

# Atribuciones causales en estudiantes de Secundaria Básica, Santa Clara, Cuba<sup>1</sup>

Causal Attributions from Secondary School Students,  
Santa Clara City, Cuba

Atribuciones causales en estudiantes de Secundaria Básica,  
Santa Clara, Cuba

*Ariadna Gabriela Matos Matos<sup>2</sup>, Idania Otero Ramos<sup>3</sup>,  
Félix Arley Díaz Rosell<sup>4</sup>*

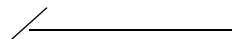
Recibido: 09.04.2017 - Arbitrado: 02.05.2017 - Aprobado: 14.06.2017

## Resumen

La investigación se dirige a caracterizar las atribuciones causales de los estudiantes de una Secundaria Básica situada en la ciudad de Santa Clara, Cuba. Para el estudio se asume un paradigma mixto de investigación, con un tipo de diseño explicativo secuencial (DEXPLIS). Se utiliza un muestreo probabilístico estratificado, el cual incluye 221 estudiantes de la enseñanza media. Los instrumentos utilizados para la recogida de información son: subescala de las Atribuciones Causales Multidimensionales (EACM), versión adaptada para la población objeto de estudio, los grupos focales y la técnica de triangulación. Para el procesamiento de la información se utiliza el paquete estadístico SPSS/Windows versión 21.0 y el análisis de contenido a través de matrices de datos. Los resultados indican atribuciones relacionadas con el esfuerzo, la capacidad, la complejidad de las materias, la suerte, el profesorado, la ayuda de los demás, la motivación e interés por las asignaturas, entre otros. Se observan diferencias por sexo y grado en las atribuciones causales de los estudiantes de la muestra.

-----**Palabras claves:** atribuciones causales, Secundaria Básica, subescala EACM, grupos focales.

- 1 Artículo resultante de tesis en opción al título de Licenciado en Psicología, Universidad Central “Marta Abreu” de las Villas, Cuba.
- 2 Licenciada en Psicología, Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Cuba. Profesora de la Facultad de Ciencias Sociales en la Universidad “Ignacio Agramonte Loynaz”, Camagüey, Cuba. [ariadna.matos@reduc.edu.cu](mailto:ariadna.matos@reduc.edu.cu).
- 3 Doctora en Ciencias Pedagógicas, Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Cuba. Profesora titular de la Facultad de Psicología, Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Cuba. [idaniao@uclv.edu.cu](mailto:idaniao@uclv.edu.cu).
- 4 Asesor estadístico. MSc en Matemática, Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Cuba. Labora en la Facultad de Matemática, Física y Computación. [felix@uclv.edu.cu](mailto:felix@uclv.edu.cu).



## Abstract

The research was directed to characterize the causal attributions by Secondary School students in Santa Clara city, Cuba. A mixed paradigm was assumed and a sequential explanatory design (DEXPLIS). A stratified probability sampling including 221 high school students was carried out. The EACM sub-scale, (adapted version to the target population), the focus groups and the triangulation were the techniques used. The statistical package SPSS / Windows version 21.0 and content analysis through array of information were used for processing data. The results showed the existence of attributions related to the effort, ability, and complexity of subjects, luck, teachers, others' cooperation, and motivation for the subjects, among others. They are differences in the causal attributions related to gender and school grade.

-----**Keywords:** causal attributions sub-scale EACM, Secondary School, focus groups.

## Resumo

A pesquisa foi dirigida para caracterizar as atribuições causais para alunos da Escola Secundária, na cidade de Santa Clara (Cuba). Um paradigma de investigação mista foi assumido e um desenho explicativo sequencial (DEXPLIS). A amostragem probabilística estratificada, que incluiu 221 estudantes do ensino médio foi realizado a subescala EACM é usado, (adaptado para a versão pesquisado contexto), grupos de foco e técnica de triangulação. Para obter informações processamento SPSS / Windows versão 21.0, assistida no programa e análise de conteúdo EXCEL 2010, através de matrizes de dados pacote estatístico foi utilizado. Os resultados mostraram a existência de responsabilidade para o esforço, capacidade, facilidade ou complexidade dos materiais, sorte, professores, a motivação para os sujeitos e com a ajuda de outras pessoas, Existem diferenças em atribuições causais relacionados com o sexo eo grau.

-----**Palavras chave:** atribuições causais, escala EACM, grupos de foco.

## Introducción

El proceso de enseñanza/aprendizaje transcurre durante todo el período evolutivo de los sujetos, a través de ámbitos o espacios que divergen por su carácter formal, predeterminado y planificado, teniendo sus particularidades en el nivel medio de la educación o Secundaria Básica, donde, al igual que en los demás niveles de enseñanza, la máxima aspiración es la formación integral del alumno sobre la base de aprendizajes que estimulen no solo la transmisión/adquisición de conocimientos, sino la formación de habilidades para su aplicación en la vida.

A pesar de considerarse dicha etapa como un período fundamental en la configuración de la personalidad y ser precisamente ese nivel de enseñanza de gran significación en la formación de los alumnos, se han comprobado deficiencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, a través de la aplicación del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA), realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), se han hallado resultados desfavorables en la evaluación de las habilidades en matemática, lenguaje y ciencias (Korner, 2012). En América Latina, los resultados del aprendizaje de los educandos no fueron los mejores, al compararlos con el resto de los países que integran la OCDE. Las dificultades en los resultados se ven reflejadas en países como Perú, Colombia, Brasil, México, Chile, entre otros (López *et al.*, 2012; Ravela, 2011; Rosero, 2014).

En las pruebas que organiza a nivel latinoamericano el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), nuestro país, Cuba, puntea con favorables resultados en matemática y bajos índices de repitencia (Korner, 2012). Sin embargo, estudios realizados sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en Secundaria Básica demuestran que aún subsisten falencias, aspecto que se hace evidente en los resultados académicos obtenidos en los exámenes finales que se realizan en cada curso escolar, así como en las pruebas de ingreso para el acceso al Instituto Preuniversitario de Ciencias Exactas (IPVCE) (Vizcaíno, 2012, Gutiérrez *et al.*, 2010).

Los análisis realizados indican la importancia que adquiere el estudio del aprendizaje desde la perspectiva del alumno, que es quien otorga significado y sentido a lo que aprende y el que decide “lo que tiene que aprender, así como la manera de hacerlo”. Pero el interés no se centra en cuantificar el conocimiento adquirido, sino en profundizar en la estructura, la calidad de ese conocimiento, los procesos y variables que influyen en este aprendizaje (Beltrán, 1993).

