

SALUD, PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

**ATRIBUCIONES CAUSALES EN LECTURA EN ALUMNOS CHILENOS DE EDUCACIÓN BÁSICA.
ANÁLISIS EN FUNCIÓN DEL SEXO****Lagos San Martín, Nelly**

Universidad del Bío-Bío, Chile

nlagos@ubiobio.cl

Granados Alós, Lucía

Universidad Internacional de Valencia, VIU

lucia.granados@campusviu.es

Fernández-Sogorb, Aitana

Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica

Universidad de Alicante

Aparisi Sierra, David

Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica,

Universidad de Alicante

david.aparisi@ua.es

Fecha de Recepción: 23 Marzo 2019

Fecha de Admisión: 30 Abril 2019

RESUMEN

La teoría de las atribuciones cobra importancia en tanto se relaciona con la motivación. Desde una perspectiva motivacional, las atribuciones que realizan los estudiantes se relacionan directamente con el autoconcepto, la autoestima y las metas de aprendizaje. El objetivo de este estudio fue establecer si existen diferencias entre las atribuciones causales en función del sexo. Para realizar el estudio se contó con 1702 alumnos de 20 centros de Ñuble en Chile, 905 niños (53,2%) y 797 niñas (46,8%) de edades entre 10 y 12 años ($M = 10.06$; $DE = 1.05$). La evaluación se realizó con la *Sydney Attribution Scale (SAS)* que mide dos áreas académicas sobre las que se realizan atribuciones (Lectura y Matemáticas), dos resultados hipotéticos (éxito y fracaso) y tres tipos de causas (capacidad, esfuerzo y causas externas). Los datos fueron analizados a partir del cálculo de diferencias de medias y pruebas p para determinar la presencia de diferencias estadísticas significativas. Los resultados mostraron que las niñas atribuyen más sus éxitos a la capacidad, al esfuerzo y a causas externas que los niños, así como también que los niños atribuyen más sus fracasos a la falta de esfuerzo. De los resultados se puede informar que existen diferencias estadísticamente significativas entre las atribuciones de niños y niñas. Siendo las niñas, quienes, por el tipo de atribuciones, peligran más en su autoestima y los niños más en sus expectativas.

Palabras claves: atribuciones causales; educación básica; diferencias de sexo

ABSTRACT

Causal attributions in reading in Chilean students of basic education. analysis based on sex.

The theory of attributions becomes important insofar as it is related to motivation. From a motivational perspective, the attributions made by students are directly related to self-concept, self-esteem and learning goals. The objective of this study was to establish if there are differences between causal attributions based on sex. To carry out the study, there were 1702 students from 20 Ñuble centers in Chile, 905 children (53.2%) and 797 girls (46.8%) between the ages of 10 and 12 ($M = 10.06$; $SD = 1.05$). The evaluation was carried out with the Sydney Attribution Scale (SAS) which measures two academic areas on which attributions are carried out (Reading and Mathematics), two hypothetical results (success and failure) and three types of causes (capacity, effort and external causes). The data were analyzed from the calculation of differences in means and p tests to determine the presence of significant statistical differences. The results showed that girls attribute their successes more to ability, effort and external causes than children, as well as that children attribute their failures more to lack of effort. From the results it can be reported that there are statistically significant differences between the attributions of boys and girls. Being girls, who by the type of attributions, are more in danger in their self-esteem and children more in their expectations.

Keywords: causal attributions; basic education; sex differences

INTRODUCCIÓN

Al conjunto de creencias y causas que se perciben como responsables de un resultado favorable (asumido por un sujeto como éxito) o desfavorable (experimentado como fracaso) se le denomina atribución causal (Fernández, Arnaiz, Mejía y Barca, 2015). Ospina (2006), plantea que las atribuciones causales de un sujeto están directamente relacionadas con la motivación, y ésta a su vez con el aprendizaje, siendo la motivación de logro la que es explicada, en gran parte, por las atribuciones que un sujeto realiza ante cada resultado obtenido (Weiner, 2004).

