

ATRIBUCIONES CAUSALES EN ALUMNOS CON NIVELES DIFERENTES DE ESTRÉS EN EL CONTEXTO ACADÉMICO

María Araceli Pérez-García¹⁶

Nieves Fátima Oropesa Ruiz¹⁷

Ana María Casino García¹⁸

Resumo

A investigação atual considera importante avaliar o estado emocional e as diferentes fontes de stress em alunos. O objetivo principal deste estudo foi analisar a relação entre quatro fontes de estresse do aluno (Interações com o professor, Estresse acadêmico, Interações com pares e Autoconceito acadêmico) e as atribuições causais que ocorrem diante do sucesso e do fracasso acadêmico (capacidade, esforço e causas externas). Foi utilizada uma amostra de 753 escolares espanhóis (49,9% do sexo masculino) com idades entre 8 e 11 anos (M = 9,6; DP = 1,11). A School Situations Interview e a Sydney Attribution Scale foram utilizadas para a coleta de dados. Os coeficientes de correlação e a regressão logística mostram a relação e a capacidade preditiva das experiências de estresse nas atribuições causais apresentadas por escolares espanhóis.

Palavras chave: Estresse; autoatribuições; sucesso acadêmico; educação primária.

Introducción

El estrés es considerado como uno de los problemas de salud más frecuentes en la sociedad actual (Alfonso et al., 2015). Éste se produce como resultante de una relación particular entre el

¹⁶ Universidad de Almería, Almería, España. aracelip@ual.es

¹⁷ Universidad de Almería, Almería, España. foropesa@ual.es

¹⁸ Universidad Católica de Valencia, Valencia, España. ana.casino@ucv.es

sujeto y el entorno, el cual es percibido por el individuo como amenazante o desbordante de sus recursos. Así, en el estrés es necesaria la presencia de un estímulo estresante concreto (Ramos et al., 2019).

Tradicionalmente, la investigación ha señalado la escuela como uno de los principales ámbitos en los que se agrupan estresores de naturaleza cotidiana a los que se ha de enfrentar el niño, los cuales abarcan aspectos tanto académicos como sociales (De Anda et al., 1997). De este modo, la literatura ha identificado una variedad de eventos estresantes procedentes del contexto escolar en los estudiantes de Educación Primaria, tales como: exceso de demandas académicas, conflictos en la interacción con el profesorado y con los iguales, y metas de éxito (Kouzma & Kennedy, 2002). La evaluación de este tipo de estresores es necesaria para posibilitar el desarrollo de actuaciones de detección, prevención e intervención del estrés que en su día a día experimentan los escolares (Noureddine, 2019; Trianes et al., 2012). Por este motivo en el presente estudio se analizan determinadas fuentes escolares de estrés, en función de su relación con las autoatribuciones causales que realiza el alumnado de Educación Primaria sobre sus éxitos y fracasos académicos.

Fundamentos teóricos

Una atribución causal es definida como un "proceso por el que las personas interpretan su comportamiento y el de otros, y les asignan causas" (Davis & Newstrom, 2003, p. 170). En el contexto académico, los motivos que indican los alumnos para explicar sus resultados escolares están presentes en la literatura científica como elementos importantes para explicar su desempeño (Miranda et al., 2012; Pocinho et al., 2007).

Se han formulado diversas teorías atributivas acerca de cómo los individuos explican sus éxitos y fracasos, siendo en este contexto la teoría de atribución de Weiner (1985) una de las más empleadas (Barca et al., 2004). Inicialmente, Weiner (1974) analizó las atribuciones a través de las cuales los alumnos explican sus éxitos y fracasos escolares e indicó cuatro principales adscripciones causales: capacidad, esfuerzo, dificultad de la tarea y suerte. No obstante, existen otros factores causales y con el objeto de simplificar la gran diversidad de causas y superar los diferentes contextos atributivos, Weiner (1979) estableció una metaclasificación de las propiedades generales de las causas que han sido designadas como dimensiones causales, siendo éstas: locus, estabilidad y controlabilidad. El locus hace referencia al lugar donde el estudiante sitúa la causa, pudiendo así ser la causa interna, que sería aquella que se localiza en el propio sujeto (como serían la capacidad y el esfuerzo) o externa, esto es, aquella que se sitúa fuera del sujeto (como serían la dificultad de