Desde el punto de vista psicológico se han estudiado diferentes constructos que intervienen en los procesos de aprendizaje, entre ellos destacamos las atribuciones causales, las cuales se conforman a partir de la explicación o interpretación que un individuo da a la conducta o conductas, propias o ajenas, y que ocurren en un determinado momento y contexto (Suriá, 2010).

Una de las teorías más reconocidas sobre las atribuciones causales se sustenta en las concepciones de Weiner (1986), quien enuncia que las disímiles causas atribuibles a los hechos observados en la propia conducta pueden clasificarse dentro de distintas dimensiones: interno-externo al observador (lugar de causalidad); estable-inestable, variabilidad en el tiempo (estabilidad); controlable-no controlable (controlabilidad).

De este modo, todas las causas (capacidad, esfuerzo, tarea, suerte, otras) poseen ciertas propiedades comunes: las dimensiones causales y su función más importante resulta de su asociación con las consecuencias psicológicas de la atribución, tanto desde el punto de vista cognitivo y afectivo, como motivacional. Es así que el lugar de causalidad (externo-interno) se relaciona con sentimientos del ego tales como la autoestima y el orgullo. La estabilidad de la causa influye en el cambio o mantenimiento de las expectativas de logro futuro, pudiendo desarrollar sentimientos de esperanza-desesperanza, así cuando el sujeto atribuye el éxito o el fracaso a causas estables se pueden generar expectativas futuras de continuar experimentando éxito o fracaso; si, por el contrario, las causas se consideran inestables, tanto en caso de éxito como de fracaso, el sujeto albergará dudas sobre lo que ocurrirá en el futuro (Bueno, 1993; Manaserro y Vázquez, 1995). La controlabilidad de la causa genera emociones de relación social, dirigidas hacia sí mismo (culpabilidad-vergüenza) o hacia los demás (compasión-ira). En esta dimensión, la atribución del éxito y el fracaso debido a causas controlables por el sujeto produce altos grados de motivación y persistencia, lo cual contribuye a incrementar el rendimiento, no ocurriendo así en el caso de atribuir los resultados a factores incontrolables (Weiner, 1986).

Weiner (1986) se fundamenta en el hecho de que la conducta motivada está siempre en función de dos componentes: las expectativas que todo sujeto tiene para alcanzar una meta y el valor o el incentivo que está asignado a esa meta (grado de afecto positivo o negativo que toda persona anticipa como resultado de la obtención de éxito o fracaso que tiene previsto).

En consecuencia, esas expectativas de meta o de logro están determinadas por las percepciones que los sujetos tienen de cuáles son las causas que han producido sus resultados de éxito o fracaso. Estas percepciones son las atribuciones causales. Por lo tanto, la motivación de rendimiento está explicada, en gran parte, por las atribuciones (Barca, Pesutti, Brenlla y Santamaría, 2000; Braca, Peralbo y Brenlla, 2004).

Las atribuciones causales y sus consecuencias psicológicas están relacionadas directamente con las dimensiones mencionadas, determinando las expectativas, los sentimientos y la motivación de los sujetos, y repercutiendo en las acciones de rendimiento y en la conducta futura de logro (González, Torregrosa y Navas, 2002).

Algunos datos de diferentes estudios realizados, por ejemplo, en Galicia, España, demuestran que el rendimiento académico del alumnado de educación secundaria está en función, entre otras posibles variables, de sus atribuciones causales de éxitos y fracasos (Barca *et al.*, 2000; Barca, Peralbo y Brenlla, 2004).

Los postulados sucintamente enunciados conducen a la necesidad de continuar con nuevas búsquedas que faciliten potenciar la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, por ello se concibe para este trabajo el siguiente objetivo: caracterizar las atribuciones causales de los estudiantes de la Secundaria Básica “José Ramón León Acosta” en la ciudad de Santa Clara.

## **Método**

### **Diseño**

Para el desarrollo del trabajo se asume un paradigma mixto o integrador de investigación, con predominio cuantitativo (CUAN-cual), de corte transversal o transaccional y diseño explicativo secuencial: DEXPLIS (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

### **Muestreo**

La investigación se llevó a cabo en la escuela Secundaria Básica “José Ramón León Acosta” Santa Clara, en Villa Clara, Cuba. La población de estudiantes estaba integrada por 521 estudiantes de 7°, 8° y 9°. Se utilizó un muestro probabilístico estratificado quedando conformada la muestra por 221 estudiantes, de los cuales 113 eran del sexo masculino y 108 del femenino. En correspondencia con las directrices de la Comisión Internacional de Test (ITC) para la adaptación de los test, y considerando las directrices previas y directrices de desarrollo (Muñiz, Elosua y Hambleton, 2013), se planificó el pilotaje de la escala SIACEPA (Barca, 1999).

### **Técnicas o instrumentos**

Escala de Sistema Integrado de Evaluación de Atribuciones Causales y Procesos de Aprendizaje (SIACEPA) de Barca (1999). La misma está compuesta por dos subescalas que evalúan, por una parte, las Atribuciones Causales Multidimensionales (subescala EACM), y por otra, de los Enfoques de Aprendizaje (subescala CEPA). Ambas subescalas son cuestionarios de auto-informe expresados en una escala tipo Likert 1-5, donde 1 es totalmente en desacuerdo, TD, 2 en desacuerdo, D, 3 más de acuerdo que desacuerdo, MAD, 4 de acuerdo, A y 5 totalmente de acuerdo, TA. Aunque se aplica para otros alcances la escala SIACEPA, se analizan para esta parte del informe los resultados obtenidos en la subescala de las Atribuciones Causales Multidimensionales (EACM) (ANEXO1), elaborada para el alumnado de educación secundaria en su versión adaptada para la población cubana objeto de estudio (Matos, Otero y Díaz, 2015).

Grupo focal: se trabajaron los grupos focales estructurados por año académico, por lo que se conformaron tres grupos de diez alumnos cada uno: 7º, 8º y 9º. Las sesiones siguen una misma lógica de análisis, aunque adaptadas a las particularidades de los grupos, en las que su estructura se encuentra guiada por una serie de categorías contenidas en una entrevista semiestructurada dirigida al grupo focal.

Técnica de triangulación: basada en la triangulación de métodos, datos, teorías e investigadores.

### **Procedimientos de recolección y análisis de datos**

Para la realización de la investigación, se solicitó el consentimiento informado a: el autor del manual de la escala SIACEPA, la dirección del centro investigado, los padres o tutores de los estudiantes que participaron en la investigación. Se procedió con el proceso de negociación de estudiantes y profesores en la búsqueda de su disposición y colaboración para participar en la investigación.

