



Auto-atribuciones Académicas: Diferencias de Género y Curso en Estudiantes de Educación Secundaria

Academic Self-attributions: Gender and Grade Differences in students of Secondary Education

Recibido: Mayo de 2010.
Revisado: Mayo de 2012.
Aceptado: Junio de 2012.

Cándido J. Inglés,
Universidad Miguel Hernández de Elche, España

Ángela Díaz-Herrero,
Universidad de Murcia, España

José M. García-Fernández,
Universidad de Alicante, España

Cecilia Ruiz-Esteban,
Universidad de Murcia, España

Beatriz Delgado,
Universidad de Alicante, España

María C. Martínez-Monteagudo
Universidad Miguel Hernández de Elche, España

Este trabajo ha sido realizado a través del Proyecto SEJ 2004-07311/EDUC perteneciente al Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica del Ministerio de Ciencia e Innovación concedido al primer autor. Autor de correspondencia: Dr. Cándido J. Inglés. Área de Psicología Evolutiva y de la Educación. Dpto. de Psicología de la Salud. Universidad Miguel Hernández de Elche. Avda. de la Universidad, s/n. 03202 Elche, Alicante, España. E-mail: cjingles@umh.es. Teléfono: +34 665 86 00; ext.: 90 46. Fax: +34966658904.

Abstract

The analysis of academic self-attributions is an essential aspect of the affective and emotional component of the school motivation in students of compulsory secondary education. The aim of this study was to analyze, using a cross-sectional design, gender and grade differences and the predictive role of these variables on academic causal attributions of students measured by the general scales of the Sydney Attribution Scale (SAS). The questionnaire was administered to 2.022 students (51.08% boys) from grades 7 to 10. The range of age was from 12 to 16 year-olds ($M = 13.81$; $SD = 1.35$). Results derived from analysis of variance and effect sizes (d index) revealed

Resumen

El análisis de las autoatribuciones académicas constituye un aspecto esencial del componente afectivo y emocional de la motivación escolar en estudiantes de educación secundaria obligatoria (ESO). El objetivo de este estudio fue analizar, mediante un diseño transversal, las diferencias de género y curso y el papel predictivo de estas variables en las atribuciones causales académicas de los alumnos medidas a través de las escalas generales de la Sydney Attribution Scale (SAS). El cuestionario fue administrado a 2.022 estudiantes (51.08% chicos) de 1º a 4º de ESO. El rango de edad fue de 12 a 16 años ($M = 13.81$; $DT = 1.35$). Los resultados derivados de los análisis de varianza y de

that boys attributed their success significantly more to its capacity, whereas girls attributed to the effort. Regarding the attributions of academic failure, the results indicated that boys attributed significantly more to the lack of effort than girls. Additionally, grade level differences were found between for the most of the causal attributions examined. Logistic regression analyses indicated that gender and grade were significant predictors of academic causal attributions, although these results varied for each of the SAS scales. The results are discussed in relation to the need to design intervention programs that take into account the sex and grade level.

Key words: adolescence, academic self-attributions, sex, grade level, secondary education.

los tamaños del efecto (índice d) revelaron que los chicos atribuyeron sus éxitos significativamente más a su capacidad, mientras las chicas los atribuyeron significativamente más al esfuerzo. Respecto a las atribuciones de fracaso escolar, los resultados indicaron que los chicos los atribuyeron significativamente más a la falta de esfuerzo que las chicas. Asimismo, se hallaron diferencias de curso académico en la mayoría de las atribuciones causales analizadas. Los análisis de regresión logística indicaron que el género y el curso fueron predictores significativos de las atribuciones causales académicas, aunque los resultados variaron para cada una de las escalas de la SAS. Los resultados son discutidos en relación a la necesidad de diseñar programas de intervención que tengan en cuenta las variables sexo y curso académico.

Palabras clave: adolescencia, autoatribuciones académicas, sexo, curso, educación secundaria.

La teoría de la atribución causal de Weiner (1986) constituye una de las perspectivas teóricas más importantes en el estudio de la motivación escolar y, de manera más específica, representa un interesante marco conceptual para analizar cómo los estudiantes explican las situaciones de éxito y fracaso académico (véase Weiner, 2004, para una revisión).

Según Weiner (1986, 2004) lo que determina la motivación con que un estudiante se enfrenta a las actividades académicas son, entre otros factores, las distintas interpretaciones y valoraciones que éste realiza de sus propios resultados, actuando como mediadores las reacciones cognitivas (expectativas) y las reacciones afectivas. De este modo, la secuencia motivacional comienza con un resultado y una reacción afectiva inmediata por parte del individuo. Si el resultado es inesperado, negativo o importante, la persona se pregunta acerca de las causas que determinaron dicho resultado; la capacidad, el esfuerzo, la suerte o la dificultad de la tarea constituyen los factores causales más importantes a los que recurren los estudiantes para explicar sus resultados académicos. Sin embargo, desde esta perspectiva, lo realmente importante no viene dado por las causas en sí mismas sino por las distintas propiedades y características que tiene cada una de ellas.

En este sentido, Weiner propone tres dimensiones atribucionales en función de las cuales se pueden clasificar los distintos factores causales: (a) interna versus externa:

según si la causa que provocó el resultado se sitúa en el propio individuo o fuera de él, respectivamente; (b) estable versus inestable: según sea la persistencia y modificabilidad de la causa, y; (c) controlable versus incontrolable: según sea el grado de control que posee el individuo para modificar sus consecuencias o efectos. En función de cada una de estas dimensiones, las consecuencias psicológicas, tanto a nivel cognitivo como afectivo, van a ser distintas, lo cual se traduce también en consecuencias comportamentales tales como el aumento o la disminución de la conducta de logro. Así, el hecho de que el alumno realice uno u otro tipo de atribuciones va a tener efectos importantes tanto en las expectativas de éxito y fracaso futuras como en el autoconcepto, la autoestima y el desempeño escolar de los alumnos (Bar-Tal, 2000; Caso-Niebla & Hernández-Guzmán, 2007; Weiner, 1986, 2004).

