el esfuerzo, el docente y la suerte como inestables” (Durán-Aponte & Pujol, 2013, pág. 85)

1.2.3. Controlabilidad

Según (Adsuara, 2020) hace referencia a la capacidad o el grado de control voluntario de la persona para influir en el evento, lo que puede cambiar el resultado. Por lo tanto, la causa puede ser controlable o incontrolable. Por ejemplo, “la dificultad de la tarea, la suerte, la capacidad y la competencia docente se consideran incontrolables, por el contrario, es considerado el esfuerzo controlable” (Durán-Aponte & Pujol, 2013).

1.2.4. Elementos causales

Dentro de las dimensiones mencionadas se pueden apreciar las causas percibidas por los sujetos que plantea Weiner en su teoría, las cuales son:

a. Capacidad

Para Weiner (1985) la capacidad es un factor de la atribución personal, ese decir, una característica interna de la persona que puede afectar su habilidad de lograr sus objetivos y la manera en que percibe su propia actividad. Se refiere a la aptitud o talento natural de una persona, es decir, facilidad innata para hacer algo, a medida que pase el tiempo se puede desarrollar y mejorar mediante la práctica, el aprendizaje y la experimentación. Esto hace que una persona tenga más opciones para resolver problemas y alcanzar los objetivos.

b. Esfuerzo

El esfuerzo es uno de los factores internos de la atribución personal. La teoría de Weiner (1985) menciona que el esfuerzo puede ser controlado y regulado. Por lo tanto, si alguien trabaja duro física, emocional o mentalmente, quiere decir que se está esforzando en dicha actividad. Muchas veces se concibe al esfuerzo como el uso de la fuerza física, sin embargo, va más allá de lo físico, abarcando así la parte mental y emocional para el logro de un objetivo. Convirtiéndose en la energía y el trabajo que una persona emplea en una actividad.

c. Dificultad de la tarea

La dificultad de la tarea es un factor externo que influye en el rendimiento. Esto se refiere a la complejidad de una tarea. Según Weiner (1985) puede tener un impacto en la atribución que una persona haga.

d. Suerte

La suerte se define en la teoría de Weiner (1985) como un factor externo, aleatorio y fuera del control de una persona. Se refiere a factores como la casualidad o la coincidencia. Por ejemplo, si una persona pasa un examen porque la última pregunta era fácil, eso se consideraría una suerte, ya que fue un factor externo al control del estudiante.

A continuación, se presenta el cuadro con las dimensiones de la causalidad e interrelación de Weiner para una comprensión general de las interrelaciones de cada una.

Tabla 1

Dimensiones de la teoría de atribuciones causales de Weiner

Dimensión de la atribución/causales	<i>Atribuciones Causales de Éxito y Fracaso</i>			
	<i>Capacidad</i>	<i>Dificultad de la tarea</i>	<i>Esfuerzo</i>	<i>Suerte</i>
<i>Locus de control</i>	Interna	Externa	Interno	Externo
<i>Estabilidad</i>	Estable	Estable	Inestable	Inestable
<i>Controlabilidad</i>	Incontrolable	Incontrolable	Controlable	Incontrolable

Nota: Adaptado de “Escala Atribucional de Motivación de Logro General (EAML-G): Adaptación y análisis de sus propiedades psicométricas”. E. Durán-Aponte & L. Pujol, 2013, Estudios Pedagógicos, 39(1), p. 85 (<https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v39n1/art05.pdf>).

En la tabla se puede observar la clasificación de las causas en el locus de control, la estabilidad y la controlabilidad, las cuales son conocidas como dimensiones causales, y, se relacionan con los elementos causales como la capacidad, dificultad de la tarea, esfuerzo y suerte.

Las pautas atribucionales que un sujeto realiza son muy importantes, ya que, el tipo de atribuciones causales que el alumno(a) tenga genera ciertas reacciones afectivas o emocionales frente al éxito o fracaso, las cuales pueden llegar a fortalecer o debilitar el autoconcepto, la confianza, la seguridad y la motivación (del Valle Leo, 2013).

1.2.8. Atribuciones causales del rendimiento académico de estudiantes universitarios

Una de las ventajas de la teoría de Weiner es que, para desarrollarla, se enfocó en contextos educativos y, al revisar varios estudios realizados en diferentes culturas y contextos se encontró que, la capacidad y el esfuerzo son las causas más dominantes en las relaciones de causa y efecto que los sujetos asocian con el éxito o el fracaso, seguidas de la dificultad de la tarea y la suerte.

Para Weiner, los estudiantes universitarios hacen diferentes tipos de atribuciones basadas en las causas percibidas del éxito y el fracaso. A continuación, se detallan los tipos de atribuciones que realizan los estudiantes universitarios, de acuerdo con Estacio & Guashpa (2021):

Por el locus de control, los universitarios pueden atribuir su éxito académico a factores internos como su capacidad, esfuerzo o inteligencia, por el contrario, sus fracasos académicos son

atribuidos a factores externos como la dificultad de la tarea, la suerte o las acciones de los demás. En cambio, cuando los alumnos atribuyen su rendimiento académico a factores estables que probablemente no cambien con el tiempo, como la dificultad de la tarea o la capacidad; o a factores inestables que pueden variar con el tiempo, como la suerte o circunstancias temporales, se los conoce como atribución por la estabilidad. Con respecto a la controlabilidad, se da cuando los estudiantes atribuyen su éxito o fracaso a factores que perciben bajo su control, como el esfuerzo o los hábitos de estudio. Asimismo, pueden atribuirlo a factores que perciben fuera de su control, como la dificultad de la tarea o las acciones de los demás.

En los postulados de Weiner (1985) se encontró que los estudiantes atribuyen el éxito académico a factores internos, mientras que, el fracaso lo atribuyen a factores externos. Por lo que Durán-Aponte & Pujol (2013) concluyen en que los alumnos que atribuyen sus resultados a causas internas y estables, tienen mejores probabilidades de obtener éxito académicamente; mientras que, los alumnos que atribuyen sus resultados a causas externas, inestables e incontrolables tienen menor probabilidad de obtener éxito.

En general, la percepción de las causas o atribuciones de los universitarios pueden variar en función de las consecuencias de sus actos, es decir, de su éxito o fracaso académico, en donde los factores internos/externos, estables/inestables y controlables/incontrolables con causas que se interrelacionan mutuamente.

1.3. Dimensiones de atribuciones causales del rendimiento académico

Autores como Heider, Rotter y Weiner hablan de factores internos y externos durante su explicación de las atribuciones causales y otros autores mencionan el locus de control al momento de dar explicaciones a una situación, por esta razón, se ha dividido las dimensiones de atribuciones causales en dos factores: internos y externos y de acuerdo con el tipo de atribución realizada se puede identificar si son estables o variables, o también si éstas son controlables o incontrolables.

Generalmente las personas atribuyen sus éxitos o fracasos a factores internos o a factores externos y este es un punto de partida importante para identificar las siguientes dimensiones (controlabilidad y estabilidad) mencionadas por Weiner. En este apartado se muestran las causas adicionales que los estudiantes perciben.

1.3.1. Factores Internos

Hace referencia a la parte inherente de la configuración del individuo, o sea, algo que no puede ser separado o una característica intrínseca del sujeto como tal, los cuales pueden afectar de forma positiva o negativa la ejecución de una actividad. Dentro de las atribuciones causales los factores internos se pueden mencionar: el esfuerzo, la capacidad/habilidad y la inteligencia.

a. Inteligencia

“La inteligencia se refiere al procesamiento de la información, a los procesos de análisis, síntesis, generalización, etc. que se dan tanto en el nivel sensomotriz, como en el regional abstracto” (González, 2003). La inteligencia humana va desde atarse los cordones de los zapatos hasta realizar ejercicios matemáticos complejos, hallar la cura para una enfermedad, etc... por lo que, se considera como la habilidad de una persona para resolver problemas, aprender nuevas cosas y adaptarse a las circunstancias. La teoría de Weiner considera a la inteligencia como un factor interno.

1.3.2. Factores Externos

Los factores externos son aquellos que afectan desde el exterior la ejecución de la tarea o actividad del sujeto ya sea negativa o positivamente, es decir, son factores situacionales, por lo que, no dependen exclusivamente de la persona. Esto puede ser: el entorno familiar, contexto socioeconómico, la dificultad de la tarea, suerte y acciones de los demás.

a. El entorno familiar

Ocupa un lugar importante dentro del rendimiento académico, a pesar de que no se profundizará este aspecto, considero necesario mencionarlo en este apartado. Se entiende por entorno familiar un conjunto de interacciones propias de la convivencia familiar, que afectan el desarrollo del individuo, manifestándose también en la vida académica. La convivencia familiar democrática se asocia con un mejor rendimiento académico, se refleja en variables como motivación, percepciones de competencia y atribuciones de éxito académico, la influencia paterna es importante en cuanto a los aspectos ambientales y la motivación (Chong, 2017).

b. Contexto socioeconómico

Numerosos estudios han permitido establecer correlaciones entre el aprendizaje y el contexto socioeconómico, atribuyendo a causales económicas el éxito o fracaso académico. También menciona aspectos relacionados con la infraestructura física de la vivienda, destacando características de hacinamiento (Garbanzo, 2007). Considero importante hacer mención este aspecto, puesto que, en Ecuador, muchos estudiantes viven en un contexto socioeconómico muy irregular que los obliga a anteponer el trabajo u otras actividades con retribución, minimizando así los estudios académicos. La situación económica de la familia repercute en el estudiante cuando, al no ser cubiertas las necesidades primarias, la educación o las tareas escolares son devaluadas y se da prioridad al trabajo remunerado (Chong, 2017).

c. Acciones de los demás

Se refiere al ambiente en el que los estudiantes se desarrollan, las relaciones sociales son fundamentales para el rendimiento académico, el compañerismo y el apoyo social (Bustamante & Cabrera, 2022). La interacción con otras personas y cómo pueden afectar las acciones de una persona que obviamente están fuera del control del sujeto. Por ejemplo, si una persona está en un equipo y los demás miembros no son cooperativos, esto podría afectar la capacidad de la persona para realizar su parte en la tarea.

