



UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE
(UTN)

FACULTAD DE EDUCACIÓN CIENCIA Y TEGNOLOGÍA

CARRERA: PSICOPEDAGOGÍA

PLAN DEL TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR

TEMA:

**“ATRIBUCIONES CAUSALES DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN
ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE LA FECYT: EDUCACIÓN
BÁSICA.”**

Modalidad: Presencial

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

Línea de investigación: Desarrollo social y de comportamiento humano

Autores: Estefania Azucena Basantes Cuatimpaz

Jefferson Javier Tayan Gavilima

Director: MSc. Mayra Verónica León Ron

Ibarra-2024



UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE

DIRECCIÓN DE BIBLIOTECA

1. IDENTIFICACIÓN DE LA OBRA

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

DATOS DE CONTACTO			
CÉDULA DE IDENTIDAD:	0450053236		
APELLIDOS Y NOMBRES:	Basantes Cuatimpaz Estefania Azucena		
DIRECCIÓN:	Huertos familiares 13 de Abril y Guayas		
EMAIL:	eabasantesc@utn.edu.ec		
TELÉFONO FIJO:		TELF. MOVIL	0979372445

DATOS DE CONTACTO			
CÉDULA DE IDENTIDAD:	1003850433		
APELLIDOS Y NOMBRES:	Tayan Gavilima Jefferson Javier		
DIRECCIÓN:	Dr. Agustin Cueva y Yahuarcocha		
EMAIL:	jjtayang@utn.edu.ec		
TELÉFONO FIJO:		TELF. MOVIL	0939713774

DATOS DE LA OBRA	
TÍTULO:	“Atribuciones Causales Del Rendimiento Académico en Estudiantes Universitarios de la FECYT: Educación Básica.”
AUTOR (ES):	Basantes Cuatimpaz Estefania Azucena Tayan Gavilima Jefferson Javier
FECHA: AAAAMMDD	2024-07-09
SOLO PARA TRABAJOS DE TITULACIÓN	
PROGRAMA:	<input checked="" type="checkbox"/> PREGRADO <input type="checkbox"/> POSGRADO
TÍTULO POR EL QUE OPTA:	Licenciatura en Psicopedagogía
DIRECTOR /ASESOR:	MSc. Verónica León – MSc. Jessy Barba

CONSTANCIAS

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

Ibarra, a los 09 días, del mes de julio de 2024

EL AUTOR:

Firma.....
Basantes Cuatimpaz Estefania Azucena

Firma.....
Tayán Gavilima Jefferson Javier

CERTIFICACIÓN DEL DIRECTOR DEL TRABAJO DE INTERGRACIÓN CURRICULAR

Ibarra, 05 de julio de 2024

MGs. Verónica León

DIRECTOR 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
MGs. Verónica León
C.C.: 1715548754

APROBACIÓN DEL TRIBUNAL

El Tribunal Examinador del Trabajo de Integración Curricular "Atribuciones causales del rendimiento académico en estudiantes universitarios de la FECYT: Educación Básica." elaborado por Jefferson Javier Tayan Gavilima y Estefania Azucena Basantes Cuatimpaz, 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:.....
MGs. Jessy Barba (Director)
C.C.1002351946.


①:.....
MGs. Verónica León. (Asesor)
C.C.1715548754

DEDICATORIA

Esta tesis le dedico a mis padres, por su amor incondicional, apoyo constante y por ser mi fuente de inspiración, a mis hermanos, quienes siempre creyeron en mí y me alentaron a seguir adelante, a mis docentes cuyos conocimientos y enseñanzas han contribuido en gran medida a mi formación académica, a mi pareja, por ser mi fortaleza, mi motivación y mi apoyo emocional constante, a mis compañeros de estudio, por compartir risas, desafíos y éxitos a lo largo de este viaje académico. Hemos creado recuerdos que atesoraré para siempre y a todos aquellos que, de una manera u otra, han sido parte de mi viaje académico. Gracias por formar parte de este capítulo significativo de mi vida.

Jefferson Tayán

Quiero dedicar este logro a dos mujeres excepcionales que han sido pilares fundamentales en mi vida y en la realización de esta tesis. A mi madre, Sandra Cuatimpaz, por su amor incondicional, su paciencia infinita y su constante apoyo en cada paso de este camino. Gracias por enseñarme la importancia del esfuerzo, la dedicación y la perseverancia. Tu fortaleza y sabiduría han sido mi guía y mi inspiración. Este logro es tanto tuyo como mío. A mi madrina, Miriam Cuatimpaz, por estar siempre presente, brindándome su apoyo y cariño inquebrantables. Gracias por creer en mí y por ser una fuente constante de motivación y aliento. Tu generosidad y amor han sido fundamentales para alcanzar esta meta. A ambas, les agradezco de todo corazón por su apoyo incondicional y por ser mis mayores fortalezas en esta etapa tan importante de mi vida. Esta tesis es un reflejo del amor y sacrificio que han puesto en mi formación y crecimiento.

Con todo mi cariño y gratitud

Estefania Basantes

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi agradecimiento a mi familia, cuyo apoyo incondicional ha sido constante de fortaleza y motivación, por su amor, comprensión y por inculcarme los valores del esfuerzo y la dedicación. Agradezco a mis profesores, cuya guía y apoyo han sido fundamentales. A mi director de tesis, MSc. Verónica León, por brindarme la orientación adecuada.

Estefania Basantes

Jefferson Tayán

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN	1
Antecedentes	2
Justificación	5
Objetivos	6
Objetivo General	6
Objetivos Específicos	6
CAPITULO I	7
MARCO TEÓRICO	7
1.1 Teorías que explican las atribuciones causales del rendimiento académico	
1.1.1 Teoría de Heider	7
1.1.2. Teoría de Rotter	8
1.1.3. Teoría de Weiner	9
1.2. Implicaciones de la Teoría de Weiner en la Educación	10
1.2.1. Emociones y Motivación según Weiner	11
1.2.2. Atribuciones causales del rendimiento académico (desde la teoría de Weiner)	12
1.2.3. Metodologías de Investigación en Atribuciones Causales	14
1.3. Atribuciones causales del rendimiento académico de estudiantes universitarios	16
1.4. Dimensiones de atribuciones causales	16
1.4.1. Factores externos	16
1.4.2. Factores internos	17
1.5. Rendimiento académico	19
1.6. Relación entre atribuciones causales y el rendimiento académico (basadas en la teoría de Weiner y que se relacione con el rendimiento)	19
CAPITULO II	21
MATERIALES Y METODOS	21
2.1. Tipo de investigación.	21
2.2. Métodos, técnicas e instrumentos.	22
2.3. Matriz de operacionalización de variables.	24
2.3.1. La escala de respuesta es de tipo Likert y sus valencias	33
2.4. Participantes población y muestra	34
2.5. Procedimientos y Análisis de datos	34
CAPITULO III	38

RESULTADOS Y DISCUSIÓN	38
3.1. Resultados obtenidos.....	38
3.2. Comparaciones entre las variables de género y atribuciones causales.....	45
3.3. ANOVA de edad y dimensiones atribucionales.....	47
3.4. Autopercepción del rendimiento con las atribuciones causales.	48
Conclusiones	53
Recomendaciones	54
Bibliografía	55
ANEXOS	67

INDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1</i> -----	24
<i>Tabla 2</i> tabla de valores tipo likert -----	33
<i>Tabla 3</i> muestra de poblacion -----	34
<i>Tabla 4</i> Atribuciones causales de éxito al esfuerzo-----	38
<i>Tabla 5</i> Atribuciones causales Éxito a la habilidad-----	40
<i>Tabla 6</i> Atribuciones causales de fracaso a la habilidad-----	41
<i>Tabla 7</i> Atribuciones causales de fracaso al esfuerzo-----	42
<i>Tabla 8</i> Atribuciones causales de fracaso al esfuerzo -----	44
<i>Tabla 9</i> Diferencias de género con las atribuciones causales (t student) -----	45
<i>Tabla 10</i> Anova de edades con las dimensiones causales -----	47
<i>Tabla 11</i> autopercepcion -----	51

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1 Prueba de Kruskal-Wallis ACEH</i>	48
<i>Figura 2 Prueba de Kruskal-Wallis ACFH</i>	49
<i>Figura 3 Prueba de Kruskal-Wallis ACFE</i>	50

INTRODUCCIÓN

La investigación se centró en las atribuciones causales del rendimiento académico en estudiantes universitarios de la carrera de Educación Básica en la Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología (FECYT). Esta problemática se ha manifestado en la realidad objetiva a través de observaciones empíricas que indican diferencias significativas en el rendimiento académico, influenciadas por factores como el género, la edad y la autopercepción del desempeño. Estudios previos han demostrado que estas atribuciones pueden impactar significativamente en la motivación y en el rendimiento educativo de los estudiantes (García J. , 2020).

La teoría de atribuciones causales de Bernard Weiner ofrece un marco conceptual relevante para entender cómo las percepciones sobre el éxito y el fracaso académico afectan las actitudes y el comportamiento de los alumnos. Weiner postula que las atribuciones internas (dedicación y habilidad) y externas (fortuna y dificultad de la tarea) juegan un rol crucial en la formación de estas percepciones. Las disparidades en las percepciones atribucionales según el género, la edad y la autopercepción del desempeño académico subrayan la necesidad de implementar estrategias educativas personalizadas que fomenten una autoeficacia positiva y reduzcan las atribuciones negativas externas (Frisancho & Perez, 2021).

Desde la revisión bibliográfica, se han identificado diversas fuentes que abordan la importancia de las atribuciones causales en el contexto educativo. Figueroa y Leon (2023) y Corredor y Bailey (2020) han proporcionado evidencias empíricas que sustentan la relevancia de estas atribuciones en el rendimiento académico. Estas investigaciones sugieren que las atribuciones a factores internos, como la habilidad y el esfuerzo, están asociadas con una mayor motivación y persistencia, mientras que las atribuciones a factores externos pueden llevar a la desesperanza y la desmotivación (Oros, 2020).

En este contexto, la problemática específica que se pretende abordar en esta investigación es la caracterización de las atribuciones causales y su relación con el rendimiento académico, considerando variables demográficas como el género, la edad y la autopercepción del desempeño académico. Este análisis permitió identificar patrones atribucionales que pueden ser objeto de intervenciones educativas diseñadas para mejorar la autoeficacia y el rendimiento académico de los estudiantes (Estacio & Guashpa, 2021).

Antecedentes

La teoría de atribuciones causales de Fritz Heider, desarrollada a finales de los años 1950, establece un marco conceptual para entender cómo las personas interpretan las causas de los eventos y acciones. Heider postuló que las atribuciones pueden ser internas, relacionadas con características personales, o externas, relacionadas con el entorno o circunstancias. Esta teoría es fundamental para comprender las percepciones de los estudiantes sobre su rendimiento académico y cómo estas percepciones influyen en su motivación y comportamiento (Laljee, 2019).

Por su parte, Bernard Weiner amplió esta teoría al proponer que las atribuciones pueden clasificarse según tres dimensiones: locus de control (interno o externo), estabilidad (estable o inestable) y controlabilidad (controlable o incontrolable). Estas dimensiones permiten una comprensión más profunda de cómo los estudiantes explican sus éxitos y fracasos académicos, y cómo estas explicaciones afectan su motivación futura y su desempeño académico (Hermosa, 2016).

La teoría de atribuciones causales de Bernard Weiner es esencial para comprender los procesos cognitivos que subyacen a la motivación y el comportamiento humano, especialmente en el contexto del rendimiento académico. Según Weiner, las atribuciones que realizan los estudiantes sobre sus éxitos o fracasos influyen directamente en su motivación y en sus emociones futuras, afectando su rendimiento académico. Las atribuciones pueden clasificarse en tres dimensiones: locus de control (interno o externo), estabilidad (estable o inestable) y controlabilidad (controlable o incontrolable) (Teziutlán, 2023).

En el ámbito educativo, la forma en que los estudiantes interpretan las razones detrás de sus logros o fracasos es crucial. Weiner sostiene que las atribuciones internas, como el esfuerzo y la habilidad, están asociadas con una mayor motivación y persistencia, mientras que las atribuciones externas, como la suerte o la dificultad de la tarea, pueden llevar a la desmotivación y la desesperanza (Ocampo, 2023). Esta teoría proporciona un marco para entender cómo los estudiantes pueden ser guiados hacia percepciones más adaptativas que mejoren su rendimiento académico y su autoeficacia.

En un estudio realizado por Lions y Aranza (2021), se investigó cómo las atribuciones causales influyen en el rendimiento académico de los estudiantes de Educación Básica. El objetivo fue identificar las principales causas que los estudiantes perciben como

determinantes de su éxito o fracaso académico. La metodología empleada incluyó encuestas y entrevistas cualitativas, analizando la correlación entre las atribuciones causales y el rendimiento académico. Los resultados indicaron que las atribuciones a factores internos, como el esfuerzo, estaban positivamente correlacionadas con un mejor desempeño académico.

Otro estudio relevante es el de Hernández (2023), quien exploró las diferencias en las atribuciones causales entre estudiantes universitarios de diferentes géneros y edades. Utilizando un enfoque mixto, García encontró que las mujeres tienden a atribuir sus fracasos a la falta de habilidad más que los hombres, quienes a menudo atribuyen sus fracasos a la falta de esfuerzo. Este hallazgo sugiere la necesidad de intervenciones educativas que aborden estas diferencias de género en las percepciones atribucionales para mejorar la autoeficacia y el rendimiento académico de todos los estudiantes.

Un estudio realizado por Sáez et al. (2021) investigó cómo las atribuciones causales afectan el rendimiento académico en estudiantes universitarios. El objetivo fue determinar la relación entre las percepciones atribucionales y la persistencia en los estudios. La metodología incluyó encuestas cuantitativas y análisis estadísticos para evaluar las diferencias atribucionales según el género y la edad. Los resultados mostraron que las atribuciones internas, como el esfuerzo y la habilidad, estaban positivamente correlacionadas con una mayor motivación y mejor rendimiento académico.

Otro estudio relevante es el de Vázquez y Manassero (2018), que examinó las percepciones causales en estudiantes de diferentes contextos culturales. Utilizando una metodología mixta que combinaba encuestas y entrevistas, encontraron que las atribuciones a factores internos eran más prevalentes en contextos donde se valoraba la autonomía y la autoeficacia. Estos hallazgos sugieren que las intervenciones educativas deben considerar las diferencias culturales para ser efectivas

Las variables principales de estudio en esta investigación fueron las atribuciones causales y el rendimiento académico. Que se definen como las explicaciones que los estudiantes dan a sus logros y fracasos. Estas se dividen en factores internos (esfuerzo, habilidad) y externos (suerte, dificultad de la tarea). El rendimiento académico se mide a través de las calificaciones obtenidas en los cursos de la carrera de Educación Básica.

En el estudio de Villagarcía (2022), se identificaron diversas metodologías para medir las atribuciones causales, incluyendo encuestas estructuradas y entrevistas en profundidad. Este enfoque permitió obtener una visión holística de las percepciones de los estudiantes y su relación con el rendimiento académico. Villagarcía concluyó que es crucial utilizar un enfoque multimétodo para capturar las complejidades de las atribuciones causales y su impacto en el rendimiento académico.

La relación entre las atribuciones causales y el rendimiento académico es un área de estudio ampliamente investigada en la psicología educacional. Comprender cómo los estudiantes explican sus logros y fracasos puede proporcionar información valiosa para diseñar intervenciones educativas efectivas que mejoren la motivación y el desempeño de los estudiantes. Esta investigación se basa en estudios previos y teorías establecidas para explorar las atribuciones causales en el contexto de la carrera de Educación Básica en la FECYT, buscando contribuir a un conocimiento más profundo y práctico de estos fenómenos.

Justificación

La presente investigación sobre las atribuciones causales del rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Educación Básica en la Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología (FECYT) es crucial tanto a nivel local como nacional. En el contexto ecuatoriano, el rendimiento académico se ha identificado como un indicador fundamental del éxito educativo y del potencial desarrollo de los estudiantes dentro de la sociedad. Además, comprender las atribuciones causales permite identificar los factores que influyen en la motivación y el rendimiento, lo cual es esencial para diseñar estrategias educativas efectivas que mejoren el desempeño académico y reduzcan las tasas de deserción escolar (González, 2021).

La importancia de esta investigación radica en su capacidad para beneficiar directamente a los estudiantes de Educación Básica de la FECYT. A través de intervenciones educativas basadas en los hallazgos del estudio, se espera promover una mayor autoeficacia y motivación entre los alumnos, mejorando así su rendimiento académico y desarrollo personal. Los docentes también se beneficiarán al obtener herramientas y estrategias pedagógicas que les permitan abordar las atribuciones causales de manera efectiva, mejorando así la calidad de la enseñanza. Indirectamente, las familias y la comunidad educativa en general se verán favorecidas por el impacto positivo en el rendimiento académico y la disminución de la deserción escolar (Hernández y Parra, 2023).

