



PONTIFICIA **UNIVERSIDAD CATÓLICA** DEL PERÚ

Esta obra ha sido publicada bajo la licencia Creative Commons
Reconocimiento-No comercial-Compartir bajo la misma licencia 2.5 Perú.

Para ver una copia de dicha licencia, visite
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/pe/>





PONTIFICIA
**UNIVERSIDAD
CATÓLICA**
DEL PERÚ

FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS

Escala de Atribuciones Causales de Éxito y Fracaso Académico para
estudiantes universitarios

Tesis para optar el título de Licenciada en Psicología con
mención en Psicología Educacional
que presente la

Bachiller:

Tamy Karina Obando Hirano

Asesora:

Susana Frisancho Hidalgo

LIMA – PERÚ
2009

Resumen de Tesis

Nombres y Apellidos: Tamy Karina Obando Hirano

Título de la tesis: Escala de Atribuciones Causales de Éxito y Fracaso Académico

Breve referencia al marco

El ser humano busca dar explicaciones a los hechos como una tendencia natural y adaptiva que responde a la necesidad de conocer y comprender su entorno con el fin de orientar su conducta en función de las expectativas de lo que podría acontecer. Las causas percibidas ante una determinada situación se conocen como atribuciones causales (Weiner, 1985).

Según Weiner (1985), las tres dimensiones en las que se clasifican las atribuciones causales son el locus de control (localización interna o externa de la causa), la estabilidad (persistencia o variación de la causa a lo largo del tiempo) y la controlabilidad (grado de control percibido sobre las consecuencias de sus acciones).

En el contexto académico las principales atribuciones causales ante situaciones de éxito o fracaso son la habilidad, el esfuerzo, la dificultad de la tarea y la suerte. Para Weiner (1985), en general, los éxitos tienden a generar felicidad y los fracasos frustración, pero el tipo de atribución provocará reacciones emocionales distintas. Por ejemplo, ante situaciones de éxito, las atribuciones internas como la habilidad y el esfuerzo se asocian al orgullo y las atribuciones estables a la esperanza; mientras que ante situaciones de fracaso, las causas internas y controlables generan culpa y las estables, desesperanza.

Planteamiento del problema

Son muchos los factores que podrían explicar el rendimiento académico. El tipo de atribución que realicen los estudiantes ante situaciones de éxito y fracaso influirá en su motivación, sus expectativas de éxito y su comportamiento académico. Para Covington (2000), el mantenimiento de una adecuada imagen, autoestima y valor propio, dependen del rendimiento y las percepciones de habilidad y esfuerzo. Así por ejemplo, probablemente existan diferencias entre un estudiante que perciba que sus éxitos se deben a propia habilidad y esfuerzo y otro que considere que no tiene control de sus resultados, pues por más que se esfuerce igual va a fracasar y todo depende de la suerte.

Es importante conocer y comprender la manera en que los estudiantes dan explicaciones a los resultados que obtienen en sus estudios. Sin embargo, la mayoría de instrumentos que miden las atribuciones causales y que cumplen criterios adecuados de validez y confiabilidad están en otro idioma y si están en español, no necesariamente se adecuan al contexto sociocultural del país. Moreano (2003) realizó una adaptación de la Escala de Atribuciones de Sydney (SAS) creada para alumnos de primaria por Marsh y cols. en 1984. No obstante, aún no hay una escala de atribuciones causales de éxito y fracaso validada para estudiantes de otros niveles educativos.

Es así que este estudio pretende dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación: *¿Es la Escala de Atribuciones Causales de Éxito y Fracaso Académico (EACEFA) un instrumento válido y confiable para medir el tipo de atribuciones causales de éxito y fracaso académico que presentan los estudiantes universitarios?*

Objetivos

El objetivo general consiste en elaborar un instrumento de medición válido y confiable de las atribuciones causales de éxito y fracaso académico dirigido a estudiantes universitarios.

Además, se plantean dos objetivos específicos: (i) Describir las atribuciones causales de éxito y fracaso académico en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana. (ii) Analizar si existe relación entre las atribuciones causales de éxito y fracaso y el rendimiento académico.

Aspecto Metodológico

La presente investigación tiene un diseño no experimental, transversal de tipo descriptivo – correlacional (Kerlinger y Lee, 2002).

La población está compuesta por todos los estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana (un total de 9191 estudiantes). En base a la cercanía y el contacto personal se identificó a 10 profesores que permitieron el acceso a sus aulas para reclutar a los participantes mediante un muestreo no probabilístico de tipo accidental (Kerlinger y Lee, 2002). De este modo, 181 estudiantes aceptaron participar de forma voluntaria en el estudio.

Como instrumentos se utilizó una ficha de Datos Demográficos y la Escala de Atribuciones Causales de Éxito y Fracaso Académico (EACEFA) construida para fines de la presente investigación. La prueba sigue la estructura de la Adaptación de Moreano (2003) de la Escala de Atribuciones de Sydney (SAS) elaborada para alumnos de primaria por Marsh y cols. en 1984. La estructura de ambas pruebas se caracteriza por presentar situaciones hipotéticas tanto de éxito como de fracaso frente a las cuales se proponen tres posibles razones por las que dichas situaciones podrían ocurrir (atribución de habilidad, de esfuerzo y factores externos). Los estudiantes deben calificar cada uno de los tres ítems de cada situación hipotética de acuerdo a una escala de acuerdo tipo Likert de 5 puntos.

El análisis de validez de contenido se realizó mediante el criterio de 7 jueces expertos y el análisis de confiabilidad por medio de coeficiente de *Alpha de Cronbach* y las correlaciones ítem – test corregida. Además, se utilizó la media y la desviación estándar para describir las atribuciones causales de éxito y fracaso de los participantes y el coeficiente de correlación de *Pearson* para analizar la relación entre las atribuciones causales y el rendimiento académico (medido a través del promedio ponderado acumulado).

Conclusiones

1. La Escala de Atribuciones Causales de Éxito y Fracaso Académico es válida y confiable para estudiantes universitarios. Sin embargo, es necesario construir baremos para la población universitaria de Lima Metropolitana en futuras investigaciones.
2. La principal atribución causal fue el esfuerzo tanto ante situaciones de éxito como de fracaso en la muestra estudiada.
3. Las atribuciones causales de éxito fueron predominantemente las de esfuerzo y habilidad, lo cual ha sido asociado en la literatura con sentimientos de orgullo y autoestima.
4. Las atribuciones causales de fracaso fueron la falta de esfuerzo, seguidamente de las causas externas (como la dificultad de la tarea y la suerte) y finalmente, la falta de habilidad; lo cual es coherente con el sesgo de autobeneficio, que implica una tendencia a atribuir los resultados positivos a causas internas y los eventos negativos a causas externas.
5. No hay relación entre las atribuciones causales de éxito y fracaso y el rendimiento académico de los estudiantes de la muestra, medido a través de su promedio ponderado acumulado.

Bibliografía

Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento*. México: Mc Graw-Hill.

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92 (4), 548-573.

Marsh, H. (1984). Relations Among Dimensions of Self-Attribution, Dimensions of Self-Concept, and Academic Achievements. *Journal of Educational Psychology*, 76 (6), 1291-1308.

Moreano, G. (2003). *Autoconcepto académico, atribuciones causales de éxito y fracaso y rendimiento académico en escolares pre-adolescentes*. Tesis para optar por el grado de Licenciada en Psicología. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Covington, M. (2000). *La voluntad de aprender: guía para la motivación en el aula*. Madrid: Alianza Editorial.



Agradecimientos

En primer lugar, quiero dar gracias a mi asesora, la Dra. Susana Frisancho, por la orientación, sugerencias y observaciones que me brindó durante la realización de mi tesis y por todo su apoyo y aliento.

Además, quiero agradecer a Sandra García, porque fue mi asesora en el Seminario preliminar de tesis y me orientó en la elección del tema, así como en la planificación del proyecto de tesis. Le agradezco por haber sido tan observadora y detallista en el análisis de mis avances y porque siempre buscaba la manera de mantenerme motivada.

Gracias a la Dra. Mary Claux y Oscar Pain por sus valiosos comentarios, sus críticas y sugerencias acerca de mi tesis y por el aliento que me dieron para culminarla.

Gracias también a Patricia Yi, Carmen Morante, María Isabel La Rosa, Kathia Castelaes, Patricia Navarrete y Lennia Matos por sus aportes y sugerencias durante el proceso de validación de contenido de la escala construida para fines de la presente investigación.

A los profesores que mostraron interés en esta investigación y me permitieron el ingreso a sus aulas para reclutar a los participantes, gracias por su colaboración y apoyo.

A mis padres, Marcos y Cecilia, gracias por su apoyo y cariño, por alentarme a ser perseverante, esforzarme y concluir la tesis, especialmente en los momentos de mayor cansancio o cuando me resultaba más difícil tener el tiempo necesario para avanzar.

Gracias a mi hermana Pilar, porque en el período en que dejé de trabajar en la tesis, fue ella quien más me insistió en retomarla y me ayudó a reflexionar sobre lo importante que era terminar con lo que había empezado y obtener mi título de Licenciatura.

Finalmente, no puedo dejar de dar gracias a mis amistades y demás seres queridos por su valioso cariño y apoyo.

Resumen

El propósito principal del presente estudio fue elaborar una escala de medición válida y confiable de las atribuciones causales de éxito y fracaso en el contexto universitario. Es así que se construyó la Escala de Atribuciones Causales de Éxito y Fracaso Académico (EACEFA). La prueba evalúa tres tipos de atribuciones causales: Habilidad, Esfuerzo y Factores Externos; ante dos tipos de situaciones hipotéticas: éxito y fracaso. La EACEFA fue sometida al criterio de 7 jueces y obtuvo valores adecuados de validez (Índice de acuerdo iterjueces: Habilidad = .79, Esfuerzo = .93, y Factores Externos = .99). Luego, se hicieron modificaciones en base a las sugerencias de los jueces y se aplicó la escala a una muestra de 181 estudiantes de una universidad particular de Lima Metropolitana, los cuales fueron seleccionados mediante un muestreo no probabilístico de tipo accidental. Las seis subescalas obtuvieron Índices de Confiabilidad adecuados (Éxito: Habilidad, $\alpha = .88$; Esfuerzo, $\alpha = .91$; F. Externos, $\alpha = .89$; Fracaso: Habilidad, $\alpha = .89$; Esfuerzo, $\alpha = .90$; F. Externos, $\alpha = .88$). Ninguna de las subescalas correlacionó significativamente con el rendimiento académico (Promedio Ponderado Acumulado de notas) en la muestra estudiada.

Palabras clave: atribución, éxito, fracaso, medición.

Abstract

The main purpose of this study was to design a valid and reliable scale to assess causal attributions of success and failure in the university context. To this end, the constructed Causal Attributions of Academic Success and Failure Scale (EACEFA) was proposed. This scale assesses three types of causal attributions: ability, effort and external factors; in two types of hypothetical situations: success and failure. EACEFA was revised by 7 judges and it obtained adequate standards of validity (Inter-judges index: Ability = .79, Effort = .93 y External Factors = .99). Then, modifications were made based on the judges' suggestions and the scale was applied in a sample of 181 students from a private university in Metropolitan Lima, who were selected by a non probabilistic accidental sampling. The six subscales obtained an adequate Reliable Index (Success: Ability, $\alpha = .88$; Effort, $\alpha = .91$; External Factors, $\alpha = .89$; Failure: Ability, $\alpha = .89$; Effort, $\alpha = .90$; External Factors, $\alpha = .88$). None of the subscales significantly correlated with academic achievement in the studied sample.

Key words: attribution, success, failure, measurement.

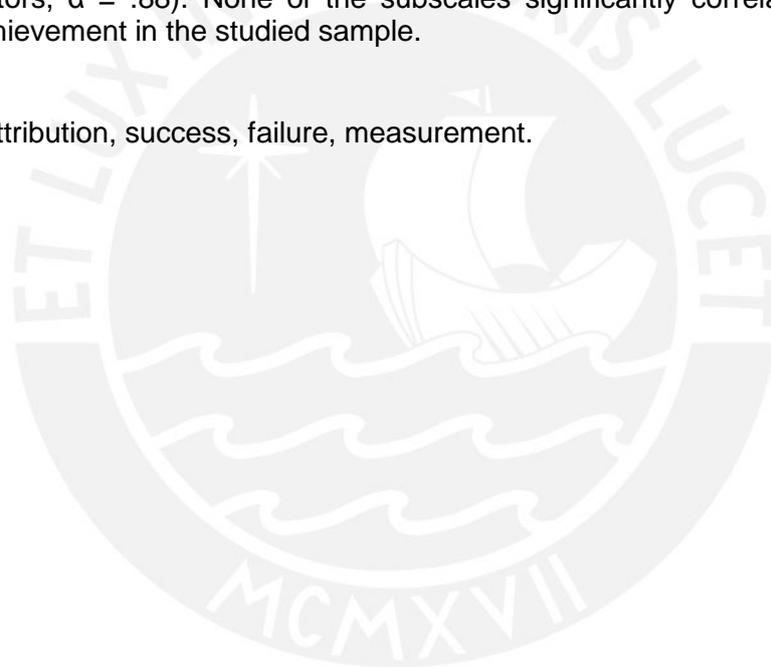


TABLA DE CONTENIDOS

Introducción	ix
CAPÍTULO 1: Atribuciones causales de éxito y fracaso académico	1
Teoría de las atribuciones causales	2
Atribuciones causales de éxito y fracaso en el contexto académico	6
Atribuciones causales de éxito y fracaso en el contexto universitario	8
Evaluación de las atribuciones causales	10
Planteamiento del problema	17
CAPÍTULO 2: Metodología	21
Participantes	21
Medidas	23
Procedimiento	25
CAPÍTULO 3: Resultados	27
Análisis de validez de la EACEFA	27
Análisis de confiabilidad de la EACEFA	28
Descripción de las atribuciones causales de éxito y fracaso de los participantes	30
Relación entre atribuciones causales de éxito y fracaso y rendimiento académico	32
CAPÍTULO 4: Discusión	33
La Escala de Atribuciones Causales de Éxito y Fracaso Académico (EACEFA)	33
Atribuciones causales de éxito y fracaso en estudiantes universitarios	37
Atribuciones causales de éxito y fracaso y rendimiento académico	40
Conclusiones	41
Recomendaciones	43
Referencias	45
Anexos	49

Introducción

El ser humano tiende a buscar explicaciones que den respuestas a los acontecimientos que ocurren a su alrededor. Este mecanismo cumple un rol adaptativo, pues comprender la relación causa - efecto de los hechos permite tener un mayor control sobre ellos, dado que la conducta podría ser dirigida en función de las expectativas sobre las consecuencias que podrían acontecer.

De acuerdo con Maslow (1991), el deseo de saber y entender es una necesidad cognitiva básica que impulsa y dirige el comportamiento con el fin de hallar explicaciones de los hechos, sobretodo de aquellos que resultan más atractivos por tratarse de lo misterioso, desconocido, desorganizado, caótico. Los deseos humanos son universales, pero las vías por las que se consiguen dependen de cada cultura.

Para Weiner (1985), la necesidad de explicar el porqué de ciertas situaciones de logro surge mayormente cuando los resultados son inesperados, negativos y/o importantes. Las causas percibidas ante un resultado de éxito o fracaso se conocen con el nombre de atribuciones causales.

En el contexto académico, se observa que ante los resultados de un examen, los estudiantes suelen dar distintas explicaciones. Es así que cuando alguien obtiene una alta calificación (tiene éxito), podría decir que se debe a que se esforzó en estudiar para el examen; mientras que otra persona podría pensar que si bien no dedicó mucho tiempo y esfuerzo para estudiar, tuvo éxito porque es una persona hábil e inteligente. Así mismo, otros podrían atribuirlo a que tuvieron suerte o que el examen estaba fácil. En estos casos, las distintas maneras en las que se explique el resultado del examen podrían influir en la motivación y comportamiento de los estudiantes.

Por otro lado, si el resultado fuera una nota desaprobatoria (fracaso), posiblemente también existan diferencias entre un estudiante que lo atribuya a su falta de esfuerzo, uno que piense que el profesor es demasiado exigente, uno que considere que tuvo mala suerte y otro que crea que por más que se esfuerce, no tiene la capacidad suficiente como para aprobar el examen.

Las atribuciones causales repercuten en los estados afectivo-motivacionales de los estudiantes y las expectativas que se formen frente a situaciones de evaluación futuras (Weiner, 1985). En general, los éxitos generan

x

felicidad y los fracasos frustración, pero el tipo de causas percibidas provocará reacciones emocionales distintas.

Por tanto, resulta importante conocer el tipo de atribuciones causales que los estudiantes realizan ante los resultados que obtengan, puesto que es un factor que podría influir en la motivación y posiblemente también en las expectativas y el comportamiento académico, lo cual a su vez, podría tener un impacto en el rendimiento. No obstante, actualmente no existen instrumentos que permitan medir este constructo que estén validados en nuestro contexto socio-cultural.

El propósito de la presente investigación consiste en elaborar un instrumento de medición de las atribuciones causales de éxito y fracaso dirigido a estudiantes universitarios. Para ello se propone la Escala de Atribuciones Causales de Éxito y Fracaso Académico (EACEFA). Como objetivos específicos, se pretende describir las atribuciones causales de éxito y fracaso en una muestra de estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana y determinar si existe relación entre las atribuciones causales de éxito y fracaso y el rendimiento académico.

En primer lugar, se presenta el marco teórico de la investigación, el donde se desarrolla el tema de las atribuciones causales y su relación con el rendimiento académico, así como algunas investigaciones recientes en estudiantes universitarios. Al final de este capítulo se detalla el planteamiento del problema.

En el segundo capítulo, se presenta la metodología empleada en este estudio. Se explica que es una investigación con un diseño no experimental de tipo descriptivo-correlacional, se describe las características de los participantes (181 estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana) y el procedimiento de recolección y análisis de datos.

En el capítulo tres, se presentan los resultados. Se hace referencia al análisis de validez y confiabilidad de la escala, la descripción de las atribuciones causales de éxito y fracaso que realizan los participantes y la relación entre las atribuciones causales y el rendimiento.

Posteriormente, se discuten los resultados, se elaboran conclusiones y se sugieren algunas recomendaciones en los capítulos cuatro, cinco y seis

respectivamente. Por último, se incluyen los anexos y las referencias bibliográficas.



CAPÍTULO 1

Atribuciones Causales de Éxito y Fracaso Académico

Es propio de la naturaleza humana tener la necesidad de cuestionarse y reflexionar sobre el porqué de los hechos, sobretodo cuando se trata de un acontecimiento que es considerado como importante, inesperado y/o negativo. Según Maslow (1991), este deseo del ser humano de conocer y comprender su entorno es considerado como una necesidad cognitiva básica, la cual tiene carácter universal. Baron y Byrne (2005) resaltan el hecho de que para las personas no es suficiente conocer cómo han sucedido los hechos, sino comprender porqué ocurre de ese modo. Otros autores como White (1959) llaman a esta característica humana como principio de dominio.

Partiendo de esta tendencia natural, se propone el concepto de atribución causal, el cual ha sido definido de manera consensuada como las explicaciones que las personas dan respecto a una conducta o situación determinada (Reeve, 2003; Woolfolk, 1999).

El primer autor en proponer una aproximación atribucional de la psicología social fue Heider (1958, en García, 2006), quien planteó que la tendencia a buscar causas de los sucesos que le ocurren al sujeto es un proceso psicológico básico. Heider centró su análisis en las explicaciones cotidianas que construían los individuos ante situaciones sociales y clasificó los factores que influyen en aquellos relacionados a la personalidad, como la capacidad y el esfuerzo; y aquellos relacionados al entorno, ya sean estables como la dificultad de un problema o variables como el azar.

Posteriormente, Jones y Davis (1965, en Baron y Byrne, 2005) propusieron la teoría de la inferencia correspondiente. Esta postura planteaba que hay una tendencia a concluir que el comportamiento de los demás refleja sus rasgos estables. En otras palabras, se tiende a hacer correspondientes inferencias sobre otros cuando dicho comportamiento, (i) es elegido voluntariamente, (ii) se debe a “efectos no comunes”, es decir, efectos de una causa particular que aparentemente no pueden ser producidos por otra, y (iii) es bajo en deseabilidad social.

Kelley (1972, en Baron y Byrne, 2005) diseñó el modelo de covariación, el cual postula que las atribuciones causales se elaboran a partir de tres fuentes

principales de información: (i) el consenso, es decir, el grado en que la reacción ante algunos estímulos tiende a ser la misma en la mayoría de personas; (ii) la consistencia, que se refiere a la medida en que el individuo tiende a responder de la misma manera ante una determinada situación en diferentes ocasiones; y (iii) la distintividad, que significa la tendencia de un sujeto a responder de la misma forma ante diversos estímulos o eventos. Es así que de acuerdo a esta teoría, las atribuciones causales sobre el comportamiento de otros usualmente son por causas internas cuando el consenso y la distintividad son bajos, pero la consistencia es alta; y por causas externas cuando los tres componentes son altos.

Por su parte, Weiner (1985) propone un enfoque atribucional para explicar la motivación de logro. De este modo, este autor define a las atribuciones causales como las causas o razones percibidas por el sujeto ante una determinada situación o evento, que puede resultar en éxito o en fracaso.

Uno de los contextos en los que se han aplicado los aportes de la teoría de atribuciones causales de éxito y fracaso de Weiner (1985) es el ámbito académico. Hacer investigaciones en este campo resulta muy relevante puesto que la manera en que los estudiantes perciban el éxito o el fracaso podría influir en su motivación y comportamiento académico. El marco teórico de este estudio se desarrollará a partir de esta teoría.

En el presente capítulo, se explica la teoría de atribuciones causales de éxito y fracaso de Weiner y también se hace referencia a investigaciones recientes realizadas dentro del contexto académico y en especial en estudiantes universitarios. Además, se hace mención a la relación entre el estilo atribucional y el rendimiento académico, de acuerdo a los estudios que han llevado a cabo sobre el tema. Al final del capítulo, se explica el planteamiento del problema y los objetivos de la investigación.

Teoría sobre las atribuciones causales de éxito y fracaso

Weiner (1992) utiliza una metáfora en la que considera a las personas como científicos, debido a la constante búsqueda de entender por medio de una explicación racional a su entorno, con el fin de poder controlarlo.

Para Weiner (1985) este proceso de análisis causal de los hechos, cumple un rol adaptativo, pues permite guiar las futuras acciones. De este modo,

si el resultado fue favorable, probablemente se intentará restablecer el mismo nexo causal. Sin embargo, si se trata de un acontecimiento no deseado o de fracaso, posiblemente se buscará alterar las causas para producir un efecto diferente y más positivo.

Por su parte, Forsyth (1980) coincide en que las atribuciones permiten comprender el entorno social y facilitan el desarrollo de expectativas sobre acciones futuras. Adicionalmente, Forsyth identifica otras dos funciones de las atribuciones causales. Una de ellas se relaciona a la necesidad de proteger, mantener o extender las creencias sobre el self o el entorno, la cual es llamada función egocéntrica. La segunda es la función interpersonal, la cual permite que el individuo comunique información sobre su propia identidad a los demás.