Cabe recalcar que en este apartado se amplió únicamente las causas encontradas en la lectura sobre los factores internos y externos.

1.4. Rendimiento Académico

Para Garbanzo (2007) el rendimiento académico es la suma de diferentes y complejos factores que actúan en la persona que aprende, y ha sido definido con un valor atribuido al logro del estudiante en las tareas académicas. Y obviamente, no son producto de la casualidad o una cuestión de suerte. Más bien, es el resultado de la motivación del estudiante y de su manera de pensar (Estacio & Guashpa, 2021).

Las investigaciones sobre el rendimiento académico permiten conocer un gran número de variables que entran en juego, como son “la inteligencia, la actitud hacia los estudios, la adaptación personal, la dimensión psicopatológica, la motivación, y otros como las atribuciones, los valores, las normas de alienación, entre otros, que podrán predecir la calidad de los resultados obtenidos en los aprendizajes” (Ariza et al., 2018, p. 138).

Así también, existen otras posturas que consideran al rendimiento académico como “el resultado tanto cuantitativo como cualitativo que se obtiene luego de cierto periodo de tiempo ... se relaciona con la forma de medir los objetivos alcanzados, y también los contenidos internalizados” (Grasso, 2020, p. 93). Con una idea similar Edel (2003) la conceptualiza como “una intrincada red de articulaciones cognitivas generadas por el hombre que sintetiza las variables de cantidad y calidad como factores de medición y predicción de la experiencia educativa y que contrariamente de reducirlo como un indicador de desempeño escolar, se considera una constelación dinámica de atributos cuyos rasgos característicos distinguen los resultados de cualquier proceso de enseñanza aprendizaje” (p. 14).

Hallar una conceptualización específica para el rendimiento académico es imposible, puesto que, abarca varias dimensiones y ámbitos que participan en ella, razón por la cual, muchos autores la catalogan como multicausal. Por lo que, es innegable la participación de diferentes y complejos factores que serán reflejados en el estudiante como un resultado posterior. La demanda de análisis y evaluación de otros factores permiten infiltrarnos más en el rendimiento académico como fenómeno de estudio (Edel, 2003).

1.4.1. El rendimiento académico de los estudiantes universitarios

El rendimiento académico de los estudiantes universitarios constituye un factor imprescindible y fundamental para la valoración de la calidad educativa en la enseñanza superior (Garbanzo, 2007). Este es un tema amplio y complejo, puesto que, existen diferentes aspectos que se asocian al rendimiento académico, entre los que intervienen componentes internos como externos al individuo que pueden ser de orden social, cognitivo y emocional. Además, dentro de las universidades públicas o privadas se estudia de distintas maneras y, éstas, tienen sus propias formas de evaluar o apreciar el rendimiento académico de sus estudiantes (Ruiz et al., 2019).

Cada universidad establece sus propios criterios de evaluación para obtener un promedio ponderado (calificación) de las materias cursadas por el estudiante, teniendo en cuenta factores como el número de materias, número de créditos y el valor que recibe cada materia, no se debe olvidar que las calificaciones reflejan también factores personales, sociales e institucionales (Garbanzo, 2013).

Independientemente de los criterios que cada universidad tiene en cuanto al rendimiento académico, Weiner (1985) menciona que los universitarios generalmente tienen un patrón atribucional similar al de la población en cuanto al rendimiento académico. Pues, tienden a atribuir la causa de los eventos importantes o positivos a factores internos y estables, como la habilidad o a características personales, y, la causa de los resultados negativos a factores externos, como la suerte. Además, las causas localizadas generan emociones en el sujeto, “es así como el éxito suscitará felicidad y el fracaso, frustración” (Frisancho & Perez, 2023, p. 8). Por ejemplo, si un estudiante atribuye el fracaso en un examen a su falta de habilidad (atribución interna), puede causar una disminución en la confianza, la autoestima y la motivación, por lo que, es probable que dicho estudiante entre en un ciclo de fracaso.

La multidimensionalidad del rendimiento académico es clara, puesto que, se implican factores que proporcionan soporte o amortiguan el impacto, con el fin de proteger al individuo para que logre un buen rendimiento académico, y también, existe la presencia de factores que ponen en riesgo o aumentan las probabilidades de un fracaso. Por lo que en este apartado se revisan los factores protectores y amenazantes del éxito académico.

a) Factores protectores

Para Patterson (1988) los factores protectores pueden considerarse como los recursos que tiene una persona para enfrentar o conseguir el rendimiento académico adecuado o como se conoce “éxito académico”. Los factores protectores son el conjunto de circunstancias y características con los que las personas mejoran su efectividad para manejar una situación potencialmente peligrosa (Amar et al, 2003). De acuerdo con la lectura realizada, los factores protectores que más se asocian con un buen rendimiento académico son la motivación, apoyo familiar, ambiente escolar positivo y la habilidad de estudio.

a. Motivación académica

La motivación académica se define como el conjunto de procesos implicados al inicio, dirección y mantenimiento de la conducta, en otras palabras, consiste en el impulso y deseo de una persona en emprender una acción (Fernández, 2016). Varios autores mencionan la importancia de la motivación dentro del rendimiento académico, pues, si el estudiante mantiene la motivación adecuada a largo plazo, genera una satisfacción interna y una mejor capacidad de enfrentar las dificultades y superar los obstáculos; lo que aumenta la probabilidad de tener un buen rendimiento escolar.

b. Apoyo familiar

En el ámbito educativo, el apoyo de la familia juega un papel crucial. En primer lugar, la familia puede brindar apoyo emocional y un clima de seguridad que favorece al desarrollo integral del estudiante, mientras que, un ambiente familiar conflictivo puede tener impacto negativo en el rendimiento académico porque puede provocar ansiedad, estrés y problemas de atención (Bustamante & Cabrera, 2022). Es así que, el apoyo familiar puede contribuir a la mejorar autoestima y al logro de las metas académicas del estudiante.

c. Ambiente escolar positivo

Un ambiente escolar positivo tiene un gran impacto en el rendimiento académico. En la educación superior, con el fin de mejorar aquel impacto por medio de la tutoría, según Chong (2017) se pretende ofrecer apoyo y supervisión en temas de mayor dificultad y crear un clima de confianza que permita conocer aspectos de su vida personal que influyan directa e indirectamente en su desempeño. Cuando se vive en una cultura escolar saludable, los estudiantes se sienten valorados, apoyados y seguros. Lo que les ayuda a sentirse motivados para aprender y aplicarse en sus estudios.

d. Habilidades de estudio

Las habilidades de estudio son clave fundamental para un buen rendimiento académico. En la educación no solo el aprender es importante, sino también, el aprender a aprender, e indudablemente los estilos de aprendizaje y las estrategias de estudio son necesarias, “la finalidad del desarrollo de habilidades de estudio y de aprendizaje escolar es lograr el éxito académico a través del dominio de técnicas y alcanzar recursos e instrumentos por los estudiantes” (Sobrado et al., 2002, p. 157). Con un buen conjunto de habilidades de estudio, los estudiantes pueden aprender a planear y organizar sus tareas, a tomar notas, a leer y a memorizar eficazmente, y a prepararse para los exámenes y demás pruebas.

b) Factores amenazantes

Para Hidalgo (2002) los factores amenazantes son los que constituyen condiciones de propensión o aspectos biológicos, psicológicos y/o sociales que están estadísticamente asociados a una mayor probabilidad de fracaso en el rendimiento académico. Los factores que más amenazan el buen rendimiento académico pueden ser baja autoestima, estrés académico, falta de recursos económicos y acoso escolar.

a. Baja autoestima

Es una de las principales causas de un mal rendimiento académico. Una autoestima baja resulta también en un bajo rendimiento académico, puesto que, la construcción de la autoestima no ha sido la correcta, la persona tiene un sentimiento de insatisfacción y carencia de respeto por sí mismo (Lojano, 2017); los estudiantes al no sentirse bien consigo mismos, se vuelven menos motivados y menos dispuestos a enfrentar los desafíos que plantea el aprendizaje.

b. Estrés académico

Para Bustamante & Cabrera, 2022 el estrés es la tensión que se genera cuando las personas se enfrentan a responsabilidades académicas, como presentar exámenes, realizar trabajos académicos o estudiar para un examen, además, puede provocar ansiedad, nerviosismo y preocupación, lo que afecta negativamente el rendimiento académico.

c. Nivel socioeconómico

El nivel socioeconómico también tiene un impacto significativo en el rendimiento académico. Se define como una característica que comparten los integrantes de un hogar, que es determinada por un conjunto de variables relacionadas con la capacidad de acceso o consumo que tiene un grupo familiar (Garbanzo, 2013). El acceso a los recursos económicos es importante porque puede afectar muchos aspectos de la vida académica. Por ejemplo, estudiantes con un nivel socioeconómico bajo tendrán menos acceso a actividades extracurriculares como clubes, deportes, voluntariados, cursos, etc. Es importante mencionar que las condiciones socioeconómicas de un estudiante influyen en el aprendizaje, pero no lo determinan (Bustamante & Cabrera, 2022).

d. Bullying escolar

El bullying escolar es un problema que, aunque puede parecer ajeno al rendimiento académico, en realidad afecta de manera significativa al desempeño de los estudiantes. El bullying o acoso escolar implica la conducta de cualquier persona que maltrata a otro ser humano utilizando fuerza física, autoridad, poder social o intelectual, culminando en una violencia desigual (Crespo, 2019).