La teoría atribucional de Weiner está basada en un análisis lógico del proceso atribucional y su apoyo empírico proviene fundamentalmente del enfoque situacional. En este sentido, Marsh, Cairns, Relich, Barnes y Debus (1984) argumentaron que existen pocas investigaciones analítico-factoriales que examinen si las tres dimensiones atribucionales propuestas por Weiner también describen diferencias individuales o disposicionales en cuanto a la forma en que las personas perciben las causas de su propia conducta. El enfoque disposicional de las atribuciones causales, a diferencia del enfoque situacional, asume cierta tendencia estable a

atribuir éxito o fracaso a determinadas causas por parte de un mismo estudiante en distintas situaciones escolares, es decir, un estilo atribucional generalmente constante en el contexto académico (Marsh et al., 1984). A partir de estos postulados teóricos, Marsh et al. (1984) elaboraron el instrumento administrado en el presente estudio, la *Sydney Attribution Scale* (SAS) que evalúa la tendencia o estilo de los estudiantes a la hora de realizar autoatribuciones académicas. La investigación desarrollada por Marsh et al. (1984), empleando diversas técnicas de análisis factorial sobre la SAS, reveló que las diferencias individuales en autoatribuciones académicas no pueden explicarse únicamente a través de las tres dimensiones propuestas por Weiner. Así, estos autores encontraron un apoyo claro en cuanto a la diferenciación de autoatribuciones según el resultado académico (éxito o fracaso), la causa implicada (capacidad, esfuerzo, causas externas) y el contenido académico (e.g., lectura o matemáticas), concluyendo que las tendencias disposicionales en los procesos de atribución son específicas del resultado, la causa percibida y el contenido académico.

Las teorías actuales sobre la motivación, no sólo destacan los determinantes cognitivos, sino que se centran en los efectos que determinados factores personales y contextuales tienen sobre los componentes cognitivos y afectivos del proceso motivacional (e.g., De Caso-Fuertes & García-Sánchez, 2006; Pintrich & Schunk, 2006; Wentzel, 2005). En este sentido, el género y el curso académico constituyen variables personales estrechamente relacionadas con las diferencias encontradas en el funcionamiento motivacional de los estudiantes (véase Hyde & Durik, 2005; Wigfield & Wagner, 2005, para una revisión). Este trabajo se enmarca dentro de este enfoque y pretende profundizar en el análisis sobre las relaciones entre las variables género y curso académico y las autoatribuciones académicas en una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

Diferencias de género en autoatribuciones académicas

Actualmente, existen numerosos trabajos empíricos en los que se han analizado las diferencias de género en los patrones atribucionales de estudiantes de Educación Secundaria (e.g., Almeida, Miranda & Guisande, 2008; Eccles-Parsons, Adler & Meece, 1984; Frieze, Whitley, Hanusa & McHugh, 1982; Inglés, Díaz-Herrero, García-Fernández y Ruiz-Esteban, 2011). La mayoría de estas investigaciones han encontrado

que las chicas, en comparación con los chicos, tienden a atribuir sus éxitos académicos al esfuerzo, mientras que los chicos los atribuyen más a la capacidad (e.g., Almeida et al., 2008; Ferreira et al., 2002; Leung, Maehr & Harnisch, 1996; Lightboy, Siann, Stocks & Walsh, 1996). Además, los chicos atribuyen significativamente más que las chicas sus fracasos a causas externas e inestables (e.g., mala suerte o dificultad de la tarea), lo que tiende a preservar su autoconcepto y autoestima (Covington, 2000). Sin embargo, esta tendencia atribucional en función del género no es consistente en todos los trabajos realizados en el ámbito escolar. Así, otras investigaciones han encontrado que las chicas suelen hacer atribuciones externas ante éxitos y fracasos y en el caso de que hagan atribuciones internas, éstas se refieren más a la capacidad que al esfuerzo (Postigo, Pérez & Sanz, 1999; Wiegers & Friere, 1978). Por otra parte, algunos trabajos han encontrado diferencias de género en autoatribuciones académicas dependiendo del área de contenido académico (Inglés et al., 2011). Así, los chicos mostraron un estilo atribucional más adaptativo en matemáticas mientras que las chicas presentaron autoatribuciones académicas más adaptativas en lectura. Finalmente, algunos trabajos no han encontrado diferencias de género en autoatribuciones académicas de estudiantes de Educación Secundaria (Cerezo y Casanova, 2004; De la Torre & Godoy, 2003; Mascarenhas, Almeida & Barca, 2005) y Educación Superior (Garduño y Villa, 1999; Rodríguez-Marín e Inglés, 2011).

Diferencias de edad y curso en autoatribuciones académicas

Además de las diferencias de género en atribuciones causales académicas, la evidencia empírica previa también ha encontrado diferencias de edad y curso académico en autoatribuciones académicas (Barca, Peralbo & Cadavid, 2003; Boruchovitch, 2004; Gonzaba, Morais, Santos & Jesus, 2006; Inglés et al., 2011). Así, los estudiantes de cursos inferiores tienden a atribuir significativamente más sus resultados académicos a causas externas tales como los métodos de estudio o la competencia del profesor, mientras que conforme avanzan en sus estudios, éstos se responsabilizaban más de sus logros y fracasos, atribuyéndolos en mayor medida a causas internas como el esfuerzo y la capacidad (Boruchovitch, 2004; De la Torre y Godoy, 2003; Gonzaba et al., 2006; Inglés et al., 2011). En esta línea, Choi, Bempechat y Ginsburg (1994) realizaron un estudio con dos grupos de estudiantes coreano-americanos (5º y 6º vs. 9º y 10º) a los que se les administró la Sydney

Attribution Scale (SAS; Marsh et al., 1984), encontrando que las atribuciones al esfuerzo y a la capacidad ante el éxito permanecían estables a lo largo del tiempo, aunque, de modo creciente, los estudiantes apelaban a la ausencia de esfuerzo como la principal causa de su fracaso escolar. Posteriormente, Almeida et al. (2008) hallaron un patrón similar de resultados en una muestra de estudiantes portugueses entre 5º y 9º curso. Finalmente, Inglés et al., (2011) también encontraron que tanto las chicas como los chicos de cursos superiores (grados 9 y 10) atribuían, en mayor medida que los iguales de cursos inferiores (grados 7 y 8), sus fracasos en lectura y matemáticas a causas internas (capacidad y esfuerzo). Así, parece que las atribuciones causales se vuelven más adaptativas con la edad (Nicholls, 1978). Esto podría deberse a que los niños de mayor edad no sólo han desarrollado más estrategias de aprendizaje y muestran una mejor comprensión de las tareas escolares, sino que además sienten un mayor control sobre sus procesos de aprendizaje (Pintrich y Schunk, 2006).