Existen dos perspectivas desde las que pueden ser analizadas las atribuciones causales: la teoría intrapersonal y la teoría interpersonal (Weiner, 2000). Por un lado, el enfoque intrapersonal se refiere a los pensamientos y emociones relacionados a la percepción de la propia competencia, como por ejemplo la expectativa de éxito futuro, la culpa, la vergüenza, etc. Por otro lado, según la teoría interpersonal, las atribuciones también pueden darse en relación a la percepción que tienen otros significativos (por ejemplo: padres, compañeros de clase, profesores) sobre la competencia de un individuo, lo cual implica el ser considerado responsable o no, moral o inmoral y suscitar rabia, compasión, etc. (Weiner, 1992). Este estudio sigue el enfoque intrapersonal y por tanto, sobre él se centrará el marco teórico.

Desde una perspectiva intrapersonal, Weiner (2000) explica que ante situaciones de logro, el proceso motivacional empieza en el momento en el que se recibe los resultados de un evaluación. Ante esto, se genera una reacción emocional e independientemente de la atribución, los éxitos generan felicidad y los fracasos disgusto o frustración. Dependiendo de que si el resultado es negativo, inesperado y/o importante, el individuo probablemente tienda a buscar una explicación para dicho resultado.

De este modo, pueden darse distintas atribuciones causales tales como la falta de habilidad, la falta de esfuerzo, la mala suerte, el uso de una estrategia ineficaz, la dificultad de la tarea, la relación con el profesor, etc.

Weiner (1985) realizó un análisis de los resultados obtenidos en diversas investigaciones en varias culturas y sociedades, con el fin de encontrar

4

similitudes o diferencias en relación al tipo de atribuciones causales que los sujetos daban ante situaciones de éxito y fracaso. De dicho análisis concluyó que las principales atribuciones causales son cuatro: la capacidad, el esfuerzo, la dificultad de la tarea y la suerte.

Las atribuciones causales pueden ser clasificadas en función de tres dimensiones (Weiner, 1985):

La primera dimensión es conocida como locus de causalidad, la cual hace referencia a la localización de la causa percibida y diferencia entre las percepciones de causas internas y externas. Por un lado, en el locus interno se consideran explicaciones que tienen como causante de dichos resultados a las características internas del individuo. Por otro lado, un locus externo se basa en explicaciones que son ajenas a las características del individuo.

En segundo lugar, propone la dimensión llamada estabilidad. Se refiere a la persistencia de las causas o variación de las mismas a lo largo del tiempo, dependiendo de que el individuo crea que dichas causas son o no susceptibles de ser modificadas.

Finalmente, la tercera dimensión es controlabilidad, que se define en base a factores que dependen o no a la voluntad del sujeto, es decir, que está relacionada con el grado de control percibido por el individuo sobre las consecuencias de sus acciones.

En la siguiente tabla se muestran las principales causas de éxito y fracaso de acuerdo a Weiner (en Woolfolk, 1999). Además, se indica en qué posición se ubica cada una de ellas dentro de las tres dimensiones de la atribución causal. Por ejemplo, la capacidad pertenece al locus de control interno, es estable e incontrolable (Ver Tabla 1).

Tabla 1. Ubicación de las principales atribuciones causales de éxito y fracaso en las tres dimensiones de la atribución

Dimensión de la atribución	Atribuciones causales de éxito y fracaso			
	Capacidad	Dificultad de la tarea	Esfuerzo	Suerte
Locus de control	Interna	Externa	Interno	Externa
Estabilidad	Estable	Estable	Inestable	Inestable
Controlabilidad	Incontrolable	Controlable	Controlable	Incontrolable

Fuente: Basado en B. Weiner (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92 (4), 548-573.

Cabe mencionar que Weiner (1985) refiere que es posible que haya diferencias individuales no sólo en la causa percibida ante una determinada situación de éxito o fracaso, sino también en el significado o localización dimensional de la causa. Por ejemplo, para un individuo la falta de aptitud o capacidad es entendida como una causa estable e incontrolable; mientras que para otro es concebida como un factor modificable en el tiempo y controlable. De este modo, las dimensiones causales son invariantes, pero la localización de una causa específica sobre una dimensión es variable.

Para Fernández-Abascal (1997), los procesos motivacionales y emocionales se interrelacionan. Ambos cumplen un rol de adaptación y respuesta al ambiente; el logro de las metas o el fracaso generan reacciones emocionales positivas o negativas; y ambos están vinculados a otros procesos como la atención, percepción, memoria y aprendizaje.

Según Weiner (1985), si bien el éxito tiende a suscitar felicidad y el fracaso, frustración; luego de realizar un análisis causal de los resultados, algunas dimensiones de la atribución están asociadas a determinadas emociones específicas, como se observa en la Tabla 2.

Tabla 2. Emociones asociadas a determinadas dimensiones de la atribución

Resultado	Dimensión de atribución	Emoción
Éxito	Interna	Orgullo, Autoestima
	Externa, controlable	Gratitud
	Estable	Esperanza
Fracaso	Interna, incontrolable	Vergüenza
	Interno, controlable	Culpa
	Externa, controlable	Rabia
	Externa, incontrolable	Compasión
	Estable	Desesperanza

Fuente: Adaptado de Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92 (4), 548-573.

Es así que hay algunos factores que podrían estar asociados a las dimensiones en las que son localizadas las causas percibidas por el individuo. Por ejemplo, el locus de control interno ante situaciones de éxito influye en la autoestima y los sentimientos de orgullo. Por otro lado, la estabilidad de la causa se relaciona a las expectativas sobre situaciones futuras. Finalmente, percepción de control junto con la internalidad de la causa pueden favorecer una actitud de

perseverancia o esfuerzo. Por el contrario, la percepción de bajo control volitivo u opcional podría relacionarse con rasgos como la pereza, la dejadez o tolerancia (Weiner, 1985).

Cabe mencionar que algunos autores como Baron y Byrne (2005) señalan que en ocasiones se produce un sesgo de autobeneficio cuando explicamos los propios resultados, el cual consiste en atribuir el éxito a causas internas y los fracasos a causas externas. Esta tendencia se sustenta desde una perspectiva motivacional, pues responde a la necesidad de proteger y realzar la autoestima, así como al deseo de reflejar una imagen positiva frente a los demás.

Por su parte, Peterson (1991) hace referencia a dos estilos explicativos, que son variables cognitivas de la personalidad: El estilo optimista y el estilo pesimista. Por un lado, el estilo optimista se caracteriza por atribuir el éxito a causas internas, estables y globales y atribuir el fracaso a causas externas, inestables y específicas. Por otro lado, el estilo pesimista se caracteriza por presentar el patrón atribucional inverso: atribuciones externas, inestables y específicas para los éxitos y atribuciones internas, estables y globales para los fracasos. Además, de acuerdo a las investigaciones de Peterson, el estilo atribucional pesimista parece estar asociado con depresión, bajas expectativas, pasividad ante los retos, bajo rendimiento y enfermedad física.

Atribuciones causales de éxito y fracaso en el contexto académico

Existen investigaciones que han estudiado el perfil atribucional que presentan los alumnos de distintos niveles educativos y cómo se relaciona con su rendimiento académico. A continuación, se presentan algunas de estas investigaciones.

Gipps y Tunstall (1998), realizaron algunas preguntas a niños de primer y segundo grado de primaria con el fin de comprender su manera de explicar el éxito en matemática, pintura y lectura. La principal atribución de éxito y fracaso fue el esfuerzo. En segundo lugar, hacían referencia a su propia habilidad en actividades específicas. La aptitud general fue poco mencionada. Por otro lado, también se encontraron atribuciones relacionadas al rol del profesor, pero en menor medida que las atribuciones de esfuerzo y habilidad.

En otro estudio, se entrevistó a un grupo de estudiantes cuyas edades fluctuaban entre los 8 y 16 años y se descubrió que las principales razones a las que atribuían el éxito en un examen de matemáticas eran el esfuerzo, tener un buen profesor, la facilidad del examen y mantenerse en calma durante la evaluación. Por otro lado, las principales atribuciones de fracaso fueron la dificultad del examen y la falta de esfuerzo (Boruchovitch, 2004).

De acuerdo al estudio realizado por Anderson, Hattie y Hamilton (2005), el locus de control interno suele estar relacionado con un mejor rendimiento académico. Por el contrario, el locus de control externo, tiende a asociarse con un menor rendimiento académico. A pesar de ello, los investigadores refieren que al parecer, los niveles moderados del locus de control son más adaptativos que los niveles extremos altos y bajos.

De manera más específica, se ha encontrado que las atribuciones causales de las situaciones de éxito por causas internas correlacionan positivamente con el rendimiento académico. Sin embargo, ocurre la relación inversa con el rendimiento cuando se tiende a atribuir los fracasos a causas internas. Asimismo, las atribuciones de éxito por causas externas suelen relacionarse negativamente con el rendimiento académico (Moreano, 2003).

Del mismo modo, estudios comparativos entre alumnos con alto y bajo rendimiento académico, indican que los alumnos con alto rendimiento académico atribuyen sus éxitos a causas internas como la capacidad y el esfuerzo; mientras que los alumnos con bajo rendimiento atribuyen sus éxitos a causas externas como el contexto o la suerte y sus fracasos a causas internas como la falta de capacidad y de esfuerzo en la tarea, así como a causas externas como la suerte (Piñeiro, Valle, González, Rodríguez y Suárez, 1999).

López y Pereira (2005), coinciden también en que las atribuciones causales influyen en la motivación, los afectos y el logro académico. En su investigación realizada en estudiantes escolares, encontró que los alumnos de alto rendimiento académico atribuyen el éxito principalmente a causas como el esfuerzo, la habilidad y el prestar atención. Por otro lado, los alumnos de bajo rendimiento, atribuían sus fracasos a la falta de capacidad, lo cual puede tener consecuencias negativas en la autoestima, el autoconcepto y la motivación para aprender (Martín, 1999, en López y Pereira, 2005)

Berry y Plencha (1999) realizaron un estudio para analizar qué tipo de atribuciones causales de éxito (habilidad, esfuerzo, dificultad del material, habilidad del profesor, suerte y vida social) contribuyen al rendimiento académico de estudiantes universitarios. Los resultados indican que los alumnos que atribuyen sus éxitos a factores internos como la habilidad o el esfuerzo obtienen notas más altas que los demás. Sin embargo, no se encontró ninguna correlación significativa entre otros tipos de atribuciones y el rendimiento.

En contraposición con estos resultados, otros estudios comparativos muestran que los alumnos con bajo rendimiento no necesariamente presentan patrones atribucionales maladaptados, pues en un grupo de alumnos se encontró una inclinación a atribuir sus fracasos a causas inestables y sus éxitos a causas internas como el esfuerzo, la habilidad o el interés por estudiar (Lau y Chan, 2001).

Además, cabe mencionar que con respecto al efecto de las atribuciones de fracaso por causas internas, las investigaciones de Weiner (1985) señalan que cuando un fracaso es atribuido a falta de esfuerzo, el nivel de desempeño se incrementa en situaciones futuras, lo cual influye en obtener resultados favorables en el rendimiento académico. Sin embargo, como se ha visto, algunas investigaciones indican lo contrario, es decir que este tipo de atribuciones de fracaso correlacionan negativamente con el rendimiento académico (Moreano, 2003; Piñeiro, Valle, González, Rodríguez y Suárez, 1999).

Atribuciones causales de éxito y fracaso en el contexto universitario

Chen y Tollefson (1989) investigaron las atribuciones causales del rendimiento académico en estudiantes universitarios. Se encontró patrones atribucionales similares para el rendimiento en general como el rendimiento en cursos específicos. Es así que las principales causas a las que los alumnos atribuyen su desempeño son la autoestima, la percepción de control y el esfuerzo. A pesar de ello, en el caso de los cursos específicos los alumnos también atribuyen su rendimiento a factores relacionados a los cursos en particular, como por ejemplo el interés o las experiencias previas sobre el curso.

Por su parte, Bañuelos (2006) encontró que los estudiantes universitarios tienden a atribuir sus éxitos a causas internas como la habilidad y el esfuerzo. En cuanto a las atribuciones causales de fracaso, principalmente se relacionan a

una falta de esfuerzo mas no a una falta de habilidad. Este es un hallazgo importante porque tal como argumenta Bañuelos, en la medida en que los estudiantes confíen en sus propias habilidades y consideren que tienen control sobre su desempeño, ya que se atribuyen a causas como el esfuerzo, probablemente tendrán un nivel adecuado de motivación y su aprendizaje será significativo.

Silvestri y Flores (2006) realizaron un estudio con estudiantes de la carrera de educación de un instituto superior. Encontraron que las principales atribuciones causales de los estudiantes, tanto para situaciones de éxito como de fracaso, se relacionaban con procesos de autorregulación, tales como la organización del tiempo, la dedicación y el esfuerzo, la continuidad y perseverancia y el mantenerse atentos en clases. Así mismo, concedieron una gran importancia a la metodología de enseñanza y evaluación (de acuerdo a las capacidades y limitaciones de los estudiantes) y a la figura del profesor (Atribuciones de éxito: expectativas y estados de ánimo. Atribuciones de fracaso: falta de capacitación, poca dedicación y tolerancia, presión sobre los estudiantes.).

Seguidamente, la suerte fue mencionada como atribución de éxito por el 18% de estudiantes, mas no se presentó en situaciones de fracaso. Por otro lado, una atribución la capacidad y los procesos cognitivos, así como los factores afectivo-motivacionales (el interés por el curso, el compromiso con la carrera, el “nerviosismo”, el estado de ánimo, el temor al fracaso) resultaron ser poco frecuentes y considerados como de una importancia no decisiva (Silvestri y Flores, 2006). Sin embargo, las atribuciones de tipo afectivo-motivacionales fueron más frecuentes ante situaciones de fracaso.

Berry y Plencha (1999) no encontraron una relación significativa entre el tipo de atribuciones causales de estudiantes universitarios y las variables demográficas como sexo y edad. Sin embargo, la tendencia a atribuir el éxito al esfuerzo era mayor en las mujeres con más edad que en los hombres con menor edad. Además, los alumnos en general que consideraban que su éxito se debía al esfuerzo, posiblemente también consideraban que la habilidad del profesor contribuía al éxito académico y tendían a negar que la suerte pudiera ser un factor determinante. Por otro lado, los alumnos con mayor rendimiento tendían a

atribuir sus éxitos al esfuerzo o habilidad. Los que presentaban niveles más altos de vocabulario tendía a atribuir su éxito a la habilidad.

Powers, Choroszy, Douglas y Cool (1985) analizaron las atribuciones causales de éxito y fracaso en álgebra en estudiantes universitarios de una comunidad de samoanos. En este estudio tampoco se encontraron diferencias por sexo. Sin embargo, sí hubo diferencias significativas entre los estudiantes samoanos y los estadounidenses. Es así que a comparación con los estudiantes de Estados Unidos, los estudiantes samoanos tienden a presentar mayores atribuciones causales del éxito en álgebra por factores como el esfuerzo y un ambiente de aprendizaje apropiado; así como atribuciones del fracaso en álgebra debido a la dificultad de la tarea.

También se hizo una investigación sobre atribuciones causales de éxito y fracaso en estudiantes universitarios de Filipinas. Se encontraron patrones atribucionales adaptativos, pues los alumnos tendían a atribuir el éxito a factores principalmente internos más que externos, mientras que las causas de fracaso se percibían tanto por factores internos como externos. Además, la suerte era una atribución poco relevante e infrecuente en los participantes. El locus interno correlacionó positivamente con el grado de satisfacción que reportaron que sentirían si obtuvieran los resultados esperados en sus evaluaciones. Asimismo, se encontró una relación significativa entre la atribución de esfuerzo y el grado de esfuerzo que los alumnos consideran que suelen dedicar para estudiar para sus exámenes (Watkins y Astilla, 1980).

Por otro lado, Selin, Oznur y Irem (2008), hicieron una investigación transcultural en estudiantes universitarios de Inglaterra y Turkia, en el que encontraron que tanto el sexo como la cultura eran predictores significativos del estilo atribucional. Es así que las mujeres y los estudiantes británicos muestran una mayor tendencia a presentar un estilo atribucional pesimista, caracterizado por atribuir sus fracasos a causas internas. Por otro lado, no se encontró relación entre la autoeficacia y el estilo atribucional.

Evaluación de las atribuciones causales

Hau y Salili (1993) analizaron los distintos métodos de evaluar las atribuciones causales y concluyeron que cada uno de ellos tiene fortalezas y debilidades, por ende, los investigadores deben elegir aquel que se adecúa

mejor al propósito de su investigación. Se resalta el hecho de que las atribuciones causales de éxito o fracaso son variables latentes porque son procesos mentales que no pueden observarse directamente. Por tanto, al construir un instrumento de este tipo es necesario analizar cuidadosamente el tipo de situación de logro que se plantea y la manera en que se va a medir la atribución.

De acuerdo a estos autores, el contenido del instrumento dependerá en gran parte del énfasis que se otorgue a los factores situacionales o disposicionales (diferencias individuales). Por un lado, los eventos que suceden de manera natural y que tienen efectos, usualmente suscitan reacciones emocionales concretas y consecuencias directas que conviene ser estudiadas desde un enfoque situacional. Desde esta perspectiva, se otorga mayor importancia a las características de la situación como factor determinante del proceso atributivo. Por otro lado, las escalas en las que se proponen múltiples eventos de manera hipotética, usualmente son utilizadas en las investigaciones sobre las diferencias individuales de los estilos de atribución. El enfoque disposicional se basa en la creencia de que existen diferencias individuales en los estilos atribucionales que trascienden a las situaciones particulares, pues se establecen patrones o tendencias a lo largo del tiempo a manera de rasgos de personalidad.

Además, otra manera de categorizar las escalas de atribuciones causales consiste en enfocar las preguntas en dominios específicos (por ejemplo, situaciones de éxito o fracaso en lenguaje y en matemáticas) o centrarlas en competencias generales. Marsh (1984) refiere que en un inicio se estudiaba al autoconcepto como una variable unidimensional, pero que posteriormente se contempló que en el aspecto académico esta variable podría variar dependiendo del tipo de materia, por ejemplo en lo relacionado a la competencia verbal y las matemáticas.

En cuanto a la redacción de las preguntas, suelen ser más comunes aquellas que hacen referencia a causas específicas como la habilidad, el esfuerzo, la dificultad de la tarea o la suerte; aquellas que se clasifican por dimensiones de la atribución. Esto se debe a que el significado de las dimensiones puede variar dependiendo de cada cultura, edad y el contexto en el que se planteen las situaciones de logro (Hau y Salili, 1993).

A continuación, la Tabla 3 resume la descripción de las principales características de los instrumentos de medición de las atribuciones causales más utilizados según Hau y Salili (1993).



Tabla 3. Resumen de los diez instrumentos de medición de las atribuciones causales más utilizados

Autor (año)	Nombre del instrumento	Dimensión / Causas específicas	Estructura del instrumento	Confiabilidad	Validez	Ejemplo de un ítem
<i>Instrumentos que miden dimensiones causales</i>						
Feather y Tiggeman (1984)	Balanced Measure of Attributional Style (BMAS)	Internalidad, estabilidad y globalidad	8 pares de eventos hipotéticos	$\alpha = .37-.75$; $\alpha_+ = .81$; $\alpha_- = .75$; $r = .61-.53$	Correlación con examen, autoestima y depresión	Obtienes una buena calificación en un examen del colegio o de la universidad. ¿La causa se debe a algo acerca de ti, algo acerca de otras personas o a las circunstancias?
Lefcourt (1981)	Multidimensional Multiattributional Causality Scales (MMCS)	Internalidad y externalidad	48 eventos hipotéticos	$\alpha = .58-.88$; $r = .50-.70$ (1-4 meses)	Correlación con Rotter's I-E Scale, eventos de la temprana edad, estrés	Cuando recibo una baja nota usualmente siento que la principal razón es que no he estudiado lo suficiente para ese curso.
Peterson et.al (1982)	Attributional Style Questionnaire (ASQ)	Internalidad, estabilidad y globalidad	12 eventos hipotéticos	$\alpha = .44-.69$; $r = .57-.69$	Correlación con depresión	Has estado buscando trabajo sin tener éxito durante un tiempo. ¿La causa se debe a algo acerca de ti, algo acerca de otras personas o a las

Russel I (1982)	Causal Dimension Scale (CDS)	Locus, estabilidad y controlabilidad	Cualquier evento hipotético	$\alpha = .73-.87$	Relación con 8 causas específicas de las dimensiones conocidas	¿La causa es algo que refleja un aspecto de ti mismo o un aspecto de la situación?
Seligman (1984)	Children's Attributional Style Questionnaire (CASQ)	Internalidad, estabilidad y globalidad	48 eventos hipotéticos	$\alpha_+ = .32-.73$; $\alpha_- = .13-.54$; $r = .52-.71$	Relación con depresión	Un buen amigo te dice que te odia. (a) Mi amigo estaba de mal humor ese día. (b) No fui amable ese día con mi amigo. (Respuesta forzada)
<i>Instrumentos que miden causas específicas</i>						
Chen y Tollefson (1989)	Course Performance Questionnaire (CPQ)	13 causas específicas: habilidad, esfuerzo, tarea, suerte, habilidades del profesor, control percibido, experiencia previas, interés, etc.	30 items sobre situaciones hipotéticas de desempeño general	$\alpha = .19-.84$	Juicio subjetivo de investigadores de atribuciones	Cuando gano una buena nota es por mi competencia académica

Marsh <i>et al.</i> (1984)	Sydney Attribution Scale (SAS)	Habilidad, esfuerzo y causas externas	72 ítems en 24 eventos; 2 contenidos académicos (matemática o lectura); 2 resultados (éxito o fracaso)	$\alpha_+ = .69-.84$; $\alpha = .57-.75$	Estructura factorial confirmatoria y exploratoria, relación con autoconcepto, rendimiento académico, notas de los profesores	Supón que diste mal un examen de matemática. Esto probablemente es porque siempre das mal los exámenes de matemáticas.
Relich <i>et al.</i> (1986)	Arithmetic Specific Attribution Scale (ASAS)	Esfuerzo, habilidad, tarea y suerte	6 eventos con 4 atribuciones cada uno	$\alpha = .76-.87$	Estructura factorial y relación con otros dominios	Similar a SAS
Rickman <i>et al.</i> (1990)	Survey of Achievement Responsibility (SOAR)	Esfuerzo, habilidad, suerte y tarea	40 ítems de éxito y fracaso en matemática / ciencias y lenguaje / ciencias sociales y	$\alpha = .24-.89$; $r = .17-.83$	Clasificación por jueces independientes, correlación con otras medidas de autoreporte	Enfrentas un nuevo problema matemático y lo comprendes muy fácilmente. Esto podría pasar porque el problema no era tan difícil. (Respuesta forzada)
Wollett <i>et al.</i> (1980)	Mathematics Attribution Scale	Habilidad, esfuerzo, tarea y ambiente	32 ítems de atribuciones en 8 eventos hipotéticos (4 de éxito y 4 de fracaso)	$\alpha_+ = .48-.79$; $\alpha = .48-.66$	Estructura factorial	Di bien un examen porque estudié mucho

Confiabilidad: $\alpha =$ Alpha de Cronbach; $\alpha_+ = \alpha$ para eventos positivos ($\alpha_+ = \alpha$ para eventos negativos (fracaso); $r =$ confiabilidad test-retest

Fuente: Tomado de Hau, K. y Salili, F. (1993). Measurement of Achievement Attribution: A Review of Instigation Methods, Question Contents, and Measurement Formats. *Educational Psychology Review*, 5(4), 377-422.

Tal como se ha observado en la Tabla 3, algunos instrumentos miden las dimensiones causales de la atribución (Locus de control, Estabilidad, Controlabilidad, Globalidad) y otros evalúan causas específicas (Habilidad, esfuerzo, dificultad de la tarea, suerte). Asimismo, algunos se centran en las atribuciones causales que se realizan ante cursos específicos y otros las evalúan ante situaciones hipotéticas de desempeño general.