1.5. Relación entre atribuciones causales y el rendimiento académico

La teoría atribucional de Weiner ha sido usada en varias investigaciones sobre el rendimiento académico en todo nivel educativo, ya sea básica, bachillerato o superior y, varias de ellas demuestran una clara relación entre la atribución y el rendimiento académico, es así, que en este apartado se citan varios trabajos realizados por distintos autores con base a esta teoría.

En la investigación realizada por Fernández et al., (2015) se encontró que el alumnado apunta al esfuerzo como la causa con más valor, tanto si es para explicar el éxito como el fracaso y, sin embargo, desvalorizan la suerte para la explicación del éxito y al profesor en la explicación de los fracasos. A esta conclusión se llega independientemente del año de escolaridad del alumnado, de la edad o del género. La atribución del éxito al esfuerzo favorece la motivación del logro, la actividad y autoconfianza en sus capacidades y competencias percibidas, mientras que la debilidad en el control emocional facilita, efectivamente, la pasividad y la inquietud, lo que fácilmente puede llevar a la inhibición motivacional.

Por otra parte, en la investigación realizada por González en el (2020) en cuanto al género en las atribuciones causales del rendimiento académico encontró diferencias entre hombres y mujeres, destacando así que las mujeres atribuyen sus éxitos o fracasos de manera significativa al esfuerzo por encima de los hombres.

La investigación realizada a estudiantes y docentes en una universidad privada en donde se contempló todas las posibles causas establecidas por Weiner, se pudo demostrar que el factor atribucional del esfuerzo fue considerado tanto por los estudiantes como por los docentes como causal de éxito. Los estudiantes afirman que se esfuerzan en ambos cursos, EyF y Sistemas, y que el esfuerzo es fundamental para el éxito académico (Frisancho & Perez, 2023).

En un estudio realizado por del Valle Leo (2013) de atribuciones causales y aprendizaje matemático concluyó que la mayoría de los estudiantes contemplan al esfuerzo como la causa por la cual pueden obtener buen desempeño en matemáticas, sin embargo, no atribuyen sus fracasos al esfuerzo, por lo que, a menor rendimiento, menor es la tendencia a considerar el esfuerzo como justificación de los logros. Se ha demostrado que asumir que los resultados académicos se deben a la propia capacidad y esfuerzo, ello influye en el logro de buenos resultados académicos (Garbanzo G, 2007).

Se ha comprobado también que el alumnado con rendimiento académico bajo presenta unos patrones atribucionales básicamente externos (contexto, la suerte, dificultad de las tareas, profesor...), mientras que el alumnado con rendimiento alto presenta unos estilos atribucionales de carácter interno (esfuerzo y capacidad) (Barca et al., 2007).

CAPÍTULO II METODOLOGÍA

2.1. Tipo de investigación

La investigación llevada a cabo es cuantitativa pues, este tipo de investigación es apropiada cuando se quiere estimar las magnitudes u ocurrencia de los fenómenos y, representa un conjunto de procesos organizados de manera secuencial para comprobar ciertas suposiciones, es decir, las hipótesis. Tiene un alcance descriptivo-correlacional; descriptivo, porque, su finalidad es indicar las propiedades y características de una variable o hecho en un contexto determinado; correlacional, porque, su objetivo es comprender la relación o grado de asociación que existe entre dos o más variables en un contexto específico (Hernández Sampieri et al, 2010).

El diseño de esta investigación es no experimental de tipo transversal, pues, en un estudio no experimental no se construye ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes en su contexto natural, para posteriormente analizarlos (Hernández Sampieri et al, 2010). Obviamente el contexto estudiado fue existente, en un tiempo único de 6 meses sin manipular ninguna de las variables.

2.2. Métodos, Técnicas e instrumentos

2.2.1. Métodos de investigación

Los métodos generales o lógicos que fueron utilizados en la presente investigación se explican a continuación:

Se empleó el método inductivo para obtener conclusiones que parten de hechos particulares, aceptados como válidos para llegar a conclusiones cuya aplicación es de carácter general (Hernández Sampieri, Fernández, & Baptista, 2010). Dicho método se utilizó para el análisis de las diversas dimensiones del instrumento empleado con el fin de extraer conclusiones generalizables con investigaciones de autores específicos.

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

2.2.2. Técnicas de investigación

La técnica utilizada para el desarrollo de la investigación fue la encuesta, ya que, esta técnica “utiliza un conjunto de procedimientos estandarizados de investigación mediante los cuales se recoge y analiza una serie de datos de una muestra de casos representativa de una población o

universo más amplio” (Casas et al., 2003 p. 527). Esta técnica proporciona información que el investigador requiere directamente de la población estudiada.

Otra de las técnicas aplicadas fue la técnica documental en todos los capítulos del informe, tiene como fuente primaria de investigación de artículos, publicaciones, revistas, libros de los cuales se recopila información para posteriormente realizar un análisis (Perez et al, 2023). Esta información obtenida se la utilizó junto al test de atribuciones causales de Sáez.

2.2.3. Instrumento de investigación

El instrumento empleado para la investigación es el test o prueba de Atribuciones causales desarrollada por Sáez Fabiola en junio del 2020, el mismo que consta de 17 ítems y cinco dimensiones: éxito al esfuerzo, éxito a la habilidad, fracaso al esfuerzo, fracaso a la habilidad y fracaso a causas externas. Este es un test que nos permite conocer el tipo de atribuciones causales que hacen los estudiantes frente a su rendimiento académico. Se aplicó de forma presencial en las aulas de clase de los estudiantes de Psicopedagogía por nivel, al ser adaptado en línea en la plataforma de forms, facilitó la aplicación y el conteo de la misma, sin embargo, se tuvo que estar presente para la sensibilización de la investigación y el acompañamiento durante la contestación.

La escala de respuestas son de tipo Likert con valencias que van de la siguiente manera: 1: Falso; 2 Mayormente falso; 3 Algunas veces falsas; 4 Mayormente verdadero; 5 Verdadero. Además de las preguntas del test aplicado se incluyeron preguntas sociodemográficas al inicio del test, es decir, antes de los ítems del test de atribuciones causales, las preguntas planteadas fueron sobre género, edad, etnia, semestre y autopercepción del rendimiento académico en la carrera.

a. Base teórica del instrumento de atribuciones causales de Sáez

La teoría atribucional de Weiner propone un marco conceptual valioso para analizar como los estudiantes dan cuenta de situaciones de éxito y fracaso académico (Rodríguez- Marín & Cándido, 2011). El proceso de atribución causal es entendido como el proceso cognitivo a través del cual los estudiantes buscan una causa a un evento o conducta observada, y es un factor importante en la determinación del comportamiento de logro (Fernández et al., 2015). El instrumento está basada en la teoría de Weiner y las dimensiones que dicho autor propone, además, su uso permitirá evaluar estas creencias y desarrollar intervenciones que tengan por objetivo mejorar las causas atribucionales que hacen los estudiantes de su desempeño considerando la importancia de esta variable en el logro de las exigencias académicas y por tanto prevenir el abandono en la educación superior (Sáez-Delgado, 2020).

Sáez contempla cinco dimensiones atribucionales de acuerdo a la teoría de Weiner; atribuciones causales de éxito al esfuerzo (ACEE), atribuciones causales de éxito a la habilidad (ACEH), atribuciones causales de fracaso al esfuerzo (ACFE), atribuciones causales de fracaso a la

habilidad (ACFH) consideradas factores internos, y, atribuciones causales de fracaso a causas externas (ACFCE) consideradas factores externos.

Dentro de los datos obtenidos en el test se puede apreciar que la evaluación de las propiedades psicométricas mostró que el instrumento posee adecuada validez y confiabilidad. Específicamente los índices de Alpha de Cronbach están entre 0.59 y 0.85, es decir, puede ser aplicado en formato de autoinforme, a distintos grupos de estudiantes de la universidad (Sáez-Delgado, 2020).

Asimismo, se realizó la respectiva prueba de confiabilidad con las respuestas obtenidas por los participantes de esta investigación, para la cual, se utilizó el alfa de Cronbach y se obtuvo un valor de 0.69 lo que según los criterios de George y Mallery (2003) es cuestionable.

En la siguiente tabla, se puede observar los 17 ítems del instrumento agrupadas de acuerdo con la dimensión perteneciente.

Tabla 2
Tabla de atribuciones causales

DIMENSIONES/FACTORES	ITEMS
<i>Atribuciones causales de éxito al esfuerzo (ACEE)</i>	Me esfuerzo mucho estudiando la materia de esta carrera. Estudio mucho para esta asignatura. Me esfuerzo mucho estudiando para esta asignatura. Mi éxito estudiando esta asignatura es porque me esfuerzo mucho.
<i>Atribuciones causales de éxito a la habilidad (ACEH)</i>	Soy de los mejores estudiando las materias de esta carrera. Soy muy hábil estudiando en esa asignatura. Realmente soy uno de los más brillantes estudiando para esta asignatura. Tengo gran capacidad para estudiar en esta asignatura.
<i>Atribuciones causales de fracaso a la habilidad (ACFH)</i>	Soy malo estudiando las materias de esta carrera. No presto atención en las clases de esta asignatura. Tengo poca capacidad para estudiar los contenidos de esta asignatura No sirvo para estudiar esta asignatura. Me falta capacidad para el estudio en esta asignatura.
<i>Atribuciones Causales de fracaso al esfuerzo (ACFE)</i>	No estudio lo suficiente en esta asignatura. No he dedicado el tiempo necesario para estudiar esta asignatura. Tengo que estudiar más en esta asignatura.
<i>Atribuciones causales de fracaso a causas externas (ACFCE)</i>	Tengo muy mala suerte cuando estudio para esta asignatura. Se hacen tareas muy difíciles en esta asignatura. Mi fracaso en el estudio de esta carrera es por circunstancias ajenas a mi (mala suerte, el profesor me tiene mala, etc)

2.3 Preguntas de investigación e hipótesis

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

- ¿Se puede caracterizar los factores o dimensiones de las atribuciones causales en el rendimiento académico de los estudiantes de psicopedagogía?
- ¿Existe diferencia entre el género, la edad y la autopercepción del rendimiento académico con las atribuciones causales del rendimiento académico de los estudiantes de psicopedagogía?