El proyecto también genera un interés significativo en la comunidad científica y educativa, ya que contribuye al cuerpo de conocimiento sobre las atribuciones causales y su relación con el rendimiento académico. Este estudio proporcionará datos empíricos que pueden ser utilizados para desarrollar nuevas teorías y modelos educativos, así como para diseñar políticas educativas más inclusivas y efectivas. Además, la investigación puede servir de base para futuros estudios comparativos en diferentes contextos educativos y culturales, ampliando así el entendimiento de estos fenómenos a nivel internacional (Mendoza, 2022).

La factibilidad del proyecto está garantizada por la disponibilidad de recursos humanos, económicos y materiales. La FECYT cuenta con un equipo de investigadores y docentes capacitados en metodologías de investigación educativa, así como con el apoyo institucional necesario para llevar a cabo el estudio. En cuanto a los recursos materiales, se dispone de las infraestructuras y tecnologías adecuadas para la recolección y análisis de datos, lo que asegura la viabilidad técnica del proyecto (Farfán, 2024).

No obstante, es importante señalar las posibles limitaciones del estudio, las cuales incluyen restricciones de tiempo, dado que la investigación debe completarse dentro de un marco temporal específico, y limitaciones de espacio, ya que, se focaliza en una única institución educativa. Además, pueden surgir limitaciones de recursos, especialmente en términos de financiamiento y disponibilidad de participantes. Estas limitaciones serán abordadas mediante una planificación cuidadosa y la implementación de estrategias de mitigación para asegurar la calidad y validez de los resultados obtenidos (Arias y Covinos, 2021).

Objetivos

Objetivo General

Analizar las atribuciones causales en estudiantes de la carrera de Educación Básica de la Universidad Técnica del Norte.

Objetivos Específicos

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

CAPITULO I

MARCO TEÓRICO

1.1 Teorías que explican las atribuciones causales del rendimiento académico

1.1.1 Teoría de Heider

La Teoría de la Atribución, introducida por Heider en los últimos años de la década de 1950, examina cómo las personas interpretan y justifican las acciones de los demás mediante procesos atributivos o de atribución. Esta perspectiva se enfoca en el análisis de la percepción del comportamiento ajeno y los mecanismos mediante los cuales se asignan causas o motivaciones a dichas conductas.

Heider desarrolló una metodología para interpretar las razones detrás de las acciones humanas, ofreciendo una explicación sobre cómo comprendemos el comportamiento de los demás. Este enfoque no se limita únicamente a la comprensión de las acciones ajenas; tiene una aplicación más amplia. Por un lado, permite a las personas construir una comprensión coherente del entorno social en el que se desenvuelven. Por otro lado, el proceso de atribución actúa como un mecanismo mediante el cual se forma una percepción de los individuos basada en sus comportamientos observados. Este proceso es fundamental para inferir las actitudes y características de personalidad de las personas, basándose en las acciones que se perciben de ellas (Lalljee, 2019).

El autor experimentó y elaboró teorías con el objetivo de elucidar el proceso mediante el cual las personas buscan las "causas" de los eventos, especialmente aquellos que resultan inusuales o divergen de la norma establecida. Según Heider, los individuos tienen la tendencia a considerar que un evento se explica de manera satisfactoria cuando logran discernir por qué ha ocurrido, utilizando para ello reglas de inferencia comúnmente aceptadas, también conocidas como "psicología ingenua de la acción". Este enfoque requiere el análisis de:

- La primera consideración, denominada "capacidad del actor", implica analizar la habilidad del individuo (en este caso, el "amigo") para llevar a cabo la conducta de "no saludar". Esto implica evaluar si el actor tiene la capacidad física, mental y emocional necesaria para realizar la acción en cuestión.

- Por otro lado, la "dificultad de la tarea" se refiere a las circunstancias que podrían obstaculizar la ejecución de la conducta, incluso si el individuo posee la capacidad para llevarla a cabo. Por ejemplo, en una situación de aglomeración o falta de visibilidad, el "amigo" podría no saludar a pesar de tener la capacidad genética para hacerlo (Suría , 2020).

Ambos aspectos, la capacidad del actor y la dificultad de la tarea, interactúan para determinar si la acción es posible para el individuo en cuestión.

La "motivación" es otro factor crucial. Se refiere al deseo o la intención del individuo para llevar a cabo la acción. Esta motivación puede manifestarse en la voluntad de hacer el esfuerzo necesario (intención) o en la intensidad con la que se intenta realizar la acción (exterior).

El proceso atributivo, según Heider, comienza con la observación de una conducta y concluye cuando el observador cree haber identificado la causa que la generó. Esta causa puede ser interna o personal si se determina que la conducta era posible para el actor y que este tenía la intención de llevarla a cabo. Por otro lado, la causa puede ser externa o ambiental si la conducta supera la capacidad del actor o si este no tenía la intención de realizarla (Suría , 2020).

1.1.2. Teoría de Rotter

La teoría propuesta por Julian B. Rotter postula que la conducta humana en la vida cotidiana se forma a través de la experiencia social, influenciada por la interacción con el entorno y principalmente con otros individuos similares. Según esta perspectiva, la consecución de nuestros objetivos está condicionada por la participación activa de otras personas.

Rotter denomina a esta teoría como la teoría del aprendizaje social, también conocida como teoría del aprendizaje cognitivo. En este marco teórico, se sostiene que los seres humanos buscan satisfacer sus necesidades mediante la búsqueda de recompensas positivas y la evitación de castigos. En consecuencia, las personas llevan a cabo o evitan ciertas conductas en función de los aprendizajes acumulados a lo largo de la vida, considerando si estas conductas les brindan o no recompensas que las refuercen y motiven a repetirlas (Delast Conductiva, 2019).

Además, se reconoce que también aprendemos a partir de las consecuencias observadas en las conductas de otros individuos. Esta observación y el impacto de dichos conocimientos

en nuestra propia conducta nos permiten replicar o evitar los resultados experimentados por otros.

Es importante destacar que esta teoría surge en un momento histórico en el cual el conductismo era la corriente predominante en la psicología. No obstante, Rotter va más allá al afirmar que los procesos mentales son susceptibles de estudio objetivo, contradiciendo así la postura conductista. Asimismo, Rotter considera que el pensamiento, la imaginación, la evocación y la intencionalidad, entre otros aspectos relacionados con la cognición y la emoción, son formas de conducta encubierta. Desde esta perspectiva, todas las conductas están influenciadas socialmente y la sociedad proporciona recompensas o castigos en función de estas, cuyas consecuencias son objeto de aprendizaje para los individuos.

Según Rotter, la percepción del control se caracterizaba por ser dicotómica, fluctuando entre los extremos de internalidad y externalidad. Su escala de medición constaba de 29 ítems, en los cuales el individuo debía elegir una de dos opciones mutuamente excluyentes: interna o externa. Por consiguiente, la teoría original de Rotter fue etiquetada como unidimensional.

Sin embargo, la concepción unidimensional del locus de control, referida por Rotter y otros investigadores, resultó insuficiente para una comprensión completa del concepto. Con el transcurso del tiempo, se ha mejorado la comprensión del constructor y se han desarrollado medidas cada vez más precisas del mismo. Diversos autores han considerado no solo la polaridad interna-externa, sino que también han incorporado subdimensiones o modalidades adicionales, dando lugar a un enfoque multidimensional (Oros, 2020).

1.1.3. Teoría de Weiner

La teoría de Weiner se fundamenta en las atribuciones causales y las leyes que las rigen, con el propósito de ofrecer una explicación generalizable de la conducta en diversas situaciones de la vida real, aunque su apoyo empírico primario proviene de contextos relacionados con el logro académico. La premisa básica de esta teoría es que las atribuciones causales realizadas por un individuo influyen en sus expectativas futuras y en sus estados emocionales, y ambos, expectativas y emociones, influyen en su comportamiento. La teoría de Weiner se sitúa dentro del marco de las teorías de la motivación conocidas como 'Expectativa x Valor', que mayoritariamente han destacado el papel de las expectativas. Como una contribución novedosa, Weiner enfatiza la importancia de las emociones generadas por la actividad dirigida a un objetivo como determinantes del valor subjetivo de esos objetivos.

De esta manera, la motivación se concibe como una secuencia histórica, donde la conducta humana resulta de una serie de eventos interrelacionados, desde los pensamientos y las atribuciones, pasando por las expectativas y las emociones, hasta culminar en la acción. En las investigaciones sobre percepción causal, se han utilizado principalmente dos metodologías: una que implica proporcionar información previa a los sujetos sobre resultados de éxito y fracaso, que pueden ser imaginarios, inducidos o reales, y otra que solicita a los sujetos que expliquen las causas de estos resultados en formato de respuesta libre, o que valoren la contribución de diversas causas a los resultados en una escala previamente definida (Vázquez & Manassero, 2018).

Aunque investigaciones realizadas en diferentes contextos culturales (como Grecia, Japón e India) han identificado algunas causas dominantes completamente nuevas en comparación con el contexto occidental, es universalmente aceptado que el patrón causal más común contempla al esfuerzo y la capacidad como causas principales en la explicación del éxito y el fracaso académicos, junto con la suerte y la dificultad de la tarea. Aunque esta observación es particularmente relevante en el ámbito del rendimiento académico, la investigación sobre atribuciones causales en otros contextos también sugiere la presencia significativa de estas causas dominantes. Sin embargo, es importante reconocer que este patrón no necesariamente se extiende a todos los contextos de la riqueza y la pobreza.

1.2. Implicaciones de la Teoría de Weiner en la Educación

La Teoría de Weiner, que se enfoca en las atribuciones causales de los individuos, posee una serie de significativas implicaciones que pueden ser aplicadas en diversos contextos educativos. Esta teoría ofrece una estructura conceptual esencial que ayuda a entender de qué manera los estudiantes interpretan las razones detrás de sus logros y fracasos en el ámbito académico, lo cual tiene un impacto directo en su nivel de motivación, percepción de sí mismos y desempeño en el ámbito académico. Desde esta forma de mirar las cosas, es evidente que las atribuciones causales ejercen una influencia bastante notable en varios aspectos fundamentales de la experiencia educativa (Teziutlán, 2023).

En primer lugar, es importante destacar que las atribuciones causales, es decir, las interpretaciones que los estudiantes dan a las causas de sus logros o fracasos, tienen un impacto significativo en la motivación y las creencias sobre las posibilidades de éxito en los alumnos, lo que significa que la percepción de los estudiantes de que sus éxitos se deben a aspectos internos como el esfuerzo y la habilidad, los cuales suelen generar en ellos un

mayor sentido de motivación y les lleva a tener una visión optimista sobre sus posibilidades de éxito en próximas ocasiones, por lo que, si las personas atribuyen sus fracasos a circunstancias ajenas a ellas o a su propia falta de aptitudes, es probable que sientan una reducción en su impulso y seguridad en sí mismas (Ocampo, 2023).

Adicionalmente, también hay que tener en cuenta que las atribuciones causales tienen un impacto significativo en la percepción que los estudiantes tienen de sí mismos y en la forma en que experimentan sus emociones, es decir que las personas que creen que sus logros se deben a sus habilidades propias suelen tener una percepción positiva de sí mismas y a menudo experimentan sentimientos de felicidad y de satisfacción, así como de orgullo en sus logros, por lo que por otro lado, las personas que atribuyen sus fracasos a factores externos pueden enfrentarse a emociones negativas como la frustración y la desesperanza, lo que puede tener repercusiones potenciales en su autopercepción y bienestar emocional (Salazar, 2023).

Finalmente, es importante tener en cuenta que la manera en que los estudiantes asignan motivos a sus resultados en el ámbito académico puede influir de manera significativa en cómo les va en sus estudios, dado que se ha revelado que las interpretaciones que las personas hacen sobre las causas de sus logros están vinculadas de forma positiva con el desempeño escolar cuando se asocian con el esfuerzo y la habilidad, a diferencia de aquellas atribuciones centradas en la suerte o influencias externas, las cuales se relacionan de manera negativa, lo que significa que, entender y manejar las razones que los estudiantes asignan a sus logros y fracasos podrían ser cruciales en la tarea de aumentar su desempeño en los estudios y fomentar un entorno de enseñanza más eficaz (Escobar, 2023).

1.2.1. Emociones y Motivación según Weiner

El enfoque teórico gira en torno a examinar las razones que explican el desempeño académico en los estudiantes de Educación Básica, específicamente analizando las influencias de Weiner en lo que respecta a las emociones y la motivación. En primer lugar, Weiner (1986) propone en su teoría que las atribuciones causales desempeñan un papel crucial en la motivación hacia el logro, al contribuir a la formación de expectativas y provocar efectos que influyen tanto los aspectos cognitivos como emocionales del individuo. En esta perspectiva, las responsabilidades de lograr o no en entornos educativos tienen la capacidad de afectar las previsiones a futuro del alumno, así como también su percepción de sí mismo y su estado emocional (Graham, 2020).

La teoría de Weiner establece una diferencia entre las atribuciones internas, que se refieren a las características personales o disposicionales de un individuo, y las atribuciones externas, que implican factores situacionales o ambientales, en donde, en cuanto a las responsabilidades internas, estas se relacionan con la convicción de que los eventos o consecuencias son el resultado de cualidades individuales, tales como talento, dedicación o mentalidad, en contraste con las responsabilidades externas que indican la creencia de que los eventos son causados por influencias fuera del alcance personal, como la fortuna o el entorno (Frisancho & Perez, 2021).

De acuerdo con lo expresado por Weiner, se entiende que las atribuciones causales ejercen una influencia significativa en la motivación por el logro que experimentan los estudiantes, lo que significa que las personas que creen que el éxito se debe a sus propios esfuerzos y habilidades internas suelen experimentar una mayor motivación y mantener esperanzas optimistas de lograr éxito en próximas ocasiones, sin embargo, las personas que atribuyen sus fracasos a circunstancias externas suelen experimentar una caída en su nivel de motivación y confianza en sí mismas (Chui, 2023).

Dentro del ámbito educativo, resulta de gran importancia el análisis y comprensión de la forma en que los estudiantes identifican y explican las razones que influyen en su desempeño académico, ya que esto permite un mayor entendimiento de sus estados emocionales, patrones de conducta y factores que los impulsan, ya que la manera en la que las explicaciones de por qué suceden las cosas pueden tener efectos en las decisiones que se toman, la valoración que se tiene de uno mismo y en cómo les va académicamente a los estudiantes, por lo que es de suma importancia realizar estudios sobre las razones que influyen en el rendimiento académico de los alumnos de Educación Básica con el fin de detectar puntos de mejora y crear tácticas que fomenten la autoestima y el interés por aprender (Lions & Aranza, 2021).

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

La teoría atribucional propuesta por Weiner postula que las atribuciones que realiza un estudiante para explicar un resultado suelen atribuirse a las siguientes causas principales: capacidad (o falta de capacidad), esfuerzo (o falta de esfuerzo), suerte (o falta de ella) y el grado de dificultad de la tarea. No obstante, Weiner reconoce la posibilidad de que existan otras causas adicionales que también puedan influir en las atribuciones que hace el estudiante.

La teoría de la atribución proporciona un análisis conceptual de la causalidad, centrándose en la asignación de responsabilidad de un evento. Fritz Heider es uno de los teóricos más importantes y principales impulsores del interés actual en esta área. En su obra "The Psychology of Interpersonal Relations" expone su teoría ingenua sobre el comportamiento e intenta presentar los criterios en base a los cuales las personas interpretan en su vida diaria las acciones de otras personas, lo que influye en su propia conducta según esas interpretaciones (García J. , 2020).

La teoría de las atribuciones causales de Bernard Weiner es esencial para comprender los procesos cognitivos que subyacen a la motivación y el comportamiento humano, especialmente en el contexto del rendimiento académico. Esta teoría, desarrollada en las décadas de 1970 y 1980, se enfoca en cómo las personas interpretan las causas de sus éxitos y fracasos, y cómo estas interpretaciones afectan su motivación y emociones futuras. Su importancia en el ámbito académico se debe a varios aspectos clave.