Posteriormente, se desarrolló el análisis de la subescala EACM mediante el criterio de especialistas para la adaptación del instrumento, realizándose un proceso interactivo de depuración. Pasadas tres semanas, se recogieron los datos y, a partir de las valoraciones realizadas por los especialistas, se logró la modificación del instrumento. Una vez realizadas las transformaciones pertinentes a la subescala EACM, fue aplicada como parte de una prueba piloto, recogiendo algunas valoraciones de los estudiantes que apuntaron hacia nuevas modificaciones del instrumento, y, finalmente, pasadas dos semanas, se aplica a la muestra definitiva. El escenario de aplicación fue el aula y el tiempo fluctuó entre los 40 y 50 minutos (Muñiz *et al.*, 2013).

Transcurridas cuatro semanas, se realizaron los grupos focales en los grados de 7º, 8º y 9º. Las sesiones grupales tuvieron una duración aproximada de 40 a 45 minutos, teniendo como escenario de realización la propia institución de los estudiantes.

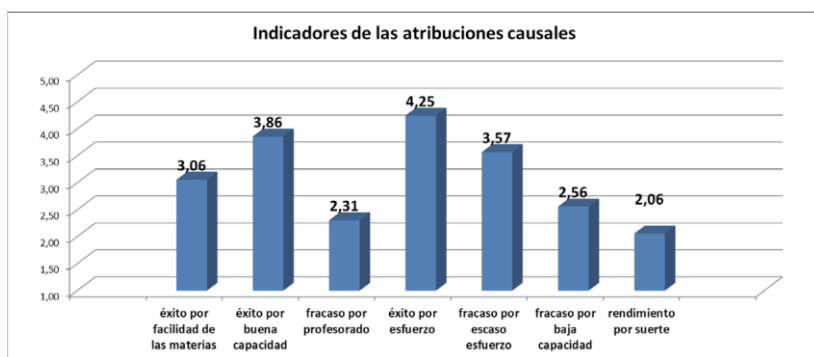
Para el procesamiento de la información se utilizó el paquete estadístico SPSS/Windows versión 21.0, a través de la estadística descriptiva (análisis de frecuencia y medidas de tendencia central) e inferencial –en el procesamiento de la subescala EACM se realizaron análisis paramétricos a través de las pruebas estadísticas “Prueba T para muestras independientes” y ANOVA one-way, auxiliado en el programa EXCEL 2010 para la construcción de gráficos y tablas–. Se recurrió al análisis de contenido a través de matrices de datos para los grupos focales. Por último, se realiza la técnica de triangulación mediante un análisis integrador de los resultados, buscando el mayor

grado posible de credibilidad y confiabilidad de las informaciones, usando la triangulación de métodos, datos, teorías e investigadores.

## Análisis de los resultados

Análisis cuantitativo de los resultados: aplicación de la subescala EACM (anexo 1) en su versión adaptada para la muestra objeto de investigación (Matos *et al.*, 2015).

A partir de las respuestas ofrecidas por los estudiantes, se realiza una interpretación y análisis de las atribuciones causales percibidas ante situaciones de éxito o fracaso. El análisis se sustenta en los siete indicadores que conforman las atribuciones causales dentro de la subescala (gráfico 1). Los resultados arrojan que existe una tendencia a atribuir el éxito al esfuerzo, con un valor promedio en su puntuación  $M=4,25$  (valor ubicado entre 4 y 5, “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”). Las puntuaciones de la media más baja están relacionadas con los indicadores “fracaso por profesorado”,  $M=2,31$ , “fracaso por baja capacidad”,  $M=2,56$  y “rendimiento por suerte”,  $M=2,06$  (valores situados entre 2 y 3, “desacuerdo” o “más de acuerdo que desacuerdo”). Estas puntuaciones denotan menores niveles de acuerdo en dichos indicadores como responsables de sus resultados. El resto de los indicadores “éxito por facilidad de las materias”,  $M=3,06$ , “éxito por capacidad”,  $M=3,86$ , y “fracaso por escaso esfuerzo”,  $M=3,57$  presentan valores que apuntan a mayores niveles de acuerdo en estas atribuciones.



**Gráfico 1.** Promedio de las atribuciones causales por indicadores

El análisis de cada uno de los indicadores de las atribuciones causales y sus ítems correspondientes, demuestra que en el indicador “éxito por facilidad en las materias” los resultados están relacionados con puntuaciones de la media similares en ambos ítems: “mis mejores notas son obtenidas

en las asignaturas más fáciles” y “consigo buenas notas porque el contenido de estudio es fácil de aprender”, con  $M=3,06$  y  $M=3,05$  para los ítems 1 y 8 respectivamente, valores situados entre 3 y 4, que se corresponden a las respuestas “más de acuerdo que desacuerdo” y “de acuerdo”.

Por su parte, en el indicador “éxito por capacidad” los valores promedios están situados entre 3 y 5, lo cual evidencia una tendencia al acuerdo de los estudiantes a considerar la capacidad como responsable de sus buenos resultados, destacando los valores de las medias de los ítems 9 y 16, donde se expresa: “creo que mis buenas notas demuestran mi preparación” y “cuando obtengo buenas notas se debe a mis conocimientos”. Estos resultados concuerdan con lo expuesto en la teoría de las atribuciones causales: las personas tienden a atribuir sus éxitos a factores internos, generalmente de forma estable, como es el caso particular de la capacidad, lo cual puede resultar también una influencia positiva en las expectativas futuras de aprendizaje (Manaserro y Vázquez, 1995; Rodríguez, 2009; Suriá, 2010; Weiner, 1986).

En el indicador atribucional “fracaso por profesorado” existen dos tendencias (aunque no significativas). La primera de ellas no atribuye a los docentes la responsabilidad de sus fracasos académicos (ítems 3 y 22), y la otra a considerar su influencia en dichos resultados (ítems 10 y 24).

En la primera valoración el valor más bajo de estos criterios se refleja en el ítem 22, con  $M=1,93$ , donde la tendencia de los alumnos es al desacuerdo con: “las notas bajas que obtengo se deben a las injustas calificaciones de los profesores”. En la segunda tendencia el valor de la media más alto se encuentra en el ítem 24, con  $M=2,61$ , “cuando obtengo malas notas en algunas asignaturas se debe a que los profesores son muy exigentes calificando”, en el que existen mayores niveles de acuerdo respecto a la afirmación de dicha atribución. A pesar de no resultar significativa dicha tendencia, sí se refleja en una parte de los mismos.