La revisión teórica realizada pone de manifiesto que: (a) existen resultados inconsistentes sobre diferencias de género, edad y curso en las autoatribuciones académicas de estudiantes de Educación Secundaria; (b) excepto el trabajo publicado recientemente por Inglés et al. (2011), no existen investigaciones en las que se halla analizado la capacidad predictiva conjunta de las variables género y curso académico sobre las autoatribuciones académicas de los estudiantes de Educación Secundaria. En este sentido, la escasez de este tipo de investigaciones resulta importante si tenemos en cuenta que el género y la edad, a pesar de no ser variables susceptibles de modificación, pueden relacionarse significativamente con la probabilidad de presentar bajas o altas puntuaciones en autoatribuciones académicas.

Por tanto, con el fin de paliar estas limitaciones, el presente estudio tiene como objetivo analizar las diferencias de género y curso académico (considerado como un recurso para la operacionalización de la variable edad) en autoatribuciones académicas en una muestra representativa de estudiantes españoles de ESO y evaluar la capacidad predictiva conjunta que estas variables presentan respecto a cada una de las dimensiones generales evaluadas por la SAS.

Teniendo en cuenta los hallazgos de estudios previos, se espera que los chicos atribuyan significativamente más sus éxitos a la capacidad y sus fracasos a la falta de esfuerzo y a causas externas, mientras que las chicas atribuirán

significativamente más sus éxitos al esfuerzo y a causas externas, y sus fracasos a la falta de capacidad (hipótesis 1). Respecto al curso académico, se espera que los estudiantes conforme avancen en sus estudios, atribuyan sus éxitos y fracasos en mayor medida, a causas internas tales como la capacidad y el esfuerzo (hipótesis 2). Finalmente, cabe esperar que tanto el género como el curso académico clasifiquen correctamente a los estudiantes con puntuaciones elevadas en las escalas de atribuciones causales, siendo estos resultados congruentes con los relativos a las diferencias de género y curso (hipótesis 3).

Método

Participantes

Se realizó un muestreo aleatorio por conglomerados (zonas geográficas de la provincia de Alicante y la Región de Murcia: centro, norte, sur, este y oeste), seleccionándose 24 centros educativos de áreas rurales y urbanas, 16 públicos y 8 privados, de forma que cada zona geográfica estaba representada al menos por dos centros. En cada centro se seleccionaron aleatoriamente cuatro aulas, computándose, en promedio, 94 individuos por centro.

El total de participantes fue de 2.267 estudiantes de 1º a 4º de ESO de los que 116 (5.12%) fueron excluidos por errores u omisiones en sus respuestas o por no obtener por escrito el consentimiento informado de los padres para participar en la investigación y 129 (5.69%) fueron excluidos por ser extranjeros con déficit en el dominio de la lengua española.

La muestra final se compuso de 2.022 individuos (1.033 chicos y 989 chicas), en los cursos de 1º de ESO (309 chicos y 267 chicas), 2º de ESO (251 chicos y 254 chicas), 3º de ESO (260 chicos y 242 chicas) y 4º de ESO (213 chicos y 226 chicas). El rango de edad para la muestra total fue de 12 a 16 años ($M = 13.81$; $DT = 1.35$). El rango de edad para cada curso fue: 1º de ESO: 12-13 años ($M = 12.36$; $DT = .61$), 2º de ESO: 13-14 años ($M = 13.34$; $DT = .60$), 3º de ESO: 14-15 años ($M = 14.49$; $DT = .68$) y 4º de ESO: 15-16 años ($M = 15.52$; $DT = .75$). La composición étnica de la muestra fue: 88.9% españoles, 6.34% hispanoamericanos, 3.37% europeos, 0.75% asiáticos y 0.64% árabes. Por medio de la prueba Chi-cuadrado de homogeneidad de la distribución de frecuencias, se comprobó que no existían diferencias

estadísticamente significativas entre los ocho grupos de Género x Curso ($\chi = 3.15$; $p = .368$).

El nivel sociocultural de los adolescentes se registró a través del nivel de estudios de los padres, presentando el 10.82% de padres y el 11.18% de madres estudios primarios (Graduado Escolar), el 66.6% de padres y el 69.67% de madres estudios medios (Bachillerato-COU) y el 16.03% de padres y el 13.24% de madres estudios universitarios (Diplomatura o Licenciatura). Debido a que algunos participantes no informaron sobre esta variable, no se dispuso de estos datos en el 6.55% de padres y el 5.91% de madres.

Instrumentos

Escala de Atribución Causal de Sydney (Sydney Attribution Scale, SAS; Marsh et al., 1984). El objetivo de esta escala es evaluar las percepciones de los estudiantes sobre las causas de sus éxitos y fracasos académicos. La SAS consta de 24 situaciones que incluyen dos áreas académicas (matemática, verbal), tres tipos de causas (habilidad, esfuerzo, causas externas) y dos resultados con valencia contraria (situaciones de éxito y fracaso). De esta forma, la escala queda constituida por 72 ítems a los que debe responderse según una escala Likert de 5 puntos (1 = *Falso*; 5 = *Verdadero*).