- La teoría de Weiner proporciona un marco para analizar cómo los estudiantes atribuyen sus éxitos o fracasos a factores internos o externos, estables o inestables, y controlables o incontrolables. Esta diferenciación es crucial, ya que influye en la autoeficacia y la autoestima de los estudiantes, así como en su motivación intrínseca y persistencia.
- Las atribuciones causales afectan las emociones y los sentimientos de los estudiantes respecto a sus experiencias académicas. Atribuir un fracaso a la falta de habilidad puede llevar a sentimientos de incompetencia, mientras que atribuirlo a la falta de esfuerzo puede motivar a esforzarse más en el futuro (Moreno, Escandón, & Cuevas).
- La teoría destaca la importancia de la retroalimentación constructiva por parte de los educadores. Centrarse en el esfuerzo y las estrategias, en lugar de en la inteligencia innata, puede promover atribuciones más adaptativas y mejorar la motivación y el rendimiento de los estudiantes.
- Comprender cómo los estudiantes atribuyen sus éxitos y fracasos puede guiar el diseño de programas que promuevan atribuciones más saludables, esenciales para fomentar la resiliencia académica.

- La investigación basada en la teoría de Weiner ha mostrado que las diferencias culturales pueden influir en las atribuciones causales, destacando la necesidad de enfoques educativos culturalmente sensibles.
- La teoría puede ayudar a comprender la procrastinación y otros comportamientos de evitación en el contexto académico, ya que los estudiantes que atribuyen su bajo rendimiento a factores incontrolables pueden ser más propensos a evitar situaciones desafiantes.
- La teoría de las atribuciones causales no se limita al ámbito académico, sino que ofrece perspectivas valiosas sobre la motivación y el comportamiento en otros contextos, como laborales, deportivos y de salud (Hermosa, 2016).

1.2.3. Metodologías de Investigación en Atribuciones Causales

El marco teórico que explora las metodologías de investigación en atribuciones causales ofrece una visión detallada y completa de los diversos enfoques y técnicas empleadas para analizar la forma en que las personas explican las razones detrás de sus logros y fracasos en el entorno académico, por lo que se examinan las diversas metodologías habitualmente utilizadas en la investigación sobre atribuciones causales, así como en analizar su pertinencia y utilidad para examinar el desempeño académico de los alumnos de Educación Primaria.

Primero que nada, el enfoque de la investigación cuantitativa implica el proceso de recolectar, examinar y analizar información en forma de números con el fin de estudiar las posibles conexiones entre diferentes variables. Dentro del marco de las explicaciones sobre las causas de un evento, esta metodología se refiere a la utilización de instrumentos como encuestas o cuestionarios con el fin de evaluar las opiniones de los alumnos acerca de los factores que influyen en su desempeño educativo, en donde se emplean técnicas estadísticas, como por ejemplo correlaciones y análisis de regresión, con el propósito de descubrir patrones y conexiones existentes entre las diferentes variables (Rojas, 2022).

Además, la investigación cualitativa se enfoca en un análisis detallado y minucioso de las vivencias, sentimientos y puntos de vista de las personas, lo que implica que se llevaron a cabo entrevistas detalladas o sesiones de grupo específicas con el fin de investigar y comprender a fondo las creencias y motivaciones que se encuentran detrás de las interpretaciones que los estudiantes hacen sobre su desempeño académico, es decir, el

enfoque del análisis cualitativo de los datos es poner atención en la identificación de temas y patrones que surgen de manera espontánea mediante la utilización de métodos como el análisis temático (Zaidens & Méndez, 2023).

En lo que respecta a las formas de recoger información, se utilizaron encuestas de manera frecuente como técnicas habituales para obtener datos acerca de las causas atribuidas a ciertos fenómenos, lo cuales pueden contener interrogantes relacionadas con las opiniones de los alumnos acerca de los motivos detrás de su desempeño académico exitoso o desfavorable, además de indagar sobre sus cualidades personales y circunstancias particulares, ofreciendo a los investigadores la oportunidad de investigar de manera minuciosa y detallada las creencias y vivencias de los estudiantes en lo que respecta a las explicaciones de las razones de los eventos (Farfán, 2024).

Después de recolectar la información tanto en el estudio cuantitativo como en el cualitativo, se procede a realizar el análisis de los datos recopilados, mediante el empleo de herramientas estadísticas para analizar la información obtenida, tales como análisis que describen las características de los datos y análisis que se utilizan para hacer inferencias basadas en ellos, lo que significa que se lleva a cabo un proceso de análisis de datos que incluye la tarea de codificar y categorizar la información recopilada con el fin de descubrir y reconocer los diferentes temas y tendencias presentes en ellos (Arcos, 2020).

Resalta la importancia de tener en cuenta y poner en relieve las consideraciones tácticas al llevar a cabo investigaciones sobre atribuciones causales, además de asegurarse de obtener de manera clara y detallada la aprobación de parte de los participantes y garantizar la confidencialidad de la información, protegiendo al máximo su privacidad, garantizando que los datos se guarden de manera segura, con restricciones de acceso exclusivas para los investigadores que cuenten con la debida autorización (Villa & Cormack, 2022).

En síntesis, se puede afirmar que las metodologías de investigación en atribuciones causales proporcionan un enfoque preciso y organizado que permite examinar detenidamente las creencias y puntos de vista de los alumnos en relación a los factores que influyen en su desempeño académico. Tanto los enfoques cuantitativos, que se basan en datos numéricos y estadísticas, como los enfoques cualitativos, que se centran en la interpretación y comprensión detallada de fenómenos, tienen la capacidad de ofrecer valiosa información que permite comprender de qué manera las atribuciones causales tienen un impacto en el

comportamiento y la motivación de los estudiantes dentro del entorno educativo (Villagarcía, 2022).

1.3. Atribuciones causales del rendimiento académico de estudiantes universitarios

En el ámbito educativo, las atribuciones causales se refieren a un conjunto de creencias y razones que los estudiantes utilizan para justificar sus logros o fracasos académicos. Existe una correlación significativa entre estas atribuciones y el éxito académico, demostrando su relevancia en la predicción de la continuidad o el abandono de los estudios superiores. El modelo propuesto por Tinto destaca la importancia de los patrones atribucionales de los estudiantes, ya que estos influyen directamente en su rendimiento académico y en su decisión de perseverar en sus estudios. Por lo tanto, resulta esencial disponer de herramientas válidas y fiables que permitan detectar patrones atribucionales inadecuados, con el fin de implementar estrategias de intervención temprana y adecuada.

En el ámbito educativo, especialmente en el nivel universitario, las atribuciones causales se refieren al conjunto de percepciones y razones que los estudiantes invocan para explicar sus éxitos y fracasos académicos. Estas percepciones influyen significativamente en el rendimiento académico, ya que determinan cómo los estudiantes afrontan sus estudios y los obstáculos que encuentran en el camino. La investigación ha demostrado que la forma en que los estudiantes atribuyen sus resultados académicos está estrechamente vinculada a su éxito o fracaso, e incluso puede predecir su disposición a persistir en sus estudios o a abandonarlos. Este fenómeno subraya la importancia de comprender las atribuciones causales para diseñar intervenciones educativas efectivas (Sáez, Mella, & López, 2021).

1.4. Dimensiones de atribuciones causales

1.4.1. Factores externos

La teoría de la atribución de Bernard Weiner ofrece un marco comprensivo para analizar cómo los individuos interpretan y explican las causas de sus éxitos y fracasos, introduciendo una perspectiva integral que considera tanto factores internos como externos. Los factores externos, según Weiner, juegan un papel crucial en la atribución causal, afectando significativamente la percepción del éxito o fracaso y, por ende, las respuestas emocionales y motivacionales que siguen. La identificación de estos factores externos es esencial para comprender las dinámicas que influyen en el rendimiento y la motivación de los estudiantes dentro del ámbito académico.

Entre los factores externos destacados por Weiner se encuentra la dificultad de la tarea, la cual los estudiantes pueden percibir como un elemento fuera de su control directo, afectando así su motivación y su enfoque hacia el aprendizaje. Esta percepción de la dificultad intrínseca de una tarea como un factor externo resalta la importancia de ajustar los desafíos académicos al nivel de habilidad de los estudiantes para fomentar un entorno de aprendizaje efectivo.

La suerte o el azar constituye otro factor externo relevante en la teoría de Weiner, enfatizando cómo las atribuciones a circunstancias fortuitas pueden desviar la atención de la importancia del esfuerzo personal y la preparación. Esta dimensión subraya la necesidad de educar a los estudiantes sobre la relevancia del esfuerzo y la estrategia en el logro de objetivos, más allá de la mera suerte. La influencia de las acciones o decisiones tomadas por terceros, incluyendo profesores y compañeros de clase, es también reconocida como un factor externo significativo. Este aspecto destaca la importancia del entorno educativo y las interacciones sociales en el rendimiento académico, sugiriendo que un enfoque holístico hacia la educación debe considerar estas dinámicas externas (García , Sánchez, & Martínez , 2019).

El contexto socioeconómico y cultural se identifica como un factor externo que afecta el rendimiento académico. Este reconocimiento invita a una reflexión sobre cómo las desigualdades estructurales y las diferencias culturales influyen en las oportunidades educativas y los resultados. Abordar estas variables requiere de políticas educativas y prácticas pedagógicas que reconozcan y se adapten a la diversidad de experiencias y necesidades de los estudiantes.

La teoría de la atribución resalta la complejidad de las explicaciones causales en el contexto del rendimiento académico, poniendo en relieve la influencia de factores externos en la interpretación de los éxitos y fracasos. La comprensión de estos factores es crucial para desarrollar estrategias educativas efectivas que promuevan un entorno de aprendizaje inclusivo y equitativo, donde todos los estudiantes puedan alcanzar su máximo potencial (Cuadro, Leibovici, & Costa, 2023).

1.4.2 Factores internos

En el marco teórico propuesto por Bernard Weiner, los factores internos desempeñan un papel fundamental en la interpretación de los éxitos y fracasos individuales, ejerciendo una influencia significativa sobre la motivación y el comportamiento subsiguiente de las

personas. Estos factores, que se consideran internos al individuo y bajo su control personal, contrastan con las causas externas, que escapan a su control directo. La distinción entre factores internos y externos es esencial para comprender las dinámicas de la atribución causal y sus efectos en la psicología humana.

El esfuerzo personal es uno de los factores internos más citados en la literatura sobre atribución causal. La atribución del éxito al propio esfuerzo puede fortalecer la percepción de competencia y motivar a los individuos a enfrentarse a desafíos futuros con una actitud proactiva. Esta percepción refuerza la creencia en la agencia personal y en la capacidad de influir en los resultados a través de la acción directa. La habilidad, o la autopercepción de competencia, es otro factor interno crucial. La atribución de los éxitos a habilidades personales puede incrementar la autoestima y fomentar una actitud positiva hacia futuras tareas. Sin embargo, atribuir los fracasos a una falta inherente de habilidad puede ser desmotivador, a menos que se considere que la habilidad es algo que puede desarrollarse con esfuerzo y tiempo (Garrido, 2015).

Las actitudes y creencias sobre uno mismo y sobre las tareas específicas también influyen en la interpretación de los resultados. Una actitud optimista hacia el aprendizaje y el crecimiento puede transformar el fracaso en una oportunidad para el desarrollo personal, mientras que una actitud negativa puede obstaculizar el progreso y la motivación.

Los estados emocionales y psicológicos representan un aspecto interno adicional que puede afectar tanto el rendimiento como la interpretación de los resultados. Los estados emocionales positivos pueden mejorar la confianza y la eficacia, mientras que los estados negativos pueden tener el efecto opuesto, llevando a una subestimación de las propias capacidades y a una reducción en el esfuerzo aplicado.

La motivación, ya sea intrínseca o extrínseca, es un factor interno determinante en la persistencia y la intensidad del esfuerzo dirigido hacia la consecución de objetivos. La percepción de que la propia motivación ha sido crucial para el éxito o el fracaso impacta profundamente en la disposición para enfrentar tareas futuras.

La comprensión de estos factores internos es crucial para la autorregulación y la autoevaluación, influenciando directamente la autoeficacia y las expectativas de éxito. La teoría de las atribuciones causales subraya la importancia de las percepciones internas en el fomento de la resiliencia, el crecimiento personal y la motivación. La capacidad para ajustar

y refinar estas atribuciones internas es fundamental para optimizar el rendimiento y promover el bienestar psicológico, evidenciando la necesidad de estrategias educativas y terapéuticas que apoyen un entendimiento saludable de la relación entre esfuerzo, habilidad, y resultado (Ocampo, 2023).

1.5.Rendimiento académico

El rendimiento académico se concibe como un concepto multifacético que refleja tanto el volumen como la calidad de los logros alcanzados en los procesos educativos. Es reconocido como un barómetro para evaluar la efectividad de un sistema educativo, abarcando el desempeño tanto de estudiantes como de docentes, y cataliza evaluaciones dirigidas a promover una educación de alto calibre. Además, se emplea en la valoración de la efectividad del currículum y los métodos de evaluación curricular. Desde una óptica social, el rendimiento académico ofrece una medida de lo aprendido a través de la educación o formación, basándose en criterios que el sistema educativo estima esenciales para el desarrollo de los individuos dentro de la sociedad. Esta perspectiva subraya la importancia del rendimiento académico no solo como un indicador de progreso individual sino también como un reflejo de la capacidad del sistema educativo para preparar a los estudiantes para contribuir efectivamente en la sociedad.

En la conceptualización del rendimiento académico se establece que es un constructo ampliamente investigado en la Psicología Educacional, destacándose por su relevancia en la evaluación de la actuación académica de los individuos. Este concepto, intrínsecamente vinculado a la productividad, se interpreta como el resultado tangible de un proceso educativo, reflejando la calidad del aprendizaje alcanzado por el estudiante. Bajo este prisma, se asume que un mayor rendimiento académico indica un desempeño superior en el ámbito educativo. Así, el rendimiento académico no solo se considera como un indicador de la eficacia personal en cumplir y alcanzar metas educativas sino también como una medida de la productividad dentro del sistema educativo. Esta perspectiva enfatiza la importancia de comprender el origen y la evolución del término para apreciar su aplicación y significado en el contexto actual de la educación (Grasso, 2020).

1.6.Relación entre atribuciones causales y el rendimiento académico (basadas en la teoría de Weiner y que se relacione con el rendimiento)

La teoría de las atribuciones causales de Bernard Weiner proporciona un marco conceptual fundamental para analizar la relación entre las percepciones de los estudiantes sobre las

causas de sus éxitos y fracasos académicos y su desempeño en el ámbito educativo. Según esta teoría, las atribuciones causales se pueden clasificar en tres dimensiones principales: locus de control (interno o externo), estabilidad (estable o inestable) y controlabilidad (controlable o incontrolable). Weiner postula que la manera en que los estudiantes atribuyen sus logros o fallos en el ámbito académico puede influir significativamente en su motivación y, por consiguiente, en su rendimiento escolar (Estacio & Guashpa, 2021).

Los estudiantes que atribuyen sus éxitos académicos a factores internos, estables y controlables, como el esfuerzo personal o la habilidad, tienden a mostrar una mayor motivación y una actitud más positiva hacia el aprendizaje. Esta percepción de autoeficacia promueve la persistencia frente a los desafíos, la adopción de estrategias de aprendizaje más eficaces y, en última instancia, un mejor desempeño académico. Por el contrario, aquellos que atribuyen sus logros a factores externos, inestables o incontrolables, como la suerte o la facilidad de la tarea, pueden carecer de motivación para esforzarse, al considerar que el éxito no depende de su acción directa.

En situaciones de fracaso académico, cuando los estudiantes atribuyen el resultado a factores internos y estables, como la falta de habilidad, es probable que experimenten sentimientos de desesperanza y una disminución en la autoestima, lo que afecta negativamente su motivación y desempeño futuro. Sin embargo, si perciben que sus fracasos se deben a factores controlables y posiblemente inestables, como el esfuerzo insuficiente, es más probable que se sientan capaces de modificar el resultado en el futuro mediante un mayor esfuerzo o la adopción de nuevas estrategias de aprendizaje. Esta perspectiva puede fomentar una actitud resiliente y una mayor persistencia, aspectos esenciales para el éxito académico a largo plazo. La comprensión de estas dinámicas atribucionales proporciona información valiosa para el diseño de intervenciones educativas que fomenten atribuciones más adaptativas, mejorando así el rendimiento académico de los estudiantes (Navarrete & Cuadro, 2017).

CAPITULO II

MATERIALES Y METODOS

2.1. Tipo de investigación.

El enfoque de investigación cuantitativa se caracteriza por enfocarse en la recolección y análisis de datos numéricos, adoptando una perspectiva positivista. Este enfoque busca lograr una cohesión en el campo científico mediante la utilización de un método singular, similar al de las ciencias exactas y naturales. En este sentido, la investigación cuantitativa se destaca por su capacidad para generar datos objetivos y verificables, lo que facilita la comparación y la generalización de los resultados obtenidos a partir de muestras representativas. La rigurosidad y sistematicidad de este enfoque garantizan la validez y confiabilidad de los hallazgos, contribuyendo al avance del conocimiento científico en diversas disciplinas (Rebollo & Ábalos, 2022).