Como se planteaba al inicio del presente análisis, los estudiantes, de forma general, presentan como tendencia a considerar el esfuerzo como responsable de sus éxitos o buenos resultados académicos a partir de las puntuaciones cercanas a cinco de los promedios del indicador “éxito por esfuerzo”. En cada una de las medias de los ítems que se agrupan en dicha atribución, los promedios de las puntuaciones de los alumnos se encuentran situados entre 4 y 5 como máximo grado de acuerdo y totalmente de acuerdo. El ítem en el que mayor promedio se observa es el 5, con una media  $M=4,48$ , en el que se expresa “me siento orgulloso de las buenas notas que obtengo con mi esfuerzo”. De igual manera, los estudiantes muestran su acuerdo con el resto de los ítems que refieren: “las buenas notas que obtengo son resultado directo de mi esfuerzo”, “cuando obtengo buenas notas se debe a que estudié mucho



esas asignaturas” y “si estudio bastante puedo superar todos los obstáculos en mi camino para el éxito escolar”(ítems 12, 19 y 23).

En el indicador “fracaso por escaso esfuerzo” los valores de las medias por ítem se comportan de manera similar, siendo el número 6,  $M=3,83$ , el más alto, aspecto que refleja una tendencia al acuerdo con “cuando obtengo una mala nota, siento que se debe a que no estudié bastante para esa asignatura”.

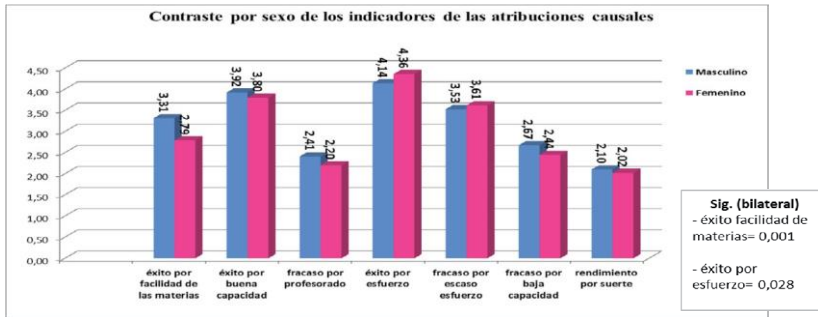
Estos resultados evidencian el grado de desarrollo alcanzado en los procesos cognitivos-afectivos, los que, a su vez, propician un mayor grado de reflexión al atribuir los fracasos a causas internas, dependiendo del control del propio sujeto, y pudiendo influir de forma positiva en la persistencia y motivación en los procesos de aprendizaje.

En el indicador “fracaso por baja capacidad” los valores promedios se encuentran alejados de 5 como grado de acuerdo máximo, oscilando entre  $M=2,24$  y  $M=2,97$ , indicándose una ligera tendencia a atribuir sus resultados académicos a la baja capacidad. El mayor valor de la media es del ítem 21, al considerarse que “si desapruébo un examen se debe probablemente a que no estoy preparado/a para resolverlo”.

En el indicador “rendimiento por suerte” los valores de la media resultan los más bajos respecto al resto de los indicadores, todo lo cual se reitera al comparar cada uno de los ítems que conforman dicho indicador. En los mismos, se refleja el promedio de las respuestas muy alejados de 5 como valor que expresa el “totalmente de acuerdo”, solamente se distingue el ítem 15, al que le corresponde una  $M=2,83$  con un ligero grado de acuerdo al expresar: “mis mejores notas dependen de que salga en el examen el contenido que estudio”.

Una vez realizados los análisis de las atribuciones causales como tendencia, primero por indicadores y luego hacia el interior de los ítems, resulta necesario realizar un proceso de caracterización, contrastándolo con las variables sexo y grado. En un primer momento se realiza el análisis de los indicadores de las atribuciones causales por sexo, utilizando la prueba estadística “T para muestras independientes”, con el propósito de explorar si existen diferencias entre dichos indicadores en los dos grupos.

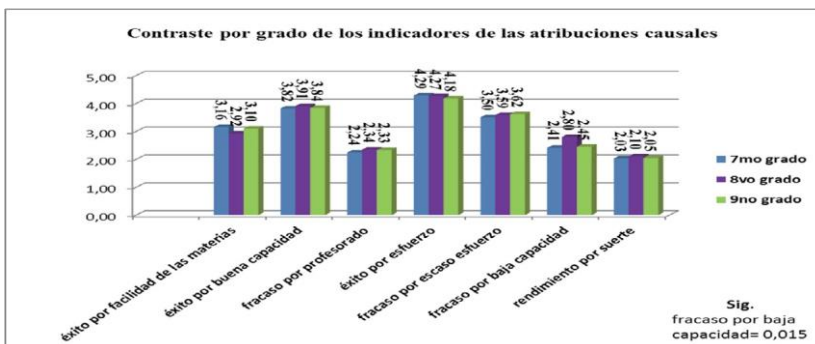
Los resultados arrojados muestran diferencias en dos de los siete indicadores atribucionales; por un lado, en el éxito por la “facilidad de las materias” con un valor de significación de 0.001 denota diferencias altamente significativas entre los sexos al nivel de 0.01, orientadas específicamente a valores promedios de este indicador, mayores en los varones,  $M=3,31$ , que en el sexo femenino,  $M=2,79$  (gráfico02), infiriéndose que los primeros presentan mayor tendencia a considerar la facilidad de las materias como responsable de sus éxitos escolares.



**Gráfico 2.** Promedio de las atribuciones causales por indicadores en contraste con la variable sexo

De igual forma, en el indicador “éxito por esfuerzo” el valor de la significación es de 0,028, considerándose significativos al nivel de 0,05, y se orientan de manera diferente al anterior, donde en el sexo masculino existen menores valores de la media que en el femenino.

Se aplica la prueba estadística ANOVA one-way para explorar la variable grado académico (7°, 8° y 9°). Los datos obtenidos indican diferencias solamente en uno de los siete indicadores de las atribuciones causales, “fracaso por baja capacidad” (gráfico 3), donde la significación fue de 0,015, resaltando la existencia de diferencias significativas en el indicador respecto a los grados al nivel de 0,05, orientadas las mismas a partir de los valores de la media más elevados hacia 8° grado, M=2,80, y los menos elevados en 7°, con M=2,41. De ello se infiere que, a pesar de que los valores promedios se encuentran alejados de 5, existe una tendencia de los estudiantes a experimentar mayores niveles de concientización de sus éxitos y fracasos en el proceso de aprendizaje.