Para el estudio de las atribuciones, la teoría atribucional de Weiner (1974) sigue siendo una de las teorías más empleadas (Barca, Peralbo y Brenlla, 2004; Morales-Bueno y Gómez-Nocetti, 2009; Valenzuela-Carreño, 2007), ello porque explica la relación entre motivación y emoción, afirmando que las causas a las que se atribuyen éxitos y fracasos tienen importantes consecuencias psicológicas a nivel emocional, cognitivo y motivacional (Fernández et al, 2015). Según Weiner (1974) las personas altamente motivadas hacia el logro realizan atribuciones de éxito a factores internos (capacidad y esfuerzo) y de fracaso a falta de esfuerzo, mientras quienes presentan una baja motivación de logro perciben la falta de capacidad como la causa más importante. Redondo, Inglés y García-Fernández (2014) agregan que esta relación es recíproca en tanto las atribuciones causales pueden influir de manera significativa sobre la motivación social y académica de los estudiantes y a la inversa, las metas alcanzadas pueden afectar a las atribuciones causales que se encuentran a la base.

En su modelo, Weiner agrupa las atribuciones en tres dimensiones referidas al lugar de control, a la estabilidad y al control de las causas a las que se atribuyen los resultados obtenidos. A partir de estas dimensiones es posible encontrar explicaciones sobre las consecuencias que tiene para un sujeto realizar atribuciones de un tipo u otro.

Respecto del lugar de control -interno o externo-, se plantea que la atribución del éxito a causas internas genera emociones positivas, en tanto que la atribución del fracaso a estas causas produce emociones negativas y en caso de atribuir tanto éxitos como fracasos a causas externas, las emociones sufrirían escasos cambios.

De la dimensión estabilidad o inestabilidad dependen las expectativas acerca de lo que cabe esperar en futuras situaciones. Al respecto, la teoría de Weiner (1970) plantea que las causas estables llevan a generar expectativas sobre la consecución de resultados similares a los ya obtenidos

y las atribuciones a causas inestables producen dudas e incertidumbre sobre lo que ocurrirá, ya que estas atribuciones implican la percepción de que los resultados no están asegurados.

Finalmente, la dimensión de control sobre los resultados se encuentra alineada con la motivación. Así la atribución del éxito o fracaso a causas controlables como el propio esfuerzo promueven mayor motivación y persistencia en la tarea y las atribuciones a factores incontrolables, como el azar o la suerte, inducen a una menor implicación. De este modo las investigaciones muestran que la forma en que estudiantes de todos los niveles educativos tienen unas determinadas consecuencias. En caso de los niños, se ha encontrado que las atribuciones causales de sus éxitos y fracasos en la escuela tienen implicaciones principalmente en su autoconcepto académico (Lohbeck, Grube y Moschner, 2017).

Específicamente, la investigación de la relación entre habilidades de lectura y atribuciones de éxito en niños indica que las atribuciones varían según los niveles de habilidad para la lectura, con evidencia sólida para atribuciones basadas en la habilidad en situaciones de éxito lector (Frijters, et al, 2018).

De la combinación de atribuciones causales, surgen los estilos atribucionales que pueden ser adaptativos o desadaptativos para el aprendizaje en tanto favorezcan el aprendizaje. Un estilo positivo, se caracteriza por atribuciones causales internas, inestables y controlables, como al esfuerzo por lo que significa la posibilidad de intervenir sobre estas variables a las que se responsabiliza (Pintrich y Schunk, 2006). Un estilo desadaptativo en cambio es aquel en el que se atribuyen los resultados a causas externas o internas, estables e incontrolables como la falta de capacidad intelectual por la influencia que tiene en la motivación escolar (Weiner, 1990).

Debido a su relación con aspectos motivacionales, es que el estudio de atribuciones causales ha generado un gran interés científico, siendo hoy una línea de investigación muy productiva e interesante en el ámbito educativo (Bong, 2004; González-Pienda et al., 2000; Rinaudo, Chiecher y Donolo, 2003). En estos estudios, además de lo ya señalado se destaca la importancia que tienen los efectos de las atribuciones en las expectativas de éxito y fracaso futuros, en el autoconcepto, la autoestima y el desempeño escolar de los alumnos (Bar-Tal, 2000; García-Fernández et al., 2010; González-Pienda et al., 2000; Rodríguez-Ayán, 2010; Weiner, 2004).

Es por estos motivos que en este estudio se ha optado por describir las atribuciones causales sobre éxitos y fracasos académicos que presentan los estudiantes de educación básica, en el área que está a la base de la educación, como es la lectura. Asimismo busca comparar las atribuciones de niños y niñas para determinar así la influencia del sexo en el estilo atribucional de niños y niñas.