Los 72 ítems se distribuyen en 12 escalas (6 ítems por escala) resultantes de la combinación de las tres dimensiones: *contenidos académicos*, *resultado* y *causa percibida*. Así, las doce puntuaciones obtenidas proporcionan información sobre la atribución de los éxitos y los fracasos, a tres posibles causas (habilidad, esfuerzo, causas externas) en dos materias escolares fundamentales (lectura, matemáticas). Además, la SAS ofrece la posibilidad de obtener las siguientes seis puntuaciones generales: éxito atribuido a la capacidad/habilidad, éxito atribuido al esfuerzo, éxito atribuido a causas externas, fracaso atribuido a la capacidad/habilidad, fracaso atribuido al esfuerzo y fracaso atribuido a causas externas.

Las propiedades psicométricas de la SAS, halladas a partir de muestras de estudiantes australianos, chilenos, españoles, norteamericanos y filipinos, indican que esta escala constituye una medida excelente para evaluar autoatribuciones académicas en Educación Primaria y Secundaria. Concretamente, la SAS presenta una estructura factorial multidimensional e interrelacionada, coherente

con los postulados teóricos de partida y coeficientes de consistencia interna plenamente satisfactorios. La validez de constructo de la SAS también ha recibido apoyo empírico mediante el análisis de: (a) correlaciones con escalas de autoconcepto y metas académicas; (b) criterios externos como calificaciones académicas y puntuaciones en tests de rendimiento e inteligencia; (c) otros procedimientos de evaluación como tareas de persistencia conductual y valoraciones de los profesores sobre motivación, rendimiento, autoconcepto, ambiente familiar, relaciones con los iguales y actitud escolar; (d) diferenciación entre grupos étnicos, de alto y bajo rendimiento académico, y con y sin dificultades de aprendizaje; y (e) detección de los efectos de intervenciones encaminadas a modificar estilos atribucionales desadaptativos (véase Inglés, Rodríguez-Marín & González-Pienda, 2008, para una revisión).

En este estudio se utilizarán las seis puntuaciones generales de la SAS, las cuales han sido identificadas y apoyadas empíricamente mediante análisis factoriales en muestras de estudiantes españoles de ESO (Redondo e Inglés, 2008) y Educación Superior (Inglés et al., 2008). Los coeficientes de consistencia interna (alfa de Cronbach) en este estudio fueron: .80 (Éxito/Habilidad), .82 (Éxito/Esfuerzo), .74 (Éxito/Causas Externas), .79 (Fracaso/Habilidad), .81 (Fracaso/Esfuerzo) y .70 (Fracaso/Causas Externas).

Procedimiento

Se llevó a cabo una entrevista con los directores de los centros participantes para exponer los objetivos de la investigación, describir el instrumento de evaluación, solicitar permiso y promover su colaboración. Posteriormente, se solicitó el consentimiento informado por escrito de los padres autorizando a sus hijos a participar en la investigación. El cuestionario fue contestado anónima y colectivamente en el aula. Se procedió a la entrega de los ejemplares con las instrucciones y de la hoja de respuesta para su corrección mediante ordenador. A continuación se leyeron en voz alta las instrucciones, enfatizando la importancia de no dejar ninguna pregunta sin contestar. Los investigadores estuvieron presentes durante la administración de la prueba para aclarar posibles dudas. El tiempo medio de aplicación de la SAS fue de 20-30 minutos.

Análisis de datos

Para determinar las diferencias de género y curso en cada una de las escalas de la SAS, y el efecto de la interacción entre

ambas variables se efectuó un ANOVA (2 x 4). Además, para identificar si existían diferencias estadísticamente significativas entre los cursos académicos se llevaron a cabo comparaciones post-hoc mediante la prueba de Scheffé.

La prueba *F* puede mostrarse sensible respecto al tamaño de la muestra reclutada y detectar erróneamente diferencias estadísticamente significativas. Con el fin de evitar este sesgo, se calculó el tamaño del efecto o diferencia media tipificada (índice *d*) que permite determinar la magnitud de las diferencias obtenidas por la prueba *F*. La interpretación del tamaño del efecto es: valores menores o iguales a .20 indican un tamaño del efecto insignificante, entre .20 y .49 un tamaño del efecto pequeño, entre .50 y .79 un tamaño del efecto medio o moderado y valores superiores a .80 revelan un tamaño del efecto grande (Cohen, 1988).

Por último, para analizar la capacidad predictiva del género y del curso sobre las seis puntuaciones de autoatribuciones académicas medidas por la SAS se realizó un análisis de regresión logística binaria, siguiendo el procedimiento de regresión por pasos hacia delante basado en el estadístico de Wald. Con el fin de realizar estos análisis las variables criterio fueron dicotomizadas a partir de los percentiles 25 y 75 correspondientes a las puntuaciones directas de la SAS. Así, se establecieron dos categorías: (a) estudiantes con puntuaciones altas en cada una de las escalas de atribución causal: puntuación directa igual o superior al percentil 75, y; (b) estudiantes con puntuaciones bajas en cada una de las escalas de atribución causal: puntuación directa igual o inferior al percentil 25. Para la interpretación de las ecuaciones de regresión logística se ha de tener en

cuenta que el valor de los coeficientes de regresión de las variables es un indicador del incremento o decremento, según sean positivos o negativos, de la probabilidad de presentar una puntuación elevada en las diferentes escalas de atribución causal cuando la variable cambia de valor.

Resultados

Diferencias de género en autoatribuciones académicas

Los datos presentados en la Tabla 1 revelan la existencia de diferencias de género estadísticamente significativas en las escalas de éxito atribuido a la capacidad y al esfuerzo y fracaso atribuido al esfuerzo. Concretamente, los chicos atribuyeron sus éxitos significativamente más a su capacidad, mientras las chicas atribuyeron sus éxitos significativamente más al esfuerzo. Respecto a los fracasos, los resultados indicaron que los chicos los atribuyeron significativamente más a la falta de esfuerzo que las chicas. La magnitud de las diferencias fue pequeña en todos los casos.