En el presente estudio, se emplearon enfoques comunes o racionales para abordar diversos aspectos de la investigación, alineándose con los principios del positivismo. Esto implica la utilización de técnicas estandarizadas para la recolección de datos, como encuestas y cuestionarios, así como el análisis estadístico para interpretar los resultados. La objetividad y precisión del enfoque cuantitativo permiten explorar de manera detallada las relaciones entre las variables estudiadas, facilitando la identificación de patrones y tendencias significativas. Además, este enfoque es especialmente útil para realizar comparaciones entre diferentes grupos de individuos, lo que aporta una visión comprensiva y detallada del fenómeno investigado.

Asimismo, este estudio es de alcance descriptivo y correlacional, lo que permite describir características de las variables de interés y analizar la relación entre dos o más variables dentro del contexto estudiado. El alcance descriptivo se centra en proporcionar una imagen precisa y sistemática de la situación actual, detallando las características y comportamientos observados en la muestra de estudio. Por otro lado, el alcance correlacional se enfoca en identificar y analizar las relaciones existentes entre las variables, permitiendo comprender cómo se asocian entre sí. Esta combinación de enfoques descriptivos y correlacionales proporciona una base sólida para entender el fenómeno investigado, ofreciendo insights valiosos que pueden guiar futuras investigaciones y aplicaciones prácticas en el campo de estudio.

2.2. Métodos, técnicas e instrumentos.

Con respecto al método, se empleó el inductivo con el fin de examinar minuciosamente todas las dimensiones y elementos presentes en el instrumento utilizado, con el objetivo de llegar a conclusiones generales (González, 2020). Por otra parte, en el proceso de construcción del marco teórico, el enfoque predominante fue el método deductivo, el cual se basó en la comprensión y la ampliación de los elementos teóricos y científicos de forma general.

Durante el proceso de llevar a cabo la investigación, se decidió utilizar el enfoque analítico-sintético como un elemento fundamental de la metodología empleada. Este enfoque ayudó a crear una base conceptual sólida para el estudio, lo que facilitó la extracción de conclusiones y recomendaciones bien fundamentadas basadas en él. A través de la cuidadosa implementación de este enfoque, se llevaron a cabo la acción de desglosar y analizar exhaustivamente los componentes fundamentales de cada tema y subtema que estaban siendo investigados, lo que se mostró como un paso crucial para condensar y recapitular la información de forma efectiva (Bastidas, 2023).

Para ello, se utilizó un instrumento llamado Atribuciones causales desarrollado por Sáez-Delgado et al (2020) para llevar a cabo la investigación. Esta prueba se compone de un total de cinco dimensiones diferentes destinadas a examinar las percepciones de los participantes con respecto a los factores que contribuyen a sus éxitos académicos y fallas. Estas dimensiones incluyen: Éxito al esfuerzo, éxito a la habilidad, fracaso a la habilidad, fracaso al esfuerzo, fracaso a causas externas.

Cada una de las dimensiones del test está diseñada para abordar aspectos específicos que están relacionados con las explicaciones de por qué ocurren ciertos eventos en el contexto académico.

La encuesta, que es un método comúnmente empleado para recopilar información, se utiliza extensamente en una amplia variedad de disciplinas y situaciones de estudio. Se distingue por ser un procedimiento metódico y organizado que incluye la gestión de un conjunto de preguntas diseñadas con el fin de recopilar datos concretos de un grupo de personas, llamado muestra, el cual se considera una representación de una población de mayor tamaño (González, 2020).

Esta herramienta tiene la capacidad de contener numerosos tipos de preguntas, como preguntas cerradas, abiertas y escala Likert, permitiendo evaluar actitudes, comportamientos, preferencias y características demográficas, entre otros factores. Las encuestas son altamente apreciadas debido a su habilidad para ofrecer información de naturaleza tanto cuantitativa como cualitativa, lo cual simplifica el proceso de análisis estadístico y permite la comparación entre diferentes grupos o variables (Arias & Covinos, 2021).

Dentro del ámbito académico, los cuestionarios son empleados con el propósito de medir elementos tales como el desempeño escolar, las opiniones de los alumnos y las impresiones en relación a diversos temas educativos. Esta técnica posibilita la recolección de información de una manera bastante rápida y efectiva, llegando a un gran número de participantes de forma económica, sobre todo a través de las plataformas en Internet. Además, el diseño estandarizado de las encuestas juega un papel crucial en la reducción del sesgo en las respuestas, estableciendo así una base sólida para sacar conclusiones generalizables dentro de la población específica bajo estudio. .

Al analizar los ítems específicos dentro de cada subcategoría, se pueden identificar patrones y temas comunes. Por ejemplo, los ítems relacionados con el esfuerzo incluyen la dedicación al estudio y la cantidad de tiempo invertido en las asignaturas. Por otro lado, los ítems relacionados con la habilidad se centran en la percepción del estudiante sobre su capacidad para comprender y aplicar los conceptos de la carrera.

Además, la presencia de ítems que abordan causas externas del fracaso, como la mala suerte o la dificultad percibida de las tareas, añade una capa adicional de complejidad al análisis. Estos ítems sugieren que el rendimiento académico puede estar influenciado por factores fuera del control del estudiante, lo que subraya la importancia de considerar el contexto más amplio en el que se desarrolla el proceso de aprendizaje.

2.3. Matriz de operacionalización de variables.

Tabla 1

Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición
<p>Atribuciones causales</p> <p>Las atribuciones causales se pueden clasificar en tres dimensiones principales: locus de control (interno o externo), estabilidad (estable o inestable) y</p>	<p>Internas</p> <p>La comprensión de estos factores internos es crucial para la autorregulación y la autoevaluación, influenciando</p>	<p>Fracaso a la habilidad</p> <p>Este concepto está relacionado con la habilidad, ya que, la percepción de insuficiencia en las habilidades puede llevar a experiencias de fracaso. Dweck (2006) plantea que las personas con una mentalidad fija creen que sus habilidades son innatas e inmutables, y tienden a</p>	<p>15. Me falta capacidad para el estudio de esta carrera.</p> <p>14. No he dedicado el tiempo necesario para estudiar las asignaturas de esta carrera.</p>	<p>La escala de respuesta tipo Likert utilizada en el estudio mide las percepciones de los participantes mediante cinco opciones que van de "Falso" a "Verdadero", asignándoles valores numéricos del 1 al 5.</p>

<p>controlabilidad (controlable o incontrollable). Weiner postula que la manera en que los estudiantes atribuyen sus logros o fallos en el ámbito académico puede influir significativamente en su motivación y, por consiguiente, en su rendimiento escolar (Estacio y Guashpa, 2021).</p>	<p>directamente la autoeficacia y las expectativas de éxito. La teoría de las atribuciones causales subraya la importancia de las percepciones internas en el fomento de la resiliencia, el crecimiento personal y la motivación. La capacidad para ajustar y refinar estas atribuciones</p>	<p>ver el fracaso como una indicación de sus limitaciones. Esta perspectiva puede disminuir su motivación para enfrentar desafíos y aprender de los errores. En contraste, aquellos con una mentalidad de crecimiento consideran que las habilidades pueden desarrollarse con esfuerzo y aprendizaje, lo que les permite ver el fracaso como una oportunidad para mejorar y crecer.</p>	<p>13. No sirvo para estudiar esta las asignaturas de esta carrera.</p> <p>8. Tengo poca capacidad para estudiar los contenidos de las asignaturas de esta carrera.</p> <p>2. Soy malo estudiando las asignaturas de esta carrera.</p>	<p>Algunas preguntas están invertidas, donde "Falso" indica aceptación y "Verdadero" indica discordancia. Esto permite evaluar el grado de acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones del Test de Atribuciones Causales. Además, se incluyeron preguntas demográficas sobre género, edad, profesión, autoidentificación étnica y período académico para obtener un perfil completo de los participantes y entender mejor las variaciones en sus atribuciones causales</p>
		<p>Éxito al esfuerzo</p> <p>El éxito está estrechamente relacionado con la habilidad, ya que las capacidades individuales son fundamentales para alcanzar metas y logros. Según Bandura (1997), la autoeficacia, o la creencia en la capacidad propia</p>	<p>1. Me esfuerzo mucho estudiando para las asignaturas de esta carrera.</p> <p>5. Estudio mucho las asignaturas de esta carrera.</p>	

<p>internas es fundamental para optimizar el rendimiento y promover el bienestar psicológico, evidenciando la necesidad de estrategias educativas y terapéuticas que apoyen un entendimiento saludable de la relación entre esfuerzo, habilidad, y resultado</p>	<p>para organizar y ejecutar las acciones necesarias para manejar diversas situaciones, es crucial para el éxito. Las personas con alta autoeficacia enfrentan los desafíos con confianza y perseverancia, aumentando sus probabilidades de éxito. Por lo tanto, el desarrollo y la aplicación efectiva de habilidades resultan esenciales para lograr el éxito en múltiples contextos.</p>	<p>11. Me esfuerzo mucho estudiando la materia de la carrera.</p>	<p>del rendimiento académico.</p>
	<p>Fracaso al esfuerzo</p> <p>Un enfoque desmedido en el esfuerzo como causa del fracaso podría resultar en culpa y estrés emocional, particularmente si los</p>	<p>16. Tengo que estudiar más las asignaturas de especialidad de esta carrera.</p> <p>6. No estudio lo suficiente las asignaturas de esta carrera.</p>	

	(Ocampo, 2023).	<p>estudiantes no observan progresos a pesar de intensificar su esfuerzo. Por ello, es esencial que los análisis realizados con SPSS se complementen con intervenciones educativas diseñadas no solo para promover la atribución del fracaso al esfuerzo sino también para equipar a los estudiantes con las herramientas y estrategias necesarias para hacer ese esfuerzo efectivo. Tales intervenciones pueden abarcar tutorías, orientación sobre métodos de estudio y la creación de un ambiente educativo que priorice el proceso de aprendizaje al mismo nivel que los resultados alcanzados (Matos y Otero, 2017)</p>		
--	-----------------	--	--	--

		<p>Éxito a la Habilidad</p> <p>El éxito está estrechamente vinculado con la habilidad, pues, las habilidades individuales desempeñan un papel crucial en la consecución de objetivos y logros. Según Bandura (1997), la autoeficacia, o la creencia en la capacidad de uno para organizar y ejecutar las acciones necesarias para manejar situaciones, es un factor determinante del éxito. Las personas con alta autoeficacia son más propensas a enfrentar desafíos con confianza y persistencia, lo que incrementa sus posibilidades de éxito. Por lo tanto, el desarrollo y la aplicación efectiva de habilidades son fundamentales</p>	<p>19. Mi éxito estudiando las asignaturas de esta carrera es porque me esfuerzo mucho.</p> <p>18. Tengo gran capacidad para las asignaturas de esta carrera.</p> <p>12. Realmente soy uno de los más brillantes estudiando esta carrera.</p> <p>4. Soy de los mejores estudiando esta carrera.</p> <p>10. Soy muy hábil estudiando las asignaturas de esta carrera.</p>	
--	--	--	--	--

		para alcanzar el éxito en diversos contextos.		
<p>Rendimiento académico</p> <p>En la conceptualización del rendimiento académico se establece que es un constructo ampliamente investigado en la Psicología Educacional, destacándose por su relevancia en la evaluación de la actuación académica de los individuos. Este concepto, intrínsecamente vinculado a la</p>	<p>Externas</p> <p>El factor externo relevante en la teoría de Weiner, enfatizando cómo las atribuciones a circunstancias fortuitas pueden desviar la atención de la importancia del esfuerzo personal y la preparación. Esta dimensión</p>	<p>Fracaso a causas externas</p> <p>La atribución de fracasos a causas externas, identificando factores fuera del control personal como responsables de los resultados negativos, puede tener implicaciones profundas en la autoeficacia y la motivación intrínseca de los estudiantes. Esta percepción de falta de control puede conducir a un estado de impotencia aprendida, donde la disminución en el esfuerzo y la persistencia ante desafíos futuros se vuelve más probable. Por lo tanto, el análisis mediante SPSS de estas percepciones permite no solo</p>	<p>17. Mi fracaso en el estudio de las asignaturas de esta carrera es por circunstancias ajenas a mi (mala suerte, el profesor me tienen mala, etc.).</p> <p>9. Se hacen tareas muy difíciles en las asignaturas de esta carrera.</p> <p>7. Tengo muy mala suerte cuando estudio las asignaturas de esta carrera.</p> <p>3. No presto atención en las clases de la carrera.</p>	

<p>productividad, se interpreta como el resultado tangible de un proceso educativo, reflejando la calidad del aprendizaje alcanzado por el estudiante. (Grasso, 2020).</p>	<p>subraya la necesidad de educar a los estudiantes sobre la relevancia del esfuerzo y la estrategia en el logro de objetivos, más allá de la mera suerte. La influencia de las acciones o decisiones tomadas por terceros, incluyendo profesores y compañeros de clase, es también</p>	<p>cuantificar la prevalencia de dichas atribuciones sino también comprender su impacto en el ámbito educativo y profesional (Matos y Otero, 2017).</p>		
--	---	---	--	--

<p>reconocida como un factor externo significativo. Este aspecto destaca la importancia del entorno educativo y las interacciones sociales en el rendimiento académico, sugiriendo que un enfoque holístico hacia la educación debe considerar estas dinámicas externas (García ,</p>			
---	--	--	--

	Sánchez, & Martínez , 2019).			
--	---	--	--	--

Nota: En la tabla 1 se encuentra la operacionalización de las variables del Instrumento

2.3.1. La escala de respuesta es de tipo Likert y sus valencias

Tabla 2

Tabla de valores tipo (Likert)

Falso	1
Mayormente	2
Falso	
Algunas veces	3
Falsas	
Mayormente	4
Verdadero	
Verdadero	5

Nota: En la Tabla 3 se presenta la escala de respuesta tipo Likert utilizada para medir las percepciones de los participantes en el estudio.

El estudio emplea una escala de respuesta en formato Likert, compuesta por cinco escalas que abarcan desde "Falso" hasta "Verdadero", las cuales son asociadas con valores numéricos del 1 al 5, respectivamente. Esta escala brinda a los individuos la oportunidad de indicar su nivel de concordancia o discrepancia con las afirmaciones presentadas en el Test de Atribuciones Causales.

En el análisis realizado, se descubrieron varias preguntas invertidas que se identificaron y se les asignaron los números de ítems 2, 3, 6, 8, 13, 14 y 15. Las preguntas han sido formuladas de tal manera que, si se elige la opción "Falso", se interpretará como una inclinación favorable o de aceptación, en contraste, optar por "Verdadero" se entenderá como una discordancia con la declaración planteada.

Junto con las preguntas del cuestionario realizado, se añadieron preguntas demográficas que abordaban aspectos como la identidad de género, la franja de edad, el ámbito profesional al que pertenecen los participantes, la autoidentificación étnica y el período académico en el que están inscritos. Estos datos demográficos son importantes ya que proporcionan información relevante que ayuda a tener una comprensión más completa de las características de la muestra estudiada y cómo estas pueden afectar las atribuciones de las causas que se le atribuyen al rendimiento académico.

2.4. Participantes población y muestra.

La población investigada fue de 245 estudiantes de la carrera de Educación Básica distribuidos en ocho semestres de estudio.

Tabla 3

Muestra y población

Primer semestre	Segundo semestre	Tercer semestre	Cuarto semestre	Quinto semestre	Sexto semestre	Séptimo semestre	Octavo semestre	Noveno semestre
39	28	28	33	38	25	22	32	22

Nota: Esta tabla refleja el número de personas que integran toda la muestra del estudio.

El número de estudiantes que contestó el test fue de 245, la misma cantidad de estudiantes que existen en la carrera.

Cabe recalcar que la estrategia utilizada para recolectar información a través de encuestas no es probabilística, sino que se trata específicamente de un método de muestreo por conveniencia. Este método de selección de muestras se utiliza a menudo en estudios exploratorios y situaciones en las que la accesibilidad y la eficiencia son más importantes que garantizar la representatividad general de la población (Alaminos, 2023).

2.5. Procedimientos y Análisis de datos.

El procedimiento general para el desarrollo de la investigación se inicia con la definición y delimitación del problema a estudiar, seguido de la revisión de literatura que proporciona un marco teórico robusto y fundamenta la investigación. Posteriormente, se

establece un diseño metodológico claro que incluye la selección de técnicas e instrumentos adecuados para la recolección y análisis de datos.