MÉTODO

Participantes

En el estudio participaron inicialmente 1845 alumnos que cursaban de 4º a 6º año de educación básica, pertenecientes a 20 centros educativos de 10 comunas de la región de Ñuble (Chile), es decir 2 centros por comuna. De cada centro se seleccionaron aleatoriamente tres cursos, computándose un total aproximado de 92 sujetos por centro.

De este total, 88 estudiantes (4.77%) fueron excluidos por errores u omisiones en sus respuestas y 55 (2.98%) fueron excluidos por no tener consentimiento de los padres para participar en la investigación. Por lo que la muestra definitiva se compuso de 1702 estudiantes, con un rango de edad de 10 a 12 años ($M = 10.06$; $DE = 1.05$). En la Tabla 1 se presenta la distribución de la muestra por edad y sexo. La prueba Chi cuadrado de homogeneidad de la distribución de frecuencias reveló la ausencia de diferencias estadísticamente significativas entre los ocho grupos sexo x edad ($\chi^2 = 1.89$, $p = .39$).

ATRIBUCIONES CAUSALES EN LECTURA EN ALUMNOS CHILENOS DE EDUCACIÓN BÁSICA. ANÁLISIS EN FUNCIÓN DEL SEXO

Tabla 1
Distribución de frecuencias (y porcentajes) por sexo y curso

Sexo	Curso académico			Total
	4°	5°	6°	
Niños	316 (18.6%)	294 (17.3%)	295 (17.3%)	905 (53.2%)
Niñas	296 (17.4%)	235 (13.8%)	266 (15.6%)	797 (46.8%)
Total	612 (36%)	529 (31%)	561 (33%)	1702 (100%)

Instrumento

Para evaluar las autoatribuciones académicas. Se utilizó la Escala de Atribución de Sydney (*Sydney Attribution Scale*; SAS; en su traducción al castellano de Núñez y González-Pienda, 1994). Este instrumento permite analizar: dos áreas académicas sobre las que se realizan atribuciones de causalidad (Lectura y Matemáticas), dos tipos de resultados sobre los cuales se hacen las atribuciones (éxito o fracaso) y tres tipos de causas a las que se atribuyen estos resultados (capacidad, esfuerzo o causas externas). Consta de 24 situaciones hipotéticas a las que los sujetos han de responder con una escala tipo Likert de 5 puntos (1 = Falso; 2 = La mayoría de veces falso; 3 = A veces falso, a veces verdadero; 4 = la mayoría de veces verdadero; 5 = Verdadero). En este estudio se ha analizado la subescala de atribuciones en Lectura.

El informe sobre las propiedades psicométricas de este instrumento en estudios realizados anteriormente con muestras de estudiantes australianos, chilenos, españoles, norteamericanos y filipinos, validan esta escala como un buen instrumento para evaluar las atribuciones causales en estudiantes de educación primaria y secundaria (citado en Inglés, Díaz-Herrera, García-Fernández y Ruiz-Esteban, 2011).

Procedimiento

Este estudio se rigió por las normas éticas de la investigación científica, lo que implicó que se comenzara con reuniones con los directivos de los centros seleccionados en las que se informó a los centros sobre el tipo y los objetivos del estudio, se pidieron las autorizaciones correspondientes y se acordaron los horarios para la administración del instrumento de evaluación. Además, se realizaron entrevistas con los grupos cursos en los que se realizó el estudio para enviar y recoger los consentimientos informados dirigidos a los padres de los niños participantes para finalmente administrar el instrumento de acuerdo al horario acordado.

Análisis de datos

Para comprobar las diferencias en atribuciones causales en lectura entre niños y niñas se utilizó prueba *t* de Student de diferencia de medias para medidas independientes.

RESULTADOS

Tabla 2
Medias y desviaciones típicas en atribuciones causales de éxito en lectura según sexo

	Prueba Levene		Niños		Niñas		Significación Estadística		
	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>t</i>	<i>g.l.</i>	<i>p</i>
LEC	.01	.929	2.75	.95	2.88	.98	2.82	1700	.005
LEEs	8.16	.004	3.08	.80	3.30	.73	5.89	1678	.001
LEEx	.15	.694	4.14	.90	4.29	.89	3.41	1700	.001

Nota: LEC = Éxito en lectura atribuido a la capacidad, LEEs = Éxito en lectura atribuido al esfuerzo, LEEx = Éxito en lectura atribuido a causas externas.