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

H1: Existen diferencias estadísticamente significativas entre el género, con las dimensiones de las atribuciones causales del rendimiento académico de los estudiantes de psicopedagogía.

H0: No existen diferencias estadísticamente significativas entre el género, con las dimensiones de las atribuciones causales del rendimiento académico de los estudiantes de psicopedagogía.

H2: Existen diferencias estadísticamente significativas entre las edades, con las dimensiones de atribuciones causales del rendimiento académico de los estudiantes de psicopedagogía.

H0: No existen diferencias estadísticamente significativas entre las edades, con las dimensiones de atribuciones causales del rendimiento académico de los estudiantes de psicopedagogía.

H3: Existen diferencias estadísticamente significativas entre la autopercepción del rendimiento, con las dimensiones de las atribuciones causales del rendimiento académico de los estudiantes de psicopedagogía.

H0: No existen diferencias estadísticamente significativas entre la autopercepción del rendimiento, con las dimensiones de las atribuciones causales del rendimiento académico de los estudiantes de psicopedagogía.

2.4 Operacionalización de la variable

A continuación, se muestra la operacionalización realizada, donde se divide en variable, definición de la variable, dimensión y los ítems enumerados en el orden que constan en el instrumento.

Tabla 3

Cuadro de variables y dimensiones de la operacionalización de variables

VARIABLE	DEFINICION	DIMENSIONES	ITEMS
----------	------------	-------------	-------

Atribuciones causales del rendimiento académico	Factores internos: se refiere a la parte inherente de la configuración del individuo, las cuales pueden afectar la ejecución de una actividad.	<i>Atribuciones causales de éxito al esfuerzo (ACEE)</i>	1 Me esfuerzo mucho estudiando la materia de esta carrera. 5 Estudio mucho para esta asignatura. 11 Me esfuerzo mucho estudiando para esta asignatura. 19 Mi éxito estudiando esta asignatura es porque me esfuerzo mucho.
		<i>Atribuciones causales de éxito a la habilidad (ACEH)</i>	4 Soy de los mejores estudiando las materias de esta carrera. 10 Soy muy hábil estudiando en esa asignatura. 12 Realmente soy uno de los más brillantes estudiando para esta asignatura. 18 Tengo gran capacidad para estudiar en esta asignatura.
		<i>Atribuciones causales de fracaso a la habilidad (ACFH)</i>	2 Soy malo estudiando las materias de esta carrera. 3 No presto atención en las clases de esta asignatura. 8 Tengo poca capacidad para estudiar los contenidos de esta asignatura. 13 No sirvo para estudiar esta asignatura. 15 Me falta capacidad para el estudio en esta asignatura.
		<i>Atribuciones Causales de fracaso al esfuerzo (ACFE)</i>	6 No estudio lo suficiente en esta asignatura. 14 No he dedicado el tiempo necesario para estudiar esta asignatura. 16 Tengo que estudiar más en esta asignatura.
	Factores externos: Son aquellos factores situaciones que afectan desde el exterior la ejecución de una tarea.	<i>Atribuciones causales de fracaso a causas externas (ACFCE)</i>	7 Tengo muy mala suerte cuando estudio para esta asignatura. 9 Se hacen tareas muy difíciles en esta asignatura. 17 Mi fracaso en el estudio de esta carrera es por circunstancias ajenas a mi (mala suerte, el profesor me tiene mala, etc).

Nota. Las divisiones realizadas son en relación con factores internos y externos propuestas por Weiner.

2.4. Participantes

La población estudiada fue obtenida a través de un muestreo no probabilístico por conveniencia, puesto que, este tipo de muestreo “permite seleccionar aquellos casos accesibles que acepten ser incluidos. Esto, fundamentado en la conveniente accesibilidad y proximidad de los sujetos para el investigador” (Otzen & Manterola, 2017). Por lo tanto, la población o universo investigada fue de 240 estudiantes de la carrera de psicopedagogía de la Facultad de Educación Ciencia y Tecnología (FECYT) de la Universidad Técnica del Norte (UTN) distribuidos en los 8 semestres de la siguiente manera.

Tabla 4

Distribución de estudiantes por semestre

Semestre	Número de alumnos
1	35
2	30
3	30
4	26
5	30
6	26
7	23
8	40
Total	240

Del total de 240 estudiantes de primero a octavo de la carrera de psicopedagogía, el test fue respondido por 202, por lo tanto, la investigación cuenta con una muestra de 202 estudiantes, la misma que si aplicamos en la fórmula correspondiente nos da un resultado de 0.04, lo que quiere decir que nuestra investigación tiene un margen de error del 0.04.

2.6. Procedimiento y análisis de la información

El instrumento aplicado tuvo que ser adaptado al contexto ecuatoriano, con el fin de lograr una mejor comprensión en cada uno de los ítems planteados, para lo cual se transcribieron con los cambios a la plataforma de forms, en la que, además se incluyeron las preguntas sociodemográficas y el respectivo consentimiento informado con previa autorización del decano de la Facultad de Educación Ciencia y Tecnología de la Universidad.

Al realizar la respectiva socialización y sensibilización con los estudiantes de la carrera para que participen y culminen con el test en la plataforma de forms, se procedió a ingresar las respuestas dadas al software SPSS versión 25, y desde allí hacer la tabulación de la información para el respectivo análisis y luego utilizar un estadístico para las correlaciones de los respectivos análisis.

CAPITULO III RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1 Relaciones

El número de participantes para los análisis en el software fueron de un total de 202 estudiantes de la carrera de psicopedagogía de la FECYT, desde primero hasta octavo, siendo en su mayoría mujeres (166) y, los hombres siendo una minoría (37). En la siguiente tabla 15 se muestran los análisis realizados, empezando así con las pruebas de normalidad.

En la siguiente tabla se muestran los resultados obtenidos de cada dimensión en las pruebas de normalidad de Kolmogórov-Smirnov.

Tabla 5

Pruebas de normalidad de (Kolmogórov-Smirnov)

	Kolmogórov-Smirnov		
	Estadístico	gl	Sig.
Total_ACEE	,092	201	,000
Total_ACEH	,088	201	,001
Total_ACFH	,099	201	,000
Total_ACFE	,160	201	,000
Total_ACFCE	,094	201	,000
Total_Atribuciones_causales	,062	201	,056

a. Corrección de significación de Lilliefors

Se puede apreciar que las 5 dimensiones de las atribuciones causales muestran una significación asintótica o p-valor menor a 0.05, esto es, ACEE= 0,00; ACEH= 0,001; ACFH= 0,00; ACFE=0,00; ACFCE= 0,00, y con los datos de cada una de las dimensiones se puede decir que, no se distribuyen normalmente.

A continuación, se puede observar los porcentajes obtenidos en la dimensión de atribuciones causales de éxito al esfuerzo:

Tabla 6

Porcentaje de atribuciones causales de éxito al esfuerzo

PORCENTAJE ACEE

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Mayormente falso	5	2,5	2,5	2,5
	Algunas veces falsas	57	28,2	28,2	30,7
	Mayormente verdadero	109	54,0	54,0	84,7
	Verdadero	31	15,3	15,3	100,0
	Total	202	100,0	100,0	

Generalmente el 69.3 % de los estudiantes de Psicopedagogía atribuyen el éxito de su rendimiento académico al esfuerzo que ponen durante el proceso educativo. En una investigación desarrollada por Fernández et al., (2015) dirigida a estudiantes universitarios, descubrió que estos con un buen rendimiento académico recurren más a las atribuciones internas: esfuerzo y capacidad. Así también, en otro estudio realizado por Frisancho & Perez en el (2023) a una universidad privada de Lima Metropolitana donde participaron docentes y estudiantes de la facultad de medicina concluyeron que “el factor atribucional esfuerzo fue considerado tanto por los estudiantes como docentes como causal de éxito. Los estudiantes afirman que se esfuerzan en ambos cursos, 51 EyF y Sistemas, y que el esfuerzo es fundamental para el éxito académico” (pp. 51-52). Para Durán-Aponte & Pujol (2013) la atribución al esfuerzo se ubica en la dimensión interna, inestable y controlable, y, sugieren que estos estudiantes tienen mayor probabilidad de éxito, debido a la posibilidad de controlar las acciones futuras con la finalidad de mejorar los resultados esperados. Cabe recalcar que este tipo de atribución es el más adecuado según varios autores ya mencionados previamente.

En el siguiente recuadro se puede observar los porcentajes pertenecientes a la dimensión de atribuciones causales de éxito a la habilidad:

Tabla 7

Porcentaje de atribuciones causales de éxito a la habilidad.