**Gráfico 3.** Promedio de las atribuciones causales por indicadores en contraste con la variable grado

## **Análisis cualitativo de los resultados: grupos focales**

El proceso teórico y la aplicación del instrumento conducen a la búsqueda de categorías emergentes, que son llevadas a las matrices de datos para un proceso de depuración, análisis e interpretación.

En el grupo focal realizado con los estudiantes de 7° se expresan ciertos matices de desmotivación escolar, atribuida a factores externos como los estilos relacionales del profesor al expresar “no me gusta la forma de los profes”, coincidiendo estas posturas con los criterios de Domínguez (2003), donde la aceptación de esta figura por parte de los adolescentes viene dada por sus habilidades comunicativas. Junto a estas apreciaciones se muestran sentimientos negativos sobre la dinámica de las clases y los métodos empleados: “no me gustan las clases porque son aburridas, hablan y hablan y dan sueño”.

En las atribuciones causales del éxito o fracaso se destacan las realizadas al esfuerzo en ambas direcciones (datos que coinciden con los resultados obtenidos en el procesamiento cuantitativo que se realiza de la subescala EACM). Otra de las atribuciones realizadas ante sus buenos resultados, y que se corresponden a los datos obtenidos durante los análisis precedentes, es “la capacidad” a través de la expresión “porque estamos bien preparados y somos inteligentes”, donde la valoración personal ubicada en una estructura dimensional interna, causal, estable y no controlable se relaciona con el éxito, produce emociones positivas y tiene un efecto positivo sobre la motivación de rendimiento, las expectativas de éxito y la autoestima. Se destacan otras atribuciones tanto del éxito como del fracaso, que no estaban concebidas en el instrumento, pero que surgen durante las interacciones, particularmente el interés por algunas asignaturas como atribución interna, inestable y controlable, y el “fijarse” (hacer fraude) aparece también para el éxito en una dimensión de atribución externa, inestable, pero que puede incidir negativamente en el proceso de aprendizaje. Se expresan otras atribuciones relacionándolas con bajos resultados, a partir de la falta de motivación por las asignaturas, como atribuciones internas, inestables y controlables, las cuales pudieran manejarse hacia expectativas futuras, dada su controlabilidad.

Se expresa una tendencia a cometer el denominado sesgo de la atribución egoísta, en los que los éxitos son atribuidos a factores internos y los fracasos a externos. Aquí la autoestima ejerce una función protectora en el sujeto. Los estudios atribucionales de Suriá (2010) y Weiner (2004) coinciden con estas valoraciones.

Existen excepciones como el caso de atribuir el fracaso al escaso esfuerzo como atribución interna, aunque inestable y controlable, y a la falta de interés y atención a los profesores, aunque esta última se orienta también

en sentido negativo como causa del fracaso, por la propia precepción de sus estilos de relación –“los profesores no saben, son pesados, gritan y regañan mucho”–, aspectos que se encuentran vinculados con la anterior desmotivación escolar atribuida a factores externos: centrada en el profesor, la didáctica o dinámica de las clases.

La dificultad de las asignaturas se presenta como una atribución externa, estable y no controlable, con sus correspondientes consecuencias desfavorables para la motivación y el aprendizaje. La suerte es valorada como responsable de los fracasos: “si salgo mal es porque tengo mala suerte a veces” y “a veces estudiaste algo y no te salió o te sale algo que no estudiaste”, cuya ubicación externa denota que las emociones generadas en la realización de la misma sufran escasos cambios. De acuerdo a su carácter inestable, el sujeto albergará dudas sobre lo que ocurrirá en el futuro, ya que podría darse tanto éxito como fracaso, manteniéndose las expectativas respecto a la tarea y la no controlabilidad genera una disminución en las conductas de motivación o persistencia para el proceso del aprendizaje.

En el grupo de estudiantes de 8° grado se reflejan resultados similares al anterior. Existe una desmotivación escolar relacionada con aspectos externos. Por ejemplo, factores que apuntan a la insatisfacción con aspectos formales del currículum, además de expresar una tendencia a la inconformidad con los estilos de enseñanza utilizados por los profesores: “los profesores son mandones”, percibiéndose a su vez insatisfacción con aspectos físico-circunstanciales del contexto escolar.

Las principales atribuciones referidas al éxito y los buenos resultados académicos se encuentran relacionadas con el esfuerzo realizado, como atribución interna, inestable y controlable, reflejada en las verbalizaciones “nos esforzamos para salir bien” y “nos esforzamos y estudiamos todos los días un poco”. Este tipo de atribución puede influir positivamente en la estructura motivacional y persistencia del estudiante, pero también, por su carácter inestable, luego de alcanzado el éxito pudiera influir negativamente en las expectativas futuras, albergando dudas en cuanto a qué ocurrirá. Es importante hacer alusión a la presencia de esta atribución en el sentido del fracaso como escaso esfuerzo: “no estudiamos a veces o estudiamos poco para las pruebas, y se podía hacer mejor si nos hubiésemos esforzado”, en cuya dimensión, de acuerdo al lugar de causalidad, se reflejan emociones negativas hacia sí mismo, expresando su carácter inestable, en tanto los alumnos perciben dicha causa como variable en el tiempo se relaciona con un mantenimiento de la expectativas futuras y el control por sí mismo, lo cual puede predecir altos grados de motivación y persistencia en próximas situaciones de logro.

Otra de las atribuciones relacionadas con el éxito la podemos ejemplificar con la siguiente verbalización: “tenemos conocimientos y nos sabemos las cosas”. En ella se aprecia cómo en la propia capacidad se genera una estructura dimensional interna, estable e incontrolable; a ella se asocian emociones positivas, reforzando los sentimientos de satisfacción consigo mismo y abre el diapasón de nuevas metas. Se hallaron otras atribuciones de los buenos resultados relacionadas con la motivación por las asignaturas; estas cobran carácter interno, inestable y controlable. Aparecen, a su vez, las relaciones con los iguales como atribución externa, inestable y controlable, orientada de manera diferente al grado anterior en la ayuda y colaboración conjunta, como forma constructiva de aprender, sin asociarla al fraude académico.

Las atribuciones al fracaso se asocian a factores externos, estables e incontrolables, como son los relacionados con los profesores: “no entendemos las clases porque los profesores no se explican bien”, “lo único que hacen es dictar” y “no atendemos a los profesores porque es aburrido”. Además, la vinculada con la complejidad de las materias o contenidos: “algunas asignaturas son difíciles”. En los casos particulares de estas atribuciones, cuando son analizadas desde sus dimensiones de no controlabilidad por parte del sujeto y su ubicación externa respecto al lugar de causalidad, resultan evidentes las dificultades que pueden ocasionar en las expectativas, sentimientos, motivación y, por consiguiente, los resultados académicos de los estudiantes.