La investigación se estructura en varias fases principales:

Planificación

Durante la etapa de planificación del estudio, se definió un enfoque metodológico estricto que estaba en consonancia con los objetivos específicos establecidos anteriormente. Este proceso se llevó a cabo con el objetivo de asegurar una estructura consistente que pudiera satisfacer las demandas de la investigación y las expectativas académicas.

Definición de Objetivos Específicos

En un primer momento, los objetivos específicos fueron establecidos de manera que se conectaran de forma directa con el problema en cuestión y las interrogantes de investigación planteadas. Los objetivos planteados eran fácilmente comprensibles, posibles de cuantificar y ordenados en un marco temporal definido, dividiendo el tema en componentes concretos detallados, lo que simplificó la dirección de la investigación y el análisis de sus conclusiones.

Formulación de Hipótesis

Las hipótesis fueron creadas teniendo en cuenta las preguntas de investigación, las cuales estaban estrechamente relacionadas con los objetivos del estudio. Dichas hipótesis sugirieron si existen diferencias significativas en términos estadísticos en varias variables, como por ejemplo género y edad, en lo que respecta a los distintos aspectos que conforman las explicaciones causales detrás del rendimiento académico.

Programación detallada de actividades y distribución eficiente de medios materiales y humanos

Se creó un plan detallado con fechas específicas que estructuró y programó las tareas de estudio a lo largo de un período definido. Cada tarea programada fue cuidadosamente planificada para estar en sintonía con los objetivos particulares del estudio, garantizando de esta manera que cada etapa del proyecto aportara de forma significativa al cumplimiento de los resultados anticipados. También se detallaron los recursos requeridos para cada fase del proyecto, haciendo una distinción clara entre los recursos

relacionados con personal y los materiales, además de indicar de dónde provendría la financiación para asegurar que el presupuesto fuera adecuado y satisficiera las demandas de la investigación.

Control Continuo

A lo largo del desarrollo del proyecto, se pusieron en marcha diferentes sistemas de evaluación que se llevaron a cabo de forma regular para garantizar que se cumpliera el calendario establecido y para medir la eficacia de las estrategias metodológicas que se habían adoptado. Gracias a esta acción, fue posible efectuar cambios en el momento adecuado, garantizando que el progreso de la investigación siguiera cumpliendo con los criterios académicos establecidos y los objetivos planteados.

Este proceso de planificación no solo ayudó a organizar y ejecutar la investigación de manera efectiva, sino que también sentó las bases sólidas para evaluar y analizar críticamente los datos reunidos, lo que permitió maximizar la importancia y la contribución científica del estudio llevado a cabo. A continuación, se realizó el proceso de ejecución, en donde se llevó a cabo la recopilación de datos utilizando los métodos y técnicas seleccionados.

Después, para el análisis de datos, se utilizó el software estadístico SPSS para realizar el análisis, lo que permitió que se llevara a cabo un examen detallado de las respuestas obtenidas en el estudio. Se llevaron a cabo pruebas de análisis de varianza (ANOVA) con el propósito de investigar posibles diferencias entre los grupos, garantizando la solidez del análisis y la veracidad de los resultados.

En relación a las herramientas usadas, se utilizó el Test de Atribuciones Causales desempeñó un papel fundamental en el desarrollo y ejecución de esta investigación. Este examen abarcaba diferentes dimensiones, tales como el éxito que se logra gracias al esfuerzo dedicado y el fracaso que se atribuye a causas externas, lo que permitía un análisis detallado de la forma en que los estudiantes explican el origen de sus logros y fracasos en el ámbito académico.

Durante esta etapa de recolección, se siguió cuidadosamente el plan de diseño metodológico establecido, tomando en cuenta las circunstancias cambiantes del estudio y ajustando los métodos en consecuencia. Este enfoque aseguró que los datos recopilados mantuvieran su integridad y pertinencia en todo momento.

Los datos recolectados a través de las encuestas fueron transformados en códigos y posteriormente analizados utilizando el software estadístico SPSS. Este software fue instrumental en la ejecución de análisis de varianza (ANOVA), un procedimiento crucial para comparar las medias entre varios grupos y determinar la significancia estadística de las diferencias observadas, particularmente en variables como la edad. Además, se utilizó el estadístico *t* de Student para comparar las medias entre dos grupos diferentes en términos de género, permitiendo determinar si existen diferencias significativas entre estos grupos. Para la autopercepción del rendimiento académico, se empleó la prueba de Kruskal-Wallis, adecuada para comparar más de dos grupos no paramétricos y detectar diferencias significativas en la distribución de las puntuaciones.

El análisis de estos hallazgos posibilitó validar ciertas hipótesis teóricas, mientras que, se descartaron otras tras un detallado examen de los datos. En un examen meticuloso, se abordaron las implicaciones de estos descubrimientos en relación con las teorías psicológicas y educativas vigentes. Se resaltó la significativa importancia del control percibido y cómo ejerce influencia en la motivación y desempeño académico, lo cual demuestra la relevancia de tener en cuenta estos factores al momento de diseñar estrategias pedagógicas.

Los resultados que se obtuvieron se analizaron cuidadosamente en detalle para determinar la significación estadística de las diferencias observadas, con especial atención en examinar los valores *p*, los grados de libertad y las sumas de cuadrados. Esta evaluación permitió una interpretación adecuada de la variabilidad observada dentro y entre los grupos estudiados.

El instrumento no solo sirvió para confirmar la seriedad de la investigación, sino que también estableció una base firme que será útil para futuros estudios y ofreció consejos prácticos para la mejora de los métodos educativos que se centran en la percepción del control y la atribución causal.

Cada una de estas fases se detalla con precisión en el documento, asegurando que el procedimiento sea reproducible y verificable por otros investigadores o evaluadores. Este enfoque sistemático y estructurado asegura la integridad del proceso investigativo y contribuye a la validez y confiabilidad de los resultados obtenidos.

CAPITULO III

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1. Resultados obtenidos

La comprensión de las dimensiones de las atribuciones causales del rendimiento en estudiantes de educación básica es esencial para abordar de manera efectiva los factores que influyen en su desempeño académico. Este estudio se propone explorar y describir las diversas dimensiones de las atribuciones causales que los estudiantes asignan a su éxito o fracaso en el ámbito educativo.

Las atribuciones causales se refieren a las explicaciones que los individuos dan a los resultados de sus acciones, y son fundamentales para comprender cómo los estudiantes interpretan sus logros y desafíos académicos. Al analizar estas dimensiones, nos adentraremos en los diversos factores que los estudiantes consideran como responsables de su rendimiento, permitiendo así identificar patrones, percepciones y creencias que puedan influir en su actitud hacia el aprendizaje.

Inicialmente, en la tabla 4 partimos de la descripción de las atribuciones causales de éxito al esfuerzo:

Tabla 4
Atribuciones causales de éxito al esfuerzo

ACEE PROMEDIO				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Falso	2	,8	,8	,8
Mayormente falso	1	,4	,4	1,2

Algunas veces falsas	37	15,1	15,1	16,3
Mayormente verdadero	126	51,4	51,4	67,8
Verdadero	79	32,2	32,2	100,0
Total	245	100,0	100,0	

Nota: Esta tabla muestra la distribución de respuestas de los estudiantes respecto a su apreciación crítica del entorno educativo, utilizando una escala de Likert que varía desde "Falso" a "Verdadero".

Se observa que una gran mayoría de las personas encuestadas, un 83.6%, tienen una marcada conexión entre el éxito y el esfuerzo individual. Este resultado, que combina las categorías "Mayormente Verdadero" (51.4%) y "Verdadero" (32.2%), demuestra una fuerte creencia en el valor del trabajo duro y cómo influye directamente en el logro de resultados exitosos.

La declaración de que el éxito se ve favorecido por el esfuerzo individual cuenta con apoyo en diversos enfoques psicológicos y educativos. Un ejemplo ilustrativo sería la teoría de la mente de crecimiento, en donde Gorbe (2017) argumenta que las personas que mantienen la convicción de que sus habilidades y destrezas pueden ser mejoradas a través de la persistencia, el compromiso y la determinación tienden a alcanzar mayores niveles de éxito en comparación con aquellas que creen que sus aptitudes son intrínsecas y no modificables. De acuerdo al mismo autor sugiere que esta mentalidad no solo motiva a las personas a seguir adelante ante situaciones desafiantes, sino que también promueve una capacidad de recuperarse mejor de los fracasos, cualidades esenciales para lograr el éxito tanto en el ámbito académico como en el profesional.

La teoría de la autoeficacia que se centra en la creencia en la propia capacidad para ejercer control sobre situaciones y entornos, puede ser utilizada para comprender de qué manera la percepción de esta habilidad puede tener un impacto beneficioso en el desempeño y los logros obtenidos. Bandura afirma que las personas que tienen una autoeficacia elevada, es decir, aquellas que confían en su capacidad para influir en los resultados a través de su dedicación y esfuerzo, suelen fijarse metas más ambiciosas y se involucran de manera más intensa en las actividades requeridas para lograr dichos propósitos (Rivas, 2024).

En la Tabla 5, podemos apreciar la distribución de respuestas de los estudiantes en relación con las atribuciones causales del éxito a la habilidad, utilizando una escala de Likert que va desde "Falso" hasta "Verdadero". Los datos presentados muestran la frecuencia, el porcentaje, el porcentaje válido y el porcentaje acumulado para cada categoría de respuesta. Esta tabla proporciona una visión detallada de cómo los estudiantes atribuyen el éxito a su habilidad, lo que puede ser fundamental para comprender las percepciones y creencias que influyen en su rendimiento académico y su desarrollo personal.

Tabla 5

Atribuciones causales Éxito a la habilidad

ACEH PROMEDIO				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Falso	3	1,2	1,2	1,2
Mayormente falso	9	3,7	3,7	4,9
Algunas veces falsas	86	35,1	35,1	40,0
Mayormente verdadero	122	49,8	49,8	89,8
Verdadero	25	10,2	10,2	100,0
Total	245	100,0	100,0	

Nota: Esta tabla muestra la distribución de respuestas de los estudiantes respecto Atribuciones causales de éxito a la habilidad, utilizando una escala de Likert que varía desde "Falso" a "Verdadero".

El 60% de los participantes, consideran que estas afirmaciones son mayormente verdaderas. Estos hallazgos revelan que la mayoría de los participantes tienden a vincular

el concepto de éxito con las habilidades personales que poseen. Este patrón de comportamiento se ajusta a la teoría de las atribuciones causales desarrollada por Bernard Weiner, la cual sugiere que las personas tienden a atribuir los logros positivos a factores internos y duraderos, tales como la habilidad y el esfuerzo, principalmente cuando sienten que poseen influencia sobre dichos resultados (Pinilla et al., 2022).

Las atribuciones no solamente tienen impacto en las perspectivas de logro a largo plazo, sino también en las emociones que surgen y la fuerza impulsora interna, lo que potencialmente resulta en un incremento del desempeño tanto en el ámbito educativo como laboral. Este método se observa en la forma en que las creencias sobre la capacidad y el dominio personal pueden estimular un proceso continuo de mejora positiva y confianza en uno mismo (Ayala, 2020).

En la tabla 6, se muestra cómo los estudiantes atribuyen el fracaso a su habilidad. Los datos revelan la frecuencia y el porcentaje de respuestas en una escala que va desde "Mayormente falso" hasta "Verdadero". Este análisis ofrece información valiosa sobre las percepciones de los estudiantes respecto a cómo su habilidad afecta su rendimiento académico, crucial para comprender su desarrollo dentro del entorno educativo.

Tabla 6

Atribuciones causales de fracaso a la habilidad

ACFH PROMEDIO		Frecuenci	Porcentaj	Porcentaje	Porcentaje
		a	e	válido	acumulado
Válid o	Mayormente falso	8	3,3	3,3	3,3
	Algunas veces falsas	49	20,0	20,0	23,3
	Mayormente verdadero	85	34,7	34,7	58,0
	Verdadero	103	42,0	42,0	100,0
Total		245	100,0	100,0	

Nota: Esta tabla muestra la distribución de respuestas de los estudiantes respecto a su apreciación crítica del entorno educativo, utilizando una escala de Likert que varía desde "Falso" a "Verdadero".

El 76% de los participantes manifiesta que dichas afirmaciones son mayormente verdaderas. Este descubrimiento es importante porque demuestra que la mayoría de los involucrados relaciona el fracaso con carencias en la habilidad, lo cual está en línea con las teorías de atribución causal, específicamente haciendo referencia a la teoría de Weiner.

La teoría de Weiner se centra en analizar cómo las percepciones de las razones detrás de alcanzar el éxito o fracasar pueden tener un impacto en la motivación y las emociones que experimentamos en el futuro, proporcionando así un marco de referencia para la interpretación de estos resultados. De acuerdo con Weiner, si las personas atribuyen su fracaso a la falta de habilidades, una causa interna y estable, es probable que sientan emociones negativas como desesperanza, lo que llevaría a una disminución en sus expectativas de lograr éxito en el futuro, lo que a su vez podría afectar su nivel de motivación (Weiner, 1986).

En entornos de aprendizaje y trabajo, la forma en que se atribuyen los resultados puede tener un impacto significativo, ya que una percepción negativa de la propia competencia podría llevar a una falta de motivación para trabajar arduamente y tomar la iniciativa. Cuando los educadores y líderes comprenden estas dinámicas, tienen la posibilidad de crear planes de acción con el propósito de promover una perspectiva más equilibrada sobre las razones del fracaso, lo que podría motivar a las personas a adoptar un enfoque más positivo y constructivo hacia el proceso de aprendizaje y el desarrollo personal.

En la tabla 7, se detalla cómo los estudiantes relacionan el fracaso con el esfuerzo. Los resultados muestran la distribución de respuestas en términos de frecuencia y porcentaje, utilizando una escala de evaluación que abarca desde "Mayormente falso" hasta "Verdadero". Este análisis proporciona una perspectiva sobre cómo los estudiantes perciben la influencia del esfuerzo en su falta de éxito, lo cual es esencial para comprender su visión crítica del contexto educativo.

Tabla 7

Atribuciones causales de fracaso al esfuerzo

ACFE PROMEDIO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válid o	Mayormente falso	3	1,2	1,2	1,2
	Algunas veces falsas	79	32,2	32,2	33,5
	Mayormente verdadero	128	52,2	52,2	85,7
	Verdadero	35	14,3	14,3	100,0
Total		245	100,0	100,0	

Nota: Esta tabla muestra la distribución de respuestas de los estudiantes respecto a su apreciación crítica del entorno educativo, utilizando una escala de Likert que varía desde "Falso" a "Verdadero".

El 65.5% de la población evalúa las declaraciones sobre las atribuciones causales de fracaso al esfuerzo (ACFE) como "Mayormente Verdaderas" o "Verdaderas". Este resultado se puede vincular con la teoría de la atribución propuesta por Weiner, la cual sostiene que las personas tienen la tendencia a explicar sus logros y derrotas en función de factores internos y externos, los cuales pueden ser controlables o no por ellos. La alta cantidad de respuestas que indican estar de acuerdo con las declaraciones sobre el ACFE implica que la mayoría percibe que el fracaso se debe principalmente al esfuerzo interno y controlable, fomentando así una mayor motivación y responsabilidad personal en los logros.

De acuerdo con Weiner, cuando las personas atribuyen el éxito a factores internos y bajo su control, como el esfuerzo que han puesto, esto puede tener un efecto positivo en su motivación y disposición hacia proyectos futuros, ya que perciben que pueden influir en los resultados a través de sus propias acciones. Según Weiner, esta forma de atribución promueve la idea de una mentalidad de crecimiento en la que los errores se consideran como situaciones que no son permanentes y que brindan la posibilidad de adquirir conocimientos y avanzar en el desarrollo personal (Fernandez, 2020) citado a Weiner en (1986).

En la tabla 8, se revela cómo los estudiantes relacionan el fracaso con el esfuerzo. Los datos muestran la frecuencia y el porcentaje de respuestas en una escala que va desde "Falso" hasta "Verdadero". Este análisis ofrece una visión de las percepciones de los estudiantes sobre la influencia del esfuerzo en su falta de éxito, lo que resulta esencial para comprender su evaluación crítica del contexto educativo.

Tabla 8

Atribuciones causales de fracaso al esfuerzo

ACFCE PROMEDIO		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válid o	Falso	1	,4	,4	,4
	Mayormente falso	44	18,0	18,0	18,4
	Algunas veces falsas	118	48,2	48,2	66,5
	Mayormente verdadero	80	32,7	32,7	99,2
	Verdadero	2	,8	,8	100,0
Total		245	100,0	100,0	

Nota: Esta tabla muestra la distribución de respuestas de los estudiantes respecto a su apreciación crítica del entorno educativo, utilizando una escala de Likert que varía desde "Falso" a "Verdadero".