La Escala de Atribuciones Causales de Éxito y Fracaso Académico (EACEFA) construida para fines de la presente investigación, posee algunas similitudes con la Escala de Atribuciones de Sydney (SAS) de Marsh y cols (1984). Esta prueba ha sido tomada de ejemplo dado que se tenía acceso a una adaptación de esta escala que realizó Moreano (2003) en un grupo de estudiantes de primaria de un colegio particular de Lima Metropolitana. La principal semejanza entre la EACEFA y la adaptación de la SAS consiste en que la EACEFA evalúa las mismas causas específicas que la SAS, es decir, habilidad, esfuerzo y factores externos tanto ante situaciones hipotéticas de éxito como de fracaso. Además, ambas pruebas presentan un estilo de redacción de los ítems similar. Por otro lado, la principal diferencia es que el tipo de situaciones hipotéticas que se presentan en la SAS se adecuan a cursos específicos de educación primaria (matemática o lectura) mientras que en la EACEFA se plantean situaciones hipotéticas del desempeño general que pueden tener los estudiantes en la universidad.

En el siguiente capítulo, se presenta la metodología empleada en la investigación y se describe con mayor detalle las características de la EACEFA.

Planteamiento del problema

Existen muchos factores que podrían explicar el rendimiento de los estudiantes. Este resulta un tema importante para ser investigado pues los problemas académicos no solamente afectan el aprendizaje o las notas, sino también pueden influir en el ámbito social, familiar y el desarrollo personal. Por tanto, es necesario considerar no sólo las variables cognitivas sino también las afectivas de manera integrada, pues ambos son inseparables en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Muchas investigaciones han tratado de analizar los factores afectivo-motivacionales para explicar el rendimiento. La motivación cumple un rol fundamental en el proceso de enseñanza – aprendizaje, pues implica un conjunto de procesos que dan inicio, mantienen y dirigen el comportamiento. Una variable motivacional importante son las atribuciones causales de éxito y fracaso, es decir, las causas con las que los estudiantes explican situaciones de éxito o fracaso académico.

Para Weiner (1985) las atribuciones causales surgen ante la necesidad de dar explicaciones de los hechos, con el fin de comprenderlos y tener un mayor control de nuestras acciones al decidir en función de las expectativas de lo que podría suceder si actuamos de tal o cual manera. Esto ocurre sobretodo ante los hechos que son consideramos como más importantes, inesperados o negativos. Así por ejemplo, en el ámbito académico, esta tendencia se observa comúnmente luego de que los estudiantes reciben los resultados de un examen o un trabajo. Aquellos que están conformes con su calificación o que consideran que concuerda con lo que esperaban, probablemente no tendrán la misma necesidad de comprender el porqué de sus resultados que aquellos que han obtenido un puntaje bajo o distinto al que ellos esperaban. Es así que ante esta situación, los estudiantes podrían elaborar distintas explicaciones, dentro de las cuales las principales usualmente hacen referencia a la habilidad, al esfuerzo, la dificultad de la tarea y la suerte.

El tipo de atribución que los estudiantes realicen ante situaciones de éxito y ante situaciones de fracaso influirá en su motivación, sus expectativas de éxito futuro y su comportamiento académico. En general, los éxitos generan orgullo y los fracasos vergüenza (Weiner, 1985). Sin embargo, el nivel de satisfacción y la

motivación de un alumno que considere que obtuvo una alta calificación debido a su esfuerzo, probablemente sean distintos a los de otra persona que piense que tuvo suerte y que el examen estaba fácil. Del mismo modo, probablemente el malestar de un estudiante luego de recibir una nota desaprobatoria variará dependiendo de que si este resultado es atribuido a una falta de habilidad, a una falta de esfuerzo o a la mala suerte.

De acuerdo al modelo de auto valoración de Covington (2000), es esperado que las personas tiendan a mantener una adecuada imagen, autoestima y valor propio, el cual, en el contexto académico, depende del rendimiento y las percepciones de habilidad y esfuerzo. Esto quiere decir que las atribuciones relacionadas a la habilidad o esfuerzo ante situaciones de éxito influirán positivamente en la autovaloración de los estudiantes. Por el contrario, ante situaciones de fracaso, las atribuciones de falta de habilidad posiblemente tendrán un impacto negativo en el autoconcepto.

Fernandez-Abascal (1997), considera que la motivación requiere un equilibrio entre la percepción de autocompetencia, el interés personal y las emociones que provocan. Esto quiere decir que un estudiante probablemente desee dedicar poco tiempo y esfuerzo a aquellas tareas frente a las cuales se sienta poco competente o incapaz, que le parezcan poco atractivas o que le generen ansiedad o tristeza.

Por tanto, resulta importante comprender cómo son las atribuciones causales de éxito y fracaso en los estudiantes y determinar si existe relación con el rendimiento académico. De este modo, si se encontraran correlaciones significativas, se podrían elaborar recomendaciones útiles que permitan fomentar la un patrón atribucional adaptativo, que facilite el logro académico.

Para evaluar las atribuciones causales usualmente se han utilizado instrumentos que miden las dimensiones de la atribución (locus de control, estabilidad, controlabilidad) o que miden causas específicas (habilidad, esfuerzo, tarea, suerte). No obstante, la mayoría de los instrumentos que cumplen criterios adecuados de validez y confiabilidad están en otro idioma y si están en español, no necesariamente se adecuan al contexto sociocultural del país. En general, los esfuerzos por realizar investigaciones en las que se hagan adaptaciones de instrumentos creados en otros países o que se construyan instrumentos válidos y confiables en este medio, son insuficientes.

Moreano (2003) realizó una investigación en la que aplicó por primera vez en una muestra de estudiantes de quinto y sexto grado de primaria de un colegio particular de Lima Metropolitana, la Escala de Atribuciones de Sydney (SAS) de Marsh, Cairos, Relich, Barnes y Debus (1984) y propuso una adaptación que obtuvo altos índices de confiabilidad y validez.

No obstante, aun no hay una escala de atribuciones causales de éxito y fracaso validada para estudiantes de otros niveles educativos. Por eso, se construyó la Escala de Atribuciones Causales de Éxito y Fracaso (EACEFA) para fines de la presente investigación, y se tomó como referencia la estructura de la Adaptación de Moreano (2003) de la Escala de Atribuciones de Sydney (SAS).

Es así que este estudio pretende dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación: *¿Es la Escala de Atribuciones Causales de Éxito y Fracaso Académico (EACEFA) un instrumento válido y confiable para medir el tipo de atribuciones causales de éxito y fracaso académico que presentan los estudiantes universitarios?*

Objetivos de la investigación

El objetivo general de este estudio consiste en elaborar un instrumento de medición válido y confiable de las atribuciones causales de éxito y fracaso académico dirigido a estudiantes universitarios.

Además, se plantean dos objetivos específicos: (i) Describir las atribuciones causales de éxito y fracaso académico en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana. (ii) Analizar si existe relación entre las atribuciones causales de éxito y fracaso y el rendimiento académico.

CAPÍTULO 2

Metodología

De acuerdo a Kerlinger y Lee (2002), la presente investigación tiene un diseño no experimental, pues las variables no son manipuladas, sino sólo medidas en su ambiente natural.

Además, se trata de un estudio transversal, debido a que los datos fueron recolectados en un momento único, con el fin de analizar cómo se presentan e interrelacionan en el momento de la aplicación (Kerlinger y Lee, 2002).

Es también una investigación de tipo descriptivo – correlacional. Por un lado, el carácter descriptivo del estudio se debe a que se busca validar la Escala de Atribuciones Causales de Éxito y Fracaso (EACEFA) para estudiantes universitarios y como objetivo específico, describir las atribuciones causales de los estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana. Por otro lado, es también de tipo correlacional, puesto que otro propósito de la investigación es determinar si existe una relación entre las atribuciones causales ante situaciones de éxito y fracaso y el rendimiento académico, lo cual supondría que el rendimiento académico varíe en función al tipo de atribuciones causales.

Participantes

La población está compuesta por todos los estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana (un total de 9191 estudiantes). Se escogió esta universidad por la facilidad de acceso a la misma. Para seleccionar a los participantes, se realizó un muestreo no probabilístico de tipo accidental (Kerlinger y Lee, 2002). En base a la cercanía y el contacto personal, se identificó a 10 profesores que accedieron a permitir el ingreso a sus aulas, con el fin de reclutar participantes. De esta manera, 181 estudiantes aceptaron participar de forma voluntaria en el estudio (95 mujeres y 86 hombres). Los participantes pertenecían a distintas carreras, pues esta no era una variable de interés en el estudio, tal como se observa en la Tabla 4.

Tabla 4. *Distribución participantes según Facultad y Carrera*

Facultad	Carrera	N	Porcentaje
Ciencias Humanas	Psicología	68	37,57
Ingeniería	Ingeniería Electrónica	42	23,20
	Telecomunicaciones y Redes	12	6,63
	Ingeniería Civil	10	5,52
Comunicaciones	Publicidad	34	18,78
	Periodismo	11	6,08
	Marketing	1	0,55
	Imagen Empresarial	2	1,10
Hotelería y Turismo	Hotelería y Administración	1	0,55
Total		181	100

Por otro lado, se aceptaron como participantes a los estudiantes a partir del segundo ciclo de estudios (ver Tabla 5), pues era necesario que hayan estudiado por lo menos un ciclo en la universidad para poder acceder a su Promedio Ponderado Acumulado de las notas obtenidas hasta el ciclo anterior al que cursaban en el momento de la aplicación.

Tabla 5. *Distribución de participantes según ciclo de estudios*

Ciclo	N	Porcentaje
2	38	20,99
3	11	6,08
4	30	16,57
5	35	19,34
6	36	19,89
7	13	7,18
8	14	7,73
9	4	2,21
Total	181	100,00

En cuanto a los años de estudio, estos fluctuaban entre 1 y 7, encontrándose la mayoría dentro de los primeros 4 años (Ver Tabla 6).

Tabla 6. *Distribución de participantes según año de estudios en esta universidad*

Años de estudio	N	Porcentaje
1	39	21,55
2	38	20,99
3	59	32,60
4	28	15,47
5	13	7,18
6	2	1,10
7	2	1,10
Total	181	100,00

Medidas

Ficha de Datos Demográficos

El objetivo de esta ficha fue recoger los siguientes datos: sexo, facultad, carrera, ciclo en el que se encuentran, promedio ponderado acumulado y años en la universidad (Ver Anexo A).

Escala de Atribuciones Causales de Éxito y Fracaso Académico

La Escala de Atribuciones Causales de Éxito y Fracaso Académico (EACEFA) fue construida a fin de contar con un instrumento que permita medir las atribuciones causales de éxito y fracaso en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. La prueba evalúa tres tipos de atribución (habilidad, esfuerzo y factores externos) que pueden darse tanto ante situaciones de éxito como ante situaciones de fracaso, lo cual ha sido definido de la siguiente manera:

La *atribución causal de éxito académico por habilidad* se refiere a la creencia del individuo de que la causa de un hecho que es evaluado por él mismo o por otras personas como positivo o favorable, se debe a la propia capacidad o aptitud para organizar y ejecutar las tareas académicas y así lograr un desempeño académico deseado.

La *atribución causal de éxito académico por esfuerzo* se define como la creencia del individuo de que la causa de un hecho que es evaluado por él mismo o por otras personas como positivo o favorable, se debe al esfuerzo invertido para organizar y ejecutar las tareas académicas y así lograr un desempeño académico deseado.

La *atribución causal de éxito académico por causas externa* es entendida como la creencia del individuo de que la causa de un hecho que es evaluado por él mismo o por otras personas como positivo o favorable, se debe factores ajenos a sus características personales como la suerte, la dificultad de la tarea o la relación con el profesor o los compañeros.

La *atribución causal de fracaso académico por habilidad* hace referencia a la creencia del individuo de que la causa de un hecho que es evaluado por él mismo o por otras personas como negativo o desfavorable, se debe a su propia

falta de capacidad o aptitud para organizar y ejecutar las tareas académicas y así lograr un desempeño académico deseado.

La *atribución causal de fracaso académico por esfuerzo* es la creencia del individuo de que la causa de un hecho que es evaluado por él mismo o por otras personas como negativo o desfavorable, se debe a su propia falta de esfuerzo invertido para organizar y ejecutar las tareas académicas y así lograr un desempeño académico deseado.

La *atribución causal de fracaso académico por causas externas* se define como la creencia del individuo de que la causa de un hecho que es evaluado por él mismo o por otras personas como negativo o desfavorable, se debe factores ajenos a sus características personales como la suerte, la dificultad de la tarea o la relación con el profesor o los compañeros.

Estructura de la EACEFA.

La EACEFA comparte algunas similitudes con la Adaptación de Moreano (2003) de la Escala de Atribuciones de Sydney (SAS) elaborada por Marsh y cols. en 1984 para alumnos de primaria. La estructura de ambas pruebas se caracteriza por presentar una situación hipotética que puede ser de éxito o de fracaso académico ante la cual se proponen 3 posibles atribuciones causales que explicarían porqué ocurrió dicha situación (habilidad, esfuerzo y factores externos). Estos son dos ejemplos de ítems de la EACEFA, el primero corresponde a una situación de éxito y el segundo, a una situación de fracaso:

Ejemplo 1: Obtuve la nota más alta de mi salón en una práctica calificada. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:

- A) Tuve suerte
- B) Soy un alumno hábil
- C) Puse empeño en prepararme bien para el examen

En este primer ejemplo la alternativa A corresponde a una atribución de éxito por factores externos (suerte), la B a la habilidad y la C al esfuerzo.

Ejemplo 2: Desaprobé un control de lectura. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:

- A) Leí el texto con desgano
- B) No tengo una apropiada comprensión lectora
- C) La lectura era difícil para todos

En el ejemplo 2, la alternativa A corresponde a una atribución de fracaso por falta de esfuerzo, la B a una falta de habilidad y la C a factores externos (dificultad de la tarea).

Cabe mencionar que otras semejanzas entre la EACEFA y la Adaptación de la SAS se refieren al estilo de redacción de los ítems y el formato de respuesta. El evaluado debe calificar en una escala tipo Likert de 5 puntos cuán verdadera o cuán falsa considera que es cada una de las tres atribuciones causales que se proponen para cada situación hipotéticas.

Inicialmente, se elaboraron 50 enunciados sobre situaciones hipotéticas de contexto universitario, de las cuales 26 hacían referencia a situaciones de éxito académico y 24 a situaciones de fracaso. Es así como la versión inicial de EACEFA estuvo compuesta por 150 ítems divididos en 6 subescalas:

- Subescala de Atribución Causal del Éxito por Habilidad (EH)
- Subescala de Atribución Causal del Éxito por Esfuerzo (EE)
- Subescala de Atribución Causal del Éxito por Causas Externas (ECE)
- Subescala de Atribución Causal del Fracaso por Habilidad (FH)
- Subescala de Atribución Causal del Fracaso por Esfuerzo (FE)
- Subescala de Atribución Causal del Fracaso por Causas Externas (FCE)

Procedimiento

Recolección de datos

Inicialmente se realizó un muestreo de tipo no probabilístico accidental (Kerlinger y Lee, 2002) identificando en una universidad privada de Lima Metropolitana a aquellos profesores de estudiantes que han cursado por lo menos un semestre en dicha universidad, que autorizarían el ingreso de la investigadora a sus aulas de clase con el objetivo de aplicar los instrumentos de medición.

Una vez identificados 10 profesores que accedieron al ingreso a sus aulas, se procedió a visitar cada una de ellas según el cronograma de clases. Una vez allí, se les explicó a los alumnos el objetivo de la investigación y se les pidió su participación voluntaria. Los que estuvieron de acuerdo firmaron una hoja de Consentimiento Informado y respondieron una ficha de datos

demográficos y la Escala de Atribuciones Causales de Éxito y Fracaso Académico (EACEFA). Al llenar la ficha de datos demográficos, se les pidió a los participantes que coloquen su promedio ponderado acumulado, de acuerdo a una lista en la que se señalaba el código de los alumnos y su promedio ponderado acumulado según el sistema de registro de notas de la universidad.

Análisis de datos

En primer lugar, se realizó un análisis de correlación ítem – test corregida para las seis subescalas de la EACEFA con fin de identificar los ítems que al tener una correlación nula o muy pequeña, es decir, menores a 0.3, no eran capaces de discriminar entre los sujetos con altos y bajos puntajes; y por ende, perjudicaban la confiabilidad de la prueba y debían ser eliminados. Se realizó el análisis de confiabilidad por medio del coeficiente de *Alpha de Cronbach*.

Posteriormente, se aplicó la Prueba de Normalidad de *Kolmogorov-Smirnov*. Se realizaron análisis paramétricos y se calculó la media y la desviación estándar para los puntajes obtenidos en las seis subescalas y en las notas del promedio ponderado acumulado. Luego, se utilizó el coeficiente de correlación de *Pearson*, para estudiar la relación entre las atribuciones causales de éxito y fracaso y el rendimiento académico.

CAPÍTULO 3

Resultados

En este capítulo se describen los resultados encontrados de acuerdo al orden en el que se presentan los objetivos de la investigación. En primer lugar, se explican los resultados del análisis de validez y confiabilidad de la EACEFA. Luego, se describe las atribuciones causales de éxito y fracaso académico en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana. Finalmente, se detallan las relaciones encontradas entre las atribuciones causales y el rendimiento académico.

Análisis de validez de contenido por criterio de jueces de la EACEFA

La versión inicial de EACEFA fue sometida al criterio de 7 jueces expertos y obtuvo índices adecuados para la validez de contenido, tal como se muestra en la Tabla 7:

Tabla 7. *Índices de Acuerdo Inter-jueces para la validez de contenido de EACEFA*

Nivel de la evaluación	Área evaluada	Índice de Acuerdo Inter-jueces
Evaluación de las situaciones hipotéticas	Según contexto universitario	.99
	Situación de éxito	1.00
	Situación de fracaso	.94
Evaluación de los ítems de atribuciones causales	Atribución causal de habilidad	.79
	Atribución causal de esfuerzo	.93
	Atribución causal de factores externos	.99

Teniendo en cuenta el índice de pertenencia al área, la evaluación de la calidad del ítem y las sugerencias de los jueces se tomaron decisiones sobre los ítems en función de si se modificaba o si se mantenía su redacción (Ver Anexo B). Cabe mencionar que se optó no eliminar ningún ítem para evitar alterar la estructura de la prueba.

Adicionalmente a las decisiones tomadas sobre cada ítem, de acuerdo a la sugerencia de los jueces, se optó modificar la redacción de todos ítems a primera persona con el fin de facilitar a los alumnos el proceso de identificación de cada afirmación con sus propias percepciones de éxito y fracaso.

El índice de pertenencia al área, la evaluación de la calidad del ítem para cada enunciado y sus respectivos ítems, se detallan en el cuadro del Anexo C. A

su vez, se señalan las modificaciones realizadas, de acuerdo a las sugerencias de los jueces.

Para revisar la versión final de EACEFA que fue aplicada a los participantes, ver Anexo D.

Análisis de confiabilidad de la EACEFA

Dada la estructura de la prueba, en la que los ítems no se presentan de manera independiente, sino que se agrupan en tríos; aún en el caso de que sólo uno de los tres ítems mostrara una correlación ítem – test corregida inferior a 0.3, se procedió a eliminar el conjunto de los tres ítems. De este modo, 12 situaciones hipotéticas con sus respectivos 3 ítems fueron eliminados por no tener una adecuada capacidad para discriminar entre puntajes altos y bajos: Enunciados 2, 6, 10, 11, 12, 19, 21, 25, 26, 45, 46 y 48. El Anexo E indica los ítems de cada subescala cuyo coeficiente de correlación era menor a 0.3, según el orden en el que fueron eliminados.

El análisis de confiabilidad de los ítems que no fueron eliminados de acuerdo a los coeficientes de correlación ítem – test corregida se encuentran en las Tablas 8 y 9.

Tabla 8. *Ítems de las subescalas de atribuciones de éxito que se mantuvieron y sus respectivas correlaciones ítem-test*

Habilidad		Esfuerzo		Causas externas	
Ítem	Correlación ítem test corregida	Ítem	Correlación ítem test corregida	Ítem	Correlación ítem test corregida
1A	.35	1B	.41	1C	.49
3A	.34	3C	.35	3B	.41
5C	.47	5 ^a	.50	5B	.54
7B	.31	7C	.38	7A	.35
9B	.46	9 ^a	.38	9C	.45
13A	.45	13B	.48	11B	.56
15C	.55	15B	.47	13C	.44
17C	.49	17B	.51	15A	.63
23A	.48	23B	.64	17A	.50
27B	.55	27C	.63	23C	.61
28B	.53	28C	.59	27A	.49
29B	.57	29C	.65	28A	.54
31B	.51	31C	.64	29A	.58
33A	.57	33C	.70	31A	.48
35A	.59	35B	.60	33B	.46
37A	.40	37B	.64	35C	.66
39B	.42	39C	.63	37C	.51
41B	.49	41C	.56	39A	.48
43B	.56	43 ^a	.61	41A	.57
47C	.57	47B	.67	43C	.51
49B	.59	49C	.61	45C	.69

Tabla 9. *Ítems de las subescalas de atribuciones de fracaso que se mantuvieron y sus respectivas correlaciones ítem-test*

Habilidad		Esfuerzo		Causas externas	
Ítem	Correlación ítem test corregida	Ítem	Correlación ítem test corregida	Ítem	Correlación ítem test corregida
4C	.49	4A	.38	4B	.40
8C	.58	8A	.58	8B	.45
14B	.45	14C	.40	14A	.44
16A	.32	16C	.47	16B	.46
18C	.63	18A	.60	18B	.63
20C	.60	20A	.57	20B	.56
22A	.61	22B	.63	22C	.53
24B	.56	24A	.58	24C	.52
30C	.59	30A	.51	30B	.38
32B	.61	32C	.69	32A	.40
34C	.45	34B	.55	34A	.35
36B	.45	36C	.48	36A	.53
38C	.74	38B	.66	38A	.54
40C	.55	40A	.58	40B	.61
42A	.51	42B	.58	42C	.52
44A	.54	44B	.68	44C	.59
50C	.48	P50B	.66	50A	.69

Luego de la eliminación de los ítems que no aportaban a la confiabilidad de la escala, se volvió a calcular el coeficiente de *Alpha de Cronbach* y se obtuvo criterios adecuados de confiabilidad para las seis subescalas (Ver Tabla 10).

Tabla 10. *Coeficiente de Confiabilidad Alpha de Cronbach para las subescalas de la EACEFA*

Situación hipotética	Tipo de atribución	Alpha de Cronbach
Éxito	Habilidad	.88
	Esfuerzo	.91
	Factores Externos	.89
Fracaso	Habilidad	.89
	Esfuerzo	.90
	Factores Externos	.88

La versión final de la prueba, luego del análisis de confiabilidad, se encuentra en el anexo F.