la tarea o la suerte). La estabilidad se refiere a la consistencia temporal de la causa, en el sentido de que el estudiante la considere estable y, por tanto, no pueda variar y se mantenga (como serían la capacidad y la dificultad de la tarea) o bien inestable y que, consecuentemente, pueda variar (como serían el esfuerzo y la suerte). La controlabilidad alude a la percepción del grado de control que el estudiante posee sobre una determinada causa, así como la posibilidad de modificarla; pudiendo ser así la causa controlable (como sería el esfuerzo) e incontrolable (como serían la capacidad, la dificultad de la tarea y la suerte). Cabe decir que estas dimensiones causales serían contrastadas más tarde en diversos estudios (Barca et al., 2004; Miranda et al., 2014; Weiner, 1985).

Desde su teoría atribucional, Weiner (1985) sostiene que dependiendo del tipo de atribuciones causales que los estudiantes realicen, estos experimentarán consecuencias tanto a nivel cognitivo (en relación con sus expectativas de éxito y fracaso), como a nivel afectivo-emocional (motivación y estrés). En cuanto al nivel afectivo-emocional, se considera que las atribuciones causales efectuadas ante un éxito o fracaso obtenido conllevarán una determinada emoción o reacción afectiva, la cual resultará ser una respuesta más o menos adaptativa para el sujeto. En este sentido, se ha identificado el estrés como una de las respuestas que pueden estar asociadas a las atribuciones causales (Faro & Pereira, 2012). Sin embargo, no se han hallado trabajos que profundicen en la vinculación entre estas variables. Por el contrario, se han encontrado estudios que analizan la relación entre las atribuciones causales y la ansiedad, término que según diversos autores (Fernández-Abascal, 2003) puede considerarse como sinónimo o término intercambiable al de estrés.

De este modo, se han realizado diversos estudios en referencia a la relación entre el estilo atribucional negativo y la ansiedad. Cabe señalar que el estilo atribucional pesimista o negativo ha sido definido por Abramson et al. (1978) como la tendencia a atribuir las situaciones negativas (como serían los fracasos académicos) a causas internas, estables y globales (como podría ser la capacidad). Así, se han encontrado correlaciones significativas entre este estilo atribucional y altas puntuaciones en ansiedad (Lynd-Stevenson & Rigano, 1996; Rodríguez & Pehi, 1998) y en ansiedad rasgo (Khodayarifard et al., 2006).

También se han obtenido datos con respecto a las atribuciones que realizan los alumnos con alta y baja ansiedad ante los exámenes. En este sentido, se ha observado que los estudiantes con un elevado nivel de ansiedad ante los exámenes tienden a atribuir los fracasos a causas estables (Frisancho, 2011). De la misma manera, se ha señalado que los alumnos con alta ansiedad ante los exámenes tienden a atribuir los fracasos a causas estables, internas y globales y a atribuir los éxitos

a causas externas; mientras que los alumnos con un bajo nivel de ansiedad ante los exámenes tienden a atribuir los fracasos a causas internas e inestables y los éxitos a causas internas, estables y globales (Sarason, 1980). Cabe mencionar que, atendiendo a la clasificación de las atribuciones causales de Weiner (1985), las causas internas y estables hacen referencia a la capacidad y las causas internas e inestables, al esfuerzo.

Asimismo, se ha identificado relación entre un elevado nivel de ansiedad que presentan los alumnos y la atribución de sus fracasos a causas internas, esto es, tanto a su falta de capacidad como a su falta de esfuerzo (Núñez & González-Pienda, 1994). También se ha encontrado que los estudiantes con alto nivel de ansiedad escolar realizan atribuciones de fracaso a la falta de capacidad y atribuciones de éxito al esfuerzo. Sin embargo, los alumnos con bajo nivel de ansiedad escolar realizan atribuciones de fracaso a causas externas y atribuciones de éxito a la capacidad y a causas externas (Lagos-San Martín et al., 2016).

Esta investigación presenta como objetivo general analizar la relación y la capacidad predictiva entre fuentes de estrés y autoatribuciones académicas, el cual se concreta en los siguientes objetivos específicos: (a) analizar las diferencias en el estilo atribucional entre estudiantes con altas y bajas puntuaciones en las fuentes de estrés: interacciones con el profesor, estrés académico, interacciones con los iguales y autoconcepto académico; y (b) comprobar la capacidad predictiva de las autoatribuciones académicas sobre cada una de las fuentes de estrés.