Se rebelan atribuciones relacionadas con agentes externos, por ejemplo, la suerte: “a veces tengo mala suerte y me toca una pregunta que no me estudié”, atribución que generalmente puede ser inestable, no controlable, por lo que a ella se asocian dudas de lo que ocurrirá en el futuro.

En 9º grado se evidencian características similares a los grados 7º y 8º, asoma cierta desmotivación escolar atribuida a factores externos: centrada en el profesor, fundamentalmente en sus métodos de enseñanza y en aspectos físico-circunstanciales, predominando, al parecer, una evaluación negativa del proceso enseñanza-aprendizaje: “no me gustan las clases porque son aburridas”, “en las clases no hay interacción con los alumnos” y “los profesores dictan mucho”. Se manifiestan opiniones que denotan que la motivación por la escuela parece estar relacionada por objetivos diferentes al hecho de aprender, predomina el gusto por las relaciones con los otros significativos. Se expresa un proceso atribucional con predominio emocional, motivacional-extrínseco: “me gusta el receso”, “me gusta que nos vamos a las 12:00 pm”, “hay que aprobar todas las pruebas si no, no pasas de grado”, “me gusta tener amigos” “estudio e intento salir bien para que mis padres se sientan orgullosos”.

Al indagar sobre las causas de los éxitos y fracasos en el contexto académico, se hace especial énfasis en el esfuerzo, aspecto que se reitera desde los grupos anteriores, lo cual denota la importancia de esta atribución para los alumnos en los resultados de su aprendizaje. Se manifiestan valoraciones relacionadas con la capacidad ante los buenos resultados: “porque somos buenos estudiantes”, “somos inteligentes”. Existen otras verbalizaciones en relación con atribuciones de éxito, en las que se incluye “la ayuda de los demás”, valorada como causalidad externa, pero con consistencia temporal inestable, aspecto que puede ser interpretado por el significado que adquiere “el otro” en la etapa investigada. No obstante, hay verbalizaciones que en sí mismas se hacen contradictorias, en tanto “el fijarse”, “copiar”, “lo que menos se hace es estudiar”, “a veces sí, a veces no”.

De forma similar al resto de los grados, se evidencian atribuciones del fracaso por el profesorado asociadas con los métodos de enseñanza y la relación con el profesor, valorada como causa externa, estable e incontrolable: “pedagogía o didáctica de algunos profesores”, “dictan mucho, no nos motivan”, “los profesores son tediosos, dictan y dictan”.

Como particularidad del grado, se expresan atribuciones relacionadas con situaciones del contexto familiar, las cuales plasman un fuerte componente afectivo influyendo en los resultados del aprendizaje, siendo esta causa según las taxonomías de las atribuciones de naturaleza externa inestable e incontrolable.

En el grado analizado no perciben “la suerte” y la “complejidad de las tareas” como atribución.

## Discusión

La triangulación nos permite realizar un análisis holístico de los resultados, basado en la triangulación de métodos, datos, teorías e investigadores. Se coincide con los criterios de Weiner (1986) cuando enfatiza que, en la función taxonómica de las atribuciones causales, se destaca el esfuerzo como principal responsable de los éxitos en los escolares, el cual, de acuerdo al lugar de causalidad se expresa como causa interna de acuerdo a la estabilidad, es inestable, y de acuerdo al control por parte del sujeto, es controlable. Estas relaciones se integran en formaciones psicológicas de la personalidad como la autoestima y el autoconcepto, pudiendo desencadenar efectos importantes en las expectativas futuras de éxito y fracaso de los escolares.

Las reflexiones derivadas del estudio nos permiten compartir la concepción que argumenta cómo las atribuciones causales poseen una serie de fun-

ciones que indican por qué las personas hacen atribuciones, integrándose de esta manera a los procesos motivacionales (Matalinares *et al.*, 2009; Weiner, 1986).

Los diferentes métodos utilizados permitieron identificar las atribuciones causales percibidas ante sus resultados “de éxito o fracaso” en el contexto educativo. De este modo, las principales atribuciones causales se orientan a considerar, por un lado, como responsable de sus éxitos al esfuerzo realizado, la capacidad y la facilidad de las materias, y, como causantes de sus fracasos, se reitera la atribución al esfuerzo, los profesores y, en menor medida, la baja capacidad y la suerte. Diversos estudios realizados por autores como García y González (2009) reflejan que son las atribuciones relacionadas con el esfuerzo o su falta las que aparecen como más relevantes tanto para explicar el éxito, como el fracaso en la realización de tareas. Estos hallazgos son contradictorios con los expuestos por Covington (2000), en los que se expresa que los alumnos de la enseñanza media tienen inconvenientes en la realización de este tipo de atribuciones a diferencia de los de primaria, pudiendo ser un demérito o una forma de poner en peligro su autoestima académica, ya que indicaría una falta de capacidad, sobre todo cuando, tras un esfuerzo importante, no se obtiene el resultado esperado.

Comparando los diferentes datos, se muestra que hacia el interior de las atribuciones causales se observan diferencias por sexo y grado. En el sexo, el indicador del éxito por la facilidad de las materias se orienta con mayores puntuaciones de la media en el sexo masculino, mientras que en el indicador referente al éxito por esfuerzo el valor más alto de la media se corresponde con el sexo femenino. Estos resultados son coincidentes con los estudios realizados de la UNESCO (2012), en los que en el sexo femenino se presenta mayor tendencia en esta atribución. Pero difiere de los hallazgos donde no se han encontrado diferencias de género (Cerezo y Casanova, 2004; De la Torre y Godoy, 2003).

Las diferencias por el grado académico estuvieron dadas en la atribución al fracaso por baja capacidad, donde existe una tendencia de los estudiantes a experimentar dicha atribución, aunque con valores bajos de la media en 8° y menores en 7° **grado**. De manera general, los datos obtenidos resultan similares a los arrojados por estudios como los de Boruchovitch (2004), De la Torre y Godoy (2003) e Inglés, Díaz-Herrero, García-Fernández y Ruiz-Esteban (2011), en los que refieren que, conforme avanzan en sus estudios, los estudiantes se responsabilizaban más de sus logros y fracasos, atribuyéndolos en mayor medida a causas internas, siendo evidente también estos resultados durante la realización de los grupos focales en 9° grado, en el que, a diferencia de los demás, no se encontraron manifestaciones de atribuciones

del éxito o fracaso a la suerte y complejidad de las materias situadas ambas en la dimensión externa e incontrolable.