PORCENTAJE ACEH

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Falso	2	1,0	1,0	1,0
	Mayormente falso	32	15,8	15,8	16,8
	Algunas veces falsas	97	48,0	48,0	64,9
	Mayormente verdadero	65	32,2	32,2	97,0
	Verdadero	6	3,0	3,0	100,0
	Total	202	100,0	100,0	

Se puede apreciar que el 35.2 % de los estudiantes manifiestan que la habilidad se ve mayormente implicada en el logro de sus metas académicas. En una situación de éxito, la autopercepción de habilidad no perjudica ni daña la estima ni el valor como estudiantes, y, el sentimiento de orgullo y satisfacción que llegan a sentir son grandes (Edel, 2003). En una investigación realizada por del Valle Leo (2013) descubrió que los estudiantes que obtenían mayormente éxito en el rendimiento académico lo atribuían a la habilidad y al esfuerzo. Lo que quiere decir que atribuir las causas del logro académico a la habilidad, probablemente denote éxito, de la misma manera, lo exponen Estacio & Guashpa (2021) donde mencionan que cuando la persona cree que posee la habilidad para lograr cierta actividad también siente mayor probabilidad de que aquello ocurra.

Sin embargo, el 63.8% de los estudiantes comúnmente consideran que la habilidad no necesariamente garantiza el éxito académico, esta información se ampliará en la dimensión de la tabla 8. A continuación, se muestran los resultados en porcentajes pertenecientes a la atribución de fracaso a la habilidad.

Tabla 8

Porcentaje de atribuciones causales de fracaso a la habilidad

PORCENTAJE ACFH

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Mayormente falso	3	1,5	1,5	1,5
	Algunas veces falsas	60	29,7	29,7	31,2
	Mayormente verdadero	110	54,5	54,5	85,6
	Verdadero	29	14,4	14,4	100,0
	Total	202	100,0	100,0	

El 68.9 % de los alumnos piensan que su fracaso en el rendimiento académico se debe a la habilidad, este dato es similar a la que se obtuvo en la tabla 7, en donde más de 60% de los estudiantes no consideran a la habilidad como causante del éxito académico. por lo que, Estacio & Guashpa (2021) cavilan a esta forma atribucional como negativa, puesto que, el alumno podría percibirse con escasa capacidad o habilidad de obtener las calificaciones que destaquen sus conocimientos, perjudicando así el estado psicológico y la motivación de logro. De la misma manera, las atribuciones de fracaso a la falta de capacidad o habilidad son consideradas menos funcionales, ya que por ser interna daña el yo del estudiante, pues, disminuye la autoestima y mantiene las expectativas de un nuevo fracaso, además, anula las posibilidades de actuar sobre la causa por ser incontrolable (Manassero & Vázquez, 1995).

En la siguiente tabla se muestran los porcentajes obtenidos de la atribución de fracaso al esfuerzo.

Tabla 9

Porcentaje de atribuciones causales de fracaso al esfuerzo

PORCENTAJE ACFE

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Mayormente falso	7	3,5	3,5	3,5
	Algunas veces falsas	98	48,5	48,5	52,0
	Mayormente verdadero	81	40,1	40,1	92,1
	Verdadero	16	7,9	7,9	100,0
	Total	202	100,0	100,0	

Comúnmente el 48 % de los estudiantes consideran que su fracaso en el rendimiento académico se debe al poco o nulo esfuerzo dedicado. Esta forma atribucional es considerada funcional,

pues, el esfuerzo es una causa controlable donde la autoestima no es afectada, e inestable, ya que puede cambiar fácilmente esta situación en el futuro, por lo tanto, aumentan las expectativas de éxito “si me esfuerzo más lo lograré” (Manassero & Vázquez, 1995; Estacio & Guashpa, 2021). Sin embargo, en la investigación realizada por del Valle Leo (2013) los estudiantes afirmaron no atribuir sus fracasos al esfuerzo, es decir, no consideran al esfuerzo como factor de logro por lo que, a menor rendimiento, menor es la tendencia a considerar el esfuerzo como justificación de los logros. Lo cual coincide con el 52 % de los estudiantes, quienes asumen que su fracaso académico no se debe al esfuerzo.

A continuación, se puede observar los porcentajes correspondientes a las atribuciones de fracaso a causas externas realizada por los estudiantes de psicopedagogía.

Tabla 10

Atribuciones causales de fracaso a causas externas

PORCENTAJE ACFCE

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Falso	29	14,4	14,4	14,4
	Mayormente falso	77	38,1	38,1	52,5
	Algunas veces falsas	69	34,2	34,2	86,6
	Mayormente verdadero	25	12,4	12,4	99,0
	Verdadero	2	1,0	1,0	100,0
	Total	202	100,0	100,0	

Es importante mencionar que la dificultad de la tarea y la suerte se encuentran dentro de las atribuciones a causas externas. En referencia a lo dicho anteriormente Estacio & Guashpa (2021) mencionan que atribuir el fracaso a la dificultad de la tarea puede generar en el estudiante menor expectativa de logro, por lo que contemplará mayor y constantemente el fracaso académico. Sin embargo, en la tabla el 52.5 % de los estudiantes de psicopedagogía consideran que su fracaso no se debe a las causas externas, lo cual, se puede considerar funcional y adecuado para las expectativas de éxito académico. En un estudio realizado por Hermosa (2016) encontró que los estudiantes repitentes de III semestre de medicina de la Universidad del Cauca atribuyen mayormente su fracaso a causas internas (capacidad y esfuerzo) y en menor grado a causas externas (materias, tarea, suerte), estas últimas son las que mayor efecto tienen sobre el bajo rendimiento académico.

3.2.1 Relaciones de atribuciones causales con el género

En las respuestas obtenidas por los estudiantes de psicopedagogía a través del instrumento, se formaron 2 grupos (masculino y femenino) siendo el género femenino el de mayor predominancia con 166 y el género masculino siendo representado por un grupo de 36 estudiantes. Se puede percibir que existe una gran brecha en cantidad entre estos grupos. Por lo tanto, se aplicó las pruebas de U de Mann-Whitney para dos grupos y se muestran a continuación en la tabla 12.

Se formaron únicamente 2 grupos para ser comparados y determinar si existen diferencias estadísticamente significativas, además, en la tabla 5 las dimensiones de atribuciones causales no siguen una distribución normal, por dicha razón se usó este estadístico, obteniendo así los siguientes resultados.

Tabla 11

Estadístico de prueba (U de Mann-Whitney)

Estadísticos de prueba ^a						
	Total ACEE	Total ACEH	Total ACFH	Total ACFE	Total ACFCE	Total_Atribuciones causales
U de Mann-Whitney	2818,500	2684,500	2739,000	2927,000	2803,500	2658,500
W de Wilcoxon	16679,500	16545,500	16434,000	16788,000	3469,500	16353,500
Z	-,537	-,960	-,735	-,195	-,585	-,986
Sig. asintótica(bilateral)	,591	,337	,463	,845	,559	,324

a. Variable de agrupación: Genero

La significación o p-valor según la U de Mann-Whitney son mayores a 0.05, obteniendo así en ACEE= 0.59; ACEH= 0.33; ACFH= 0.46; ACFE= 0.84; ACFCE= 0.55, lo cual se puede interpretar que existe homogeneidad en las varianzas, es decir, no existe diferencias entre grupos sobre el tipo de atribuciones. Por tal motivo, se acepta la hipótesis nula, deduciendo así que no existen diferencias estadísticamente significativas entre el género, con las dimensiones de las atribuciones causales del rendimiento académico de los estudiantes de psicopedagogía.

Sin embargo, en un estudio realizado por Durán-Aponte y Pujol (2012) si encontraron diferencias entre hombres y mujeres sobre el tipo de atribuciones, siendo así, las mujeres quienes en mayor medida que los hombres, atribuyen sus resultados ya sean logros o fracasos

académicos a causas internas y controlables por el propio sujeto y no a situaciones externas atribuibles a la suerte y a otras personas.

De la misma manera en la investigación llevada a cabo por Pereira et al (2021) en donde la mayoría de los estudiantes fueron masculinos, encontró que las mujeres en comparación con los varones indicaron causas internas y controlables para la explicación de sus resultados académicos, lo que pudo repercutir en un menor uso de estrategias autodestructivas.

3.2.2 Relación de atribuciones causales con la edad

Para comparar las relaciones de los grupos de edad con las atribuciones causales se utilizaron estadísticos de comparación para tres grupos diferentes como el análisis de varianza Anova y la prueba post hoc de Tukey, asimismo, anterior a estos dos estadísticos se usó la prueba de homogeneidad de Levene junto a los descriptivos de significación.

Al aplicar el instrumento utilizado en esta investigación, se hizo una división de edades por rangos, siendo así, el grupo de 149 estudiantes el más grande, perteneciente a la edad de 17 – 19 años, seguido del grupo de 35 estudiantes perteneciente a la edad de 20 - 22 y el grupo más pequeño de 18 estudiantes perteneciente a la edad de 23 - 25 años. En los resultados de los descriptivos se encontró cierta diferencia entre los tres grupos de edad, no obstante, dichas diferencias no fueron tan notorias, por lo que, se aplicó otros estadísticos adicionales.

Se usó también el estadístico de Levene para determinar la existencia de homoscedasticidad entre las variables, en la cual, se encontró que en cuatro dimensiones (ACEE= 0.073; ACEH=0.67; ACFH= 0.17; ACFE= 0.35) existe homogeneidad de varianzas con un p-valor mayor a 0.05, sin embargo, en la última dimensión (ACFCE= 0.04) no se evidencia tal homogeneidad. Por lo que, para las cuatro dimensiones con homogeneidad se usó post hoc de Tukey y para la dimensión restante se usó el estadístico de Games Howell.