Es importante tener en cuenta la perspectiva teórica al analizar los resultados que muestran que el 32.7% de los encuestados creen que las afirmaciones sobre las causas externas de fracaso son "Mayormente Verdaderas", mientras que solo el 0.8% las considera simplemente "Verdaderas", con el fin de lograr una comprensión más detallada de este fenómeno.

Según la teoría de la atribución, en particular la presentada por Weiner, se percibe que las personas tienen la tendencia de asignar el mérito de sus logros y fracasos a elementos

internos como la destreza y la dedicación, o a factores externos como la fortuna o las demandas desafiantes de la tarea. Dentro del marco de investigación presente, cuando se atribuye el fracaso a causas externas, significa que las personas creen que las situaciones fuera de su influencia directa son las culpables de los resultados desfavorables que experimentan. Este comportamiento podría ser interpretado como una estrategia psicológica que funciona como un escudo para preservar la autoestima, evitando culpar a las propias habilidades o esfuerzos individuales por un fracaso.

Weiner sostiene en su argumento que las atribuciones de las que habla tienen un impacto considerable en las expectativas que los individuos tienen acerca del futuro, así como en cómo reaccionan emocionalmente a las situaciones. Por poner un ejemplo, el acto de atribuir un fracaso a factores que están fuera de la persona podría provocar una reducción en el nivel de motivación para intentar mejorar o modificar conductas, ya que la persona podría percibir que no tiene influencia en los resultados obtenidos. Esta perspectiva es de suma importancia ya que impacta de manera directa en la manera en que las personas abordarán obstáculos que surjan en el futuro, así como en su disposición para adquirir lecciones de los fracasos que experimenten.

Asimismo, la inclinación hacia culpar a factores externos por los fracasos puede ser alterada por una variedad de influencias culturales y educativas. Esto implica que las estrategias para cambiar estas atribuciones quizás deban ser adaptadas a las circunstancias específicas con el fin de fomentar una visión más positiva, como valorar el esfuerzo individual y la expansión de habilidades. En este sentido, se sugiere promover en los estudiantes o participantes de investigaciones una mentalidad de crecimiento que valore el progreso y el desarrollo personal.

3.2. Comparaciones entre las variables de género y atribuciones causales

Se realizaron análisis comparativos entre las variables género y atribuciones causales, mismos que arrojaron diferencias significativas entre los dos grupos: masculino y femenino, tal como se puede apreciar en la tabla 9

Tabla 9

Diferencias de género con las atribuciones causales (t student)

Informe

Género		ACEH	ACEE	ACFH	ACFCE	ACFE
		PROMEDI	PROMEDI	PROMEDI	PROMEDI	PROMEDI
		O	O	O	O	O
Masculino	Media	3,51	3,91	4,00	3,07	3,53
	N	45	45	45	45	45
	Desv.	,661	,668	,879	,837	,625
	Desviación					
Femenino	Media	3,67	4,19	4,19	3,17	3,86
	N	200	200	200	200	200
	Desv.	,784	,746	,847	,705	,690
	Desviación					
Total	Media	3,64	4,14	4,16	3,16	3,80
	N	245	245	245	245	245
	Desv.	,764	,739	,854	,730	,689
	Desviación					

Nota. Esta tabla muestra los valores de variaciones entre diferentes grupos de género.

Los resultados de las pruebas t de Student muestran diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones de ACEE y ACFE entre hombres y mujeres. En concreto, las mujeres tienen puntuaciones significativamente más altas en ACEE ($t = -2.485$, $p = 0.015$) y ACFE ($t = -3.138$, $p = 0.002$) en comparación a los hombres. Esto indica que, en esta muestra, las mujeres dan a conocer mayores atribuciones causales internas y externas

Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas entre los géneros en las puntuaciones de ACEH, ACFH y ACFCE, sugiriendo que, para estas medidas, las atribuciones causales no difieren de manera significativa entre hombres y mujeres.

Estos hallazgos indican que, mientras las mujeres en esta muestra tienden a atribuir causas tanto internas como externas a los eventos de manera más pronunciada que los hombres, las otras áreas de atribución no muestran diferencias significativas de género.

Los resultados encontrados muestran que hay una diversidad a pesar de no ser considerada como significativa en términos estadísticos, insinúa una dirección que debería ser investigada más a fondo. Estudios anteriores han demostrado que existen diferencias entre hombres y mujeres quienes podrían experimentar y comunicar sus éxitos de distintas maneras ya que estos aspectos pueden estar influenciados por diversas variables provenientes del entorno social y psicológico. En la investigación de Durán (2020) se observó que las mujeres tienen una mayor tendencia a atribuir su éxito a la suerte y a

factores externos, a diferencia de los hombres que suelen relacionarlo más con sus habilidades internas y el esfuerzo, lo cual coincide con las normas sociales que favorecen la autoeficacia y la autonomía.

3.3. ANOVA de edad y dimensiones atribucionales

Tabla 10

Anova de edades con las dimensiones de las atribuciones causales.

		ANOVA				
		Suma de	gl	Media	F	Sig.
		cuadrados		cuadrática		
ACEH PROMEDIO	Entre grupos	1,918	3	,639	1,097	,351
	Dentro de grupos	140,474	241	,583		
	Total	142,392	244			
ACEE PROMEDIO	Entre grupos	,829	3	,276	,503	,681
	Dentro de grupos	132,452	241	,550		
	Total	133,282	244			
ACFH PROMEDIO	Entre grupos	3,092	3	1,031	1,419	,238
	Dentro de grupos	175,014	241	,726		
	Total	178,106	244			
ACFCE PROMEDIO	Entre grupos	,938	3	,313	,583	,626
	Dentro de grupos	129,168	241	,536		
	Total	130,106	244			
ACFE PROMEDIO	Entre grupos	3,215	3	1,072	2,294	,079
	Dentro de grupos	112,581	241	,467		
	Total	115,796	244			

Nota. Esta tabla muestra los valores de variaciones entre diferentes edades con la dimensión de las atribuciones causales.

Los resultados del ANOVA indican que no hay diferencias significativas entre los grupos en las puntuaciones de ninguna de las medidas de atribuciones causales (ACEH, ACEE, ACFH, ACFCE y ACFE) y edad. Aunque la medida ACFE muestra una tendencia hacia la significancia, no alcanza el umbral convencional de 0.05, sugiriendo que, en esta muestra, las atribuciones causales no difieren de manera significativa entre los grupos analizados. Estos resultados proporcionan una visión clara de cómo las atribuciones

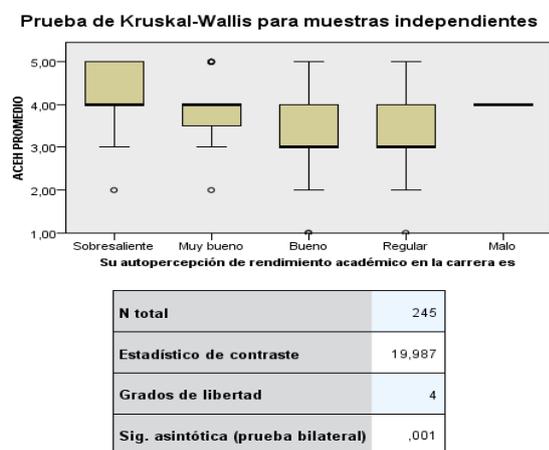
causales se distribuyen entre los diferentes grupos, destacando la necesidad de un análisis más profundo para entender mejor las posibles tendencias observadas.

Estos resultados muestran que la edad no influye significativamente en cómo los estudiantes perciben el éxito y fracaso. Esto se alinea con estudios previos que destacan la importancia de factores individuales y contextuales sobre la edad en la percepción del esfuerzo y éxito (Gutiérrez, Guillén, & Fondevila, 2022). La teoría de la autoeficacia de Albert Bandura también apoya estos hallazgos, afirmando que la percepción de la propia capacidad para influir en los resultados a través del esfuerzo es crucial para el éxito académico (Rivas, 2024). Además, la teoría de la mente de crecimiento sugiere que aquellos que creen en la mejora de sus habilidades a través del esfuerzo tienden a alcanzar mayores niveles de éxito, independientemente de la edad (Gorbe, 2017).

3.4. Autopercepción del rendimiento con las atribuciones causales.

Para analizar la relación entre la autopercepción del rendimiento académico y la atribución de éxito a la habilidad, se realizó una prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes. Los resultados se resumen en la figura 1.

Figura 1



1. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates.

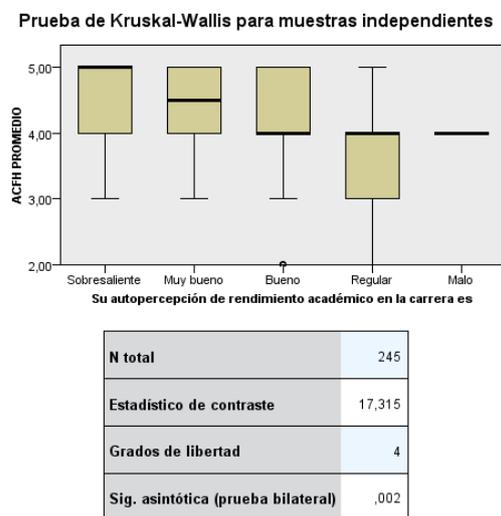
Nota: Esta figura presenta las diferencias estadísticamente significativas de la autopercepción con la atribución causal de éxito a la habilidad.

Los resultados indican que la percepción de los estudiantes sobre la influencia de su habilidad en su éxito académico varía significativamente según su autopercepción del

rendimiento académico. Aquellos que se consideran sobresalientes y muy buenos tienden a atribuir su éxito principalmente a su habilidad, mientras que los que se perciben como regulares o malos consideran que la habilidad tiene menos influencia en su éxito. Estas diferencias son estadísticamente significativas, lo que sugiere que la autopercepción del rendimiento académico está relacionada con la forma en que los estudiantes atribuyen sus éxitos.

Para evaluar la relación entre la autopercepción del rendimiento académico y la atribución causal del fracaso a la habilidad, se realizó una prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes. A continuación, se presentan los resultados en la figura 2.

Figura 2



1. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates.

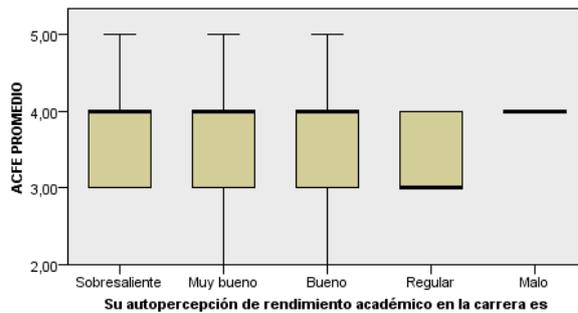
Nota: Esta figura presenta las diferencias estadísticamente significativas de la autopercepción con la atribución causal de fracaso a la habilidad.

Los resultados indican que la atribución del fracaso a la habilidad varía significativamente según la autopercepción del rendimiento académico. Aquellos que se consideran sobresalientes y muy buenos tienden a atribuir su fracaso más a su habilidad, mientras que los que se perciben como regulares o malos atribuyen menos su fracaso a la habilidad. Estas diferencias son estadísticamente significativas, lo que sugiere una relación entre la autopercepción del rendimiento académico y la atribución del fracaso a la habilidad. Estos hallazgos pueden tener implicaciones importantes para el diseño de intervenciones educativas que busquen abordar las percepciones de los estudiantes sobre las causas de su fracaso académico, y así mejorar su rendimiento y bienestar académico.

Para examinar de qué manera los estudiantes atribuyen su fracaso académico a la falta de esfuerzo según su propia percepción de rendimiento académico, se llevó a cabo una prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes. A continuación, se presentan los resultados obtenidos.

Figura 3

Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes



N total	245
Estadístico de contraste	13,778
Grados de libertad	4
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,008

1. Las estadísticas de prueba se ajustan para empates.

Nota: Esta figura presenta las diferencias estadísticamente significativas de la autopercepción con la atribución causal de fracaso al esfuerzo.

Los resultados muestran que la atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo varía significativamente según la autopercepción del rendimiento académico. Los estudiantes que se perciben como sobresalientes o muy buenos son más propensos a atribuir su fracaso a la falta de esfuerzo. En contraste, aquellos que se perciben como regulares o malos tienden a ver la falta de esfuerzo como una causa menos significativa de su fracaso. Estas diferencias, al ser estadísticamente significativas, sugieren que las percepciones sobre el rendimiento académico están relacionadas con cómo los estudiantes explican sus fracasos. Esto tiene importantes implicaciones para el desarrollo de estrategias educativas que consideren las percepciones de los estudiantes y busquen mejorar su rendimiento académico abordando específicamente sus creencias sobre las causas del fracaso.

Tabla 11*Autopercepción de rendimiento y atribuciones causales (Kruskal – Wallis)*

Para evaluar cómo los estudiantes atribuyen su fracaso académico a la falta de esfuerzo en función de su autopercepción del rendimiento académico, se realizó una prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes. A continuación, se detallan los resultados.

	ACEH PROMEDIO	ACEE PROMEDIO	ACFH PROMEDIO	ACFCE PROMEDIO	ACFE PROMEDIO
H de Kruskal-Wallis	19,987	7,735	17,315	5,446	13,778
gl	4	4	4	4	4
Sig. asintótica	,001	,102	,002	,245	,008

Nota. Esta tabla muestra la significancia de la autopercepción con las dimensiones de las atribuciones causales.

En la carrera de Educación Básica, los estudiantes perciben las causas del éxito y fracaso de manera distinta según su autopercepción del rendimiento académico. Específicamente:

El éxito atribuido al esfuerzo (ACEH) y el fracaso atribuido a la habilidad (ACFH) y al esfuerzo (ACFE) están significativamente influenciados por la percepción del rendimiento académico.

El éxito atribuido al esfuerzo (ACEE) y fracaso atribuido a causas externas (ACFCE) no muestra una diferencia significativa basada en la autopercepción del rendimiento académico, sugiriendo que tanto los estudiantes sobresalientes como los que tienen un rendimiento bajo perciben de manera similar los factores atribuidos

Esto nos indica que la autopercepción del rendimiento académico tiene un impacto en las atribuciones causales internas (esfuerzo y habilidad), pero no en las atribuciones causales externas. Esto puede reflejar una tendencia de los estudiantes a atribuir su éxito o fracaso a factores internos dependiendo de cómo perciben su propio rendimiento, mientras que las causas externas se perciben de manera uniforme independientemente del rendimiento académico.

Las interpretaciones que las personas realizan acerca de sus logros y desaciertos pueden ser categorizadas como internas o externas, y estas visiones tienen la capacidad de tener un impacto considerable en sus sentimientos y nivel de disposición para actuar. En esta situación particular, cuando se observa una correlación positiva, aunque no muy fuerte, se puede interpretar que existe una ligera inclinación hacia la idea de que elementos

externos podrían tener cierto impacto en el desempeño académico. Sin embargo, la falta de significación estadística sugiere que es probable que esta influencia sea insignificante y no de importancia crucial (Amésquita, 2023).

Conclusiones

Los análisis revelaron diferencias significativas entre hombres y mujeres en las dimensiones de atribuciones causales. Específicamente, las mujeres mostraron atribuciones causales internas y externas significativamente más altas que los hombres en algunas dimensiones (ACEE y ACFE). Esto sugiere que existen patrones diferenciados en cómo hombres y mujeres atribuyen el éxito y el fracaso académico, lo cual puede influir en sus actitudes y comportamientos hacia el logro académico.

No se encontraron diferencias significativas entre los grupos de edad en las dimensiones de atribuciones causales. Esto indica que la percepción del éxito y fracaso en términos de esfuerzo, habilidad y causas externas no varía significativamente con la edad en la muestra estudiada. Este hallazgo sugiere que otros factores pueden ser más determinantes en las atribuciones causales que la edad en sí misma.

La autopercepción del rendimiento académico influyó significativamente en las atribuciones causales internas (ACEH y ACFH), donde los estudiantes que se perciben como sobresalientes tienden a atribuir más el éxito al esfuerzo y el fracaso a la habilidad. Sin embargo, no hubo diferencias significativas en las atribuciones causales externas (ACEE y ACFCE), indicando una percepción uniforme respecto a factores externos independientemente del rendimiento académico percibido.

Recomendaciones

Dado que las mujeres tienden a atribuir más el éxito y el fracaso a causas internas y externas en comparación con los hombres, es recomendable diseñar programas de orientación y apoyo que promuevan una percepción equilibrada y realista de las causas del rendimiento académico. Esto puede incluir talleres de desarrollo personal y sesiones de tutoría que aborden las atribuciones causales de manera diferenciada según el género.