Sin embargo, a través de esta última técnica emergen nuevas categorías como atribuciones causales de valor teórico y metodológico para la investigación, “ayuda de los demás, motivación e interés por las asignaturas, problemas familiares, métodos enseñanza”, existiendo un mayor énfasis en las atribuciones de fracaso relacionadas con el profesorado, aspectos que pueden tener su explicación en los presupuestos expresados por Domínguez (2008), lo que nos conduce a valorar las características de la etapa del desarrollo que atraviesan los sujetos, en los cuales se destaca el papel de la comunicación educativa y el rol del maestro; no obstante, quedan abiertos otros interrogantes que guiarán nuevos trabajos a la luz de la teoría de las atribuciones causales.

## Conclusiones

Las principales atribuciones causales de los estudiantes objeto de estudio se orientan a considerar, por un lado, como responsables de sus resultados de éxito el esfuerzo, la capacidad y la facilidad de las materias, y como causantes de sus fracasos se reitera la atribución al esfuerzo, los profesores y, en menor medida, la baja capacidad y la suerte. Cobran significado atribuciones causales relacionadas con la ayuda de los demás, la motivación e interés por las asignaturas y los problemas familiares.

En las atribuciones causales se expresan diferencias por sexo y grado. En el sexo masculino aparecen mayores puntuaciones de la media en el indicador referido al éxito por la facilidad de las materias, mientras que en la atribución al éxito por esfuerzo se orientan los mayores promedios hacia el femenino. Las diferencias por grado académico estuvieron dadas en la atribución al fracaso por baja capacidad, donde existe una tendencia de los estudiantes a experimentar dicha atribución, aunque con valores bajos de la media en 8° y menores en 7° **grado**. No coinciden estos resultados con las interpretaciones obtenidas de los grupos focales, aunque en 9° grado no se encontraron referencias de atribuciones del éxito o fracaso a la suerte y complejidad de las materias, como en los otros dos.

El estudio de las atribuciones causales en los centros o instituciones escolares facilita establecer pautas que orienten el quehacer profesional de todos aquellos que están encargados del proceso educativo en general, y, de forma más particular, se pueden promover estrategias didácticas que contribuyan al perfeccionamiento del proceso de aprendizaje de los educandos.



## Referencias

- Barca, A. (1999). *Manual del Cuestionario de Procesos de Estudio y Aprendizaje (CEPEA)*. A Coruña, España: Publicaciones de la Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación.
- Barca, A., Peralbo, M. y Brenlla, J. (2004). Atribuciones causales y enfoques de aprendizaje: la escala SIACEPA. *Psicothema*, 16(1), 94-103. Retrieved from: <http://www.uniovi.edu.es/reunido/index.php/PST/article/view/8194>
- Barca, A., Pesutti, C., Brenlla, J. y Santamaría, S. (2000). Propiedades psicométricas de la escala SIACEPA (Sistema integrado de evaluación de atribuciones causales y procesos de aprendizaje) en una muestra de alumnos de educación secundaria de Brasil. *V Congreso Galego-Portugués de Psicopedagogía. Actas (Comunicacións e Posters)*, 6(4), 793-815. Recuperado de: [http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/6742/RGP\\_6-99.pdf?sequence=1](http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/6742/RGP_6-99.pdf?sequence=1)
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid, España: Síntesis.
- 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. Retrieved from: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28438107>
- Bueno, J. (1993). *La motivación en los alumnos de bajo rendimiento académico: desarrollo y programas de intervención*. (Tesis doctoral). Recuperado de: <http://pendientedemigracion.ucm.es/BUCM/tesis/19911996/S/5/S5000201.pdf>
- Cerezo, M. y Casanova, P. (2004). Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 97-112. Recuperado de: [http://investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/3/espagnol/Art\\_3\\_31.pdf](http://investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/3/espagnol/Art_3_31.pdf)
- Covington, M. (2000). Goal Theory, Motivation and School Achievement: An Integrative Review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171-200. doi: 10.1146/annurev.psych.51.1.171
- De la Torre, C. y Godoy, A. (2003). Influencia de las atribuciones causales del profesor sobre el rendimiento de los alumnos. *Psicothema*, 14(2), 444-449. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1102857&orden=33069&info=link>
- Domínguez, L. (2003). *Selección de lecturas de psicología del desarrollo: adolescente y juventud*. La Habana, Cuba: Félix Varela.
- \_\_\_\_\_. (2008). La adolescencia y la juventud como etapas del desarrollo de la personalidad. Distintas concepciones en torno a la determinación de sus límites y regularidades. *Boletín Electrónico de Investigación de la Asociación Oaxaqueña de Psicología*, 4(1), 69-76. Recuperado de: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=000266&pid=So123-1294201300020000300024&lng=en](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000266&pid=So123-1294201300020000300024&lng=en)
- García, M. y González, S. (2009). Diferencias en las atribuciones causales sobre la ejecución de tareas académicas en alumnas y alumnos de educación primaria. *Actas do X Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*. Recuperado de: <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/Xcongreso/pdfs/t9/t9c310.pdf>
- González, C., Torregrosa, G. y Navas, L. (2002). Un análisis de las metas en situación de aprendizaje para el alumnado de Primaria y Secundaria Obligatoria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 13(1), 69-87. Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/11587/11052>
- Gutiérrez, M., López, R., Rodríguez, R., Rodríguez, R., Sánchez, L. y Yanes, R. (2010). Situación que presenta la ortografía en Cuba y en otros países hispanohablantes al final de la primera década del siglo XXI. *Revista Electrónica de las Ciencias*