En los resultados de las pruebas post hoc de Tukey, usada para verificar la posible diferenciación en los subgrupos de las dimensiones (ACEE, ACEH, ACFH y ACFE) no se encontraron significancias estadísticas, de la misma manera, al usarse Games Howel para la dimensión sin homogeneidad de varianza (ACFCE) no se denotó alguna diferencia significativa. A continuación, en la tabla 12 se muestran los resultados del análisis de Anova donde se comparó las medias de los grupos de edad.

Tabla 12

Análisis estadístico de Anova de la variable edad

ANOVA

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Total_ACEE	Entre grupos	,017	2	,009	,001	,999
	Dentro de grupos	1392,636	199	6,998		
	Total	1392,653	201			
Total_ACEH	Entre grupos	20,169	2	10,085	1,214	,299
	Dentro de grupos	1653,355	199	8,308		
	Total	1673,525	201			
Total_ACFH	Entre grupos	6,369	2	3,185	,319	,727
	Dentro de grupos	1974,447	198	9,972		
	Total	1980,816	200			
Total_ACFE	Entre grupos	4,142	2	2,071	,589	,556
	Dentro de grupos	700,179	199	3,518		
	Total	704,322	201			
Total_ACFCE	Entre grupos	15,447	2	7,723	1,210	,300
	Dentro de grupos	1270,216	199	6,383		
	Total	1285,663	201			

De acuerdo a la tabla, en las dimensiones ACEE; ACEH; ACFH; ACFE; ACFCE se obtuvieron los siguientes resultados: 0.99; 0.29; 0.72; 0.55 y 0.30 respectivamente, donde la significación asintótica obtenida en las cinco dimensiones es mayor a 0.05, por lo tanto, se concluye que no existen diferencias estadísticamente significativas de la edad con las dimensiones de atribuciones causales del rendimiento académico de los estudiantes de psicopedagogía. Es decir, el tipo de atribuciones causales que los estudiantes de la carrera de psicopedagogía realizan no dependen o son ajenos a la edad que éstos tienen. De la misma manera, en un estudio sobre las atribuciones causales realizado por Carbonero et al (2010) se observó que la diferencia de contestación según la edad no fue tal porque se obtuvieron puntuaciones muy similares.

No obstante, en la investigación realizada por Pereira et al (2021) encontró que los alumnos más jóvenes tendieron a atribuir las situaciones de éxito y fracaso académico más a causas internas que los mayores. Se conjetura que, además de las particularidades de cada alumno, este resultado puede estar vinculado al momento del curso, en el que las exigencias de las tareas pueden ser percibidas de forma diferente según el grupo de edad.

De esta manera, en la variable edad la hipótesis del investigador que en un principio estableció que existen diferencias estadísticamente significativas entre la edad y las atribuciones causales fue rechazada y se aceptó la hipótesis nula, concluyendo así, que no existen diferencias

estadísticamente significativas entre las edades, con las dimensiones de atribuciones causales del rendimiento académico de los estudiantes de psicopedagogía.

3.2.3 Relación de atribuciones causales con la autopercepción del rendimiento académico

Los estadísticos utilizados en la relación de autopercepción del rendimiento académico con las atribuciones causales son los mismos que se usaron previamente para la relación con edad. Además, es importante mencionar que las opciones de respuesta en esta variable fueron de sobresaliente; muy bueno; bueno y regular.

Por lo que, en los descriptivos se encontró la existencia de ciertas diferencias entre los grupos de respuestas (sobresaliente; muy bueno; bueno; regular) ante las atribuciones causales del rendimiento académico, no obstante, las respuestas obtenidas en este estadístico no nos revelaron si son estadísticamente significativas.

En los resultados de homocedasticidad en la prueba Levene se consiguió lo siguiente: ACEE= 0.83; ACEH= 0.34; ACFH= 0.93; ACFE= 0.39; ACFCE= 0.11, es decir, p-valor mayor a 0.05, por lo tanto, se estima que existe homogeneidad en las varianzas, es decir, los grupos se dispersan de la misma manera. Con esta información, se utilizó Anova y el estadístico de Tukey. En la tabla 19 se muestran los resultados obtenidos en el estadístico de Anova

Tabla 13

Pruebas estadísticas de Anova para la autopercepción del rendimiento académico

		ANOVA				
		Suma de		Media		
		cuadrados	gl	cuadrática	F	Sig.
Total_ACEE	Entre grupos	66,102	3	22,034	3,339	,020
	Dentro de grupos	1300,117	197	6,600		
	Total	1366,219	200			
Total_ACEH	Entre grupos	28,431	3	9,477	1,137	,335
	Dentro de grupos	1641,937	197	8,335		
	Total	1670,368	200			
Total_ACFH	Entre grupos	34,949	3	11,650	1,190	,315
	Dentro de grupos	1919,271	196	9,792		
	Total	1954,220	199			
Total_ACFE	Entre grupos	25,623	3	8,541	2,503	,061
	Dentro de grupos	672,267	197	3,413		
	Total	697,891	200			

Total_ACFCE	Entre grupos	9,374	3	3,125	,490	,690
	Dentro de grupos	1256,516	197	6,378		
	Total	1265,891	200			

Se puede apreciar que las dimensiones ACEH= 0.33; ACFH= 0.31; ACFE= 0.06 y ACFCE= 0.69 tienen una significación asintótica mayor a 0.05, por lo tanto, en estas 4 dimensiones las medias de las muestras no difieren de manera significativa entre la autopercepción del rendimiento académico y las atribuciones del rendimiento académico. Sin embargo, la dimensión ACEE= 0.02 (atribuciones causales de éxito al esfuerzo) proyecta un p-valor menor a 0.05, por lo que, las muestras difieren de manera significativa.

Pereira et al (2021) en su investigación sobre el desempeño autopercebido de los estudiantes universitarios y las atribuciones causales, encontró que las atribuciones de causalidad del éxito al esfuerzo académico contribuyeron positivamente a la autoevaluación del estudiante. Este resultado es congruente con los hallazgos de Cornachione et al. (2010), quienes destacaron que los estudiantes que calificaron su rendimiento académico como superior lo atribuyeron a su propio esfuerzo, causa clasificada como interna y controlable.

Por lo tanto, se concluye que no existen diferencias estadísticamente significativas entre la autopercepción del rendimiento, con cuatro de las dimensiones de las atribuciones causales ACEH, ACFE, ACFH, ACFCE del rendimiento académico de los estudiantes de Psicopedagogía, y, así se rechaza la hipótesis del investigador y, se acepta la hipótesis nula excepto para la dimensión de ACEE y autopercepción del rendimiento.

Tabla 14

Pruebas estadísticas de Post Hoc para autopercepción del rendimiento académico

		Comparaciones múltiples					Intervalo de confianza al 95%	
Variable dependiente	(I) Autopercepción de rendimiento académico	(J) Autopercepción de rendimiento académico	Diferencia de medias (I-J)	Desv. Error	Sig.	Límite inferior	Límite superior	
							or	
Total_ACEE y	HSD Tuke	Sobresaliente	Muy bueno	-3,682*	1,206	,014	-6,81	-,56
			Bueno	-3,410*	1,172	,021	-6,45	-,37
			Regular	-3,831*	1,254	,014	-7,08	-,58
	Muy bueno	Sobresaliente		3,682*	1,206	,014	,56	6,81
		Bueno		,272	,435	,924	-,86	1,40
		Regular		-,149	,623	,995	-1,76	1,47

	Bueno	Sobresaliente	3,410*	1,172	,021	,37	6,45
		Muy bueno	-,272	,435	,924	-1,40	,86
		Regular	-,421	,555	,873	-1,86	1,02
	Regular	Sobresaliente	3,831*	1,254	,014	,58	7,08
		Muy bueno	,149	,623	,995	-1,47	1,76
		Bueno	,421	,555	,873	-1,02	1,86
Gam	Sobresaliente	Muy bueno	-3,682	1,141	,080	-7,88	,52
es-		Bueno	-3,410	1,102	,105	-7,71	,89
How		Regular	-3,831	1,186	,067	-7,97	,31
ell	Muy bueno	Sobresaliente	3,682	1,141	,080	-,52	7,88
		Bueno	,272	,442	,927	-,89	1,43
		Regular	-,149	,623	,995	-1,80	1,50
	Bueno	Sobresaliente	3,410	1,102	,105	-,89	7,71
		Muy bueno	-,272	,442	,927	-1,43	,89
		Regular	-,421	,549	,869	-1,90	1,06
	Regular	Sobresaliente	3,831	1,186	,067	-,31	7,97
		Muy bueno	,149	,623	,995	-1,50	1,80
		Bueno	,421	,549	,869	-1,06	1,90
Total_ACEH	HSD	Sobresaliente	,898	1,355	,911	-2,61	4,41
	Tuke	Bueno	,959	1,318	,886	-2,46	4,37
	y	Regular	-,115	1,410	1,000	-3,77	3,54
	Muy bueno	Sobresaliente	-,898	1,355	,911	-4,41	2,61
		Bueno	,061	,489	,999	-1,21	1,33
		Regular	-1,013	,700	,472	-2,83	,80
	Bueno	Sobresaliente	-,959	1,318	,886	-4,37	2,46
		Muy bueno	-,061	,489	,999	-1,33	1,21
		Regular	-1,074	,624	,315	-2,69	,54
	Regular	Sobresaliente	,115	1,410	1,000	-3,54	3,77
		Muy bueno	1,013	,700	,472	-,80	2,83
		Bueno	1,074	,624	,315	-,54	2,69
Gam	Sobresaliente	Muy bueno	,898	1,318	,900	-4,08	5,88
es-		Bueno	,959	1,295	,877	-4,08	6,00
How		Regular	-,115	1,360	1,000	-5,02	4,79
ell	Muy bueno	Sobresaliente	-,898	1,318	,900	-5,88	4,08
		Bueno	,061	,463	,999	-1,15	1,27
		Regular	-1,013	,622	,372	-2,67	,64
	Bueno	Sobresaliente	-,959	1,295	,877	-6,00	4,08
		Muy bueno	-,061	,463	,999	-1,27	1,15