Aunque la edad no mostró diferencias significativas en las atribuciones causales, es importante seguir investigando cómo otros factores contextuales podrían influir en estas percepciones. Se recomienda realizar estudios longitudinales que analicen cómo las atribuciones causales pueden cambiar a lo largo del tiempo y cómo estas percepciones afectan el rendimiento académico a diferentes edades.

Para los estudiantes que atribuyen su éxito principalmente al esfuerzo y el fracaso a la habilidad, se sugiere implementar estrategias que refuercen la autoeficacia y la motivación. Esto podría incluir programas de mentoría, retroalimentación positiva y técnicas de estudio que fomenten una atribución adecuada y positiva de sus logros y desafíos académicos.

Es fundamental promover la cultura del esfuerzo y la persistencia entre los estudiantes. Se recomienda integrar en el currículo actividades y proyectos que destaquen la importancia del trabajo duro y la dedicación como pilares del éxito académico

Bibliografía

3. Bibliografía

- Agras, M. (2022). Creencias de estudiantes de enfermería en relación con la formación en el grado. Obtenido de <https://www.investigacion.biblioteca.uvigo.es/xmlui/handle/11093/4533>
- Alaminos, A. (2023). Introducción a la investigación social mediante encuestas de opinión pública. Obtenido de <https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/133158>
- Alejo, L. (2023). Estrés académico y resiliencia en estudiantes del X ciclo de enfermería de la Universidad Norbert Wiener, 2022. *repositorio.uwiener.edu.pe*. Obtenido de <https://repositorio.uwiener.edu.pe/handle/20.500.13053/8813>
- Alonso, M. (2023). Diseño de un proyecto de intervención en motivación laboral a través del desarrollo del Engagement. Obtenido de <https://dspace.unia.es/handle/10334/8661>
- Alva, W. (2024). Estrés y compromiso académico en internos de medicina de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2023. *cybertesis.unmsm.edu.pe*. Obtenido de <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/21625>
- Amésquita, S. (2023). Conocimiento teórico y manejo del control de calidad interno de bioquímica de los laboratorios clínicos de los establecimientos de salud del primer nivel de atención. Lima 2023. Obtenido de <https://repositorio.uwiener.edu.pe/handle/20.500.13053/10344>
- Apaza, L. (2021). Estrategias de control para la optimización de las cuentas por pagar de una empresa comercial en Lima, 2021. *repositorio.uwiener.edu.pe*. Obtenido de <https://repositorio.uwiener.edu.pe/handle/20.500.13053/5529>
- Aponte, E., & Pujol, L. (2012). Diferencias de género y área de estudio en las atribuciones causales de estudiantes universitarios. *Universidad Metropolitana*, 39-51. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4193292.pdf>
- Arcos, A. (2020). Incidencia del liderazgo pedagógico directivo en el fortalecimiento de los procesos curriculares de las comunidades de aprendizaje. *repositorio.uwiener.edu.pe*. Obtenido de <https://repositorio.uwiener.edu.pe/handle/20.500.13053/4040>
- Arias, J., & Covinos, M. (2021). Diseño y metodología de la investigación. Enfoques Consulting EIRL, 1, 66-78. Obtenido de https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w26022w/Arias_S2.pdf
- Arias, S. (2021). Atribuciones y estados emocionales en el deportista de alto rendimiento ante el fracaso deportivo. Obtenido de <https://dspace.uib.es/xmlui/handle/11201/155677>
- Atencio, D., & Santacruz, C. (2022). Bullying y autoestima en los estudiantes de primaria de la Institución Educativa “Leoncio Prado–Rodeo” 2020. *repositorio.unheval.edu.pe*. Obtenido de <https://repositorio.unheval.edu.pe/handle/20.500.13080/7148>

- AXXXXXXXXX, M. (2020). Educación emocional como recurso en orientación educativa para la mejora de la motivación del alumnado de tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria: propuesta de intervención. *uvadoc.uva.es*. Obtenido de <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/43183>
- Balabanian, C. (2020). Factores implicados en el desarrollo de la conducta prosocial adolescente: El aporte del estilo atribucional, la prosocialidad parental percibida, la motivación prosocial y la identificación del receptor. Obtenido de https://www.researchgate.net/profile/Cinthia-Balabanian/publication/362229232_Factores_implicados_en_el_desarrollo_de_la_conducta_prosocial_adolescente_el_aporte_del_estilo_atribucional_la_prosocialidad_parental_percibida_la_motivacion_prosocial_y_la_iden
- Barón, L., & Ochoa, S. (2021). La Gamificación como Estrategia Didáctica para Fomentar la Motivación Intrínseca y Extrínseca como Componentes Esenciales en el Proceso de Aprendizaje del Inglés con Estudiantes de Grado Quinto en una IE D. Obtenido de <http://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/20415>
- Bastidas, D. (2023). Principio de igualdad y no discriminación como fundamento para heredar de los hijos afines, Huancayo, 2021. Obtenido de <https://repositorio.upla.edu.pe/handle/20.500.12848/6618>
- Bengolea, C., Gómez, R., & Navarro, D. (2023). La motivación en la actividad física de los estudiantes del I ciclo de la Facultad de Educación de una universidad nacional en Puerto Maldonado durante el período 2022-I. *repositorio.utp.edu.pe*. Obtenido de <https://repositorio.utp.edu.pe/handle/20.500.12867/7975>
- Bustillos, A. (2020). Actitudes y su relación con el rendimiento académico hacia las matemáticas en estudiantes de secundaria de la Unidad Educativa los Pinos. *repositorio.umsa.bo*. Obtenido de <https://repositorio.umsa.bo/handle/123456789/25605>
- Carriel, G., & Tapia, A. (2024). Atención y su impacto en el rendimiento académico en estudiantes del Conservatorio de Música “Ángel Efraín Suárez carrera” en la ciudad de Babahoyo (Bachelor's thesis, BABAHOYO: UTB, 2024). Obtenido de <http://dspace.utb.edu.ec/handle/49000/15964>
- Cerda, G., Vera, A., & Saadati, F. (2023). Interacción compleja del estilo atribucional, autorregulación y resiliencia respecto del rendimiento en matemáticas. *Revista complutense de educación*. Obtenido de <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/240422>
- Chui, O. (2023). Autogestión del aprendizaje y motivación hacia el logro académico en estudiantes universitarios de una universidad privada de Lima. *repositorio.uwiener.edu.pe*. Obtenido de <https://repositorio.uwiener.edu.pe/handle/20.500.13053/9213>

- Corilla, H. (2021). Atribuciones causales de éxito y fracaso de docentes sobre su desempeño en la evaluación formativa en el marco de la emergencia sanitaria por la COVID-19. Obtenido de <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/18602>
- Corredor, M., & Bailey, J. (2020). Motivación y concepciones que alumnos de educación básica atribuyen a su rendimiento académico en matemáticas. *Revista fuentes*. Obtenido de <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/9834>
- Cuadro, A., Leibovici, G., & Costa, C. (2023). Diferencias en las atribuciones causales del rendimiento académico en alumnos de secundaria con dificultades de aprendizaje en función del tipo de dificultad y de su participación en otras actividades gratificantes. *Ciencias Psicológicas enero-junio*, 1-15. Obtenido de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212023000101203
- Cuadros, M. (2024). Estrategia pedagógica para potenciar las habilidades blandas en los estudiantes del VII ciclo de secundaria de una institución educativa de Lima. *repositorio.usil.edu.pe*. Obtenido de <https://repositorio.usil.edu.pe/entities/publication/5cc1d7ba-e6f7-41ba-ab42-b862615b781f>
- Cuba, A., & Puló, C. (2023). Estrategias de afrontamiento que utilizan los estudiantes con discapacidad intelectual del Programa de Educación Ambiental de “Cascos Verdes” frente a situaciones que perciben como estresantes dentro del ámbito académico en el periodo lectivo 2023. *bibliotecas.ucasal.edu.ar*. Obtenido de https://bibliotecas.ucasal.edu.ar/opac_css/index.php?lvl=cmsspage&pageid=24&id_notice=74401
- Delast Conductiva. (2019). Características, definición y análisis del constructo internacionalismo/ externalismo dentro de las teorías conductistas y teorías de la personalidad. 1-12. Obtenido de <https://milenio.uprb.edu/Milenio2000/13Caracteristicas2000.pdf>
- Díaz, Y. P., & Patiño, L. (2023). Plan de intervención de riesgos psicosociales en los trabajadores de la empresa Mediclinico Santa Ana IPS en el año 2022. Obtenido de <https://repositorio.ecci.edu.co/handle/001/3560>
- Difabio, H. (2023). La temática de la motivación en el neoconductismo contemporáneo: locus de control y teoría de la atribución. *Revista Española de Pedagogía*. Obtenido de <https://www.revistadepedagogia.org/rep/vol52/iss197/7/>
- Durán, L. (2020). Perfeccionismo y vida académica: un estudio correlacional en estudiantes de psicología. *Revista iberoamericana de psicología*, 13(2), 87-98. Obtenido de <https://reviberopsicologia.iberu.edu.co/article/view/rip.13209>
- Escobar, B. (2023). Factores protectores de salud mental y estrés académico en contexto de pandemia en estudiantes de una universidad privada, Lima, 2022.

- repositorio.uwiener.edu.pe*. Obtenido de <https://repositorio.uwiener.edu.pe/handle/20.500.13053/8253>
- Estacio, D., & Guashpa, G. (2021). *Teoría de la atribución causal de la motivación y emoción de Bernard Weiner en el ámbito educativo*. Quito: UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR. Obtenido de <https://www.dspace.uce.edu.ec/entities/publication/504a9c4e-3536-40df-9e76-edbd77c50e9f>
- Euseche, M. (2024). Programa de intervención educativa para la promoción de la salud mental y la prevención del suicidio en estudiantes de 12 a 17 años en el contexto escolar de Colombia. Obtenido de <https://digibug.ugr.es/handle/10481/89772>
- Faneite, S. (2023). Criterios para la selección de técnicas e instrumentos de recolección de datos en las investigaciones mixtas. *Revista Honoris Causa*, 15(2), 62-83. Obtenido de <https://revista.uny.edu.ve/ojs/index.php/honoris-causa/article/view/303>
- Farfán, H. (2024). Plan de intervención para mejorar el desempeño académico de estudiantes provenientes de pueblos indígenas beneficiarios de Beca 18 en una universidad privada de Lima. *repositorio.usil.edu.pe*. Obtenido de <https://repositorio.usil.edu.pe/entities/publication/9a3fedf9-ba5a-4a45-b372-e69298c7cc1a>
- Fernandez, L. (2020). Las tres dimensiones de la motivación. 1 PUNTO, 4. Obtenido de https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/17/rdd_2020_017.pdf#page=4
- Figueroa, E., & Leon, J. (2023). Autoestima y resiliencia en estudiantes del CEBA “José Carlos Mariátegui” de la provincia de Huancayo, 2022. Obtenido de <https://repositorio.unh.edu.pe/handle/unh/6133>
- Flores, Y., & Kossuth, A. (2021). Creencias y atribuciones causales de estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad privada de Lima acerca de su desempeño en la Educación Remota de Emergencia. *repositorioacademico.upc.edu.pe*. Obtenido de <https://repositorioacademico.upc.edu.pe/handle/10757/657554>
- Frisancho, C., & Perez, M. (2021). 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. *repositorioacademico.upc.edu.pe*. Obtenido de <https://repositorioacademico.upc.edu.pe/handle/10757/668719>
- Gámez, E. (2021). Calidad de vida. Obtenido de <http://bdigital.dgse.uaa.mx:8080/xmlui/handle/11317/2138>
- García , F., Sánchez, A., & Martínez , L. (2019). Atribuciones causales en el ámbito de la actividad física y el deporte: propiedades psicométricas de la escala de dimensión causal CDS-II. *Revista de Psicología del deporte*, 207-218. Obtenido de <https://core.ac.uk/download/pdf/13296477.pdf>

- García Zucchelli, M. (2023). La relación entre la atención y la motivación en el rendimiento académico de adolescentes. *repositorio.uca.edu.ar*. Obtenido de <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/17590>
- García, D., Soler, M., Achard, L., & Cobo, R. (2020). Programa de psicología positiva sobre el bienestar psicológico aplicado a personal educativo. *Revista Electrónica Educare*. Obtenido de https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582020000100370&script=sci_arttext
- García, J. (2020). *Aportaciones de la teoría de las atribuciones causales a la comprensión de la motivación para el rendimiento escolar*. UCLM. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2281059.pdf>
- García, J. (2023). Evaluación del éxito en la vida de los mexicanos. *ru.dgb.unam.mx*. Obtenido de <https://ru.dgb.unam.mx/bitstream/20.500.14330/TE501000842495/3/0842495.pdf>
- García, J., & Aragón, S. M. (2023). Atribución del éxito en la vida: Una aproximación a su medición. *Revista iberoamericana de psicología*, 16(2), 43-55. Obtenido de <https://reviberopsicologia.iberu.edu.co/article/view/2647>
- Garrido, C. (2015). *Atribuciones causales en el ámbito de la docencia de educación física en Educación Primaria*. Sevilla: Dpto. de Psicología Social. Obtenido de <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/32971/TFG-0178.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gaviria, K., Majin, A., & Mamián, L. (2023). Estrategia pedagógica basada en el proyecto de vida para disminuir la deserción escolar en estudiantes de grado quinto en la Institución Educativa El Diviso Argelia-Cauca. *repository.libertadores.edu.co*. Obtenido de <https://repository.libertadores.edu.co/handle/11371/6618>
- González, J. (2020). *Técnicas e instrumentos de investigación científica*. Arequipa, Arequipa, Perú. Obtenido de <https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w26118w/Tecnicas%20e%20instrumentos.pdf>
- González, I. (2021). Tecnología de la información y la comunicación como recurso para la mejora de la motivación de logro de los alumnos de segundo curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *uvadoc.uva.es*. Obtenido de <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/49534>
- González, Y. (2023). Motivación Lectora de Estudiantes de Quinto y Sexto Año Básico de la Región del Bío Bío y su Relación con las Creencias de los Docentes. *repositorio.udec.cl*. Obtenido de <http://repositorio.udec.cl/handle/11594/10636>
- Gorbe, E. (2017). La formación en la excelencia musical en los conservatorios superiores. Exploración y puesta en práctica desde la acción docente. Obtenido de <https://www.tdx.cat/handle/10803/405423>

- Graham, S. (2020). An attributional theory of motivation. *Contemporary Educational Psychology*. Elsevier. Obtenido de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X20300266>
- Grasso, P. (2020). Rendimiento académico: un recorrido conceptual que aproxima a una definición unificada para el ámbito superior. *Revista de Educación*, 87-102. Obtenido de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/download/4165/4128
- Guillén, Á. (2024). Factores de riesgo y variables asociadas a la salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Proyecto de investigación*. Obtenido de <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/139325>
- Gutiérrez, Ó., Guillén, M., & Fondevila, J. (2022). Percepción de habilidades en la figura del directivo y disposición a ocupar el cargo por parte de los trabajadores. Análisis de diferencias por género. *Revista Internacional de Organizaciones= International Journal of Organizations*, (29), 7-34. Obtenido de <https://www.raco.cat/index.php/RIO/article/view/409469>
- Hermosa, R. (2016). *Atribuciones causales al bajo rendimiento académico en estudiantes repitentes de medicina y su influencia en el proceso de aprendizaje*. Popayán: Universidad del Cauca. Obtenido de <http://repositorio.unicauca.edu.co:8080/bitstream/handle/123456789/529/Atribuciones%20causales%20al%20bajo%20rendimiento%20acad%C3%A9mico%20en%20estudiantes%20repitentes%20de%20medicina.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Hernández, B., & Parra, G. (2023). Prevención de Deserción Escolar: Estrategia Lúdico-Pedagógica en la Institución Educativa La Concordia (Sede Santa Elena), del Municipio del Paujil-Caquetá. *repository.libertadores.edu.co*. Obtenido de <https://repository.libertadores.edu.co/handle/11371/6329>
- Hernández, E. (2023). El desarrollo de la autoestima hacia una mejora del rendimiento académico en Educación Primaria. *digibuo.uniovi.es*. Obtenido de <https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/69343>
- Herrada, M., & Horta, J. (2023). Retos de la educación virtual: motivación estudiantil y agencia. Apuntes desde la Teoría de la Autodeterminación. *Políticas Sociales Sectoriales*, 1(1), 409-425. Obtenido de <https://politicassociales.uanl.mx/index.php/pss/article/view/23>
- Jimenez, M. (2023). *Resiliencia académica, rendimiento académico y factores protectores en estudiantes de nivel socioeconómico*. Lima: Universidad de Lima. Obtenido de https://repositorio.ulima.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12724/18283/T018_72270868_T.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Kotsi, D. (2024). La contribución del asesoramiento pedagógico en la enseñanza secundaria de idiomas de adolescentes con trastornos del espectro autista y sus familias. *helvia.uco.es*. Obtenido de <https://helvia.uco.es/handle/10396/27639>