Diferencias de curso en autoatribuciones académicas

Los resultados revelaron la existencia de diferencias de curso estadísticamente significativas en todas las atribuciones causales analizadas, excepto en la atribución del éxito a la capacidad (véase Tabla 2). Así, la prueba de Sheffé reveló que los estudiantes de 1º ESO atribuían sus éxitos significativamente más al esfuerzo que los estudiantes de 2º ($p = .01$; $d = .16$) y 3º ESO ($p = .02$; $d = .14$) y

Tabla 1
Diferencias de género en autoatribuciones académicas

	<i>Género</i>		<i>Significación estadística y magnitud de las diferencias</i>		
	Chicos	Chicas	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	<i>M (DT)</i>	<i>M (DT)</i>			
Éxito atribuido a la capacidad	6.85 (1.63)	6.69 (1.57)	4.18	.04	.09
Éxito atribuido al esfuerzo	6.80 (1.50)	7.18 (1.47)	34.61	.00	-.26
Éxito atribuido a causas externas	6.21 (1.28)	6.22 (1.24)	.04	.83	-
Fracaso atribuido a la capacidad	4.71 (1.51)	4.78 (1.47)	1.11	.29	-
Fracaso atribuido al esfuerzo	5.67 (1.26)	5.51 (1.21)	8.86	.00	.13
Fracaso atribuido a causas externas	6.45 (1.19)	6.48 (1.12)	.62	.43	-

Nota. $p < .05$

Tabla 2
Diferencias de curso en autoatribuciones académicas

	Curso								Significación estadística	
	1º E.S.O.		2º E.S.O.		3º E.S.O.		4º E.S.O.		F	p
	M (DT)	M (DT)	M (DT)	M (DT)	M (DT)	M (DT)				
Éxito atribuido a la capacidad	6.92 (1.62)	6.68 (1.60)	6.72 (1.65)	6.75 (1.53)	2.05	.11				
Éxito atribuido al esfuerzo	7.12 (1.51)	6.88 (1.54)	6.90 (1.46)	6.94 (1.42)	5.42	.00				
Éxito atribuido a causas externas	6.45 (1.23)	6.10 (1.25)	6.11 (1.33)	6.17 (1.19)	9.29	.00				
Fracaso atribuido a la capacidad	4.49 (1.49)	4.67 (1.52)	4.95 (1.48)	4.95 (1.41)	12.12	.00				
Fracaso atribuido al esfuerzo	5.32 (1.32)	5.51 (1.23)	5.82 (1.16)	5.77 (1.16)	19.09	.00				
Fracaso atribuido a causas externas	6.63 (1.18)	6.45 (1.24)	6.30 (1.10)	6.45 (1.05)	7.54	.00				

Nota. $p < .05$

significativamente más a causas externas que los estudiantes de 2º ($p = .00$; $d = .28$), 3º ($p = .00$; $d = .27$) y 4 de ESO ($p = .01$; $d = .23$). Además, los estudiantes de 3º de ESO atribuyeron sus fracasos significativamente más a su falta de capacidad que los estudiantes de 1º ($p = .00$; $d = -.31$) y 2º de ESO ($p = .03$; $d = -.19$), mientras que los estudiantes de 3º de ESO atribuyeron sus fracasos significativamente más a su falta de esfuerzo que los estudiantes de 1º ($p = .00$; $d = -.40$) y 2º de ESO ($p = .00$; $d = -.26$). Igualmente, los estudiantes de 4º de ESO atribuyeron sus fracasos significativamente más a su falta de capacidad que los estudiantes de 1º ($p = .00$; $d = -.31$) y 2º ESO ($p = .04$; $d = -.19$), mientras que los estudiantes de 4º de ESO atribuyeron sus fracasos significativamente más a su falta de esfuerzo que los estudiantes de 1º ($p = .00$; $d = -.36$) y 2º de ESO ($p = .01$; $d = -.21$). Finalmente, los estudiantes de 1º de ESO atribuyeron sus fracasos significativamente más a causas externas que los estudiantes de 3º ESO ($p = .00$; $d = .29$). En todos los casos, las diferencias estadísticas encontradas fueron de pequeña magnitud.

No se encontró un efecto estadísticamente significativo para la interacción Género X Curso en las seis puntuaciones de la SAS.

Género y curso académico como predictores de las autoatribuciones académicas

Utilizando como variables independientes el género y el curso académico y como variables criterio las puntuaciones dicotomizadas en las seis escalas de la SAS, se identificaron

seis modelos que permitían hacer estimaciones sobre la probabilidad de presentar puntuaciones altas en autoatribuciones académicas. La Tabla 3 muestra los pasos seguidos por los modelos en la introducción de las variables explicativas que han resultado significativas para la predicción de la probabilidad de presentar puntuaciones elevadas en cada una de las puntuaciones generales de la SAS. En este sentido, el estadístico R^2 de Nagelkerke estimó un valor de ajuste de los modelos que osciló entre .02 para éxito atribuido a la capacidad y .06 para fracaso atribuido al esfuerzo.

Los componentes de los modelos se presentan en la Tabla 4. El género fue el único predictor estadísticamente significativo del éxito atribuido a la capacidad, proporcionando una estimación correcta del 54% de los casos. Así, la odd ratio (OR) reveló que la probabilidad de presentar una alta puntuación en éxito atribuido a la capacidad es un 36% mayor en los chicos que en las chicas. Aunque el curso académico fue una variable predictora de esta dimensión, los resultados de las comparaciones entre los distintos cursos no alcanzaron significación estadística.