Descripción de las atribuciones causales de éxito y fracaso académico de los participantes

Con el fin de determinar si se debían utilizar análisis paramétricos o no, se realizó la Prueba de *Kolmogorov-Smirnov* y se encontró que los puntajes obtenidos en las seis subescalas de la EACEFA presentan una distribución normal, al igual que los promedios ponderados acumulados de los participantes (Ver Tabla 11)

Tabla 11. *Prueba de Normalidad Kolmogorov-Smirnov para las subescalas de EACEFA y para el promedio ponderado acumulado (PPA) de los participantes*

Situación hipotética	Tipo de Atribución	Media	D. E.	Z de K-S	Sig. asintót. (bilateral)
Éxito	Habilidad	82.96	9.63	0.95	0.32
	Esfuerzo	87.11	10.98	1.21	0.11
	Factores Externos	50.60	12.16	0.66	0.78
Fracaso	Habilidad	41.32	12.01	0.78	0.58
	Esfuerzo	64.22	11.93	1.35	0.05
	Factores Externos	48.94	10.85	0.88	0.42
Promedio Ponderado Acumulado (PPA)		14.241	14.24	1.45	0.95

Como se observa en la Tabla 11, el análisis de las medias de los puntajes de las seis subescalas indican que los estudiantes tienden a atribuir sus éxitos a causas internas (tanto habilidad como esfuerzo), más que a factores externos.

Por otro lado, fracasos son atribuidos principalmente a la falta de esfuerzo, en segundo lugar a causas externas y por último a la falta de habilidad.

Las tablas en las que se detalla la distribución de los puntajes de las subescalas, así como la distribución de notas por promedio ponderado acumulado se encuentran el Anexo G.

En la Tabla 12, se muestra las relaciones significativas que se encontraron entre los tipos de atribuciones causales de éxito y fracaso.

Tabla 12. *Correlación entre los tipos de atribuciones de éxito y fracaso*

		Situación de éxito			Situación de fracaso		
		Habilidad	Esfuerzo	Factores Externos	Habilidad	Esfuerzo	Factores Externos
Situación de éxito	Habilidad	1					
	Esfuerzo	.69**	1				
	Factores Externos	-.22**	-.35**	1			
Situación de fracaso	Habilidad	-.22**	-.07	.42**	1		
	Esfuerzo	.20**	.17*	.01	.17*	1	
	Factores Externos	.13	.10	.33**	.44**	-.01	1

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

A partir de los resultados mostrados en la Tabla 12, se puede decir que los estudiantes que tienden a atribuir el éxito a su propia habilidad, también tienden a atribuirlo a su esfuerzo. Asimismo, los estudiantes que atribuyen su fracaso a la falta de habilidad, también suelen atribuirlo a su falta de esfuerzo. Esto parece indicar que hay un grupo de alumnos que tienden a presentar un patrón atribucional relacionado a un locus de causalidad interno.

Además, tanto las personas que realizaban atribuciones de habilidad como de esfuerzo ante situaciones de éxito, solían estar menos de acuerdo de que sus éxitos dependen de factores externos.

Sin embargo, si bien algunos alumnos perciben que su propia dedicación y esfuerzo influye tanto en sus éxitos como fracasos; aquellos que consideran que sus éxitos se deben a su capacidad, no consideran que el fracaso se deba a la falta de la misma. Así también, los que piensan que sus fracasos se

relacionan a su falta de habilidad, tienden a no atribuir sus éxitos a su propia capacidad. Este resultado es coherente, porque podría estar marcando una diferencia entre los estudiantes que se perciben como más competentes y los que se perciben como menos competentes.

Por otro lado, los estudiantes que hacían atribuciones por causas externas, tendían a hacerlo tanto en situaciones de éxito como de fracaso. Por último, se encontró que quienes atribuían sus fracasos a causas externas, los solían atribuir también a su falta de habilidad.

Relación entre atribuciones causales de éxito y fracaso y rendimiento académico

Dado que la distribución de los puntajes de las subescalas de la EACEFA y la distribución de notas por promedio ponderado acumulado siguen la curva normal, se realizó un análisis paramétrico por medio del coeficiente de correlación de *Pearson*.

No se encontraron relaciones significativas entre los puntajes obtenidos en las seis subescalas de la EACEFA y el promedio ponderado acumulado (Ver Tabla 13).

Tabla 13. *Correlación de Pearson entre las subescalas de la EACEFA y el promedio ponderado acumulado de los participantes*

Subescala	Correlación de Pearson	Sig. (bilateral)
Éxito – Habilidad	.11	.15
Éxito – Esfuerzo	.07	.35
Éxito – C. Externas	-.07	.36
Fracaso – Habilidad	-.06	.41
Fracaso – Esfuerzo	-.04	.61
Fracaso – C. Externas	-.06	.45

CAPÍTULO 4

Discusión

El presente estudio tuvo como principal objetivo diseñar un instrumento de medición de las atribuciones causales de éxito y fracaso dirigido a la población universitaria, que cumpla con criterios de validez y confiabilidad. Adicionalmente, se propusieron dos objetivos específicos: (i) describir el perfil de atribuciones causales de éxito y fracaso académico en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana; y (ii) analizar si existe relación entre las atribuciones causales de éxito y fracaso y el rendimiento académico.

Se identificaron 10 profesores de una universidad privada de Lima Metropolitana que accedieron voluntariamente a autorizar el ingreso a sus aulas para, a través de un muestreo no probabilístico accidental, aplicar a sus alumnos una ficha de datos demográficos y la Escala de Atribuciones Causales de Éxito y Fracaso Académico (EACEFA) construida para los fines de esta investigación. La muestra estuvo constituida por 181 estudiantes que tenían por lo menos un ciclo en la universidad y a quienes se les pidió su consentimiento informado.

En el presente capítulo se discutirán los resultados encontrados de acuerdo al siguiente orden: (i) la Escala de Atribuciones Causales de Éxito y Fracaso Académico (EACEFA); (ii) atribuciones causales de éxito y fracaso en estudiantes universitarios; y (iii) atribuciones causales de éxito y fracaso y rendimiento académico.

La Escala de Atribuciones Causales de Éxito y Fracaso Académico (EACEFA)

La construcción de la EACEFA se basó en la estructura de la adaptación de Moreano (2003) de la Escala de Atribuciones de Sydney (SAS) construida para alumnos de primaria por Marsh y cols. en 1984. La adaptación de la SAS fue aplicada en un grupo de estudiantes de primaria de un colegio particular de Lima Metropolitana y obtuvo criterios adecuados de validez y confiabilidad.

La EACEFA consiste en presentar un listado de situaciones hipotéticas de éxito y fracaso, que van acompañadas por tres posibles razones por las que estas situaciones podrían ocurrir. Las tres alternativas presentadas hacen referencia a una atribución de habilidad, una atribución de esfuerzo y una

atribución de causas externas como la suerte, la dificultad de la tarea o la relación con el profesor o compañeros. Se debe asignar un puntaje de 1 a 5 a cada uno de los tres ítems, según una escala de acuerdo tipo Likert de 5 puntos.

De acuerdo a esta estructura se forman 6 subescalas: (i) Subescala de Atribución Causal del Éxito por Habilidad (EH). (ii) Subescala de Atribución Causal del Éxito por Esfuerzo (EE). (iii) Subescala de Atribución Causal del Éxito por Causas Externas (ECE). (iv) Subescala de Atribución Causal del Fracaso por Habilidad (FH). (v) Subescala de Atribución Causal del Fracaso por Esfuerzo (FE). (vi) Subescala de Atribución Causal del Fracaso por Causas Externas (FCE).

Inicialmente se propusieron 50 situaciones hipotéticas de éxito y fracaso, con sus respectivos 3 ítems cada una, lo cual daba un total de 150 ítems. Esta primera versión de la prueba fue sometida al criterio de 7 jueces expertos, los cuales evaluaron la pertenencia del ítem al constructo y la calidad del mismo. Asimismo, los jueces incluyeron comentarios o sugerencias para los ítems que consideraban que se podrían modificar con el fin de mejorar su calidad.

Los ítems peor evaluados pudieron haber sido eliminados o simplemente modificados. Sin embargo, para tomar estas decisiones se tuvo en cuenta que la eliminación de un ítem alteraba la estructura de la prueba, pues esto implicaba la necesidad de eliminar también el otro par de ítems con los que había sido agrupado, a pesar de que estos dos ítems podrían haber sido bien evaluados el criterio de jueces.

Por ejemplo, en la situación hipotética 7: “El profesor quiere que lo ayudes a corregir algunas prácticas calificadas. Esto posiblemente sea porque: (A) El profesor necesita entregar algunas notas urgentemente y le pidió ayuda al primero que encontró. (B) Te va bien en el curso. (C) Te empeñas en tener un buen rendimiento en el curso”, los ítems 7A y 7C fueron bien evaluados (ambos obtuvieron un índice de pertenencia al área de 1 y en una escala de 1 a 5, la calidad del ítem A fue calificada con un puntaje promedio de 4.80 y el ítem C con 3.83), pero el ítem 7B no fue considerado de buena calidad (Evaluación de la calidad: 2.83) a pesar de que los jueces si estuvieron de acuerdo en que el ítem pertenecía al área de habilidad (Índice de pertenencia: 0.71). En este caso, si se decide eliminar el ítem 7B, entonces tendría que eliminarse la pregunta 7 por completo, es decir la situación hipotética 7 y sus respectivas 3 alternativas, pues

no es posible que algunas situaciones sólo presenten una o dos alternativas y otras, las 3 opciones.

Es así que debido a la complejidad de la estructura de esta escala, se prefirió no proceder con la eliminación de ninguno de los ítems que habían sido mal evaluados por los jueces, sino que se realizaron modificaciones de acuerdo a las sugerencias que ellos plantearon.

El análisis que realizaron los jueces se hizo por tipo de atribución (habilidad, esfuerzo y causas externas), independientemente de si los ítems se referían a situaciones de éxito o de fracaso. Los ítems correspondientes a los tres tipos de atribuciones obtuvieron un índice de acuerdo inter – jueces aceptable (0.79 para la subescala de habilidad, 0.93 para esfuerzo y 0.99 para factores externos). Sin embargo, las atribuciones de habilidad fueron las que recibieron mayores críticas por parte de los jueces.

La principal observación que realizaron los jueces a la subescala de habilidad fue que no consideraba con suficiente claridad y precisión la redacción de los ítems. Estos estaban redactados bajo la forma de: “*Posiblemente esto ocurrió porque eres un buen alumno*” o “*Posiblemente esto ocurrió porque eres un mal alumno*”, lo que a criterio de los jueces resultaba ambiguo (“buen” o “mal alumno” es subjetivo y poco preciso). Además, los jueces coincidieron en que decir “*eres malo en...*” o “*eres uno de los peores en...*” tenía una connotación negativa muy fuerte. Cabe mencionar que este tipo de redacción fue tomada de ejemplo de la adaptación de Moreano (2003) de la Escala de Atribuciones de Sydney elaborada para alumnos de primaria por Marsh y cols. en 1984, la cual sí cumple con criterios de validez y confiabilidad. Por otro lado, es posible que esta manera de redactar los ítems (“*bueno*” o “*malo*”) sí hubiera resultado más pertinente si la prueba estuviera dirigida a niños, por tratarse de un lenguaje más sencillo y común en ellos.

Es así que para evitar la ambigüedad de los ítems de las atribuciones de habilidad, se optó por hacer referencia a habilidades más específicas en lugar de hablar de una aptitud general y cambiar la frase “*eres bueno para...*” por “*tienes habilidad para...*”, “*tienes aptitud para...*” o “*eres un alumno inteligente*” según el caso. Por otro lado, en el caso de las atribuciones de fracaso por falta de habilidad, se decidió cambiar las frases de “*eres malo en...*” por “*tienes dificultades en...*”, “*te cuesta trabajo...*” “*necesitas ejercitar tu habilidad para...*” o “*no tienes aptitudes para...*”, según fue pertinente en cada caso.

Adicionalmente, los jueces hicieron la observación de que al redactar los ítems en segunda persona (Ej. “*Posiblemente esto ocurrió porque te esforzaste en lograrlo*”), probablemente las respuestas se vean influenciadas por la deseabilidad social, es decir, por lo que ellos consideran que la mayoría de personas pensaría ante determinadas situaciones de éxito o fracaso, mas no necesariamente por lo que ellos perciben que les ocurre a ellos mismos. Por tal motivo, se decidió modificar la redacción de los ítems a primera persona (Ej. “*Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque me esforcé en lograrlo*”).

Una vez realizadas las correcciones de acuerdo a las sugerencias de los jueces, se procedió a aplicar la escala. El primer análisis estadístico de los datos obtenidos fue el de confiabilidad y se tomaron en cuenta la correlación ítem – test corregida y el coeficiente *Alpha de Cronbach*. Se encontró 12 ítems cuyo coeficiente de correlación ítem-test fue inferior a 0.3, lo cual quiere decir que no tenían una adecuada capacidad para discriminar entre los puntajes altos y bajos y por ende, no aportaban a la confiabilidad de la prueba. Por tanto, se decidió eliminarlos con sus otros dos ítems con los que se presentaba de manera conjunta.

La desventaja de este proceso de eliminación de los ítems es que también implica la eliminación de ítems que aportaban a la confiabilidad y que incrementaban el *Alpha de Cronbach*. Por este motivo, se sugiere que para futuras investigaciones, cuando se desee construir otro instrumento de medición de las atribuciones de éxito y fracaso, se elaboren ítems de manera independiente (no agrupados entre sí).

En relación a los baremos, estos no se construyeron, debido a que para esto sería necesario haber seleccionado a una muestra representativa de la población de estudiantes universitarios de Lima Metropolitana como grupo normativo (Gregory, 2001). En este estudio se realizó un muestreo no probabilístico de tipo accidental (Kerlinger, 2002), el cual suele ser uno de los más comúnmente utilizados en las investigaciones en ciencias sociales, por la facilidad y comodidad en el acceso a la muestra, pero que no necesariamente asegura la representatividad de la población estudiada. Para tener una muestra representativa de la población, lo más recomendable es realizar un muestreo probabilístico (Coolican, 2005) en el que cada persona de la población tenga la misma probabilidad de ser elegida. Para ello se debe usar el azar. Es así que si bien este estudio a logrado el objetivo de construir un instrumento de medición

de las atribuciones causales de éxito y fracaso válido y confiable para estudiantes universitarios, es necesario realizar otra investigación para construir normas estandarizadas para los estudiantes universitarios de Lima Metropolitana.

Atribuciones causales de éxito y fracaso en estudiantes universitarios

En la presente investigación se encontró que tanto ante situaciones de éxito como fracaso, la principal atribución que realizan los participantes fue el esfuerzo o la falta del mismo. Estos resultados coinciden con los encontrados en otros estudios relacionados al mismo tema en estudiantes de educación superior (Silvestri y Flores, 2006; Bañuelos, 2006). Ya en niños pequeños se encuentra esta tendencia que sería frecuente en estos casos, tal como se evidencia un estudio como el de Gipps y Tunstall (1998), en niños de los primeros dos años de primaria. Así mismo, otras investigaciones (Boruchovitch, 2004) sugieren que al parecer esta tendencia se mantiene a lo largo de los años de primaria y secundaria.

Además, las personas que realizan mayores atribuciones de esfuerzo ante situaciones de éxito, también tienden a lo mismo ante el fracaso ($r = 0.17$; $\alpha = 0.05$). Teniendo en cuenta que el esfuerzo es una atribución de tipo inestable, es posible que un mismo estudiante considere que hay veces en que se esfuerza más y a eso se debe su éxito, y otras, en las que no se esfuerza tanto y puede llevarlo al fracaso.

Este resultado es interesante puesto que en la medida en que los estudiantes perciban que el éxito o fracaso en estudios depende de un factor interno que ellos mismos pueden controlar, como es el caso del esfuerzo, posiblemente intentarán hacer aquello que consideran necesario para alcanzar el desempeño esperado, es decir, dedicarle esfuerzo a la tarea. Esto se ha comprobado en investigaciones tales como la realizada por Musher-Eizenman, Nesselroade y Schmitz (2002).

Ahora bien, se sabe que en el comportamiento académico pueden influir las creencias en la propia capacidad, las atribuciones causales de éxito y fracaso, la motivación académica, los hábitos, las habilidades, las estrategias, entre otros procesos y variables. Por tanto, las atribuciones de esfuerzo son

insuficientes para predecir la dedicación que cada estudiante asuma, pues no son el único elemento que participa en este proceso.

Además, en este estudio se encontró que ante situaciones de éxito, otra atribución predominante era la de habilidad. No obstante, la atribución de fracaso por falta de habilidad fue la menos frecuente, en comparación a la falta de esfuerzo y factores externos como la dificultad de la tarea y la suerte. Asimismo, se encontró que las atribuciones de éxito por habilidad presentan una relación inversa con las atribuciones de fracaso por falta de habilidad ($r = -0.22$; $\alpha = 0.01$). Estas tendencias coinciden con los resultados de Bañuelos (2006), que también encontró en estudiantes universitarios el mismo estilo atribucional de tender a atribuir el éxito a la habilidad y el fracaso a otras causas antes que a la falta de habilidad.

Esta tendencia de las atribuciones de habilidad ante situaciones de éxito y no ante situaciones de fracaso es importante para que los estudiantes protejan su propia autoestima y orgullo, que según Weiner (1985) son reacciones emocionales relacionadas a este tipo de atribución. Es así que es saludable que los estudiantes perciban que tienen éxito porque son lo suficientemente hábiles para lograrlo y que si fracasan, no es principalmente por una falta de capacidad, sino por otras razones que no afectan su autoconcepto como la dificultad de la tarea o la mala suerte, lo cual responde al sesgo de autobeneficio (Baron y Byrne, 2005).

Por otro lado, aquellos que consideran que su éxito se debe a su habilidad, también tienden a percibir que de su esfuerzo dependen tanto sus éxitos ($r = 0,69$; $\alpha = 0,01$) como sus fracasos ($r = 0.20$; $\alpha = 0.01$). Por su parte, aquellos que perciben que su fracaso se debe a la falta de habilidad, también consideran que se debió a su falta de esfuerzo ($r = 0,17$; $\alpha = 0,05$). Esta tendencia sugiere que las creencias en la propia capacidad se asocian a la motivación por el esfuerzo en los estudios, es decir que aquellos que se perciben como poco hábiles en determinada tarea, difícilmente desearan dedicar tiempo y esfuerzo a dicha actividad y probablemente sucederá lo contrario en los estudiantes que si se perciben lo suficientemente hábiles. Esto coincide con lo que plantea Fernandez-Abascal (1997), quien argumenta que la motivación depende de la percepción de autocompetencia, el interés personal y las emociones que provocan.

Así también, la relación entre habilidad y esfuerzo podría explicarse porque ambos tipos de atribución corresponden al locus de control interno, es decir, se refieren a causas relacionadas a las características internas del individuo (Weiner, 1985), de tal modo que esta correlación representa un estilo de atribución de locus interno. No obstante, cabe resaltar que si bien las atribuciones internas de éxito son adaptativas, pues suelen estar asociadas a sentimientos de orgullo, favorecen el autoconcepto y correlacionan positivamente con el rendimiento académico (Anderson, Hattie y Hamilton, 2005; López y Pereira, 2005; Moreano, 2003; Berry y Plancha, 1999; Piñeiro, Valle, González, Rodríguez y Suárez, 1999); ante situaciones de fracaso, este tipo de atribuciones podrían generar vergüenza y/o culpa y tener un efecto negativo en la autoestima y motivación académica.

Además, así como se encontró un estilo atribucional interno, también se observó un estilo externo (tendencia a realizar atribuciones asociadas a causas externas, ajenas a las características del individuo), en el cual los estudiantes que atribuyen el éxito a factores externos tienden también a hacer el mismo tipo de atribuciones ante situaciones de fracaso ($r = 0.33$; $\alpha = 0.01$). En este caso, las atribuciones externas protegen la autoestima ante situaciones de fracaso, mientras que ante situaciones de éxito no suelen tener favorecerla.

Por otro lado, las atribuciones de fracaso por falta de habilidad también correlacionaron positiva y significativamente con las atribuciones externas tanto ante situaciones de éxito ($r = 0.42$; $\alpha = 0.01$) como de fracaso ($r = 0.44$; $\alpha = 0.01$). Este resultado implica que aquellos que no se perciben lo suficientemente hábiles para lograr tener éxito y que por eso fracasan, consideran que cuando tienen éxito, se debe a causas externas como la buena suerte o la facilidad de la tarea. A su vez, este estilo podría traer como consecuencia un problema de desesperanza aprendida, que consiste en un estado psicológico que resulta cuando una persona percibe que los acontecimientos que se dan en su entorno son incontrolables (Seligman, 1975 en Reeve, 2003), dado este tipo de atribuciones hacen referencia a causas que escapan a su control voluntario (la falta de habilidad, la suerte, el nivel de dificultad de la tarea).

Por último, también se encontró que en las situaciones de éxito, los dos tipos de atribuciones por causas internas (habilidad y esfuerzo) correlacionaron de manera inversa con los factores externos (subescalas EH - ECE: $r = -0,22$; $\alpha = 0,01$ y subescalas EE y ECE: $r = -0,35$; $\alpha = 0,01$). Esto sugiere que en las

atribuciones de éxito, a mayor locus de control interno, menor locus de control externo y viceversa.

Atribuciones causales de éxito y fracaso y rendimiento académico

A pesar de que varios estudios sugieren que existe relación entre el tipo de atribución de éxito y fracaso y el rendimiento académico (Anderson, Hattie y Hamilton, 2005; Moreano, 2003; Piñeiro, Valle, González, Rodríguez y Suárez, 1999; López y Pereira, 2005; Berry y Plancha, 1999), en esta investigación no se halló ninguna correlación significativa entre ambas variables. Esto puede deberse a que probablemente el promedio ponderado acumulado no haya sido un indicador adecuado de rendimiento académico en esta investigación.

Es necesario tener en cuenta que el promedio ponderado acumulado resulta de promediar las notas de cada uno de los cursos que han llevado desde su primer ciclo hasta el último, multiplicadas por el número de créditos correspondiente. De este modo, considerando que los participantes pertenecen a carreras diferentes, en las que las competencias evaluadas y el sistema de calificación pueden variar dependiendo del curso y los criterios del profesor; y que se encuentran es ciclos distintitos y por tanto, la cantidad de créditos acumulados difiere; es posible que el promedio ponderado acumulado de cada alumno esté influida por distintas variables y por ende, es complicado e incluso inapropiado hacer comparaciones entre estos.

Por lo general, los estudios que analizan la relación entre atribuciones causales y rendimiento concluyen que el locus de control interno ante situaciones de éxito, es decir, las atribuciones de éxito debido a la habilidad y/o el esfuerzo, tiende a relacionarse con un mejor rendimiento (Anderson, Hattie y Hamilton, 2005; López y Pereira, 2005; Moreano, 2003; Berry y Plancha, 1999; Piñeiro, Valle, González, Rodríguez y Suárez, 1999), mientras que las atribuciones de fracaso por falta de habilidad y/o esfuerzo, se asocian con un bajo rendimiento (López y Pereira, 2005; Piñeiro, Valle, González, Rodríguez y Suárez, 1999). Por otro lado, el locus de control externo también suele relacionarse con un rendimiento menor (Anderson, Hattie y Hamilton, 2005; Moreano, 2003; Piñeiro, Valle, González, Rodríguez y Suárez, 1999).

No obstante, hay algunos estudios como el de Lau y Chan (2001), en el que se encontró que los alumnos con bajo rendimiento no necesariamente

presentan patrones atribucionales maladaptados. Es así que algunos de estos alumnos tendían a atribuir sus fracasos a causas inestables y sus éxitos a causas internas como el esfuerzo, la habilidad o el interés por estudiar; al igual que lo hacían lo estudiantes de alto rendimiento académico.