De estos datos se puede destacar, que las atribuciones en las que más puntúan tanto niñas como niños son las referidas a causas externas, es decir, aquellas en que se considera que los éxitos en lectura se deben a la buena suerte, la facilidad de la tarea o a la simpatía del profesor. Desde una perspectiva comparativa, los datos indican diferencias estadísticamente significativas entre atribuciones de éxito en niños y niñas, pudiendo observarse que las niñas atribuyen más sus éxitos a la capacidad, al esfuerzo y causas externas respecto de los niños.

Tabla 3
Medias y desviaciones típicas en atribuciones causales de fracaso en lectura según sexo

	Prueba Levene		Niños		Niñas		Significación Estadística		
	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>t</i>	<i>g.l.</i>	<i>p</i>
LFC	.94	.332	1.54	.96	1.50	.99	-.78	1700	.433
LFEs	.08	.771	1.69	.89	1.50	.89	-4.26	1700	.001
LFEx	1.02	.312	4.67	.78	4.83	.76	4.26	1700	.001

Nota: LFC = Fracaso en lectura atribuido a la capacidad, LFEs = Fracaso en lectura atribuido al esfuerzo, LFEx = Fracaso en lectura atribuido a causas externas.

Respecto de los fracasos en lectura, se puede indicar que tanto niños como niñas presentan puntuaciones más altas en atribuciones a causas externas como la mala suerte, la dificultad de la tarea y la apatía del profesor. Comparativamente, se puede indicar que los niños realizan más atribuciones de sus fracasos a la falta de esfuerzo que las niñas y por su parte, las niñas realizan más atribuciones a factores externos cuando explican sus fracasos.

CONCLUSIONES

Una de las principales conclusiones de este estudio, es que las atribuciones causales entre niños y niñas difieren en todos los aspectos evaluados, exceptuándose solo las atribuciones de fracaso a la falta de capacidad. Estas diferenciaciones se presentan en atribuciones de éxito en lectura en las niñas, en las que ellas adjudican más que los chicos, sus éxitos a factores internos y los fracasos más a factores externos.

Como se ha señalado, la atribución de éxito a causas internas (capacidad y esfuerzo), genera emociones positivas en las personas, por lo que podría desprenderse que son las niñas quienes transitan más hacia emociones positivas, debido a que son ellas quienes puntúan más que los niños en este tipo de atribuciones. Del mismo modo, son las niñas quienes atribuyen el éxito a causas estables, por lo que tenderían a generar expectativas más altas respecto de futuros éxitos.

Estos resultados concuerdan con los resultados obtenidos en una muestra de estudiantes españoles de educación secundaria en dos aspectos. En el estudio de Inglés et al., (2012) se informa que las chicas, en comparación con los chicos, atribuyen más sus éxitos académicos al esfuerzo, además en lo referido a que los chicos son quienes atribuyen significativamente más que las chicas sus fracasos a causas externas e inestables. Es preciso destacar aquí, que la literatura plantea que los resultados en términos de las diferencias según sexo no son consistentes en todos los trabajos realizados en el ámbito escolar (Inglés et al, 2012). Por lo que no es de extrañar que los resultados de este estudio no concuerden plenamente con el estudio aludido, o con otros como es el caso del estudio realizado con niños afroamericanos en el que se señala que los resultados no difirieron por sexo (Vuletic, Kurtz-Costes, Bollen y Rowley, 2019). Tampoco concuerda con el estudio realizado por Lohbeck, Grube y Moschner (2017) en el que no se encontraron diferencias significativas entre las atribuciones de niños y niñas, aunque se señala que los niños tienen más probabilidades de atribuir su éxito a la alta capacidad y que las niñas son más propensas a atribuir sus fracasos a la falta de capacidad o al nivel de dificultad de la tarea. Resultados que en este estudio resultan discordantes.

De los resultados de este estudio, también se puede desprender que las niñas puntúan más en atribuciones de éxito a causas externas, contrario a los niños quienes atribuyen más sus fracasos a este tipo de causas. Lo que estaría indicando que las niñas peligran más en su autoestima y los niños en su motivación.

Por último, respecto de las atribuciones de fracaso, los niños presentan atribuciones más adaptativas, ya que la falta de esfuerzo es una causa solucionable, en tanto es interna y controlable. En cambio, las niñas, al presentar más atribuciones a causas externas que sus pares varones, respecto de la explicación de sus fracasos en lectura, presentarían una condición más compleja puesto que este tipo de atribuciones refleja no hacerse cargo de los resultados negativos y por tanto no visualizar vías de solución.