El curso académico fue la única variable predictora estadísticamente significativa de las siguientes puntuaciones: éxito atribuido a causas externas, fracaso atribuido a la capacidad y fracaso atribuido a causas externas, proporcionando una estimación correcta del 57%, 58% y 56% de los casos, respectivamente. De esta forma, las OR revelaron que: (a) la probabilidad de presentar una puntuación alta en éxito atribuido a causas externas es un

Tabla 3
Pruebas ómnibus y ajustes sobre los coeficientes de los modelos de atribuciones causales académicas

	<i>Variables</i>	χ^2	<i>gl</i>	<i>p</i>	<i>R² Nagelkerke</i>
<i>Éxito atribuido a la capacidad</i>					
Paso 1	Género	6.60	1	.01	
	Modelo	6.60	1	.01	.01
Paso 2	Curso	7.98	3	.05	
	Modelo	14.59	4	.01	.02
<i>Éxito atribuido al esfuerzo</i>					
Paso 1	Género	28.78	1	.00	
	Modelo	28.78	1	.00	.04
Paso 2	Curso	10.28	3	.02	
	Modelo	39.07	4	.00	.05
<i>Éxito atribuido a causas externas</i>					
Paso 1	Curso	29.35	3	.00	
	Modelo	29.35	3	.00	.04
<i>Fracaso atribuido a la capacidad</i>					
Paso 1	Curso	31.28	3	.00	
	Modelo	31.28	3	.00	.04
<i>Fracaso atribuido al esfuerzo</i>					
Paso 1	Curso	46.14	3	.00	
	Modelo	46.14	3	.00	.06
Paso 2	Género	4.15	1	.04	
	Modelo	50.30	4	.00	.06
<i>Fracaso atribuido a causas externas</i>					
Paso 1	Curso	18.45	3	.00	
	Modelo	18.45	3	.00	.02

Nota. *gl* = grados de libertad; *p* = probabilidad.

66% mayor en los alumnos de 1º de ESO que en los de 4º de ESO; (b) la probabilidad de presentar una puntuación alta en fracaso atribuido a la capacidad es un 55% menor en los estudiantes de 1º de ESO que en los de 4º de ESO y un 41% menor en los alumnos de 2º de ESO que en los de 4º de ESO, y; (c) la probabilidad de presentar puntuaciones elevadas en fracaso atribuido a causas externas es un 68% mayor en los estudiantes de 1º que en los de 4º de ESO. Finalmente, tanto el género como el curso académico fueron predictores estadísticamente significativos del éxito atribuido al esfuerzo y del fracaso atribuido al esfuerzo, proporcionando una estimación correcta del 58% y 60%

de los casos, respectivamente. Así, las OR indicaron que: (a) la probabilidad de presentar una puntuación elevada en éxito atribuido al esfuerzo es un 49% menor en las chicas que en las chicos y un 55% mayor en los estudiantes de 1º que de 4º de ESO; (b) la probabilidad de presentar una puntuación elevada en fracaso atribuido al esfuerzo es un 30% mayor en los chicos que en las chicas, un 60% menor en los alumnos de 1º que de 4º de ESO y un 47% menor en los alumnos de 2º que de 4º de ESO.

Tabla 4

Resultados de la regresión logística para la probabilidad de presentar puntuaciones elevadas en las seis puntuaciones generales de la SAS

	B	ET	Wald	<i>p</i>	OR	IC 95%
<i>Éxito atribuido a la capacidad</i>						
Género	.30	.12	6.45	.01	1.36	1.07-1.71
Curso			7.91	.05		.01
Constante	-.07	.14	.26	.61	.93	
<i>Éxito atribuido al esfuerzo</i>						
Género	-.67	.12	28.21	.00	.51	.39-.65
Curso			10.21	.02		
1o-4o	.43	.17	5.93	.01	1.55	1.08-2.19
Constante	.17	.15	1.29	.25	1.19	
<i>Éxito atribuido a causas externas</i>						
Curso			28.31	.00		
1o-4o	.50	.18	7.26	.01	1.66	1.14-2.39
Constante	.29	.13	4.52	.03	1.34	
<i>Fracaso atribuido a la capacidad</i>						
Curso			30.69	.00		
1o-4o	-.80	.17	20.47	.00	.45	.31-.63
2o-4o	-.52	.17	8.61	.00	.59	.41-.83
Constante	.30	.13	5.03	.02	1.35	
<i>Fracaso atribuido al esfuerzo</i>						
Género	.26	.12	4.14	.04	1.30	1.01-1.66
Curso			44.68	.00		
1o-4o	-.91	.18	25.26	.00	.40	.27-.57
2o-4o	-.62	.19	10.70	.00	.53	.36-.77
Constante	.28	.15	3.48	.06	1.33	
<i>Fracaso atribuido a causas externas</i>						
Curso			18.16	.00		
1o-4o	.51	.18	8.00	.00	1.68	1.17-2.40
Constante	.16	.13	1.39	.24	.85	

Nota. B = coeficiente de regresión; E.T. = error estándar; gl = grados de libertad; *p* = probabilidad; OR = odds ratio; I.C. = intervalo de confianza al 95%.

Discusión

El objetivo del presente estudio fue analizar las diferencias de género y curso así como la capacidad predictiva de estas variables sobre las autoatribuciones académicas generales, utilizando una muestra representativa de estudiantes españoles de ESO.

Los resultados indicaron la existencia de diferencias de género en las atribuciones causales académicas, aunque de pequeña magnitud. Consistente con la primera hipótesis, los chicos atribuyeron significativamente más sus éxitos a la capacidad y sus fracasos a la falta de esfuerzo, mientras que las chicas atribuyeron significativamente más sus éxitos al esfuerzo que los chicos.

Como se esperaba en la segunda hipótesis, los estudiantes de 3º y 4º de ESO, en comparación con alumnos de cursos inferiores, se responsabilizaron más de sus fracasos atribuyéndolos a causas internas (capacidad y esfuerzo). En este sentido, los alumnos de 1º, en comparación con los de 3º, atribuyeron en mayor medida sus fracasos a causas externas. Sin embargo, ante situaciones de éxito académico, los estudiantes mostraron un patrón atribucional mixto. Así, los estudiantes de 1º, en comparación con los de 2º y 3º, atribuyeron sus éxitos en mayor medida al esfuerzo y, además, los atribuyeron significativamente más a causas externas que los estudiantes del resto de cursos. Por tanto, los resultados de este estudio indican que los estudiantes de 1º de ESO explican sus éxitos apelando tanto a factores causales internos como externos.