En suma, se puede decir que la mayoría resultados encontrados en la muestra coinciden con investigaciones previas, salvo en el caso de la relación entre las atribuciones causales de éxito y fracaso académico y rendimiento, por lo que se cuestiona la pertinencia de la manera en que se abordó la variable de rendimiento.



Conclusiones

1. La Escala de Atribuciones Causales de Éxito y Fracaso Académico es válida y confiable para estudiantes universitarios. Sin embargo, es necesario construir baremos para la población universitaria de Lima Metropolitana en futuras investigaciones.
2. La principal atribución causal fue el esfuerzo tanto ante situaciones de éxito como de fracaso en la muestra estudiada.
3. Las atribuciones causales de éxito fueron predominantemente las de esfuerzo y habilidad, lo cual ha sido asociado en la literatura con sentimientos de orgullo y autoestima.
4. Las atribuciones causales de fracaso fueron la falta de esfuerzo, seguidamente de las causas externas (como la dificultad de la tarea y la suerte) y finalmente, la falta de habilidad; lo cual es coherente con el sesgo de autobeneficio, que implica una tendencia a atribuir los resultados positivos a causas internas y los eventos negativos a causas externas.
5. No hay relación entre las atribuciones causales de éxito y fracaso y el rendimiento académico de los estudiantes de la muestra, medido a través de su promedio ponderado acumulado.

Recomendaciones

1. Realizar una investigación posterior en la se seleccione una muestra representativa de la población universitaria de Lima Metropolitana como grupo normativo para construir baremos válidos y confiables para esta población.
2. Realizar una segunda revisión de la prueba en la que se evalúe la posibilidad y pertinencia de subdividir la escala de atribuciones por causas externas en las categorías “dificultad de la tarea” y “suerte”, dado que esta subescala abarca a su vez distintas explicaciones del éxito y fracaso académico.
3. Es preferible que los ítems de cada tipo de atribución (habilidad, esfuerzo o causas externas) estén redactados de manera independiente, en lugar de agruparlos ante una misma situación de éxito o fracaso, para evitar alterar la estructura de la escala en caso sea necesario y pertinente la eliminación de alguno de los ítems.
4. Realizar una adaptación de la EACEFA en la que se disminuya el número de ítems, con la finalidad de tener una nueva versión que no resulte agotadora para los evaluados por su longitud y favorecer una adecuada disposición frente a la prueba.
5. Utilizar criterios estandarizados para medir la variable rendimiento académico, con el objetivo de evitar que posibles variables extrañas influyan en los resultados.

Referencias

- Anderson, A., Hattie, J. & Hamilton, R. (2005). Locus of Control, Self-Efficacy, and Motivation in Different Schools: Is moderation the key to success? *Educational Psychology, 25* (5), 517–535.
- Bañuelos, A. (2006). *Motivación escolar: estudio de variables afectivas*. México: Red Perfiles Educativos.
- Baron, R. y Byrne, D. (2005). *Psicología Social*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Berry, J. y Plench, M. (1999). *Academic performance as function of achievement motivation, achievement beliefs and affect states*. Recuperado en Junio 8, 2008, de la base de datos Educational Resources Information Center.
- Boruchovitch, E. (2004). A study of causal attributions for success and failure in mathematics among brazilian students. *Interamerican Journal of Psychology, 38* (1), 53-60.
- Chen, J. y Tollefson, N. (1989). College student`s causal attributions for their achievement. *College student journal, 23* (2), 169-177.
- Coolican, H. (2005). *Métodos de investigación y estadística en psicología*. Tercera Edición. México D.F.: El Manual Moderno.
- Covington, M. (2000). *La voluntad de aprender: guía para la motivación en el aula*. Madrid: Alianza Editorial.
- Fernandez-Abascal, E. G. (1997). *Psicología general. Motivación y emoción*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Forsyth, D. (1980). The Functions of Attributions. *Social Psychology Quarterly, 43*(2), 184-189.
- García, J. (2006). Aportaciones de la teoría de las atribuciones causales a la comprensión de la motivación para el rendimiento escolar. *Ensayos, 21*, 217-232.
- Gipps, C. y Tunstall, P. (1998). Effort, Ability and the Teacher: Young Children's Explanations for Success and Failure. *Oxford Review of Education, 24*(2), 149-165.
- Gregory, R. (2001). *Evaluación Psicológica. Historia, principios y aplicaciones*. México: Manual Moderno.
- Hau, K. y Salili, F. (1993). Measurement of Achievement Attribution: A Review of Instigation Methods, Question Contents, and Measurement Formats. *Educational Psychology Review, 5*(4), 377-422.

- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento*. México: Mc Graw-Hill.
- Lau, K. y Chan, D. (2001). Motivational Characteristics of Under-achievers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 21(4), 417-430.
- López, M. y Pereira, Z. (2005). Atribuições de Causalidade e Afectividade de Alunos de alto e baixo desempenho acadêmico em situações de sucesso e de fracasso escolar. *Revista Interamericana de Psicologia*, 39 (3), 355-368.
- Marsh, H. (1984). Relations Among Dimensions of Self-Attribution, Dimensions of Self-Concept, and Academic Achievements. *Journal of Educational Psychology*, 76 (6), 1291-1308.
- Maslow, A. (1991). *Motivación y personalidad*. Madrid: Díaz de Santos.
- Moreano, G. (2003). *Autoconcepto académico, atribuciones causales de éxito y fracaso y rendimiento académico en escolares pre-adolescentes*. Tesis para optar por el grado de Licenciada en Psicología. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Musher-Eizenman, D., Nesselroade, J. y Schmitz, B. (2002). Perceived control and academic performance. *International Journal of Behavioural Development*, 26(6), 540-547.
- Peterson, C. (1991). The meaning and measurement of explanatory style. *Psychological inquiry* 2 (1), 1-10.
- Piñeiro, I., Valle, A., González, R., Rodríguez y S., Suárez, J. (1999). Atribuciones causales, autoconcepto y motivación en estudiantes con alto y bajo rendimiento académico. *Revista española de pedagogía*, 57 (214), 525-545.
- Powers, S., Choroszy, M., Douglas, P. y Cool, B. (1985). *Attributions for success and failure in algebra of Samoan Community College Students*. Recuperado en Junio 8, 2008, de la base de datos Educational Resources Information Center.
- Reeve, J. (2003). *Motivación y emoción*. México: McGraw-Hill.
- Silvestri, L. y Flores, F. (2006). *Profesores y estudiantes: atribuciones causales del éxito y el fracaso académico*. Extraído el 24 de Abril, 2009 de <http://www.unne.edu.ar/Web/cyt/cyt2006/09-Educacion/2006-D-010.pdf>
- Selin, C., Ozgur T. y Irem M. (2008). Academic Attributional Style, Self-efficacy and Gender: A cross-cultural comparison. *Social Behavior and Personality*, 36(1), 97-114.
- Watkins, D. y Astilla, E. (1980). Causal Attribution of Performance in University Examinations: A Filipino Investigation. *Higher Education*, 9 (4), 443-451.

- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation an emotion. *Psychological Review*, 92 (4), 548-573.
- Weiner, B. (1992). *Human Motivation: Metaphors, theories and research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*, 12, 1-14.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.
- Woolfolk, A. (1999). *Psicología Educativa*. Séptima Edición. México: Prentice Hall Hispanoamericana.



Anexo A:

Ficha de Datos Demográficos

Por favor, marca o completa según sea el caso:

Sexo: /

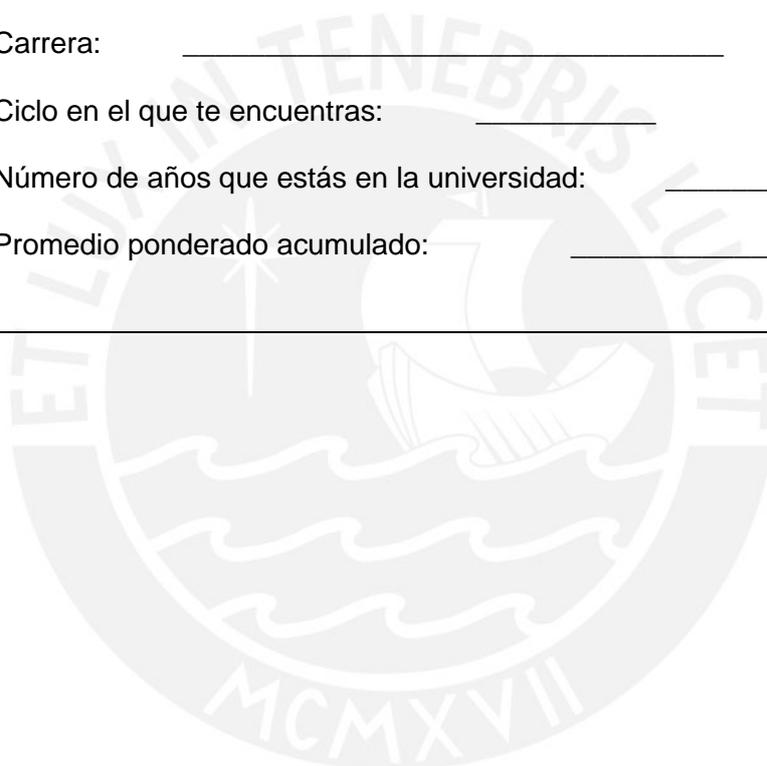
Facultad: _____

Carrera: _____

Ciclo en el que te encuentras: _____

Número de años que estás en la universidad: _____

Promedio ponderado acumulado: _____



ANEXO B:

Decisiones sobre las modificaciones de los ítems

Tabla 15. *Decisiones sobre las modificaciones de los ítems de las subescalas de atribuciones de éxito*

Subescala EH		Subescala EE		Subescala ECE	
Ítem	Decisión	Ítem	Decisión	Ítem	Decisión
1A	Se mantiene	1B	Se mantiene	1C	Se mantiene
3A	Se modifica	3C	Se modifica	3B	Se mantiene
5C	Se modifica	5A	Se mantiene	5B	Se mantiene
7B	Se modifica	7C	Se mantiene	7A	Se mantiene
9B	Se modifica	9A	Se mantiene	9C	Se mantiene
11C	Se modifica	11A	Se mantiene	11B	Se mantiene
13A	Se mantiene	13B	Se mantiene	11B	Se mantiene
15C	Se mantiene	15B	Se mantiene	13C	Se mantiene
17C	Se modifica	17B	Se mantiene	15A	Se mantiene
19C	Se modifica	19B	Se mantiene	19A	Se mantiene
21B	Se modifica	21C	Se mantiene	21A	Se mantiene
23A	Se mantiene	23B	Se mantiene	17A	Se mantiene
25B	Se mantiene	25C	Se modifica	25A	Se mantiene
27B	Se modifica	27C	Se mantiene	23C	Se mantiene
28B	Se modifica	28C	Se mantiene	27A	Se mantiene
29B	Se modifica	29C	Se mantiene	28A	Se mantiene
31B	Se mantiene	31C	Se mantiene	29A	Se mantiene
33A	Se mantiene	33C	Se mantiene	31A	Se mantiene
35A	Se modifica	35B	Se mantiene	33B	Se mantiene
37A	Se mantiene	37B	Se mantiene	35C	Se mantiene
39B	Se mantiene	39C	Se mantiene	37C	Se mantiene
41B	Se mantiene	41C	Se mantiene	39A	Se mantiene
43B	Se mantiene	43A	Se mantiene	41A	Se mantiene
45A	Se mantiene	45B	Se mantiene	45C	Se mantiene
47C	Se modifica	47B	Se mantiene	43C	Se mantiene

Tabla 16. *Decisiones sobre las modificaciones de los ítems de las subescalas de atribuciones de fracaso*

Subescala FH		Subescala FE		Subescala FCE	
Ítem	Decisión	Ítem	Decisión	Ítem	Decisión
2A	Se modifica	2B	Se mantiene	2C	Se mantiene
4C	Se modifica	4A	Se mantiene	4B	Se mantiene
6B	Se modifica	6A	Se modifica	6C	Se mantiene
8C	Se modifica	8A	Se mantiene	8B	Se mantiene
10B	Se modifica	10A	Se mantiene	10C	Se mantiene
12C	Se mantiene	12A	Se mantiene	12B	Se mantiene
14B	Se modifica	14C	Se mantiene	14A	Se mantiene
16A	Se mantiene	16C	Se mantiene	16B	Se mantiene
18C	Se mantiene	18A	Se mantiene	18B	Se mantiene
20C	Se modifica	20A	Se mantiene	20B	Se mantiene
22A	Se mantiene	22B	Se mantiene	22C	Se mantiene
24B	Se modifica	24A	Se mantiene	24C	Se mantiene
26A	Se modifica	26B	Se modifica	26C	Se mantiene
30C	Se mantiene	30a	Se mantiene	30B	Se mantiene
32B	Se modifica	32C	Se mantiene	32A	Se mantiene
34C	Se modifica	34B	Se mantiene	34A	Se mantiene
36B	Se mantiene	36C	Se mantiene	36A	Se mantiene
38C	Se mantiene	38B	Se mantiene	38A	Se mantiene
40C	Se mantiene	40A	Se mantiene	40B	Se mantiene
42A	Se modifica	42B	Se modifica	42C	Se mantiene
44A	Se mantiene	44B	Se mantiene	44C	Se mantiene
46C	Se mantiene	46A	Se mantiene	46B	Se mantiene
48B	Se mantiene	48C	Se mantiene	48A	Se mantiene
49B	Se modifica	49C	Se mantiene	45C	Se mantiene
50C	Se modifica	50B	Se mantiene	50A	Se mantiene

Anexo C:

Índices de Pertenencia al Área, Evaluación de la Calidad del Ítem y modificaciones de acuerdo a las sugerencias de los jueces.

ITEMS: Imagina que te ocurrieran las siguientes situaciones:	Tipo de situación o atribución causal	Índice de pertenencia al área			Índice de Evaluación de la calidad del ítem	Versión Final del Ítem
		Evaluación de la situación		Evaluación de la atribución causal		
		Según contexto universitario	Según éxito o fracaso			
1. Escribiste un ensayo y el profesor te dijo que estaba muy bien. Esto posiblemente sea porque:	Éxito	1,00	1,00	4,50	1. Escribí un ensayo y el profesor me dijo que está muy bien. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:	
A) Tú escribes buenos ensayos	Habilidad			1,00	4,33	A) Escribo buenos ensayos
B) Te esforzaste bastante en hacer un buen ensayo	Esfuerzo			1,00	4,50	B) Me esforcé bastante en hacer un buen ensayo
C) Tú le caes bien al profesor	Fact. Externos			1,00	4,50	C) Le caigo bien al profesor
2. En un trabajo grupal, tus compañeros te critican diciendo que lo que has hecho está mal. Esto posiblemente sea porque:	Fracaso	1,00	1,00	4,50	2. En un trabajo grupal, mis compañeros me criticaron diciendo que lo que había hecho estaba mal. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:	
A) No eres bueno haciendo los trabajos de la universidad	Habilidad			1,00	3,67	A) No soy muy hábil para hacer trabajos grupales
B) No te esforzaste lo suficiente en hacer el trabajo	Esfuerzo			1,00	4,50	B) No me esforcé lo suficiente en hacer el trabajo
C) Tú no les caes bien a tus compañeros	Fact. Externos			1,00	4,67	C) No les caigo bien a mis compañeros
3. El profesor te propone que lo ayudes en una investigación que él está realizando. Esto posiblemente sea porque:	Éxito	1,00	1,00	4,33	3. El profesor me escogió para ayudarlo en una investigación que él está realizando. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:	
A) Eres uno de los mejores alumnos de tu clase	Habilidad			0,71	3,17	A. Soy uno de los alumnos más inteligentes de mi clase
B) El profesor te eligió al azar	Fact. Externos			1,00	4,50	B. El profesor me eligió al azar
C) Realmente te esfuerzas mucho en lo que haces	Esfuerzo			1,00	3,83	C. Realmente me esfuerzo mucho en las tareas de investigación

ITEMS: Imagina que te ocurrieran las siguientes situaciones:	Tipo de situación o atribución causal	Índice de pertenencia al área		Evaluación de la atribución causal	Índice de Evaluación de la calidad del ítem	Versión Final del Ítem
		Evaluación de la situación				
		Según contexto universitario	Según éxito o fracaso			
4. Tuviste problemas tratando de responder a las preguntas que te hizo el profesor en la clase. Esto posiblemente sea porque:	Éxito	1,00	1,00		4,33	4. No respondí correctamente a las preguntas que el profesor me hizo en la clase. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:
A) Debiste tener mayor disposición para escuchar clase	Esfuerzo			0,71	4,33	A) Debí tener mayor disposición para escuchar la clase
B) El tema de clases era difícil de comprender para todos	Fact. Externos			1,00	4,50	B) El tema de clase era difícil de comprender para todos
C) Tú eres malo para ese curso	Habilidad			1,00	2,83	C) No soy hábil para ese curso
5. El profesor lee fragmentos de tu examen para que sirva de ejemplo a tus compañeros sobre lo que él esperaba como una buena respuesta. Esto posiblemente sea porque:	Éxito	1,00	1,00		4,83	5. El profesor leyó fragmentos de mi examen para que sirva de ejemplo a mis compañeros sobre lo que él esperaba como una buena respuesta. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:
A) Estudiaste con dedicación para el examen	Esfuerzo			1,00	4,17	A) Estudié con dedicación para el examen
B) El examen estaba fácil de responder	Fact. Externos			1,00	4,83	B) El examen estaba fácil de responder
C) Eres bueno para el curso	Habilidad			1,00	3,33	C) Soy hábil para el curso
6. Desaprobaste un control de lectura. Esto posiblemente sea porque:	Fracaso	1,00	1,00		5,00	6. Desaprobé un control de lectura. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:
A) Debiste haber leído con más cuidado	Esfuerzo			0,86	3,83	A) Leí el texto con desgano
B) Eres malo en comprensión de lectura	Habilidad			1,00	3,67	B) No tengo una apropiada comprensión lectora
C) La lectura era difícil para todos	Fact. Externos			1,00	4,67	C) La lectura era difícil para todos

ITEMS: Imagina que te ocurrieran las siguientes situaciones:	Tipo de situación o atribución causal	Índice de pertenencia al área			Índice de Evaluación de la calidad del ítem	Versión Final del Ítem
		Evaluación de la situación		Evaluación de la atribución causal		
		Según contexto universitario	Según éxito o fracaso			
7. El profesor quiere que lo ayudes a corregir algunas prácticas calificadas. Esto posiblemente sea porque:	Éxito	1,00	1,00		4,17	7. El profesor me pidió que lo ayude a corregir algunas prácticas calificadas. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:
A) El profesor necesita entregar las notas urgentemente y le pidió ayuda al primero que encontró	Fact. Externos			1,00	4,80	A) El profesor necesita entregar las notas urgentemente y le pidió ayuda al primero que encontró
B) Te va bien en el curso	Habilidad			0,71	2,83	B) Tengo habilidad para ese curso
C) Te empeñas en tener un buen rendimiento en el curso	Esfuerzo			1,00	3,83	C) Me empeño en tener un buen rendimiento en el curso
8. Aunque te han explicado varias veces el tema de clase, no logras comprenderlo. Esto posiblemente sea porque:	Fracaso	1,00	1,00		4,83	8. Aunque me han explicado varias veces el tema de clase, no logro comprenderlo. Yo pienso que posiblemente esto ocurre porque:
A) Has dedicado poco tiempo y esfuerzo al estudio del tema	Esfuerzo			0,86	3,50	A) He dedicado poco tiempo y esfuerzo al estudio del tema
B) Tu profesor no explica bien	Fact. Externos			1,00	5,00	B) Mi profesor no explica bien
C) Te cuesta trabajo comprender los temas de clase	Habilidad			0,86	3,67	C) Soy poco hábil en ese curso
9. En un trabajo grupal, tus compañeros te eligen como el representante del grupo. Esto posiblemente sea porque:	Éxito	1,00	1,00		5,00	9. En un trabajo grupal, mis compañeros me eligieron como el representante del grupo. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:
A) Te lo merecías por tu esfuerzo en la realización del trabajo	Esfuerzo			1,00	4,67	A) Me lo merecía por mi esfuerzo en la realización del trabajo
B) Eres mejor alumno que tus compañeros	Habilidad			0,71	2,83	B) Mis compañeros saben que soy bueno coordinando trabajos grupales
C) Nadie más quería hacerlo	Fact. Externos			1,00	4,67	C) Nadie más quería hacerlo

ITEMS: Imagina que te ocurrieran las siguientes situaciones:	Tipo de situación o atribución causal	Índice de pertenencia al área			Índice de Evaluación de la calidad del ítem	Versión Final del Item
		Evaluación de la situación		Evaluación de la atribución causal		
		Según contexto universitario	Según éxito o fracaso			
10. Tienen que formar grupos de trabajo y nadie quiere trabajar contigo. Esto posiblemente sea porque:	Fracaso	1,00	1,00		5,00	10. Teníamos que formar grupos de trabajo y nadie quería trabajar conmigo. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:
A) Eres flojo para hacer tus trabajos	Esfuerzo			1,00	4,83	A) Soy flojo para hacer mis trabajos
B) Eres uno de los peores alumnos	Habilidad			0,71	3,17	B) Me resulta muy complicado realizar los trabajos en ese curso
C) Tus compañeros te conocen poco	Fact. Externos			1,00	4,33	C) Mis compañeros me conocen poco
11. Haces un comentario en clase y el profesor te felicita, porque has dicho algo muy interesante. Esto posiblemente sea porque:	Éxito	1,00	1,00		5,00	11. Hice un comentario en clase y el profesor me felicitó por decir algo muy interesante. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:
A) Te esforzaste en repasar el curso antes de la clase	Esfuerzo			1,00	4,00	A) Me esforcé en repasar el curso antes de la clase
B) Tu profesor estaba de buen humor	Fact. Externos			1,00	4,50	B) El profesor estaba de buen humor
C) Tus comentarios son interesantes	Habilidad			0,86	3,50	C) Soy capaz de fundamentar bien mis ideas
12. Luego de tu exposición, alguien te hace una pregunta y te equivocas. Esto posiblemente sea porque:	Fracaso	1,00	1,00		4,83	12. Luego de exponer, alguien me hizo una pregunta y me equivoqué. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:
A) No te preparaste lo suficiente para tu exposición	Esfuerzo			1,00	5,00	A) No me preparé lo suficiente para mi exposición
B) La pregunta era difícil	Fact. Externos			1,00	4,67	B) La pregunta era difícil
C) Tienes dificultades para expresar tus ideas con claridad	Habilidad			1,00	3,83	C) Tengo dificultades para expresar mis ideas con claridad