			Regular	-1,074	,572	,254	-2,61	,46
		Regular	Sobresaliente	,115	1,360	1,000	-4,79	5,02
			Muy bueno	1,013	,622	,372	-,64	2,67
			Bueno	1,074	,572	,254	-,46	2,61
Total_ACFH	HSD	Sobresaliente	Muy bueno	-,563	1,471	,981	-4,37	3,25
	Tuke		Bueno	,397	1,428	,992	-3,30	4,10
	y		Regular	,500	1,528	,988	-3,46	4,46
		Muy bueno	Sobresaliente	,563	1,471	,981	-3,25	4,37
			Bueno	,959	,534	,278	-,42	2,34
			Regular	1,063	,762	,504	-,91	3,04
		Bueno	Sobresaliente	-,397	1,428	,992	-4,10	3,30
			Muy bueno	-,959	,534	,278	-2,34	,42
			Regular	,103	,676	,999	-1,65	1,86
		Regular	Sobresaliente	-,500	1,528	,988	-4,46	3,46
			Muy bueno	-1,063	,762	,504	-3,04	,91
			Bueno	-,103	,676	,999	-1,86	1,65
	Gam	Sobresaliente	Muy bueno	-,563	1,711	,986	-7,03	5,91
	es-		Bueno	,397	1,666	,995	-6,21	7,00
	How		Regular	,500	1,760	,991	-5,88	6,88
	ell	Muy bueno	Sobresaliente	,563	1,711	,986	-5,91	7,03
			Bueno	,959	,550	,309	-,49	2,40
			Regular	1,063	,791	,540	-1,04	3,16
		Bueno	Sobresaliente	-,397	1,666	,995	-7,00	6,21
			Muy bueno	-,959	,550	,309	-2,40	,49
			Regular	,103	,688	,999	-1,75	1,96
		Regular	Sobresaliente	-,500	1,760	,991	-6,88	5,88
			Muy bueno	-1,063	,791	,540	-3,16	1,04
			Bueno	-,103	,688	,999	-1,96	1,75
Total_ACFE	HSD	Sobresaliente	Muy bueno	-2,176	,867	,062	-4,42	,07
	Tuke		Bueno	-1,747	,843	,166	-3,93	,44
	y		Regular	-2,131	,902	,088	-4,47	,21
		Muy bueno	Sobresaliente	2,176	,867	,062	-,07	4,42
			Bueno	,428	,313	,520	-,38	1,24
			Regular	,045	,448	1,000	-1,12	1,21
		Bueno	Sobresaliente	1,747	,843	,166	-,44	3,93
			Muy bueno	-,428	,313	,520	-1,24	,38
			Regular	-,384	,399	,772	-1,42	,65
		Regular	Sobresaliente	2,131	,902	,088	-,21	4,47

			Muy bueno		-,045	,448	1,000	-1,21	1,12
			Bueno		,384	,399	,772	-,65	1,42
Gam	Sobresaliente		Muy bueno		-2,176	,854	,168	-5,36	1,01
es-			Bueno		-1,747	,831	,282	-4,99	1,49
How			Regular		-2,131	,865	,179	-5,29	1,03
ell	Muy bueno		Sobresaliente		2,176	,854	,168	-1,01	5,36
			Bueno		,428	,315	,528	-,40	1,25
			Regular		,045	,396	,999	-1,00	1,09
	Bueno		Sobresaliente		1,747	,831	,282	-1,49	4,99
			Muy bueno		-,428	,315	,528	-1,25	,40
			Regular		-,384	,344	,682	-1,30	,53
	Regular		Sobresaliente		2,131	,865	,179	-1,03	5,29
			Muy bueno		-,045	,396	,999	-1,09	1,00
			Bueno		,384	,344	,682	-,53	1,30
Total_ACFC	HSD	Sobresaliente	Muy bueno		,478	1,186	,978	-2,59	3,55
E	Tuke		Bueno		-,020	1,153	1,000	-3,01	2,97
	y		Regular		,292	1,233	,995	-2,90	3,49
	Muy bueno		Sobresaliente		-,478	1,186	,978	-3,55	2,59
			Bueno		-,497	,428	,651	-1,61	,61
			Regular		-,185	,613	,990	-1,77	1,40
	Bueno		Sobresaliente		,020	1,153	1,000	-2,97	3,01
			Muy bueno		,497	,428	,651	-,61	1,61
			Regular		,312	,546	,940	-1,10	1,73
	Regular		Sobresaliente		-,292	1,233	,995	-3,49	2,90
			Muy bueno		,185	,613	,990	-1,40	1,77
			Bueno		-,312	,546	,940	-1,73	1,10
Gam	Sobresaliente		Muy bueno		,478	,464	,734	-,78	1,73
es-			Bueno		-,020	,333	1,000	-,99	,95
How			Regular		,292	,544	,949	-1,19	1,78
ell	Muy bueno		Sobresaliente		-,478	,464	,734	-1,73	,78
			Bueno		-,497	,454	,693	-1,69	,69
			Regular		-,185	,626	,991	-1,84	1,47
	Bueno		Sobresaliente		,020	,333	1,000	-,95	,99
			Muy bueno		,497	,454	,693	-,69	1,69
			Regular		,312	,536	,937	-1,13	1,75
	Regular		Sobresaliente		-,292	,544	,949	-1,78	1,19
			Muy bueno		,185	,626	,991	-1,47	1,84
			Bueno		-,312	,536	,937	-1,75	1,13

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

En la dimensión de ACEE (atribuciones causales de éxito al esfuerzo) se observa que la diferencia de medias es significativa, puesto que, los estudiantes que perciben su rendimiento académico como *sobresaliente* atribuyen más su éxito al esfuerzo que los que perciben su rendimiento académico como muy *bueno*, *bueno* y *regular*.

CONCLUSIONES

Los estudiantes de Psicopedagogía en su mayoría realizan atribuciones causales de éxito al esfuerzo (ACEE) , puesto que, la mayoría de ellos consideran dicha dimensión para explicar su éxito académico, por otro lado, el fracaso académico es atribuido mayormente a las atribuciones causales de fracaso a la habilidad (ACFH), ya que, consideran que la poca habilidad que poseen para la demanda de la carrera les lleva al fracaso. Desde una perspectiva general, los estudiantes de psicopedagogía explican el éxito con el esfuerzo y el fracaso con la ausencia de habilidad.

Por lo general, los estudiantes de Psicopedagogía no atribuyen el éxito o fracaso académico a atribuciones causales de fracaso a causas externas (ACFCE), atribuciones causales de éxito a la habilidad (ACEH) y atribuciones causales de fracaso al esfuerzo (ACFE), ya que, la mayoría tiende a atribuir el éxito académico a atribuciones causales de éxito al esfuerzo (ACEE) y el fracaso académico a atribuciones causales de fracaso a la habilidad (ACFH).

La edad de los estudiantes de Psicopedagogía no influye en el tipo de atribuciones que realizan, esto es, independientemente del semestre en que se encuentran, por lo que, la variable edad no repercute en el tipo de atribución que se realiza. Así también, el género no interviene significativamente en las atribuciones causales, el género no es relevante o no ejerce significación alguna al momento de atribuir el rendimiento académico al éxito o fracaso. La autopercepción del rendimiento académico que los estudiantes tienen de sí mismos, no influye de manera significativa en el tipo de atribuciones causales que realizan, dicho de otra manera, percibir el rendimiento académico como sobresaliente, muy bueno, bueno o regular no interfiere significativamente en la forma de atribuir las causas del éxito o fracaso académico.

RECOMENDACIONES

Se recomienda, para las próximas investigaciones sobre este tema, profundizar en la percepción del esfuerzo y la habilidad como causas del éxito y fracaso respectivamente, debido a que, pueden influir de forma directa en la motivación a logro futuro de los estudiantes, por ende, conlleva un campo de estudio aún más amplio.

Sin duda, las cinco dimensiones estudiadas influyen directamente en la motivación a logro, sin embargo, se recomienda a los futuros investigadores dar mayor énfasis a las dimensiones que impliquen a los factores internos de los estudiantes, que son: ACEE, ACEH, ACFE, ACFH.

Se recomienda, para las futuras investigaciones hacer énfasis en la variable edad, con un grupo más variado, donde puedan participar estudiantes que representen cada grupo de edad, esto, con el fin de obtener mayor información de la percepción de atribuciones causales, ya que, en esta investigación los grupos de edad no fueron muy amplios.