Los resultados obtenidos en los modelos de regresión logística fueron consistentes con los hallados en el análisis de diferencias de género y curso en las puntuaciones de la SAS, apoyando la tercera hipótesis. En este caso, los chicos, en comparación con las chicas, explicaron sus éxitos a partir de su capacidad, mientras que las chicas los atribuyeron al esfuerzo siendo la probabilidad mayor en 1º que en 4º de ESO. Igualmente, los alumnos interpretaron sus fracasos en mayor medida considerando que no se habían esforzado lo suficiente siendo, a su vez, más probable que se produjese esta explicación en alumnos de 4º que de 1º y 2º de ESO. En resumen, el estilo atribucional de los chicos resulta algo más adaptativo que el de las chicas puesto que atribuyen el éxito a la capacidad (causa interna, estable e incontrolable) y los fracasos a la falta de esfuerzo (causa interna, inestable y controlable), lo que tiende a preservar su autoestima (Covington, 2000). Los hallazgos de esta investigación parecen ser consistentes con la creencia social de que los hombres son, por naturaleza, más intelectuales que las mujeres, las cuales suelen ser percibidas como más emocionales y menos orientadas al logro. Así, puede que chicos y chicas estén incorporando esta creencia socialmente compartida. En relación con el curso académico, los resultados de este estudio indican un mayor compromiso personal por parte los alumnos en su rendimiento académico a medida que avanzan en su escolaridad.

La teoría atribucional de Weiner (1986, 2004) establece la existencia de una estrecha relación entre los patrones atribucionales y motivacionales de los estudiantes. En esta línea, es importante destacar que los resultados hallados en esta investigación son consistentes con los encontrados por Delgado, Inglés, García-Fernández, Castejón y Valle

(2010), quienes analizaron las diferencias de género y curso académico en metas académicas en una muestra de estudiantes españoles de ESO. Concretamente, el estudio de Delgado et al. (2010) reveló que las chicas presentaron una orientación motivacional hacia metas de aprendizaje y metas de logro significativamente mayor que los chicos, mientras que los chicos obtuvieron un mayor patrón motivacional hacia metas de refuerzo social. Además, la orientación hacia metas de aprendizaje y de logro aumentó a través de los cursos académicos, mientras que la orientación motivacional hacia metas de refuerzo social disminuyó con el paso de los años.

Por otro lado, el hecho de que el porcentaje de casos clasificados correctamente en los modelos identificados oscile entre el 54% y el 60.2% pone de manifiesto la naturaleza multicausal de las atribuciones causales y la necesidad de tener en cuenta otras variables personales y contextuales para elaborar modelos más integradores. Así, habría que considerar la formación de las autoatribuciones académicas como un proceso -antes que como un constructo estático-influenciado por múltiples factores de tipo personal, familiar y social, que, a su vez, se encuentran modulados por la cultura (Pintrich y Schunk, 2006).

El estudio presenta una serie de limitaciones que investigaciones futuras deberían remediar. En primer lugar, los resultados de este trabajo han sido obtenidos mediante un diseño transversal. Asumiendo que lo realmente importante no es tanto que en un determinado momento se atribuya un resultado a una causa determinada cuanto que exista una tendencia más o menos generalizada a realizar determinados tipos de atribuciones que resultan sumamente perjudiciales (Alonso-Tapia, 1991), sería importante utilizar diseños longitudinales en futuros estudios. En segundo lugar, sería aconsejable que futuras investigaciones analicen la invarianza factorial de la SAS a través del género y el curso académico usando análisis factorial confirmatorio multigrupo desde la perspectiva del modelado de ecuaciones estructurales (Brown, 2006), con el fin de determinar si los chicos y las chicas y estudiantes de distintos cursos adscriben o no el mismo significado a los ítems de la SAS. Sin lugar a dudas, ello incrementará la validez de los resultados hallados en este trabajo.

A pesar de estas limitaciones y consideraciones indicadas, este estudio revela la existencia de diferencias estadísticamente significativas de género y curso académico en los patrones atribucionales de los estudiantes españoles

de ESO. En este sentido, aunque el contenido de los programas de intervención psicoeducativos destinados a corregir los estilos atribucionales desadaptativos y definir pautas más optimistas que promuevan la motivación y la percepción de control (e.g., González-Cabanach et al., 2008) puede ser relevante para chicos y chicas y para estudiantes de distintos cursos de ESO; teniendo en cuenta los resultados de este estudio, probablemente las chicas y los estudiantes de los cursos inferiores de la ESO podrían necesitar intervenciones de mayor intensidad y/o duración que los chicos y los estudiantes de los cursos más avanzados de la ESO, con el fin de incrementar su tendencia a atribuir los fracasos a la falta de esfuerzo.

En cualquier caso, tal como afirma Weiner (1986, 2004), es conveniente que todos los estudiantes, independientemente de su género, edad y curso aprendan a atribuir tanto los éxitos como los fracasos al esfuerzo realizado en cuanto que éste se considera una causa interna, inestable y controlable, así como al uso adecuado de estrategias de aprendizaje siempre necesarias para el logro de un correcto proceso de aprendizaje.