- Médicas en Cienfuegos*, 8(3), 47-53. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180016106009>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). México D.F., México: McGraw-Hill.
- Inglés, C., Díaz-Herrero, A., García-Fernández, J. y Ruiz-Esteban, C. (2011). El género y el curso académico como predictores de las atribuciones en lectura y matemáticas en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de Psicología*, 27(2), 381-388. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16720051014>
- UNESCO, Prelac. (2012). *Informe regional de monitoreo del progreso hacia una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe, EPT 2012*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002158/215880s.pdf>
- López, V., Ascorra, P., Bilbao, M., Oyanedel, J., Moya, I. y Morales, M. (2012). *El ambiente escolar incide en los resultados PISA 2009: resultados de un estudio de diseño mixto*. Chile: PACES. Recuperado de: <http://www.paces.cl/recursos/archivos/portfolio-items/el-ambiente-escolar-incide-en-los-resultados-pisa-2009>
- Manaserro, M. y Vázquez, A. (1995). La atribución causal como determinante de las expectativas. *Psicothema*, 7(2), 361-376. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2017262&orden=70861&info=link>
- Matalinares, M., Yaringaño, J., Sotelo, L., Sotelo, N., Arenas, C., Díaz, G. y Huari, Y. (2009). Relación entre los estilos atribucionales y los estilos de aprendizaje en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología*, 13(2), 101-116. Recuperado de: <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/viewFile/3716/2981>
- Matos, A., Otero, I. y Díaz, F. (2015). *Atribuciones causales y enfoques de aprendizaje de los alumnos de la Secundaria Básica "José Ramón León Acosta" de la ciudad de Santa Clara*. (Tesis no publicada). Universidad Central de las Villas, Santa Clara, Cuba.
- Muñiz, J., Elosua, P. y Hambleton, R. (2013). Directrices para la traducción y adaptación de los test: segunda edición. *Psicothema*, 25(2), 151-157. Recuperado de: <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=4093>
- Ravela, P. (2011). *¿Qué hacer con los resultados de PISA en América Latina?* Santiago de Chile, Chile: PREAL.
- Rodríguez, M. (2009). Motivar para aprender en situaciones académicas. En G. Romero y A. Caballero (Eds.), *La crisis de la escuela educadora* (pp. 207-242). Barcelona, España: Laertes.
- Rosero, I. (2014). PISA. Otra mirada a la Educación. *Gaceta Sansana*, 1(4). Recuperado de: <http://publicaciones.usm.edu.ec/index.php/GS/article/view/40>
- Suriá, R. (2010). *Psicología social. Tema 4: Procesos de atribución*. España: RUA. Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante. Recuperado de: <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/14288/1/TEMA%204.%20PROCESOS%20DE%20ATRIBUCI%C3%93N..pdf>
- Vizcaíno, A. (2012). *La formación de creencias hacia las matemáticas: su incidencia en los resultados del aprendizaje. Multimedia VII Encuentro Internacional "Presencia de Paulo Freire"*. Cienfuegos, Cuba: Universo Sur.
- Weiner, B. (1986). *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. New York, USA: Springer-Verlag.
- \_\_\_\_\_. (2004). Attribution Theory Revisited: Transforming Cultural Plurality Into Theoretical Unity. In D. McInerney and S. Van Etten (Eds.), *Big Theories Revisited* (pp. 13-29). Charlotte, NC, USA: Information Age Publishing.

## Anexo 1

### Sistema Integrado de Evaluación de Atribuciones Causales y Procesos de Aprendizaje (SIACEPA) para el alumnado de educación secundaria

Lea cuidadosamente todas las frases que se presentan y conteste con la mayor sinceridad que le sea posible. No existen respuestas correctas o erróneas, porque las personas tienen distintas formas de orientarse hacia el estudio y el aprendizaje.

Escriba los datos personales que se requieren a continuación:

Edad: \_Sexo: \_Grado: \_Escuela: \_\_\_\_\_

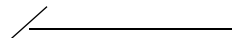
Indica tu respuesta trazando una cruz (x) justo debajo de la sigla que consideres más apropiada.

Cada frase tiene 5 posibles alternativas de respuesta. Fíjate bien lo que significa cada sigla:

**TD:** Totalmente en desacuerdo. **D:** en desacuerdo. **MAD:** Más de acuerdo que desacuerdo. **A:** de acuerdo. **TA:** Totalmente de acuerdo.

Subescala de las Atribuciones Causales Multidimensionales EACM

| Subescala 1 EACM  | TD | D | MAD | A | TA |
|---|----|---|-----|---|----|
| 1. Mis mejores notas son obtenidas en las asignaturas más fáciles   |    |   |     |   |    |
| 2. La razón más importante de las buenas notas que obtengo es mi inteligencia   |    |   |     |   |    |
| 3. Las notas más bajas que he obtenido son consecuencia de que los profesores no supieron hacer interesantes las clases |    |   |     |   |    |
| 4. Mi éxito en los exámenes depende de la suerte  |    |   |     |   |    |
| 5. Me siento orgulloso de las buenas notas que obtengo con mi esfuerzo  |    |   |     |   |    |
| 6. Cuando obtengo una mala nota siento que es consecuencia de que no estudié bastante para esa asignatura               |    |   |     |   |    |
| 7. Cuando obtengo malas notas dudo de mi inteligencia   |    |   |     |   |    |
| 8. Consigo buenas notas porque el contenido de estudio es fácil de aprender   |    |   |     |   |    |
| 9. Cuando obtengo buenas notas son consecuencia de mis conocimientos  |    |   |     |   |    |



| <b>Subescala 1 EACM</b>   | <b>TD</b> | <b>D</b> | <b>MAD</b> | <b>A</b> | <b>TA</b> |
|---|-----------|----------|------------|----------|-----------|
| 10. Si un profesor/a tiene la idea de que eres un mal estudiante, resulta probable que tus evaluaciones reciban notas bajas |           |          |            |          |           |
| 11. Mis notas bajas me hacen pensar que estoy destinado al fracaso  |           |          |            |          |           |
| 12. Las buenas notas que obtengo son resultado directo de mi esfuerzo   |           |          |            |          |           |
| 13. Las notas bajas me indican que no he estudiado lo suficiente  |           |          |            |          |           |
| 14. Cuando obtengo malas notas pienso que no estoy bien preparado para triunfar en esas asignaturas                         |           |          |            |          |           |
| 15. Mis mejores notas dependen de que salga en el examen el contenido que estudio   |           |          |            |          |           |
| 16. Creo que mis buenas notas demuestran mi preparación   |           |          |            |          |           |
| 17. Mis malas notas pueden deberse a lo desafortunado que soy   |           |          |            |          |           |
| 18. Mis notas bajas creo que son consecuencia de injusticias del destino  |           |          |            |          |           |
| 19. Cuando obtengo buenas notas se debe a que estudié mucho esas asignaturas  |           |          |            |          |           |
| 20. Cuando no consigo hacer bien algo en clase se debe a que no me esfuerzo lo suficiente                                   |           |          |            |          |           |
| 21. Si desapruedo un examen es consecuencia de que probablemente no estoy preparado/a para resolverlo                       |           |          |            |          |           |
| 22. Las notas bajas que obtengo son consecuencia de las injustas calificaciones de los profesores                           |           |          |            |          |           |
| 23. Si estudio bastante puedo superar todos los obstáculos en mi camino para el éxito escolar                               |           |          |            |          |           |
| 24. Cuando obtengo malas notas en algunas asignaturas es consecuencia de que los profesores son muy exigentes calificando   |           |          |            |          |           |