ITEMS: Imagina que te ocurrieran las siguientes situaciones:	Tipo de situación o atribución causal	Índice de pertenencia al área		Índice de Evaluación de la atribución causal	Índice de Evaluación de la calidad del ítem	Versión Final del ítem
		Evaluación de la situación				
		Según contexto universitario	Según éxito o fracaso			
13. El profesor te dio puntos adicionales por tu participación en clase. Esto posiblemente sea porque:	Éxito	1,00	1,00	4,83	13. El profesor me dio puntos adicionales por mi participación en clase. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:	
A) Haces intervenciones precisas en clase	Habilidad			1,00	4,83	A) Hago intervenciones precisas en clase
B) Te esmeras en participar activamente	Esfuerzo			1,00	5,00	B) Me esmero en participar activamente
C) Le caes bien al profesor	Fact. Externos			1,00	5,00	C) Le caigo bien al profesor
14. Te cuesta mucho trabajo comprender una lectura que te dejó el profesor. Esto posiblemente sea porque:	Fracaso	1,00	0,86	4,17	14. No logré comprender una lectura que me dejó el profesor. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:	
A) La lectura era complicada	Fact. Externos			1,00	4,33	A) La lectura era complicada
B) Tú eres malo en comprensión de lectura	Habilidad			0,86	3,50	B) No tengo un nivel adecuado de comprensión lectora
C) Te dio flojera hacer una lectura profunda	Esfuerzo			0,86	4,17	C) Me dio flojera hacer una lectura profunda
15. Obtienes una alta nota por tus tareas académicas. Esto posiblemente sea porque:	Éxito	1,00	1,00	4,67	15. Obtuve una nota alta por mis tareas académicas. Yo pienso que esto posiblemente ocurrió porque:	
A) La tarea es sencilla y cualquiera puede hacerlo	Fact. Externos			1,00	4,50	A) La tarea es sencilla y cualquiera puede hacerlo
B) Te lo mereces por tu esfuerzo	Esfuerzo			1,00	4,67	B) Me lo merezco por mi esfuerzo
C) Eres hábil para hacer la tarea académica	Habilidad			1,00	4,33	C) Soy hábil para hacer la tarea académica
16. Te fue mal en tu exposición. Esto posiblemente sea porque:	Fracaso	1,00	1,00	4,17	16. Me fue mal en mi exposición y recibí una baja calificación. Yo pienso que esto posiblemente ocurrió porque:	
A) Tienes problemas para exponer	Habilidad			1,00	4,67	A) Tengo problemas para exponer en público
B) Te tocó exponer un tema complicado	Fact. Externos			1,00	5,00	B) Me tocó exponer un tema complicado
C) Te dio flojera prepararte mejor	Esfuerzo			1,00	5,00	C) Me dio flojera prepararme mejor

ITEMS: Imagina que te ocurrieran las siguientes situaciones:	Tipo de situación o atribución causal	Índice de pertenencia al área		Índice de Evaluación de la atribución causal	Índice de Evaluación de la calidad del ítem	Versión Final del Ítem
		Evaluación de la situación				
		Según contexto universitario	Según éxito o fracaso			
17. Tu trabajo es elegido para ser presentado en una exposición abierta al público que organiza tu facultad. Esto posiblemente sea porque:	Éxito	1,00	1,00		5,00	17. Mi trabajo fue elegido para ser presentado en una exposición abierta al público que organiza mi facultad. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:
A) Los criterios de selección de trabajos no eran muy exigentes	Fact. Externos			1,00	4,33	A) Los criterios de selección de trabajos no eran muy exigentes
B) Te esforzaste en hacer un buen trabajo	Esfuerzo			1,00	4,67	B) Me esforcé en hacer un buen trabajo
C) Te va bien en los trabajos	Habilidad			0,71	2,17	C) Soy muy creativo en la elaboración de mis trabajos
18. El profesor te dice que es probable que desapruebes el curso. Esto posiblemente sea porque:	Fracaso	1,00	1,00		4,83	18. El profesor me dijo que es probable que desapruebe el curso. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:
A) No le has puesto suficiente interés al curso	Esfuerzo			1,00	4,33	A) No le he puesto suficiente interés al curso
B) El profesor es demasiado exigente	Fact. Externos			1,00	5,00	B) El profesor es demasiado exigente
C) No tienes aptitud para el curso	Habilidad			1,00	5,00	C) No tengo aptitud para el curso
19. Tu profesor te felicita por tu trabajo de investigación y te sugiere que publiques los resultados en una revista de la universidad. Esto posiblemente sea porque:	Éxito	1,00	1,00		5,00	19. Mi profesor me felicitó por mi trabajo de investigación y me sugirió que publique los resultados en una revista de la universidad. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:
A) Fue gracias a tus compañeros de grupo que el trabajo salió bien	Fact. Externos			1,00	5,00	A) Fue gracias a mis compañeros de grupo que el trabajo salió bien
B) Pusiste mucho empeño y dedicación en la investigación	Esfuerzo			1,00	4,83	B) Puse mucho empeño y dedicación en la investigación
C) Tus trabajos de investigación son buenos	Habilidad			1,00	3,33	C) Domino muy bien los métodos de investigación

ITEMS: Imagina que te ocurrieran las siguientes situaciones:	Tipo de situación o atribución causal	Índice de pertenencia al área			Índice de Evaluación de la calidad del ítem	Versión Final del Ítem
		Evaluación de la situación		Evaluación de la atribución causal		
		Según contexto universitario	Según éxito o fracaso			
20. Al leer las preguntas de tu examen te das cuenta que no sabes cómo responder ninguna de ellas. Esto posiblemente sea porque:	Fracaso	1,00	1,00		4,83	20. Al leer las preguntas de mi examen me di cuenta que no sabía cómo responder ninguna de ellas. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:
A) No estudiaste mucho para el examen	Esfuerzo			1,00	4,83	A) No estudié mucho para el examen
B) El examen estaba difícil para todos	Fact. Externos			1,00	5,00	B) El examen estaba difícil para todos
C) Tienes dificultades en tus evaluaciones	Habilidad			1,00	3,50	C) Tengo dificultades para comprender lo que me preguntan en las evaluaciones de ese curso
21. Tus compañeros te eligen como delegado del curso. Esto posiblemente sea porque:	Éxito	1,00	1,00		5,00	21. Mis compañeros me eligieron como delegado del curso. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:
A) Les caes bien a tus compañeros	Fact. Externos			0,86	4,67	A) Les caigo bien a mis compañeros
B) Ellos saben que eres uno de los mejores alumnos	Habilidad			0,86	3,83	B) He demostrado tener condiciones para ser delegado
C) Tus compañeros valoran la dedicación que muestras por el curso	Esfuerzo			1,00	4,17	C) Mis compañeros valoran la dedicación que muestro por el curso
22. Desapruebas un curso por segunda vez consecutiva. Esto posiblemente sea porque:	Fracaso	1,00	1,00		5,00	22. Desaprobé un curso por segunda vez consecutiva. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:
A) No tienes aptitud para el curso	Habilidad			1,00	5,00	A) No tengo aptitud para el curso
B) No te has esforzado lo suficiente	Esfuerzo			1,00	5,00	B) No me he esforzado lo suficiente
C) Se trata de un curso que la mayoría desaprueba	Fact. Externos			1,00	4,67	C) Se trata de un curso que la mayoría desaprueba

ITEMS: Imagina que te ocurrieran las siguientes situaciones:	Tipo de situación o atribución causal	Índice de pertenencia al área			Índice de Evaluación de la calidad del ítem	Versión Final del Ítem
		Evaluación de la situación		Evaluación de la atribución causal		
		Según contexto universitario	Según éxito o fracaso			
26. Eres uno de los últimos de tu promoción que todavía no han sido aceptados como practicantes en ningún centro. Esto posiblemente sea porque:	Fracaso	1,00	1,00		4,17	26. La mayoría de alumnos de mi promoción ha sido aceptada como practicantes, yo todavía no. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:
A) Eres uno de los peores alumnos de tu promoción	Habilidad			0,57	3,00	A) No he desarrollado mucho mis competencias profesionales
B) Debiste haber aprovechado mejor tu formación en el universidad	Esfuerzo			0,57	3,33	B) No le he dedicado suficiente esfuerzo a mi formación en la universidad
C) Tus compañeros han tenido más suerte que tú	Fact. Externos			1,00	5,00	C) Mis compañeros han tenido más suerte que yo
27. Recibes una carta de felicitaciones por estar en el quinto superior. Esto posiblemente sea porque:	Éxito	1,00	1,00		4,50	27. Recibí una carta de felicitaciones por estar en el quinto superior. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:
A) Ha habido una equivocación	Fact. Externos			1,00	4,33	A) Ha habido una equivocación
B) Realmente eres uno de los mejores alumnos	Habilidad			0,71	3,17	B) Realmente soy uno de los alumnos más inteligentes
C) Te has esforzado mucho por estar entre los mejores alumnos	Esfuerzo			1,00	5,00	C) Me he esforzado mucho por estar entre los mejores alumnos
28. Obtienes la nota más alta de tu salón en una práctica calificada. Esto posiblemente sea porque:	Éxito	1,00	1,00		5,00	28. Obtuve la nota más alta de mi salón en una práctica calificada. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:
A) Tuviste suerte	Fact. Externos			1,00	4,67	A) Tuve suerte
B) Tú eres un buen alumno	Habilidad			0,71	2,67	B) Soy un alumno hábil
C) Pusiste empeño en prepararte bien para el examen	Esfuerzo			1,00	4,83	C) Puse empeño en prepararme bien para el examen

ITEMS: Imagina que te ocurrieran las siguientes situaciones:	Tipo de situación o atribución causal	Índice de pertenencia al área			Índice de Evaluación de la calidad del ítem	Versión Final del Ítem
		Evaluación de la situación		Evaluación de la atribución causal		
		Según contexto universitario	Según éxito o fracaso			
29. Deseas postular como practicante a una institución importante y varios de tus profesores escriben cartas de recomendación. Esto posiblemente sea porque:	Éxito	1,00	1,00		5,00	29. Quise postular como practicante a una institución importante y varios de mis profesores escribieron cartas de recomendación. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:
A) Tus profesores están siendo amables contigo	Fact. Externos			1,00	4,50	A) Mis profesores estaban siendo amables conmigo
B) Eres un buen alumno	Habilidad			0,71	2,92	B) Soy capaz tener un buen desempeño como practicante
C) Tus profesores reconocen tu constante esfuerzo	Esfuerzo			1,00	5,00	C) Tus profesores reconocen tu constante esfuerzo
30. Eres uno de los pocos alumnos que desaprobó un control. Esto posiblemente sea porque:	Fracaso	1,00	1,00		5,00	30. Soy uno de los pocos alumnos que desaprobó un control. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:
A) Estudiaste poco para el control	Esfuerzo			1,00	4,83	A) Estudié poco para el control
B) No le agradas al profesor	Fact. Externos			1,00	5,00	B) No le agrado al profesor
C) No eres tan hábil para el curso como tus compañeros	Habilidad			1,00	4,83	C) No soy tan hábil para el curso como mis compañeros
31. Uno de tus compañeros te pide que le expliques el último tema trabajado en clase y logras hacerlo con facilidad. Esto posiblemente sea porque:	Éxito	1,00	1,00		4,83	31. Uno de mis compañeros me pidió que le explique el último tema trabajado en clase y logré hacerlo con facilidad. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:
A) El tema era sencillo	Fact. Externos			1,00	5,00	A) El tema era sencillo
B) Eres capaz de explicar claramente cualquier tema del curso	Habilidad			1,00	4,83	B) Soy capaz de explicar claramente cualquier tema del curso
C) Te esforzaste en comprender bien el tema y por eso lo dominas	Esfuerzo			1,00	4,67	C) Me esforcé en comprender bien el tema y por eso lo domino

ITEMS: Imagina que te ocurrieran las siguientes situaciones:	Tipo de situación o atribución causal	Índice de pertenencia al área			Índice de Evaluación de la calidad del ítem	Versión Final del Ítem
		Evaluación de la situación		Evaluación de la atribución causal		
		Según contexto universitario	Según éxito o fracaso			
32. El profesor conversa personalmente contigo porque está preocupado por los graves errores que cometiste en un examen. Esto posiblemente sea porque:	Fracaso	1,00	1,00		4,33	32. El profesor conversó personalmente conmigo porque estaba preocupado por los graves errores que cometí en un examen. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:
A) Las preguntas del examen eran confusas para todos	Fact. Externos			1,00	4,33	A) Las preguntas del examen eran confusas para todos
B) Realmente eres muy malo en el curso	Habilidad			0,71	2,50	B) No tengo habilidad para el curso
C) No estudiaste para el examen	Esfuerzo			1,00	5,00	C) No estudié para el examen
33. Te felicitan por la creatividad de tu trabajo. Esto posiblemente sea porque:	Éxito	0,86	1,00		4,83	33. Me felicitaron por la creatividad de mi trabajo de investigación. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:
A) Suelen ser ingenioso en tus trabajos	Habilidad			1,00	4,33	A) Suelo ser ingenioso en mis trabajos
B) Tuviste suerte de que les gustara tu trabajo	Fact. Externos			1,00	4,83	B) Tuve suerte de que les gustara mi trabajo
C) Te esmeraste en hacer un buen trabajo	Esfuerzo			1,00	4,67	C) Me esmeré en hacer un buen trabajo
34. En un trabajo grupal, todos debían calificar a sus compañeros de grupo y obtuviste una baja puntuación. Esto posiblemente sea porque:	Fracaso	1,00	1,00		4,83	34. En un trabajo grupal, todos debían calificar a sus compañeros del grupo y obtuve una baja puntuación. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:
A) Tus compañeros fueron injustos contigo	Fact. Externos			1,00	5,00	A) Mis compañeros fueron injustos conmigo
B) Tus compañeros se esforzaron más que tú al hacer el trabajo	Esfuerzo			1,00	4,83	B) Mis compañeros se esforzaron más que yo al hacer el trabajo
C) Eres un mal compañero de trabajo	Habilidad			0,71	2,50	C) No tengo habilidades para trabajar en equipo

ITEMS: Imagina que te ocurrieran las siguientes situaciones:	Tipo de situación o atribución causal	Índice de pertenencia al área		Evaluación de la atribución causal	Índice de Evaluación de la calidad del ítem	Versión Final del ítem
		Evaluación de la situación				
		Según contexto universitario	Según éxito o fracaso			
35. Tu universidad te concede una beca de estudios por tu buen rendimiento. Esto posiblemente sea porque:	Éxito	1,00	1,00		5,00	35. La universidad me concedió una beca de estudios por mi buen rendimiento. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:
A) Realmente eres un buen alumno	Habilidad			0,71	3,50	A) Realmente soy un alumno competente
B) Hiciste todo lo que estaba a tu alcance para obtener la beca	Esfuerzo			1,00	4,17	B) Hice todo lo que estaba a mi alcance para obtenerla
C) Habían muchas becas	Fact. Externos			1,00	4,50	C) Habían muchas becas
36. Te cuesta mucho trabajo comprender las explicaciones de un profesor. Esto posiblemente sea porque:	Fracaso	1,00	0,86		4,17	36. Me costó mucho trabajo comprender las explicaciones del profesor. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:
A) El profesor explica mal	Fact. Externos			1,00	4,33	A) El profesor explica mal
B) Siempre tienes dificultades para entender las explicaciones de clase	Habilidad			1,00	4,17	B) Siempre tengo dificultades para entender las explicaciones de clase
C) No prestaste mucha atención	Esfuerzo			0,86	4,00	C) No presté mucha atención
37. Te es fácil redactar un trabajo con tus propias palabras sin necesidad de copiar textualmente la información de alguna fuente. Esto posiblemente sea porque:	Éxito	1,00	1,00		4,67	37. Me fue fácil redactar un trabajo con mis propias palabras sin necesidad de copiar textualmente la información de alguna fuente. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:
A) Eres hábil para expresar tus ideas por escrito	Habilidad			1,00	5,00	A) Soy hábil para expresar mis ideas por escrito
B) Pusiste empeño en hacerlo bien	Esfuerzo			0,86	4,17	B) Puse empeño en hacerlo bien
C) El tema de trabajo era sencillo	Fact. Externos			1,00	5,00	C) El tema de trabajo era sencillo

ITEMS: Imagina que te ocurrieran las siguientes situaciones:	Tipo de situación o atribución causal	Índice de pertenencia al área			Índice de Evaluación de la calidad del ítem	Versión Final del Ítem
		Evaluación de la situación		Evaluación de la atribución causal		
		Según contexto universitario	Según éxito o fracaso			
38. Estás a mitad de ciclo y aún no has aprobado ninguna de las evaluaciones del curso. Esto posiblemente sea porque:	Fracaso	1,00	1,00		4,83	38. Estoy a mitad de ciclo y aún no he aprobado ninguna de las evaluaciones del curso. Yo pienso que posiblemente esto ocurre porque:
A) Para todos es un curso difícil de aprobar	Fact. Externos			1,00	4,83	A) Para todos es un curso difícil de aprobar
B) No le has puesto suficiente empeño al estudio del curso	Esfuerzo			1,00	4,33	B) No le he puesto suficiente empeño al estudio del curso
C) No tienes aptitudes para el curso	Habilidad			1,00	5,00	C) No tengo aptitudes para el curso
39. El profesor te felicita por el progreso que has tenido a lo largo del curso. Esto posiblemente sea porque:	Éxito	1,00	1,00		4,50	39. El profesor me felicitó por el progreso que he tenido a lo largo del curso. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:
A) El profesor felicitó a todos por igual	Fact. Externos			1,00	3,67	A) El profesor felicitó a todos por igual
B) Tienes cualidades para el curso	Habilidad			1,00	4,67	B) Tengo cualidades para el curso
C) Sinceramente te has esforzado en lograr las metas del curso	Esfuerzo			1,00	4,83	C) Sinceramente me he esforzado en lograr las metas del curso
40. Te resulta complicado identificar los objetivos de la clase. Esto posiblemente sea porque:	Fracaso	1,00	0,86		3,50	40. Me resulta complicado identificar los objetivos de la clase. Yo pienso que posiblemente esto ocurre porque:
A) Debes tratar de concentrarte más	Esfuerzo			1,00	3,50	A) Debo tratar de concentrarme más
B) El profesor no explica bien	Fact. Externos			1,00	4,83	B) El profesor no explica bien
C) No eres capaz de comprender el curso por más que te esfuerces	Habilidad			0,86	3,50	C) No soy capaz de comprender el curso por más que me esfuerzo
41. En un debate en clase, tus compañeros te eligen como representante. Esto posiblemente sea porque:	Éxito	1,00	1,00		4,83	41. En un debate en clase, mis compañeros me eligieron como representante. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:
A) Te tocaba el turno de hacerlo	Fracaso			1,00	4,83	A) Me tocaba el turno de hacerlo
B) Tienes ideas críticas	Habilidad			1,00	4,33	B) Tengo ideas críticas
C) Te preparas para hacer un buen debate	Esfuerzo			1,00	4,67	C) Me preparo para hacer un buen debate

ITEMS: Imagina que te ocurrieran las siguientes situaciones:	Tipo de situación o atribución causal	Índice de pertenencia al área			Índice de Evaluación de la calidad del ítem	Versión Final del Ítem
		Evaluación de la situación		Evaluación de la atribución causal		
		Según contexto universitario	Según éxito o fracaso			
42. En tu examen final, te piden que elabores un esquema que sintetice los aspectos más importantes desarrollados en el curso y te das cuenta que no sabes cómo hacerlo. Esto posiblemente sea porque:	Fracaso	1,00	1,00		4,50	42. En el examen final, me pidieron que elabore un esquema que resuma los aspectos más importantes desarrollados en el curso y me di cuenta que no sabía cómo hacerlo. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:
A) Siempre tienes problemas con el curso	Habilidad			0,86	2,83	A) No tengo una adecuada capacidad de síntesis
B) No has sabido aprovechar el curso	Esfuerzo			0,86	3,33	B) No le dediqué suficiente tiempo para repasar el curso
C) Era una pregunta difícil de responder para todos	Fact. Externos			1,00	4,50	C) Era una pregunta difícil de responder para todos
43. El profesor te felicita por el análisis que has hecho al responder las preguntas de un control. Esto posiblemente sea porque:	Éxito	1,00	1,00		5,00	43. El profesor me felicitó por el análisis que hice al responder las preguntas de un control. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:
A) Te esforzaste mucho en hacer un buen análisis	Esfuerzo			1,00	5,00	A) Me esforcé mucho en hacer un buen análisis
B) Eres una persona con una buena capacidad de análisis	Habilidad			1,00	5,00	B) Soy una persona con una buena capacidad de análisis
C) El profesor no es muy exigente	Fact. Externos			1,00	4,75	C) El profesor no es muy exigente

ITEMS: Imagina que te ocurrieran las siguientes situaciones:	Tipo de situación o atribución causal	Índice de pertenencia al área			Índice de Evaluación de la calidad del ítem	Versión Final del Ítem
		Evaluación de la situación		Evaluación de la atribución causal		
		Según contexto universitario	Según éxito o fracaso			
44. Necesitas sacar copia de los apuntes de tus compañeros, porque no entendiste cuales eran los puntos más importantes de la clase. Esto posiblemente sea porque:	Fracaso	1,00	0,71		4,67	44. Tuve la necesidad de sacar copia de los apuntes de mis compañeros, porque no entendí cuales eran los puntos más importantes de la clase. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:
A) Siempre te cuesta trabajo entender los temas de ese curso	Habilidad			0,86	4,50	A) Siempre me cuesta trabajo entender los temas de ese curso
B) Debiste tener mayor disposición para escuchar la clase	Esfuerzo			0,71	3,67	B) Debí tener mayor disposición para escuchar la clase
C) Era un tema difícil de entender	Fact. Externos			1,00	5,00	C) Era un tema difícil de entender
45. Das buenos ejemplos sobre el tema de clase y el profesor te aumenta puntos por tu participación. Esto posiblemente sea porque:	Éxito	1,00	1,00		4,67	45. Di buenos ejemplos sobre el tema de clase y el profesor me aumentó puntos por mi participación. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:
A) Realmente eres capaz de dar buenos ejemplos	Habilidad			1,00	4,50	A) Realmente soy capaz de dar buenos ejemplos
B) Te esmeraste en dar buenos ejemplos	Esfuerzo			1,00	4,83	B) Me esmeré en dar buenos ejemplos
C) El profesor fue amable contigo	Fact. Externos			1,00	4,83	C) El profesor fue amable conmigo
46. En un debate en clase, descubres inmediatamente que no sabes cómo argumentar bien tu postura ni cómo contraargumentar la de tu compañero. Esto posiblemente sea porque:	Fracaso	1,00	1,00		4,83	46. En un debate en clase, me di cuenta inmediatamente que no sabía cómo argumentar bien mi postura ni cómo contraargumentar la de mi compañero. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:
A) Te preparaste poco para el tema	Esfuerzo			1,00	4,67	A) Me preparé poco para el tema
B) Tuviste mala suerte	Fact. Externos			1,00	4,33	B) Tuve mala suerte
C) Te cuesta reconocer las ideas relevantes	Habilidad			1,00	4,00	C) Me cuesta reconocer las ideas relevantes

ITEMS: Imagina que te ocurrieran las siguientes situaciones:	Tipo de situación o atribución causal	Índice de pertenencia al área		Índice de Evaluación de la calidad del ítem	Versión Final del Ítem	
		Evaluación de la situación				
		Según contexto universitario	Según éxito o fracaso			
47. Recibes un diploma por tu buen rendimiento académico. Esto posiblemente sea porque:	Éxito	0,86	1,00	4,50	47. Recibí un diploma por mi buen rendimiento académico. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:	
A) Se equivocaron al darte el diploma	Fact. Externos			1,00	3,83	A) Se equivocaron al darme el diploma
B) Te lo mereces por tu esfuerzo	Esfuerzo			1,00	4,17	B) Me lo merezco por mi esfuerzo
C) Eres un buen alumno	Habilidad			0,71	2,83	C) Tengo aptitudes en varias áreas
48. Tu profesor te sugiere que evalúes la posibilidad de cambiar de carrera, debido a tu bajo rendimiento. Esto posiblemente sea porque:	Fracaso	1,00	1,00	5,00	48. El profesor me sugirió que evalúe la posibilidad de cambiar de carrera, debido a mi bajo rendimiento. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:	
A) Tu profesor está exagerando	Fact. Externos			1,00	4,83	A) El profesor está exagerando
B) De verdad no tienes aptitudes para tu carrera	Habilidad			1,00	5,00	B) De verdad no tengo aptitudes para mi carrera
C) No te has esforzado lo suficiente en tener un buen rendimiento	Esfuerzo			1,00	5,00	C) No me he esforzado lo suficiente en tener un buen rendimiento
49. Tienen que elegir a un grupo de los mejores alumnos para ir a un congreso nacional sobre tu carrera y te escogen a ti. Esto posiblemente sea porque:	Éxito	1,00	1,00	5,00	49. Tenían que elegir a un grupo de los mejores alumnos para ir a un congreso nacional sobre mi carrera y me escogieron a mi. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:	
A) Tuviste suerte de ser elegido	Fact. Externos			1,00	4,50	A) Tuve suerte de ser elegido
B) De verdad eres uno de los mejores alumnos de tu carrera	Habilidad			0,71	3,67	B) Soy uno de los alumnos más hábiles de mi carrera
C) Te has esforzado mucho por ser uno de los mejores alumno de tu carrera	Esfuerzo			1,00	4,67	C) Me he esforzado mucho por ser uno de los mejores alumnos de mi carrera

ITEMS: Imagina que te ocurrieran las siguientes situaciones:	Tipo de situación o atribución causal	Índice de pertenencia al área			Índice de Evaluación de la calidad del ítem	Versión Final del Ítem
		Evaluación de la situación		Evaluación de la atribución causal		
		Según contexto universitario	Según éxito o fracaso			
50. Te fue mal en los exámenes finales. Esto posiblemente sea porque:	Fracaso	1,00	1,00		4,67	50. Me fue mal en los exámenes finales. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:
A) Los exámenes estaban realmente difíciles	Fact. Externos			1,00	5,00	A) Los exámenes estaban realmente difíciles
B) No te preparaste lo necesario	Esfuerzo			1,00	4,33	B) No me preparé lo suficiente
C) Eres un mal alumno	Habilidad			0,71	3,33	C) Mis aptitudes no alcanzan el nivel esperado

Anexo D:

Versión final de EACEFA aplicada a los participantes de la investigación

ENCUESTA**Instrucciones:**

A continuación encontrarás una lista de situaciones que podrían pasarte en la universidad. Cada una de ellas tiene tres razones por las que esa situación podría ocurrir.