Referencias

- Almeida, L. S., Miranda, L., & Guisande, M. A. (2008). Atribuições causais para o sucesso e fracasso escolares. *Estudos de Psicologia, 25*, 169-176. doi: 10.1590/S0103-166X2008000200001
- Alonso-Tapia, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- Barca, A., Peralbo, M., & Cadavid, M. (2003). Atribuciones causales y rendimiento académico en alumnos de educación secundaria: Un estudio a partir de la subescala de atribuciones causales y multiatribucionales (EACM). *Psicología: Teoría, Investigación e Prática, 1*, 17-30.
- Bar-Tal, D. (2000). *Shared beliefs in a society: Social psychological analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Boruchovitch, E. (2004). A study of causal attributions for success and failure in mathematics among Brazilian students. *Revista Interamericana de Psicología, 38*, 53-60
- Brown, T. (2006). CFA with equality constraints, multiple groups, and mean structures (pp. 236-319). En T. Brown (Ed.), *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York, NY: Guildford Press.
- Caso-Niebla, J., & Hernández-Guzmán, L. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. *Revista Latinoamericana de Psicología, 39*, 487-501.
- Cerezo, M. T., y Casanova, P. F. (2004). Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 2*, 97-112.
- Choi, Y. E., Bempechat, J., & Ginsburg, H. P. (1994). Educational socialization in Korean American children: A longitudinal study. *Journal of Applied Developmental Psychology, 15*, 313-318. doi: 10.1016/0193-3973(94)90033-7
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd Ed.). Hillsdale, NJ, USA: Erlbaum.
- Covington, M. V. (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 Caso-Fuertes, A. M., & García-Sánchez, J. N. (2006). Relación entre la motivación y la escritura. *Revista Latinoamericana de Psicología, 38*, 477-492.
- Delgado, B., Inglés, C. J., García-Fernández, J. M., Castejón, J. L., y Valle, A. (2010). Diferencias de género y curso en metas académicas en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Española de Pedagogía, 245*, 67-83.
- De la Torre, C. y Godoy, A. (2003). Diferencias individuales en las atribuciones causales de los alumnos y su influencia en el componente afectivo. *Revista Mexicana de Psicología, 20*, 237-246.
- Eccles-Parsons, J., Adler, T., & Meece, J.L. (1984). Sex differences in achievement: A test of alternate theories. *Journal of Personality and Social Psychology, 46*, 26-43. doi: 10.1037/0022-3514.46.1.26
- Ferreira, M. C., Assmar, E. M. L., Omar, A. G., Delgado, H. H., González, A. T., Souza, M. A., & Cisne, M. C. F. (2002). Atribuição de causalidade ao sucesso e fracasso escolar: Um estudo transcultural Brasil-Argentina-México. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 15*, 515-527.
- Frieze, I. H., Whitley, B. E., Hanusa, B., & McHugh, M. C. (1982). Assessing the theoretical models for sex differences in causal attributions for success and failure. *Sex Roles, 8*, 333-343. doi: 10.1007/BF00287273

- Garduño, L., y Villa, O. (1999). Dimensiones de las atribuciones sobre situaciones académicas y afiliativas en una muestra de estudiantes de educación superior en México. *Revista Mexicana de Psicología*, *16*, 5-15.
- Gonzaba, L., Morais, S., Santos, J., & Jesus, S. N. (2006). Atribuições causais do sucesso e do fracasso académico: Estudo comparativo de estudantes do ensino secundário e do superior. En C. Machado, L. Almeida, M.A. Guisande, M. Gonçalves & V. Ramalho (Orgs.), *Actas da XI Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp. 951-960). Braga: Psiquilíbrios.
- González-Cabanach, R., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I., García, M., & Mosquera, I. (2008). An intervention programme for the improvement of self-perceptions and self-beliefs. En A. Valle, J. C. Núñez, R. González-Cabanach, J. A. González-Pienda, & S. Rodríguez (Eds.), *Handbook of instructional resources and their applications in the classroom* (pp. 251-266). New York, NY: Nova Science Publishers, Inc.
- Hyde, J. S., & Durik, A. M. (2005). Gender, competence, and motivation. En A. J. Elliot, & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 375-391). New York, NY: Guilford Press.
- Inglés, C. J., Díaz-Herrero, A., García-Fernández, J. M. & Ruiz-Estaban, 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*, 381-388. doi: 10.6018/analesps.27.2.123001
- Inglés, C. J., Rodríguez-Marín, J., & González-Pienda, J. A. (2008). Adaptación de la Sydney Attribution Scale en población universitaria española. *Psicothema*, *20*, 166-173.
- Leung, J. J., Maehr, M. L., & Harnisch, D. L. (1996). Some gender differences in academic motivational orientations among secondary school students. *Educational Research Quarterly*, *20*, 17-32.
- Lightbody, P., Siann, G., Stocks, R., & Walsh, D. (1996). Motivation and attribution at secondary school: The role of gender. *Educational Studies*, *22*, 13-25. doi:10.1080/0305569960220102
- Marsh, H. W., Cairns, L., Relich, J., Barnes, J., & Debus, R. L. (1984). The relationship between dimensions of self-attribution and dimensions of self-concept. *Journal of Educational Psychology*, *76*, 3-32. doi:10.1037/0022-0663.76.1.3
- Mascarenhas, S., Almeida, L. S., & Barca, A. (2005). Atribuições causais e rendimento escolar: Impacto das habilitações escolares dos pais e do género dos alunos. *Revista Portuguesa de Educação*, *18*, 77-91.
- Nicholls, J. G. (1978). The development of the concept of effort and ability, perception of academic attainment, and the understanding that difficult tasks require more ability. *Child Development*, *49*, 800-814. doi: 10.2307/1128250
- Pintrich, P. R., y Schunck, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson Educación.
- Postigo, Y., Pérez, M., & Sanz, A. (1999). Un estudio acerca de las diferencias de género en la resolución de problemas científicos. *Enseñanza de las Ciencias*, *17*, 247-258.
- Redondo, J., e Inglés, C. J. (2008). *Conducta prosocial: Atribuciones causales y rendimiento académico en adolescentes*. Pasto, Colombia: Ediciones de la Institución Universitaria María Goretti (CESMAG).
- Rodríguez-Marín, J., e Inglés, C. J. (2011). Diferencias de sexo y curso en autoatribuciones académicas de estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Psicología*, *28*, 173-181.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Weiner, B. (2004). Attribution theory revisited: transforming cultural plurality into theoretical unity. En D. M. McInerney & S. Van Etten (Eds.), *Big theories revisited* (pp. 13-29). Greenwich, CT.: Information Age Publishing.
- Wentzel, K. R. (2005). Peer relationships, motivation, and academic performance at school. En J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 279-296). New York: Guilford Press.
- Wieggers, I. M., & Friere, I. H. (1978). Gender, female traditionally, achievement level and cognitions of success and failure. *Psychology of Women Quarterly*, *2*, 125-137. doi: 10.1111/j.1471-6402.1977.tb00495.x
- Wigfield, A., & Wagner, A. L. (2005). Competence, motivation, and identity development during adolescence. En A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 375-391). New York: Guilford Press.