REFERENCIAS

- Chong, E. (2017). Factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad Politécnica del Valle de Toluca. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLVII(1), 91-108.
- Frisancho, C., & Perez, M. (2 de Agosto de 2023). Atribuciones causales de docentes y estudiantes de Medicina acerca de su rendimiento en las asignaturas de la línea de estructura y función en una universidad privada de Lima. *Pepositorio Académico UPC*, 1-83.
- Braasch, J. L. (2020). Advances in research on internal and external factors that guide adolescents' reading and learning on the Internet (Avances en la investigación de los factores internos y externos que condicionan la lectura y el aprendizaje de los adolescentes a través Inte. *Dialnet*, 210-241.
- Valenzuela, J. (2 de Febrero de 2007). Exigencia Académica y atribución causal: ¿Qué pasa con la atribución al esfuerzo cuando hay una baja significativa en la exigencia académica? *Investigación Arbitrada*, 283-287.
- Garbanzo, G. (12 de Agosto de 2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, un reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 43-63.
- Weiner, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion (Una teoría atribucional de la motivación de logro y la emoción). *American Psychological Association*, 548-573.
- Berruga, M. (Junio de 2020). Sistemas de Atribución Causal sobre el Fracaso Escolar de Estudiantes y Docentes en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista Hallazgos* 21, V, 57-70.
- 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*, II, 19-29.
- del Valle Leo, M. (2013). Atribuciones causales y aprendizaje matemático. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 1(21), 54-69.
- Heider, F. (1944). El sentido de las relaciones personales.
- Visdómine, J., & Luciano, C. (2006). Locus de control y autorregulación conductual: revisiones conceptual y experimental. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 729-751.
- Estacio, D., & Guashpa, G. (2021). Teoría de la atribución causal de la motivación y emoción de Bernard Weiner en el ámbito educativo. 1-92.
- Durán-Aponte, E., & Pujol, L. (2013). Escala Atribucional de Motivación de Logro General (EAML-G): Adaptación y análisis de sus propiedades psicométricas. *Estudios Pedagógicos*, 83-97.
- Manassero, M., & Vázquez, A. (1995). Atribución causal como determinante de las expectativas. *Psicothema*, VII(2), 361-375.
- González, A. (1993). Atribución causal de la reprobación. *Educación y ciencia*, II(8), 61-66.
- Adsuara, G. (7 de Octubre de 2020). *Mente y Ciencia*. Recuperado el 20 de Octubre de 2023, de *Mente y Ciencia*: <https://www.menteyciencia.com/>

- Carbonero, M., Román, J., Martín, L., Reoyo, N., & Catro, L. (2010). Las atribuciones causales que hacen los alumnos de eso en asignaturas básicas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, III(1), 33-342.
- González, M. (19 de Febrero de 2020). Sistemas de Atribución Causal sobre el Fracaso Escolar de Estudiantes y Docentes en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista Hallazgos* 21, 57-70.
- Sáez-Delgado, F. (2020). Atribuciones causales un factor a considerar en la comprensión del abandono de la educación superior: instrumento para su medición. *ResearchGate*, 179-187.
- Suasnabas-Pacheco, L., & Juárez, J. (6 de Marzo de 2020). Calidad de la educación en Ecuador. ¿Mito o realidad? *Dominio de las Ciencias*, VI(2), 133-157.
- Medina, J., Pinzón, K., & Salazar-Méndez, Y. (Julio de 2021). Determinantes del Rendimiento Académico de los Estudiantes de una Universidad Pública Ecuatoriana. *Revista Politécnica*, 53-63.
- Tébar, L. (2017). La función mediadora de la educación. *Foro Educativo*, 79-98.
- García, J. (2006). Aportaciones de la teoría de las atribuciones causales a la comprensión de la motivación para el rendimiento escolar. *Ensayos* (21), 217-232.
- Conde, A. (2017). Expectativas académicas y planificación. Claves para la interpretación del fracaso y el abandono académico. *Redayc.org*, 167-176.
- Motivación de Logro y Rendimiento Académico*. (2009). Obtenido de Universidad de Sonora: <http://tesis.uson.mx/digital/tesis/docs/8440/Capitulo2.pdf>
- Fernández, S. (2016). Influencia de la motivación de logro en los estudiantes de educación primaria. 1-56.
- Ariza, C., Blanchar, S., & Rueda, A. (2018). El rendimiento académico: una problemática compleja. *Dialnet*, 137-141.
- Grasso, P. (2020). Rendimiento académico: un recorrido conceptual que aproxima a una definición unificada para el ámbito superior. *Revista de Educación*, 87-102.
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE*, 1-16.
- Ruiz, M., Álvarez, C., Morán, A., & González, G. (2019). Rendimiento académico en estudiantes universitarios. *RELEP*, 16-24.
- Bustamante, G., & Cabrera, L. (2022). Factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de bachillerato en el cantón Sucúa- Ecuador. *Ciencia digital*, 97-115.
- Sobrado, L., Cauce, A., & Rial, R. (2002). Las habilidades de aprendizaje y estudio en la educación secundaria: estrategias orientadoras de mejora. *Tendencia Pedagógicas*, 155-178.
- Lojano, A. (2017). Como influye la autoestima en el rendimiento académico de los estudiantes de tercer año de educación básica de la escuela fiscomisional Cuenca en el área de matemáticas, en el período 2025-2016. 1-69.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. *McGRAW-HILL*, V, 1-656.
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *Int. J. Morphol*, 227-232.
- Pereira, A., Angeli, A., & Satco, A. (2021). Atribuições de causalidade, estratégias autoprejudiciais e a autopercepção de desempenho de universitários. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 1-16.

- Hermosa, R. (2016). Atribuciones causales al bajo rendimiento académico en estudiantes repitentes de medicina y su influencia en el proceso de aprendizaje. *Repositorio Unicausa*, 1-105.
- Casas, J., Repullo, J., & Donado, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Aten Primaria*, 527=38.
- Amar, J., Abellos, R., & Acosta, C. (2003). Factores protectores: un aporte investigativo desde la psicología comunitaria de salud. *Red de revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 107-121.
- Perez, C., Perez, A., Lizama, A., & Uribe, A. (2023). Investigación documental y de campo. *Sildeshare*, 1-15.
- Mora, R. (Junio de 2015). Factores que intervienen en el rendimiento académico universitarios: un estudio de caso. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 1041-1063.
- Crespo, E. (1982). Los procesos de atribución causal. *Estudios de psicología*, 34-45.
- González, D. (2003). ¿Qué es la inteligencia? *Scielo*, 39-50.

ANEXOS

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=61552086406014&mibextid=ZbWKwL>

Preguntas sociodemográficas

Género

Masculino

Femenino

Otro

2.Edad:

17-19

20-22

23-25

25 en adelante

3.A qué carrera pertenece

Artes Plásticas

Comunicación

Diseño Gráfico

Educación Básica

Educación Inicial

Entrenamiento Deportivo

Pedagogía de la Actividad Física y Deporte

Pedagogía de las Artes y Humanidades

Pedagogía de las Ciencias Experimentales

Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros

Psicología

Psicopedagogía

Publicidad

4. Autodefinition étnica

Blanco

Mestizo

Afrodescendiente

Indígena

Otra

5. Semestre

1ro

2do

3ro

4to

5to

6to

7mo

8vo

6. Su autopercepción de rendimiento académico en la carrera es:

Sobresaliente

Muy bueno

Bueno

Regular

Malo

Preguntas de la escala de atribuciones causales de Sáez

Instrucciones:

1. *Conteste cada pregunta con sinceridad.*

2. *Seleccione **una sola respuesta** en cada pregunta.*

3. *Responda a cada pregunta en función de las asignaturas o materias de la especialidad (profesionalizantes) de su carrera.*

7. Me esfuerzo mucho estudiando las materias de la carrera.

Falso

Mayormente falso

Algunas veces falsas

Mayormente verdadero

Verdadero

8. Soy malo estudiando las asignaturas de esta carrera.

Falso

Mayormente falso

Algunas veces falsas

Mayormente verdadero

Verdadero

9. No presto atención en las clases de la carrera.

Falso

Mayormente falso

Algunas veces falsas

Mayormente verdadero

Verdadero

10.Soy de los mejores estudiando esta carrera.

Falso

Mayormente falso

Algunas veces falsas

Mayormente verdadero

Verdadero

11.Estudio mucho las asignaturas de esta carrera.

Falso

Mayormente falso

Algunas veces falsas

Mayormente verdadero

Verdadero

12.No estudio lo suficiente las asignaturas de esta carrera.

Falso

Mayormente falso

Algunas veces falsas

Mayormente verdadero

Verdadero

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

Falso

Mayormente falso

Algunas veces falsas

Mayormente verdadero

Verdadero

14.Tengo poca capacidad para estudiar los contenidos de las asignaturas de esta carrera.

Falso

Mayormente falso

Algunas veces falsas

Mayormente verdadero

Verdadero

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

Falso

Mayormente falso

Algunas veces falsas

Mayormente verdadero

Verdadero

16.Soy muy hábil estudiando las asignaturas de esta carrera.

Falso

Mayormente falso

Algunas veces falsas

Mayormente verdadero

Verdadero

17.Me esfuerzo mucho estudiando para las asignaturas de esta carrera.

Falso

Mayormente falso

Algunas veces falsas

Mayormente verdadero

Verdadero

18.Realmente soy uno de los más brillantes estudiando esta carrera.

Falso

Mayormente falso

Algunas veces falsas

Mayormente verdadero

Verdadero

19.No sirvo para estudiar las asignaturas de esta carrera.

Falso

Mayormente falso

Algunas veces falsas

Mayormente verdadero

Verdadero

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

Falso

Mayormente falso

Algunas veces falsas

Mayormente verdadero

Verdadero

21.Me falta capacidad para el estudio de esta carrera.

Falso

Mayormente falso

Algunas veces falsas

Mayormente verdadero

Verdadero

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

Falso

Mayormente falso

Algunas veces falsas

Mayormente verdadero

Verdadero

23. 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.).

Falso

Mayormente falso

Algunas veces falsas

Mayormente verdadero

Verdadero

24. Tengo gran capacidad para estudiar las asignaturas de esta carrera.

Falso

Mayormente falso

Algunas veces falsas

Mayormente verdadero

Verdadero

25. Mi éxito estudiando las asignaturas de esta carrera es porque me esfuerzo mucho.

Falso

Mayormente falso

Algunas veces falsas

Mayormente verdadero

Verdadero

Oficio a los docentes



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

Recibido
B-Nov. 2023
11:41