Lo que debes hacer es marcar con un aspa (X) cuán verdadera o cuán falsa es para ti cada una de esas razones, de acuerdo a la siguiente escala:

Falso	Casi siempre falso	A veces falso, a veces verdadero	Casi siempre verdadero	Verdadero
1	2	3	4	5

Por ejemplo, esta podría ser una manera de responder ante la siguiente afirmación:

Obtuve la nota más alta de mi salón en uno de los exámenes parciales. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:					
A) Tuve suerte	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B) Soy un buen alumno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
C) Me esforcé en prepararme bien para el examen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Explicación del ejemplo: Este alumno marcó falso para la primera razón, porque piensa que no fue la suerte la que hizo que obtuviera la nota más alta. Para la segunda razón, marcó verdadero, porque es un buen alumno y casi siempre saca buenas notas. Finalmente, en la tercera razón, marcó casi siempre verdadero, porque la mayoría de veces tiene que esforzarse en repasar bien las lecciones de clase para poder sacar altas notas.

Si no has entendido las instrucciones levanta la mano para que el examinador aclare tus dudas. Recuerda que **no hay respuestas correctas ni incorrectas**, simplemente responde de acuerdo a lo que consideras que se adecúa mejor a tu manera usual de pensar.

Por favor, lee cada una de las oraciones y elige una respuesta para cada una de las razones. Si quieres cambiar de respuesta, táchala y vuelve a marcar una X en la alternativa que desees, pero debes tener cuidado que sólo haya una respuesta por cada razón. **No dejes ninguna razón sin responder.**

NO DES VUELTA A LA PÁGINA HASTA QUE EL EXAMINADOR TE LO INDIQUE

CUADERNILLO DE PREGUNTAS

Marca con un aspa (X) cuán verdadera o cuán falsa es para ti cada una de las afirmaciones, de acuerdo a la siguiente escala:

Falso	Casi siempre falso	A veces falso, a veces verdadero	Casi siempre verdadero	Verdadero
1	2	3	4	5

1. Escribí un ensayo y el profesor me dijo que estaba muy bien. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:				
A) Escribo buenos ensayos	1	2	3	4 5
B) Me esforcé bastante en hacer un buen ensayo	1	2	3	4 5
C) Le caigo bien al profesor	1	2	3	4 5
2. En un trabajo grupal, mis compañeros me criticaron diciendo que lo que había hecho estaba mal. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:				
A) No soy muy hábil para hacer trabajos grupales	1	2	3	4 5
B) No me esforcé lo suficiente en hacer el trabajo	1	2	3	4 5
C) No les caigo bien a mis compañeros	1	2	3	4 5
3. El profesor me escogió para ayudarlo en una investigación que él está realizando. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:				
A. Soy uno de los alumnos más inteligentes de mi clase	1	2	3	4 5
B. El profesor me eligió al azar	1	2	3	4 5
C. Realmente me esfuerzo mucho en las tareas de investigación	1	2	3	4 5
4. No respondí correctamente a las preguntas que el profesor me hizo en la clase. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:				
A) Debí tener mayor disposición para escuchar la clase	1	2	3	4 5
B) El tema de clase era difícil de comprender para todos	1	2	3	4 5
C) No soy hábil para ese curso	1	2	3	4 5
5. El profesor leyó fragmentos de mi examen para que sirva de ejemplo a mis compañeros sobre lo que él esperaba como una buena respuesta. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:				
A) Estudié con dedicación para el examen	1	2	3	4 5
B) El examen estaba fácil de responder	1	2	3	4 5
C) Soy hábil para el curso	1	2	3	4 5
6. Desaprobé un control de lectura. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:				
A) Leí el texto con desgano	1	2	3	4 5
B) No tengo una apropiada comprensión lectora	1	2	3	4 5
C) La lectura era difícil para todos	1	2	3	4 5
7. El profesor me pidió que lo ayude a corregir algunas prácticas calificadas. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:				
A) El profesor necesitaba entregar las notas urgentemente y le pidió ayuda al primero que encontró	1	2	3	4 5
B) Tengo habilidad para ese curso	1	2	3	4 5
C) Me empeño en tener un buen rendimiento en el curso	1	2	3	4 5
8. Aunque me han explicado varias veces el tema de clase, no logro comprenderlo. Yo pienso que posiblemente esto ocurre porque:				
A) He dedicado poco tiempo y esfuerzo al estudio del tema	1	2	3	4 5
B) Mi profesor no explica bien	1	2	3	4 5
C) Soy poco hábil en ese curso	1	2	3	4 5

Escala de opciones de respuesta:

Falso	Casi siempre falso	A veces falso, a veces verdadero	Casi siempre verdadero	Verdadero
1	2	3	4	5

9. En un trabajo grupal, mis compañeros me eligieron como el representante del grupo. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:				
A) Me lo merecía por mi esfuerzo en la realización del trabajo	1	2	3	4 5
B) Mis compañeros saben que soy bueno coordinando trabajos grupales	1	2	3	4 5
C) Nadie más quería hacerlo	1	2	3	4 5
10. Teníamos que formar grupos de trabajo y nadie quería trabajar conmigo. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:				
A) Soy flojo para hacer mis trabajos	1	2	3	4 5
B) Me resulta complicado realizar los trabajos en ese curso	1	2	3	4 5
C) Mis compañeros me conocen poco	1	2	3	4 5
11. Hice un comentario en clase y el profesor me felicitó por decir algo muy interesante. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:				
A) Me esforcé en repasar el curso antes de la clase	1	2	3	4 5
B) El profesor estaba de buen humor	1	2	3	4 5
C) Soy capaz de fundamentar bien mis ideas	1	2	3	4 5
12. Luego de exponer, alguien me hizo una pregunta y me equivoqué. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:				
A) No me preparé lo suficiente para mi exposición	1	2	3	4 5
B) La pregunta era difícil	1	2	3	4 5
C) Tengo dificultades para expresar mis ideas con claridad	1	2	3	4 5
13. El profesor me dio puntos adicionales por mi participación en clase. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:				
A) Hago intervenciones precisas en clase	1	2	3	4 5
B) Me esmero en participar activamente	1	2	3	4 5
C) Le caigo bien al profesor	1	2	3	4 5
14. No logré comprender una lectura que me dejó el profesor. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:				
A) La lectura era complicada	1	2	3	4 5
B) No tengo un nivel adecuado de comprensión lectora	1	2	3	4 5
C) Me dio flojera hacer una lectura profunda	1	2	3	4 5
15. Obtuve una nota alta por mis tareas académicas. Yo pienso que esto posiblemente ocurrió porque:				
A) La tarea es sencilla y cualquiera puede hacerlo	1	2	3	4 5
B) Me lo merezco por mi esfuerzo	1	2	3	4 5
C) Soy hábil para hacer la tarea académica	1	2	3	4 5
16. Me fue mal en mi exposición y recibí una baja calificación. Yo pienso que esto posiblemente ocurrió porque:				
A) Tengo problemas para exponer en público	1	2	3	4 5
B) Me tocó exponer un tema complicado	1	2	3	4 5
C) Me dio flojera prepararme mejor	1	2	3	4 5
17. Mi trabajo fue elegido para ser presentado en una exposición abierta al público que organiza mi facultad. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:				
A) Los criterios de selección de trabajos eran poco exigentes	1	2	3	4 5
B) Me esforcé en hacer un buen trabajo	1	2	3	4 5
C) Soy muy creativo en la elaboración de mis trabajos	1	2	3	4 5

Escala de opciones de respuesta:

Falso	Casi siempre falso	A veces falso, a veces verdadero	Casi siempre verdadero	Verdadero
1	2	3	4	5

18. El profesor me dijo que es probable que desaprobe el curso. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:					
A) No le he puesto suficiente interés al curso	1	2	3	4	5
B) El profesor es demasiado exigente	1	2	3	4	5
C) No tengo aptitud para el curso	1	2	3	4	5
19. Mi profesor me felicitó por mi trabajo de investigación y me sugirió que publique los resultados en una revista de la universidad. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:					
A) Fue gracias a mis compañeros de grupo que el trabajo salió bien	1	2	3	4	5
B) Puse mucho empeño y dedicación en la investigación	1	2	3	4	5
C) Domino muy bien los métodos de investigación	1	2	3	4	5
20. Al leer las preguntas de mi examen me di cuenta que no sabía cómo responder ninguna de ellas. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:					
A) No estudié mucho para el examen	1	2	3	4	5
B) El examen estaba difícil para todos	1	2	3	4	5
C) Tengo dificultades para comprender lo que me preguntan en las evaluaciones de ese curso	1	2	3	4	5
21. Mis compañeros me eligieron como delegado del curso. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:					
A) Les caigo bien a mis compañeros	1	2	3	4	5
B) He demostrado tener condiciones para ser delegado	1	2	3	4	5
C) Mis compañeros valoran la dedicación que muestro por el curso	1	2	3	4	5
22. Desaprobé un curso por segunda vez consecutiva. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:					
A) No tengo aptitud para el curso	1	2	3	4	5
B) No me he esforzado lo suficiente	1	2	3	4	5
C) Se trata de un curso que la mayoría desapueba	1	2	3	4	5
23. Gané una beca para completar el último año de mi carrera en una universidad del extranjero. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:					
A) Soy un alumno competente	1	2	3	4	5
B) Me lo merezco por mi empeño	1	2	3	4	5
C) Tuve suerte de ser elegido	1	2	3	4	5
24. A pesar de que pasé una hora tratando de resolver algunos ejercicios, no logré hallar la solución de ninguno de ellos. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:					
A) Necesito esforzarme y practicar más	1	2	3	4	5
B) No tengo habilidad para resolver esa clase de ejercicios	1	2	3	4	5
C) Los ejercicios son difíciles	1	2	3	4	5
25. Mis compañeros me propusieron como candidato de los representantes estudiantiles de mi universidad. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:					
A) Les caigo bien a mis compañeros	1	2	3	4	5
B) Tengo cualidades para ser un buen representante estudiantil	1	2	3	4	5
C) Me he esmerado en conocer las necesidades de los estudiantes	1	2	3	4	5

Escala de opciones de respuesta:

Falso	Casi siempre falso	A veces falso, a veces verdadero	Casi siempre verdadero	Verdadero
1	2	3	4	5

26. La mayoría de alumnos de mi promoción ha sido aceptada como practicantes, y todavía no. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:				
A) No he desarrollado lo suficiente mis competencias profesionales	1	2	3	4 5
B) No dediqué suficiente esfuerzo al estudio de mi carrera	1	2	3	4 5
C) Mis compañeros han tenido más suerte que yo	1	2	3	4 5
27. Recibí una carta de felicitaciones por estar en el quinto superior. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:				
A) Ha habido una equivocación	1	2	3	4 5
B) Realmente soy uno de los alumnos más inteligentes	1	2	3	4 5
C) Me he esforzado mucho por estar entre los mejores alumnos	1	2	3	4 5
28. Obtuve la nota más alta de mi salón en una práctica calificada. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:				
A) Tuve suerte	1	2	3	4 5
B) Soy un alumno hábil	1	2	3	4 5
C) Puse empeño en prepararme bien para el examen	1	2	3	4 5
29. Quise postular como practicante a una institución importante y varios de mis profesores escribieron cartas de recomendación. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:				
A) Mis profesores estaban siendo amables conmigo	1	2	3	4 5
B) Soy capaz tener un buen desempeño como practicante	1	2	3	4 5
C) Mis profesores reconocen mi constante esfuerzo	1	2	3	4 5
30. Soy uno de los pocos alumnos que desaprobó un control. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:				
A) Estudié poco para el control	1	2	3	4 5
B) No le agrado al profesor	1	2	3	4 5
C) No soy tan hábil para el curso como mis compañeros	1	2	3	4 5
31. Uno de mis compañeros me pidió que le explique el último tema trabajado en clase y logré hacerlo con facilidad. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:				
A) El tema era sencillo	1	2	3	4 5
B) Soy capaz de explicar claramente cualquier tema del curso	1	2	3	4 5
C) Me esforcé en comprender bien el tema y por eso lo domino	1	2	3	4 5
32. El profesor conversó personalmente conmigo porque estaba preocupado por los graves errores que cometí en un examen. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:				
A) Las preguntas del examen eran confusas para todos	1	2	3	4 5
B) No tengo habilidad para el curso	1	2	3	4 5
C) No estudié para el examen	1	2	3	4 5
33. Me felicitaron por la creatividad de mi trabajo de investigación. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:				
A) Suelo ser ingenioso en mis trabajos	1	2	3	4 5
B) Tuve suerte de que les gustara mi trabajo	1	2	3	4 5
C) Me esmeré en hacer un buen trabajo	1	2	3	4 5

Escala de opciones de respuesta:

Falso	Casi siempre falso	A veces falso, a veces verdadero	Casi siempre verdadero	Verdadero
1	2	3	4	5

34. En un trabajo grupal, todos debían calificar a sus compañeros del grupo y obtuve una baja puntuación. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:					
A) Mis compañeros fueron injustos conmigo	1	2	3	4	5
B) Mis compañeros se esforzaron más que yo al hacer el trabajo	1	2	3	4	5
C) No tengo habilidades para trabajar en equipo	1	2	3	4	5
35. La universidad me concedió una beca de estudios por mi buen rendimiento. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:					
A) Realmente soy un alumno competente	1	2	3	4	5
B) Hice todo lo que estaba a mi alcance para obtener la beca	1	2	3	4	5
C) Habían muchas becas	1	2	3	4	5
36. Me costó mucho trabajo comprender las explicaciones del profesor. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:					
A) El profesor explica mal	1	2	3	4	5
B) Siempre tengo dificultades para entender las explicaciones de clase	1	2	3	4	5
C) No presté mucha atención	1	2	3	4	5
37. Me fue fácil redactar un trabajo con mis propias palabras sin necesidad de copiar textualmente la información de alguna fuente. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:					
A) Soy hábil para expresar mis ideas por escrito	1	2	3	4	5
B) Puse empeño en hacerlo bien	1	2	3	4	5
C) El tema de trabajo era sencillo	1	2	3	4	5
38. Estoy a mitad de ciclo y aún no he aprobado ninguna de las evaluaciones del curso. Yo pienso que posiblemente esto ocurre porque:					
A) Para todos es un curso difícil de aprobar	1	2	3	4	5
B) No le he puesto suficiente empeño al estudio del curso	1	2	3	4	5
C) No tengo aptitudes para el curso	1	2	3	4	5
39. El profesor me felicitó por el progreso que he tenido a lo largo del curso. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:					
A) El profesor felicitó a todos por igual	1	2	3	4	5
B) Tengo cualidades para el curso	1	2	3	4	5
C) Sinceramente me he esforzado en lograr las metas del curso	1	2	3	4	5
40. Me resulta complicado identificar los objetivos de la clase. Yo pienso que posiblemente esto ocurre porque:					
A) Debo tratar de concentrarme más	1	2	3	4	5
B) El profesor no explica bien	1	2	3	4	5
C) No soy capaz de comprender el curso por más que me esfuerzo	1	2	3	4	5
41. En un debate en clase, mis compañeros me eligieron como representante. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:					
A) Me tocaba el turno de hacerlo	1	2	3	4	5
B) Tengo ideas críticas	1	2	3	4	5
C) Me preparo para hacer un buen debate	1	2	3	4	5

Escala de opciones de respuesta:

Falso	Casi siempre falso	A veces falso, a veces verdadero	Casi siempre verdadero	Verdadero
1	2	3	4	5

42. En el examen final, me pidieron que elabore un esquema que resuma los aspectos más importantes desarrollados en el curso y me di cuenta que no sabía cómo hacerlo. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:				
A) No tengo una adecuada capacidad de síntesis	1	2	3	4 5
B) No le dediqué suficiente tiempo para repasar el curso	1	2	3	4 5
C) Era una pregunta difícil de responder para todos	1	2	3	4 5
43. El profesor me felicitó por el análisis que hice al responder las preguntas de un control. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:				
A) Me esforcé mucho en hacer un buen análisis	1	2	3	4 5
B) Soy una persona con una buena capacidad de análisis	1	2	3	4 5
C) El profesor no es muy exigente	1	2	3	4 5
44. Tuve la necesidad de sacar copia de los apuntes de mis compañeros, porque no entendí cuales eran los puntos más importantes de la clase. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:				
A) Siempre me cuesta trabajo entender los temas de ese curso	1	2	3	4 5
B) Debí tener mayor disposición para escuchar la clase	1	2	3	4 5
C) Era un tema difícil de entender	1	2	3	4 5
45. Di buenos ejemplos sobre el tema de clase y el profesor me aumentó puntos por mi participación. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:				
A) Realmente soy capaz de dar buenos ejemplos	1	2	3	4 5
B) Me esmeré en dar buenos ejemplos	1	2	3	4 5
C) El profesor fue amable conmigo	1	2	3	4 5
46. En un debate en clase, me di cuenta inmediatamente que no sabía cómo argumentar bien mi postura ni cómo contraargumentar la de mi compañero. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:				
A) Me preparé poco para el tema	1	2	3	4 5
B) Tuve mala suerte	1	2	3	4 5
C) Me cuesta reconocer las ideas relevantes	1	2	3	4 5
47. Recibí un diploma por mi buen rendimiento académico. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:				
A) Se equivocaron al darme el diploma	1	2	3	4 5
B) Me lo merezco por mi esfuerzo	1	2	3	4 5
C) Soy inteligente	1	2	3	4 5
48. El profesor me sugirió que evalúe la posibilidad de cambiar de carrera, debido a mi bajo rendimiento. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:				
A) El profesor está exagerando	1	2	3	4 5
B) De verdad no tengo aptitudes para mi carrera	1	2	3	4 5
C) No me he esforzado lo suficiente en tener un buen rendimiento	1	2	3	4 5
49. Tenían que elegir a un grupo de los mejores alumnos para ir a un congreso nacional sobre mi carrera y me escogieron a mí. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:				
A) Tuve suerte de ser elegido	1	2	3	4 5
B) Soy uno de los alumnos más hábiles de mi carrera	1	2	3	4 5
C) Me he esforzado mucho por ser uno de los mejores alumnos de mi carrera	1	2	3	4 5

50. Me fue mal en los exámenes finales. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:

A) Los exámenes estaban realmente difíciles	1	2	3	4	5
B) No me preparé lo necesario	1	2	3	4	5
C) Mis aptitudes no son suficientes	1	2	3	4	5



Anexo E:

Ítems eliminados y sus respectivos coeficientes de correlación ítem – test corregida

Subescala	Ítem	Atribución causal	Correlación ítem – test corregida
Éxito – Habilidad	45A	Realmente soy capaz de dar buenos ejemplos	0,092
	21B	He demostrado tener condiciones para ser delegado	0,180
Éxito – Esfuerzo	11A	Me esforcé en repasar el curso antes de la clase	0,214
	21C	Mis compañeros valoran la dedicación que muestro por el curso	0,294
Éxito – Causas Externas	21A	Les caigo bien a mis compañeros	0,161
	19A	Fue gracias a mis compañeros de grupo que el trabajo salió bien	0,290
	25A	Les caigo bien a mis compañeros	0,293
Fracaso – Habilidad	26A	No he desarrollado lo suficiente mis competencias profesionales	0,189
Fracaso – Esfuerzo	10A	Soy flojo para hacer mis trabajos	0,238
	48A	El profesor está exagerando	0,149
Fracaso – Causas Externas	2C	No les caigo bien a mis compañeros	0,172
	10C	Mis compañeros me conocen poco	0,191
	12B	La pregunta era difícil	0,270
	6C	La lectura era difícil para todos	0,265
	46B	Tuve mala suerte	0,290

Anexo F:

Versión final de EACEFA luego de la eliminación de los ítems que no aportaban a la confiabilidad de la prueba.

ENCUESTA**Instrucciones:**

A continuación encontrarás una lista de situaciones que podrían pasarte en la universidad. Cada una de ellas tiene tres razones por las que esa situación podría ocurrir.

Lo que debes hacer es marcar con un aspa (X) cuán verdadera o cuán falsa es para ti cada una de esas razones, de acuerdo a la siguiente escala:

Falso	Casi siempre falso	A veces falso, a veces verdadero	Casi siempre verdadero	Verdadero
1	2	3	4	5

Por ejemplo, esta podría ser una manera de responder ante la siguiente afirmación:

Obtuve la nota más alta de mi salón en uno de los exámenes parciales. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:					
A) Tuve suerte	<input checked="" type="checkbox"/>	2	3	4	5
B) Soy un buen alumno	1	2	3	4	<input checked="" type="checkbox"/>
C) Me esforcé en prepararme bien para el examen	1	2	3	<input checked="" type="checkbox"/>	5

Explicación del ejemplo: Este alumno marcó falso para la primera razón, porque piensa que no fue la suerte la que hizo que obtuviera la nota más alta. Para la segunda razón, marcó verdadero, porque es un buen alumno y casi siempre saca buenas notas. Finalmente, en la tercera razón, marcó casi siempre verdadero, porque la mayoría de veces tiene que esforzarse en repasar bien las lecciones de clase para poder sacar altas notas.

Si no has entendido las instrucciones levanta la mano para que el examinador aclare tus dudas. Recuerda que **no hay respuestas correctas ni incorrectas**, simplemente responde de acuerdo a lo que consideras que se adecúa mejor a tu manera usual de pensar.