- Lalljee, M. (2019). teoría de la atribución y el análisis de las explicaciones. *The Psychology of Ordinary Explanations of Social Behaviour*, 119-138. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/65857.pdf>
- Laura, F. (2023). Procrastinación y estrés académicos en estudiantes de administración de noveno y décimo ciclo de dos universidades de la ciudad de Arequipa, 2021. *repositorio.ucsm.edu.pe*. Obtenido de <https://repositorio.ucsm.edu.pe/handle/20.500.12920/13192>
- Lions, S., & Aranza, I. (2021). Propuesta de intervención pedagógica sobre los factores determinantes en el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria del colegio Gimnasio Cerromar del Distrito de Riohacha, la Guajira. *intellectum.unisabana.edu.co*. Obtenido de <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/50096>
- Martínez, I., & Soto, K. (2023). Efectividad de una estrategia educativa para la promoción de estilos de vida saludables y reducción de la obesidad en trabajadores del centro de salud Sampués, 2022. *repositorio.unisucre.edu.co*. Obtenido de <https://repositorio.unisucre.edu.co/handle/001/1741>
- Martínez, R. (2023). Estrategias de aprendizaje–ACRA y rendimiento académico en estudiantes del VII y VIII ciclo de la facultad de Farmacia y Bioquímica de una universidad privada de Lima, 2022. Obtenido de <https://repositorio.uwiener.edu.pe/handle/20.500.13053/8343>
- Marulanda, J. (2023). Incidencia de factores asociados a la motivación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. *repository.unad.edu.co*. Obtenido de <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/57941>
- Mauricio, M. (2023). actores que promueven la satisfacción de estudiantes en las escuelas de negocios de universidades privadas en Lima Metropolitana, Perú. *eprints.uanl.mx*. Obtenido de <http://eprints.uanl.mx/25858/1/1080312468.pdf>
- Méndez, L. (2022). Abordaje de las conductas antisociales y delictivas en jóvenes desde la teoría de las atribuciones causales por la seguridad social. Ciudades y comunidades sostenibles: los retos del desarrollo humano en esta década. Obtenido de <https://universidadabierta.org/wp-content/uploads/2023/01/Actas-XXI-Congreso-IEPC-completo-por-capitulos.pdf#page=108>
- Mendoza, M. (2022). Motivación y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes de posgrado de una Universidad Privada de Lima, 2021. Obtenido de <https://repositorio.uwiener.edu.pe/handle/20.500.13053/6641>
- Mollo, D. (2023). Clima escolar y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de quinto y sexto de secundaria de la Unidad Educativa Juan Pablo II (Doctoral dissertation). Obtenido de <https://repositorio.umsa.bo/handle/123456789/34391>

- Moreno, A., Escandón, C., & Cuevas, M. (s.f.). *El modelo atribucional de Bernard Weiner y el rendimiento académico en la asignatura de física*. Métodos de aprendizaje. Obtenido de <https://www.repositoriodigital.ipn.mx/bitstream/123456789/2173/1/A105-0082-1.pdf>
- Moronta, I. (2021). El apoyo social percibido, el autoconcepto académico y la motivación escolar en el ajuste escolar del alumnado universitario de País Vasco y República Dominicana: un estudio comparativo. *addi.ehu.es*. Obtenido de <https://addi.ehu.es/handle/10810/51832>
- Mosquera, D. (2023). Propuesta pedagógica basada en las funciones ejecutivas para el desarrollo de las relaciones interpersonales con juegos cooperativos y actividades rítmicas del grado aceleración del Colegio Robert f. Kennedy jornada tarde. *repository.unilibre.edu.co*. Obtenido de <http://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/28351>
- Navarrete, I., & Cuadro, A. (2017). Estilos atribucionales causales y rendimiento académico en estudiantes de ciclo básico de Montevideo. *Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología*, 1-4. Obtenido de <https://www.aacademica.org/000-073/317.pdf>
- Ocampo, H. (2023). *Atribuciones causales de los éxitos y fracasos escolares en la educación infantil*. Universidad de Valladolid. Obtenido de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/61999/TFG-G6193.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Olveira, B. (2021). La relación de la repetición en educación primaria con el desempeño y la autoeficacia académica en Matemática de los estudiantes de educación media. Con base en los datos de Aristas Media 2018. *colibri.udelar.edu.uy*. Obtenido de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/31010>
- Oros, L. (2020). Locus de control. *Locus de control: Evolución de su concepto y operacionalización*, 1-10. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/337/33760313.pdf>
- Oviedo, M. (2023). La retroalimentación formativa como estrategia para el mejoramiento del proceso de aprendizaje en alumnos de tercer grado de primaria. *repositorio.beceneslp.edu.mx*. Obtenido de <https://repositorio.beceneslp.edu.mx/jspui/handle/20.500.12584/1211>
- Palma, M. (2023). Flexibilidad psicológica y bienestar subjetivo en estudiantes de bachillerato con niveles de ansiedad. *repositorio.utn.edu.ec*. Obtenido de <http://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/15179>
- Peersman, G. (2024). Sinopsis: Métodos de recolección y análisis de datos en la evaluación de Impacto. Síntesis metodológica, 10. Obtenido de <https://salazarvirtual.sistemaeducativosalazar.mx/assets/biblioteca/0c47054be6dd54ac7debc52a8c93535d-analisis%20del%20metodo.pdf>

- Pinilla, P., Vitalia, C., Riquelme, R., & Miguel, J. (2022). Educación emocional para niños de 8 a 12 años: una propuesta de intervención escolar. Obtenido de <http://repobib.ubiobio.cl/jspui/handle/123456789/4220>
- Quispe, Q., Machicao, L., & Cora, F. (2023). Diseños y secuencia didáctica para la investigación en un nuevo paradigma. Centro de Investigación y Desarrollo. doi: https://doi.org/10.37811/cli_w957. Obtenido de https://www.researchgate.net/profile/Yan-Quispe-Quispe/publication/376647537_Septiembre_2023_-CID_-Centro_de_Investigacion_y_Developmento/links/65824d8e0bb2c7472bf88c7f/Septiembre-2023-CID-Centro-de-Investigacion-y-Desarrollo.pdf
- Ramírez Gaitán, A. (2023). Estrategias pedagógicas del profesor de violín para incrementar la motivación desde el aprendizaje significativo en el nivel básico. *repositorio.unal.edu.co*. Obtenido de <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/85260>
- Ramirez, D. (2024). Estrategias proactivas para fomentar la autodisciplina docente en una institución educativa Catacaos, 2023. Obtenido de <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/133231>
- Ramírez, E. (2023). Factores relacionados al rendimiento académico de estudiantes de la Carrera Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación: Factors related to the academic performance of students of the Education Sciences. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*. Obtenido de <http://latam.redilat.org/index.php/lt/article/view/1386>
- Ramírez, K. (2024). Resiliencia en estudiantes de psicología de una universidad privada de Piura, según género. *repositorio.upao.edu.pe*. Obtenido de <https://repositorio.upao.edu.pe/handle/20.500.12759/17651>
- Rebollo, P., & Ábalos, E. (2022). Metodología de la investigación/recopilación. *Editorial Autores de Argentina*. Obtenido de <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=vbWHEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&dq=cuantitativa+se+caracteriza+por+enfocarse+en+la+recolecci%C3%B3n+y+an%C3%A1lisis+de+datos+num%C3%A9ricos+y+est%C3%A1+influenciado+por+el+positivismo+emplazar+un+m%C3%A9todo+singular+q>
- Ríos, I., & Rodríguez, T. (2022). Factores socioculturales y emprendimiento femenino: Principales motivaciones y barreras. *GÉNERO Y EMPRENDIMIENTO SOCIAL*, 71. Obtenido de https://www.researchgate.net/profile/Elia-Marum-Espinosa-2/publication/378900533_Genero_y_emprendimiento_social_ebook/links/65f088b432321b2cff684a61/Genero-y-emprendimiento-social-ebook.pdf#page=72
- Rivas, D. (2024). Intervención de la Psicología en el desarrollo de las habilidades sociales para la adaptación de alumnos de 1ro de Secundaria en temporada de Pandemia de la IE Alfred Nobel-2020. Obtenido de <http://repositorio.uigv.edu.pe/handle/20.500.11818/7760>

- Rocha, J. (2023). Aprendizaje autorregulado y autoestima en estudiantes de enfermería de la Universidad de Ciencias y Humanidades. *cybertesis.unmsm.edu.pe*. Obtenido de <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/20595>
- Rodríguez, J. (2021). Relación entre las habilidades blandas y el desempeño docente en la Escuela de Posgrado de la Universidad Privada Norbert Wiener, 2019. *cybertesis.unmsm.edu.pe*. Obtenido de <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/17114>
- Rojas, S. (2022). Inteligencia emocional y desempeño docente de la escuela de enfermería, Universidad Norbert Wiener, en tiempos de virtualidad, 2022. *repositorio.uwiener.edu.pe*. Obtenido de <https://repositorio.uwiener.edu.pe/handle/20.500.13053/7438>
- Roldan, N. (2020). Mentalidad de crecimiento como recurso para desarrollar el potencial de aprendizaje en el aula preescolar. *riaa.uaem.mx*. Obtenido de <http://riaa.uaem.mx/handle/20.500.12055/1216>
- Ruiz, M., Aranibar, M., & Dreibelbis, M. (2021). Brecha de género en la graduación de ingenieras industriales peruanas. *Revista de ciencias sociales*, 27(4), 341-360. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8229896>
- Sáez, F., Mella, J., & López, Y. (2021). Atribuciones causales un factor a considerar en la comprensión del abandono en educación superior: instrumento para su medición. *Factores asociados. Tipos y perfiles de abandono*, 179-187. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/117883.pdf>
- Sagredo, A., Etchepare, G., Mendizábal, E., & Wilson, C. (2021). Rendimiento académico y su relación con variables socioemocionales en estudiantes chilenos de contextos vulnerables. *Educación*. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/706/70666930015/70666930015.pdf>
- Salazar, A. (2023). Atribuciones de éxito y fracaso a la vida universitaria en estudiantes de derecho de una universidad privada de Trujillo, según el factor género. *repositorio.upao.edu.pe*. Obtenido de <https://repositorio.upao.edu.pe/handle/20.500.12759/16072>
- Saldaña, R., & Saldaña, L. (2023). Competencia digital y desempeño pedagógico de docentes de inglés en instituciones educativas secundarias rurales y urbanas de la región San Martín, 2021. *repositorio.unsm.edu.pe*. Obtenido de <http://repositorio.unsm.edu.pe/handle/11458/5236>
- Sánchez, S. (2020). Inteligencia emocional, creatividad, bienestar subjetivo y rendimiento académico en alumnos universitarios. *repositorio.ucjc.edu*. Obtenido de <http://repositorio.ucjc.edu/handle/20.500.12020/891>

- Santos, R. (2022). Percepciones políticas y prácticas de participación electoral en los estudiantes de la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac (Caso elecciones municipales 2018). Obtenido de <http://190.119.174.92/handle/UNAMBA/1061>
- Suarez, D., Mateus, M., & Jaimes, M. (2022). Efecto de las intervenciones de enfermería sobre la salud mental del paciente oncológico pediátrico. *repository.ucc.edu.co*. Obtenido de <https://repository.ucc.edu.co/server/api/core/bitstreams/51b3f590-ef4b-4b18-a35e-826ea77112d7/content>
- Suría, R. (2020). PROCESOS DE ATRIBUCIÓN. *PSICOLOGÍA SOCIAL*, 1-12. Obtenido de <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/14288/1/TEMA%204.%20PROCESOS%20DE%20ATRIBUCI%3%93N..pdf>
- Teziutlán, N. (2023). Rendimiento Académico y la Motivación de los estudiantes de Psicología del Complejo Regional (. *repositorioinstitucional.buap.mx*). Obtenido de <https://repositorioinstitucional.buap.mx/server/api/core/bitstreams/ad65ca13-8864-4e4a-bc27-2d8fd89f1fc5/content>
- Tigsilema, G. (2024). Los factores económicos como causa del rezago escolar en estudiantes de 1ero y 2do de Bachillerato Intensivo. Obtenido de <https://repositorio.uti.edu.ec/handle/123456789/6516>
- Triana, S. (2023). Carga cognitiva, autoeficacia y logro de aprendizaje en ambiente virtuales. *repository.pedagogica.edu.co*. Obtenido de <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/18990>
- Vázquez, A., & Manassero, M. (2018). La teoría de la atribución y el rendimiento escolar. *Educació i Cultura*, 1-17. Obtenido de http://ibdigital.uib.es/greenstone/sites/localsite/collect/educacio/index/assoc/Educacio/_i_Cultu/ra_1989v/7p225.dir/Educacio_i_Cultura_1989v7p225.pdf
- Veliz, B. (2022). Estrategias metodológicas en la educación ambiental. Estudio de caso de un docente de Ciencias Naturales de una institución educativa pública. *Educación*, 31(60), 217-234. Obtenido de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1019-94032022000100217&script=sci_arttext
- Villa, G., & Cormack, M. (2022). Atribuciones causales de éxito y fracaso en la elaboración de tesis de psicología. *Revista Peruana De Investigación Educativa*. Obtenido de <https://revistas.siep.org.pe/index.php/RPIE/article/view/354>
- Villagarcía, A. (2022). Ansiedad y motivación del logro en estudiantes universitarios de la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur. *repositorio.uncp.edu.pe*. Obtenido de <http://repositorio.uncp.edu.pe/handle/20.500.12894/8353>
- Vizarreta, J. (2022). Efecto pigmalión y motivación académica en estudiantes de arquitectura de una universidad privada de Lima. *repositorio.cientifica.edu.pe*. Obtenido de <https://repositorio.cientifica.edu.pe/handle/20.500.12805/2305>

- Weiner, B. (1986). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. In: An Attributional Theory of Motivation and Emotion. *SSSP Springer Series in Social Psychology*. Springer. doi:https://doi.org/10.1007/978-1-4612-4948-1_6
- Zaidens, D., & Méndez, M. (2023). El uso pedagógico de la pregunta en clases de francés como lengua extranjera en cursos de primaria de dos instituciones privadas de Colombia. *ciencia.lasalle.edu.co*. Obtenido de https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_didactica_lenguas/49/
- Zorrilla, I. (2021). Análisis de dos instrumentos de evaluación para guiar la práctica educativa de los profesores vistos desde el marco de la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan. Obtenido de <https://dadun.unav.edu/handle/10171/61936>

ANEXOS

INSTRUMENTO PARA MEDIR ATRIBUCIONES CAUSALES DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Consentimiento Informado:

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

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

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

Siguiente

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



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



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

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

ASUNTO: Autorización para aplicar encuesta virtual

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

Por su favorable atención, le agradezco.

Atentamente,
CIENCIA Y TÉCNICA AL SERVICIO DEL PUEBLO

MSc. José Revelo Ruiz
DECANO

JRR/M. Báez.



Identificación de reporte de similitud: oid:21463:364532217

NOMBRE DEL TRABAJO

**Atribuciones causales del rendimiento a
cadémico de Educacion Basica 1 (1)1.do
cx**

AUTOR

Estefanía Basantes Cuantimpaz

RECUENTO DE PALABRAS

18770 Words

RECUENTO DE CARACTERES

115363 Characters

RECUENTO DE PÁGINAS

65 Pages

TAMAÑO DEL ARCHIVO

540.3KB

FECHA DE ENTREGA

Jul 4, 2024 2:35 PM GMT-5

FECHA DEL INFORME

Jul 4, 2024 2:41 PM GMT-5

● **3% de similitud general**

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para cada base de datos.

- Base de datos de Crossref
- Base de datos de contenido publicado de Crossref

● **Excluir del Reporte de Similitud**

- Base de datos de Internet
- Base de datos de publicaciones
- Base de datos de trabajos entregados
- Material bibliográfico
- Material citado
- Material citado
- Coincidencia baja (menos de 8 palabras)
- Bloques de texto excluidos manualmente

**MAYRA
VERÓNICA
LEÓN RON**
Firmado digitalmente por
MAYRA VERÓNICA
LEÓN RON
Fecha: 2024.07.04
13:28:23 -05'00'

Resumen