Agradecimientos. Este estudio ha sido financiado por el proyecto FONDECYT 11160040 de CONICYT.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bar-Tal, D. (2000). *Shared beliefs in a society: social psychological analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Barca, A., Peralbo, M. y Brenlla, J. (2004). Atribuciones causales y enfoques de aprendizaje: la escala SIACEPA. *Psicothema*, 16(1), 94-103.
- Bong, M. (2004). Academic motivation in self-efficacy, task value, achievement goal orientations, and attributional beliefs. *Journal of Educational Research*, 97, 287-297.

- Fernández, A., Arnaiz, P., Mejía, R. y Barca, A. (2015). Atribuciones causales del alumnado universitario de República Dominicana con alto y bajo rendimiento académico *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 2(1), 19-29. doi: 10.17979/reipe.2015.2.1.1319.
- Frijters, J. C., Tsujimoto, K. C., Boada, R., Gottwald, S., Hill, D., ... y Gruen, J. R. (2018). Reading-Related causal Attributions for Success and Failure: Dynamic Links With Reading Skill. *Reading Research Quarterly*, 53(1), 127-148. doi: 10.1002/rrg.189.
- García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., Torregrosa, M. S., Ruiz-Esteban, C., Díaz-Herrero, A., Pérez-Fernández, E. y Martínez-Monteagudo, M. C. (2010). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas en una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 3, 61-74.
- González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Rocés, C., García, M., González-Cabanach, R. G. y Valle, A. (2000). Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 12, 548-556
- Inglés, C., Díaz-Herrera, A., García-Fernández, J. M. 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
- Inglés, C., Díaz-Herrero, A., García-Fernández, J. M., Ruiz-Esteban, C., Delgado, B. y Martínez-Monteagudo. (2012). Auto-atribuciones Académicas: Diferencias de Género y Curso en Estudiantes de Educación Secundaria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 57-68.
- Lohbeck, A., Grube, D. y Moschner, B. (2017). Academic self-concept and causal attributions for success and failure amongst elementary school children. *International Journal of Early Years Education*, 25(2), 190-2013. doi: 10.1080/09669760.2017.1301806
- Morales-Bueno, P. y Gómez-Nocetti, V. (2009). Adaptación de la Escala Atribucional de Motivación de Logro de Manassero y Vázquez. *Educación y Educadores*, 12(3) 33-52.
- Núñez, J. C. y González-Pienda, J. A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico*. Oviedo: SPU.
- Ospina, J. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista Ciencias de la Salud*, 4, 158-160.
- Pintrich, P. R. y Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos*. Madrid: Pearson.
- Redondo, J., Inglés, C. y García-Fernández, J. M. (2014). Conducta prosocial y autoatribuciones académicas en Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de psicología*, 30(2), 482-489.
- Rinaudo, M. C., Chiecher, A. y Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire. *Anales de Psicología*, 19, 107-119.
- Rodríguez-Ayán, M. N. (2010). Perfiles motivacionales definidos mediante análisis de conglomerados y su relación con la capacidad percibida y el rendimiento académico. *Anales de Psicología*, 26, 348-358.
- Valenzuela-Carreño, J. (2007). Exigencia académica y atribución causal: ¿Qué pasa con la atribución al esfuerzo cuando hay una baja significativa en la exigencia académica?. *Educere Investigación arbitrada*, 11(37), 283-287.
- Vuletich, H. A., Kurtz-Costes, B., Bollen, K. A. y Rowley, S. J. (2019). Un estudio longitudinal del dominio general de las atribuciones causales de los estudiantes afroamericanos para el éxito académico. *Revista de psicología de la educación*, 111(3), 459-474. doi.org/10.1037/edu0000299
- Weiner, B. (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. General Learning Press, Morristown, N.J.

ATRIBUCIONES CAUSALES EN LECTURA EN ALUMNOS CHILENOS DE EDUCACIÓN BÁSICA. ANÁLISIS EN FUNCIÓN DEL SEXO

Weiner, B. (1990). History of motivational Research in Education. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 616-622. doi: 10.1037/0022-0663.82.4.616

Weiner, B. (2004). Attribution theory revisited: transforming cultural plurality into theoretical unity. En D. M. McInerney y S. Van Etten (Eds.), *Big theories revisited* (pp. 13-29). Greenwich, CT.: Information Age Publishing.