Por favor, lee cada una de las oraciones y elige una respuesta para cada una de las razones. Si quieres cambiar de respuesta, táchala y vuelve a marcar una X en la alternativa que desees, pero debes tener cuidado que sólo haya una respuesta por cada razón. **No dejes ninguna razón sin responder.**

NO DES VUELTA A LA PÁGINA HASTA QUE EL EXAMINADOR TE LO INDIQUE

CUADERNILLO DE PREGUNTAS

Marca con un aspa (X) cuán verdadera o cuán falsa es para ti cada una de las afirmaciones, de acuerdo a la siguiente escala:

Falso	Casi siempre falso	A veces falso, a veces verdadero	Casi siempre verdadero	Verdadero
1	2	3	4	5

1. Escribí un ensayo y el profesor me dijo que estaba muy bien. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:				
A) Escribo buenos ensayos	1	2	3	4 5
B) Me esforcé bastante en hacer un buen ensayo	1	2	3	4 5
C) Le caigo bien al profesor	1	2	3	4 5
2. El profesor me escogió para ayudarlo en una investigación que él está realizando. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:				
A. Soy uno de los alumnos más inteligentes de mi clase	1	2	3	4 5
B. El profesor me eligió al azar	1	2	3	4 5
C. Realmente me esfuerzo mucho en las tareas de investigación	1	2	3	4 5
3. No respondí correctamente a las preguntas que el profesor me hizo en la clase. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:				
A) Debí tener mayor disposición para escuchar la clase	1	2	3	4 5
B) El tema de clase era difícil de comprender para todos	1	2	3	4 5
C) No soy hábil para ese curso	1	2	3	4 5
4. El profesor leyó fragmentos de mi examen para que sirva de ejemplo a mis compañeros sobre lo que él esperaba como una buena respuesta. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:				
A) Estudié con dedicación para el examen	1	2	3	4 5
B) El examen estaba fácil de responder	1	2	3	4 5
C) Soy hábil para el curso	1	2	3	4 5
5. El profesor me pidió que lo ayude a corregir algunas prácticas calificadas. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:				
A) El profesor necesitaba entregar las notas urgentemente y le pidió ayuda al primero que encontró	1	2	3	4 5
B) Tengo habilidad para ese curso	1	2	3	4 5
C) Me empeño en tener un buen rendimiento en el curso	1	2	3	4 5
6. Aunque me han explicado varias veces el tema de clase, no logro comprenderlo. Yo pienso que posiblemente esto ocurre porque:				
A) He dedicado poco tiempo y esfuerzo al estudio del tema	1	2	3	4 5
B) Mi profesor no explica bien	1	2	3	4 5
C) Soy poco hábil en ese curso	1	2	3	4 5
7. En un trabajo grupal, mis compañeros me eligieron como el representante del grupo. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:				
A) Me lo merecía por mi esfuerzo en la realización del trabajo	1	2	3	4 5
B) Mis compañeros saben que soy bueno coordinando trabajos grupales	1	2	3	4 5
C) Nadie más quería hacerlo	1	2	3	4 5
8. El profesor me dio puntos adicionales por mi participación en clase. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:				
A) Hago intervenciones precisas en clase	1	2	3	4 5
B) Me esmero en participar activamente	1	2	3	4 5
C) Le caigo bien al profesor	1	2	3	4 5

Escala de opciones de respuesta:

Falso	Casi siempre falso	A veces falso, a veces verdadero	Casi siempre verdadero	Verdadero
1	2	3	4	5

9. No logré comprender una lectura que me dejó el profesor. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:					
A) La lectura era complicada	1	2	3	4	5
B) No tengo un nivel adecuado de comprensión lectora	1	2	3	4	5
C) Me dio flojera hacer una lectura profunda	1	2	3	4	5
10. Obtuve una nota alta por mis tareas académicas. Yo pienso que esto posiblemente ocurrió porque:					
A) La tarea es sencilla y cualquiera puede hacerlo	1	2	3	4	5
B) Me lo merezco por mi esfuerzo	1	2	3	4	5
C) Soy hábil para hacer la tarea académica	1	2	3	4	5
11. Me fue mal en mi exposición y recibí una baja calificación. Yo pienso que esto posiblemente ocurrió porque:					
A) Tengo problemas para exponer en público	1	2	3	4	5
B) Me tocó exponer un tema complicado	1	2	3	4	5
C) Me dio flojera prepararme mejor	1	2	3	4	5
12. Mi trabajo fue elegido para ser presentado en una exposición abierta al público que organiza mi facultad. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:					
A) Los criterios de selección de trabajos eran poco exigentes	1	2	3	4	5
B) Me esforcé en hacer un buen trabajo	1	2	3	4	5
C) Soy muy creativo en la elaboración de mis trabajos	1	2	3	4	5
13. El profesor me dijo que es probable que desaprobe el curso. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:					
A) No le he puesto suficiente interés al curso	1	2	3	4	5
B) El profesor es demasiado exigente	1	2	3	4	5
C) No tengo aptitud para el curso	1	2	3	4	5
14. Al leer las preguntas de mi examen me di cuenta que no sabía cómo responder ninguna de ellas. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:					
A) No estudié mucho para el examen	1	2	3	4	5
B) El examen estaba difícil para todos	1	2	3	4	5
C) Tengo dificultades para comprender lo que me preguntan en las evaluaciones de ese curso	1	2	3	4	5
15. Desaprobé un curso por segunda vez consecutiva. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:					
A) No tengo aptitud para el curso	1	2	3	4	5
B) No me he esforzado lo suficiente	1	2	3	4	5
C) Se trata de un curso que la mayoría desaprueba	1	2	3	4	5
16. Gané una beca para completar el último año de mi carrera en una universidad del extranjero. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:					
A) Soy un alumno competente	1	2	3	4	5
B) Me lo merezco por mi empeño	1	2	3	4	5
C) Tuve suerte de ser elegido	1	2	3	4	5

Escala de opciones de respuesta:

Falso	Casi siempre falso	A veces falso, a veces verdadero	Casi siempre verdadero	Verdadero
1	2	3	4	5

17. A pesar de que pasé una hora tratando de resolver algunos ejercicios, no logré hallar la solución de ninguno de ellos. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:				
A) Necesito esforzarme y practicar más	1	2	3	4 5
B) No tengo habilidad para resolver esa clase de ejercicios	1	2	3	4 5
C) Los ejercicios son difíciles	1	2	3	4 5
18. Recibí una carta de felicitaciones por estar en el quinto superior. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:				
A) Ha habido una equivocación	1	2	3	4 5
B) Realmente soy uno de los alumnos más inteligentes	1	2	3	4 5
C) Me he esforzado mucho por estar entre los mejores alumnos	1	2	3	4 5
19. Obtuve la nota más alta de mi salón en una práctica calificada. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:				
A) Tuve suerte	1	2	3	4 5
B) Soy un alumno hábil	1	2	3	4 5
C) Puse empeño en prepararme bien para el examen	1	2	3	4 5
20. Quise postular como practicante a una institución importante y varios de mis profesores escribieron cartas de recomendación. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:				
A) Mis profesores estaban siendo amables conmigo	1	2	3	4 5
B) Soy capaz tener un buen desempeño como practicante	1	2	3	4 5
C) Mis profesores reconocen mi constante esfuerzo	1	2	3	4 5
21. Soy uno de los pocos alumnos que desaprobó un control. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:				
A) Estudié poco para el control	1	2	3	4 5
B) No le agrado al profesor	1	2	3	4 5
C) No soy tan hábil para el curso como mis compañeros	1	2	3	4 5
22. Uno de mis compañeros me pidió que le explique el último tema trabajado en clase y logré hacerlo con facilidad. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:				
A) El tema era sencillo	1	2	3	4 5
B) Soy capaz de explicar claramente cualquier tema del curso	1	2	3	4 5
C) Me esforcé en comprender bien el tema y por eso lo domino	1	2	3	4 5
23. El profesor conversó personalmente conmigo porque estaba preocupado por los graves errores que cometí en un examen. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:				
A) Las preguntas del examen eran confusas para todos	1	2	3	4 5
B) No tengo habilidad para el curso	1	2	3	4 5
C) No estudié para el examen	1	2	3	4 5
24. Me felicitaron por la creatividad de mi trabajo de investigación. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:				
A) Suelo ser ingenioso en mis trabajos	1	2	3	4 5
B) Tuve suerte de que les gustara mi trabajo	1	2	3	4 5
C) Me esmeré en hacer un buen trabajo	1	2	3	4 5

Escala de opciones de respuesta:

Falso	Casi siempre falso	A veces falso, a veces verdadero	Casi siempre verdadero	Verdadero
1	2	3	4	5

25. En un trabajo grupal, todos debían calificar a sus compañeros del grupo y obtuve una baja puntuación. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:				
A) Mis compañeros fueron injustos conmigo	1	2	3	4 5
B) Mis compañeros se esforzaron más que yo al hacer el trabajo	1	2	3	4 5
C) No tengo habilidades para trabajar en equipo	1	2	3	4 5
26. La universidad me concedió una beca de estudios por mi buen rendimiento. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:				
A) Realmente soy un alumno competente	1	2	3	4 5
B) Hice todo lo que estaba a mi alcance para obtener la beca	1	2	3	4 5
C) Habían muchas becas	1	2	3	4 5
27. Me costó mucho trabajo comprender las explicaciones del profesor. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:				
A) El profesor explica mal	1	2	3	4 5
B) Siempre tengo dificultades para entender las explicaciones de clase	1	2	3	4 5
C) No presté mucha atención	1	2	3	4 5
28. Me fue fácil redactar un trabajo con mis propias palabras sin necesidad de copiar textualmente la información de alguna fuente. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:				
A) Soy hábil para expresar mis ideas por escrito	1	2	3	4 5
B) Puse empeño en hacerlo bien	1	2	3	4 5
C) El tema de trabajo era sencillo	1	2	3	4 5
29. Estoy a mitad de ciclo y aún no he aprobado ninguna de las evaluaciones del curso. Yo pienso que posiblemente esto ocurre porque:				
A) Para todos es un curso difícil de aprobar	1	2	3	4 5
B) No le he puesto suficiente empeño al estudio del curso	1	2	3	4 5
C) No tengo aptitudes para el curso	1	2	3	4 5
30. El profesor me felicitó por el progreso que he tenido a lo largo del curso. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:				
A) El profesor felicitó a todos por igual	1	2	3	4 5
B) Tengo cualidades para el curso	1	2	3	4 5
C) Sinceramente me he esforzado en lograr las metas del curso	1	2	3	4 5
31. Me resulta complicado identificar los objetivos de la clase. Yo pienso que posiblemente esto ocurre porque:				
A) Debo tratar de concentrarme más	1	2	3	4 5
B) El profesor no explica bien	1	2	3	4 5
C) No soy capaz de comprender el curso por más que me esfuerzo	1	2	3	4 5
32. En un debate en clase, mis compañeros me eligieron como representante. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:				
A) Me tocaba el turno de hacerlo	1	2	3	4 5
B) Tengo ideas críticas	1	2	3	4 5
C) Me preparo para hacer un buen debate	1	2	3	4 5

Escala de opciones de respuesta:

Falso	Casi siempre falso	A veces falso, a veces verdadero	Casi siempre verdadero	Verdadero
1	2	3	4	5

33. En el examen final, me pidieron que elabore un esquema que resuma los aspectos más importantes desarrollados en el curso y me di cuenta que no sabía cómo hacerlo. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:				
A) No tengo una adecuada capacidad de síntesis	1	2	3	4 5
B) No le dediqué suficiente tiempo para repasar el curso	1	2	3	4 5
C) Era una pregunta difícil de responder para todos	1	2	3	4 5
34. El profesor me felicitó por el análisis que hice al responder las preguntas de un control. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:				
A) Me esforcé mucho en hacer un buen análisis	1	2	3	4 5
B) Soy una persona con una buena capacidad de análisis	1	2	3	4 5
C) El profesor no es muy exigente	1	2	3	4 5
35. Tuve la necesidad de sacar copia de los apuntes de mis compañeros, porque no entendí cuales eran los puntos más importantes de la clase. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:				
A) Siempre me cuesta trabajo entender los temas de ese curso	1	2	3	4 5
B) Debí tener mayor disposición para escuchar la clase	1	2	3	4 5
C) Era un tema difícil de entender	1	2	3	4 5
36. Recibí un diploma por mi buen rendimiento académico. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:				
A) Se equivocaron al darme el diploma	1	2	3	4 5
B) Me lo merezco por mi esfuerzo	1	2	3	4 5
C) Soy inteligente	1	2	3	4 5
37. Tenían que elegir a un grupo de los mejores alumnos para ir a un congreso nacional sobre mi carrera y me escogieron a mí. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:				
A) Tuve suerte de ser elegido	1	2	3	4 5
B) Soy uno de los alumnos más hábiles de mi carrera	1	2	3	4 5
C) Me he esforzado mucho por ser uno de los mejores alumnos de mi carrera	1	2	3	4 5
38. Me fue mal en los exámenes finales. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:				
A) Los exámenes estaban realmente difíciles	1	2	3	4 5
B) No me preparé lo necesario	1	2	3	4 5
C) Mis aptitudes no son suficientes	1	2	3	4 5

Anexo G:

Distribución de los puntajes obtenidos en las subescalas de EACEFA y distribución de las notas del promedio ponderado acumulado.

Tabla G1: Distribución de puntajes en la subescala de éxito por habilidad

Puntaje	N	Porcentaje	Puntaje	N	Porcentaje
51	1	0,552	83	9	4,972
57	2	1,105	84	9	4,972
60	1	0,552	85	9	4,972
64	3	1,657	86	8	4,420
65	4	2,210	87	8	4,420
66	2	1,105	88	10	5,525
67	1	0,552	89	5	2,762
69	1	0,552	90	5	2,762
70	4	2,210	91	3	1,657
71	2	1,105	92	7	3,867
72	1	0,552	93	3	1,657
73	7	3,867	94	5	2,762
74	4	2,210	95	6	3,315
75	6	3,315	96	6	3,315
76	3	1,657	97	1	0,552
77	6	3,315	98	3	1,657
78	4	2,210	99	2	1,105
79	11	6,077	100	2	1,105
80	6	3,315	102	1	0,552
81	3	1,657	103	1	0,552
82	6	3,315	<i>Total de participantes = 181</i>		

Tabla G2: Distribución de puntajes en la subescala de éxito por esfuerzo

Puntaje	N	Porcentaje	Puntaje	N	Porcentaje
31	1	0,552	83	1	0,552
50	1	0,552	84	3	1,657
55	1	0,552	85	6	3,315
61	1	0,552	86	8	4,420
62	1	0,552	87	6	3,315
63	1	0,552	88	8	4,420
64	1	0,552	89	7	3,867
66	2	1,105	90	9	4,972
68	1	0,552	91	6	3,315
69	1	0,552	92	5	2,762
70	2	1,105	93	6	3,315
71	1	0,552	94	8	4,420
74	3	1,657	95	4	2,210
75	4	2,210	96	8	4,420
76	2	1,105	97	7	3,867
77	4	2,210	98	10	5,525
78	8	4,420	99	7	3,867
79	7	3,867	100	3	1,657
80	6	3,315	101	6	3,315
81	6	3,315	102	3	1,657
82	2	1,105	103	3	1,657
82,5	1	0,552	<i>Total de participantes = 181</i>		

Tabla G3: Distribución de puntajes en la subescala de éxito por causas externas

Puntaje	N	Porcentaje	Puntaje	N	Porcentaje
24	1	0,552	52	7	3,867
26	1	0,552	53	6	3,315
28	1	0,552	54	4	2,210
29	1	0,552	55	7	3,867
30	2	1,105	56	3	1,657
31	3	1,657	57	6	3,315
32	2	1,105	58	5	2,762
33	4	2,210	59	2	1,105
34	6	3,315	60	3	1,657
36	2	1,105	61	2	1,105
37	2	1,105	62	2	1,105
38	3	1,657	63	7	3,867
39	4	2,210	64	4	2,210
40	3	1,657	65	4	2,210
41	5	2,762	66	1	0,552
42	4	2,210	67	2	1,105
43	11	6,077	68	2	1,105
44	7	3,867	69	5	2,762
45	5	2,762	70	1	0,552
46	3	1,657	74	3	1,657
47	4	2,210	75	1	0,552
48	6	3,315	78	1	0,552
49	5	2,762	80	2	1,105
50	6	3,315	96	1	0,552
51	9	4,972	<i>Total de participantes = 181</i>		

Tabla G4: Distribución de puntajes en la subescala de fracaso por habilidad

Puntaje	N	Porcentaje	Puntaje	N	Porcentaje
17	1	0,552	43	3	1,657
18	1	0,552	44	7	3,867
19	2	1,105	45	6	3,315
20	1	0,552	46	2	1,105
21	3	1,657	47	4	2,210
22	2	1,105	48	5	2,762
23	3	1,657	49	3	1,657
24	4	2,210	50	5	2,762
25	2	1,105	51	10	5,525
26	3	1,657	52	7	3,867
27	3	1,657	53	3	1,657
28	4	2,210	54	3	1,657
29	4	2,210	55	3	1,657
30	3	1,657	56	3	1,657
31	6	3,315	57	3	1,657
32	5	2,762	58	2	1,105
33	5	2,762	59	1	0,552
34	7	3,867	60	2	1,105
35	4	2,210	61	2	1,105
36	6	3,315	62	1	0,552
37	6	3,315	63	1	0,552
38	3	1,657	64	3	1,657
39	3	1,657	65	1	0,552
40	6	3,315	67	2	1,105
41	3	1,657	73	1	0,552
42	8	4,420	<i>Total de participantes = 181</i>		

Tabla G5: Distribución de puntajes en la subescala de fracaso por esfuerzo

Puntaje	N	Porcentaje	Puntaje	N	Porcentaje
24	1	0,552	62	9	4,972
28	1	0,552	63	9	4,972
35	1	0,552	64	7	3,867
37	1	0,552	65	5	2,762
39	2	1,105	66	6	3,315
41	1	0,552	67	2	1,105
42	4	2,210	68	7	3,867
43	1	0,552	69	7	3,867
44	1	0,552	70	7	3,867
45	2	1,105	71	7	3,867
46	3	1,657	72	6	3,315
48	3	1,657	73	6	3,315
49	1	0,552	74	6	3,315
50	4	2,210	75	6	3,315
51	5	2,762	76	7	3,867
52	5	2,762	77	6	3,315
53	2	1,105	78	4	2,210
54	2	1,105	79	3	1,657
56	4	2,210	80	3	1,657
57	3	1,657	81	3	1,657
58	2	1,105	82	2	1,105
59	2	1,105	83	1	0,552
60	5	2,762	84	3	1,657
61	3	1,657	<i>Total de participantes = 181</i>		

Tabla G6: Distribución de puntajes en la subescala de fracaso por causas externas

Puntaje	N	Porcentaje	Puntaje	N	Porcentaje
25	1	0,552	51	11	6,077
26	1	0,552	52	6	3,315
28	1	0,552	53	5	2,762
29	1	0,552	54	7	3,867
30	2	1,105	55	1	0,552
31	1	0,552	56	4	2,210
33	2	1,105	57	2	1,105
34	7	3,867	58	6	3,315
35	3	1,657	59	6	3,315
36	4	2,210	60	4	2,210
37	2	1,105	61	4	2,210
38	6	3,315	63	2	1,105
39	3	1,657	64	3	1,657
40	8	4,420	66	4	2,210
41	6	3,315	68	2	1,105
42	4	2,210	69	1	0,552
43	6	3,315	70	1	0,552
44	8	4,420	72	2	1,105
45	6	3,315	73	1	0,552
46	4	2,210	75	1	0,552
47	7	3,867	77	1	0,552
48	7	3,867	80	1	0,552
49	8	4,420	81	1	0,552
50	7	3,867	<i>Total de participantes = 181</i>		

Tabla G7: Distribución de notas del promedio ponderado acumulado

Nota	N	Porcentaje									
8,05	1	0,55	13,3	2	1,10	14,29	1	0,55	15,29	1	0,55
10	1	0,55	13,35	2	1,10	14,33	1	0,55	15,3	1	0,55
10,31	1	0,55	13,37	2	1,10	14,35	1	0,55	15,36	1	0,55
11,33	1	0,55	13,4	1	0,55	14,36	1	0,55	15,38	1	0,55
11,68	1	0,55	13,42	1	0,55	14,4	3	1,66	15,41	2	1,10
11,95	1	0,55	13,43	1	0,55	14,41	1	0,55	15,42	1	0,55
12	1	0,55	13,45	1	0,55	14,42	1	0,55	15,51	1	0,55
12,11	1	0,55	13,5	1	0,55	14,44	2	1,10	15,52	1	0,55
12,26	1	0,55	13,51	2	1,10	14,47	1	0,55	15,59	1	0,55
12,27	1	0,55	13,52	1	0,55	14,49	1	0,55	15,61	1	0,55
12,34	1	0,55	13,53	1	0,55	14,5	3	1,66	15,63	1	0,55
12,42	1	0,55	13,61	1	0,55	14,53	1	0,55	15,69	1	0,55
12,58	1	0,55	13,64	1	0,55	14,58	1	0,55	15,71	1	0,55
12,61	1	0,55	13,67	2	1,10	14,59	1	0,55	15,73	1	0,55
12,69	1	0,55	13,68	1	0,55	14,61	1	0,55	15,76	1	0,55
12,76	2	1,10	13,69	3	1,66	14,62	1	0,55	15,82	1	0,55
12,77	1	0,55	13,71	1	0,55	14,65	1	0,55	16	3	1,66
12,81	1	0,55	13,73	1	0,55	14,68	1	0,55	16,04	1	0,55
12,83	1	0,55	13,75	1	0,55	14,76	1	0,55	16,06	1	0,55
12,85	2	1,10	13,77	1	0,55	14,78	1	0,55	16,09	1	0,55
12,86	1	0,55	13,78	2	1,10	14,8	2	1,10	16,12	1	0,55
12,9	1	0,55	13,79	1	0,55	14,83	1	0,55	16,2	2	1,10
12,95	1	0,55	13,8	1	0,55	14,88	1	0,55	16,25	1	0,55
13	3	1,66	13,83	1	0,55	14,9	1	0,55	16,26	1	0,55
13,04	1	0,55	13,95	3	1,66	14,91	1	0,55	16,32	1	0,55
13,05	1	0,55	13,98	2	1,10	14,93	1	0,55	16,51	1	0,55
13,07	1	0,55	14	1	0,55	14,97	1	0,55	16,71	1	0,55
13,09	1	0,55	14,05	1	0,55	15,03	1	0,55	16,75	1	0,55
13,15	1	0,55	14,11	1	0,55	15,04	1	0,55	16,98	1	0,55

13,16	4	2,21	14,13	1	0,55	15,07	1	0,55	17,08	1	0,55
13,17	1	0,55	14,2	1	0,55	15,08	1	0,55	17,18	1	0,55
13,19	1	0,55	14,21	2	1,10	15,11	3	1,66	17,2	1	0,55
13,2	1	0,55	14,23	1	0,55	15,12	1	0,55	17,47	1	0,55
13,22	1	0,55	14,25	1	0,55	15,14	1	0,55	17,58	1	0,55
13,23	3	1,66	14,26	1	0,55	15,24	1	0,55	17,59	1	0,55
13,25	2	1,10	14,28	2	1,10	15,26	2	1,10	18,98	1	0,55
13,27	1	0,55									
<i>Total de participantes = 181</i>											