Metodología

Participantes

En este estudio participaron 753 estudiantes españoles que cursaban de 3º a 6º de Educación Primaria cuyo rango de edad osciló entre los 8 y 11 años de edad ($M = 9,60$; $DE = 1,11$), siendo el 50,1% chicas (377 alumnas). La prueba chi-cuadrado de homogeneidad de la distribución de frecuencias evidenció la ausencia de diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de sexo x edad, $\chi^2 = 3.18$; $p = .36$. Los escolares que formaron parte de esta muestra estaban matriculados en centros educativos públicos, privados y concertados en zonas rurales y urbanas de las provincias de Sevilla, Murcia, Albacete y Alicante.

Instrumentos

Entrevista de Situaciones Escolares (*School Situation Survey*; SSS; Helms & Gable, 1989). En este estudio se empleó una de las dos categorías del cuestionario, denominada fuentes de estrés.

Esta categoría está formada por los siguientes factores: 1. Interacciones con el Profesor (6 ítems), 2. Estrés Académico (3 ítems), 3. Interacciones con los Iguales (6 ítems) y 4. Autoconcepto Académico (4 ítems). El cuestionario cuenta con una escala de respuesta tipo Likert de 5 puntos (1 = Nunca; 5 = Siempre). Este instrumento muestra adecuadas propiedades psicométricas, con una fiabilidad test-retest en un intervalo de 3 semanas entre .62 y .71 para las fuentes de estrés (Helms & Gable, 1989, 1990). En este trabajo, el SSS presenta una fiabilidad situada entre .71 y .84.

Escala de Atribución de Sydney (*Sydney Attribution Scale*; SAS; Marsh, 1984). En este trabajo se administró la versión española de esta escala (González-Pumariega, Núñez, & González-Pienda, 1996). La SAS contiene 24 situaciones hipotéticas (6 para el éxito y 6 para el fracaso, para 2 áreas académicas: matemática y verbal), las cuales se aplican a cada una de las 3 posibles explicaciones causales (capacidad, esfuerzo o causas externas). De esta forma, se generan un total de 72 ítems a los que los sujetos han de responder con una escala tipo Likert de 5 puntos (1 = Totalmente falso; 5 = Totalmente verdadero). Este instrumento ofrece la posibilidad de obtener 6 puntuaciones generales: Éxito atribuido a la Capacidad, Éxito atribuido al Esfuerzo, Éxito atribuido a Causas Externas, Fracaso atribuido a la Capacidad, Fracaso atribuido al Esfuerzo, y Fracaso atribuido a Causas Externas. En el presente trabajo se utilizaron estas 6 puntuaciones generales de la SAS, las cuales fueron identificadas y apoyadas empíricamente a través de análisis factoriales en muestras españolas de estudiantes de ESO (Redondo & Inglés, 2008) y de Educación Superior (Inglés, Rodríguez-Marín, & González-Pienda, 2008). En esta investigación, la SAS ha presentado adecuadas propiedades psicométricas, con una fiabilidad comprendida entre .72 y .83.

Procedimiento

En primer lugar, se realizó una entrevista con los equipos directivos de las escuelas participantes, en la que se informó de los objetivos de la investigación y de las medidas de evaluación a utilizar, se solicitaron los permisos pertinentes y su colaboración. Seguidamente, se pidió a los padres el consentimiento informado por escrito por el que autorizaban a sus hijos a formar parte de la muestra del presente estudio. Finalmente, se explicó a los alumnos participantes las instrucciones de cumplimentación de las pruebas y se administraron las dos medidas de autoinforme colectivamente en el aula, las cuales fueron contestadas anónimamente. Un investigador estuvo presente durante la administración de las pruebas para proporcionar ayuda en caso necesario y verificar la cumplimentación independiente de los estudiantes.

Análisis de datos

Este estudio fue llevado a cabo bajo un enfoque cuantitativo. Para analizar las diferencias en el estilo atribucional entre estudiantes con altas y bajas puntuaciones en fuentes de estrés se utilizó la prueba *t* de Student. Al ser el tamaño muestral del estudio elevado, la prueba *t* puede detectar diferencias estadísticamente significativas erróneamente. Por este motivo se incluyó el índice *d* (diferencia media tipificada) propuesto por Cohen (1988), el cual permite valorar la magnitud de las diferencias encontradas.

Con el fin de evaluar la capacidad predictiva de las autoatribuciones sobre las fuentes de estrés, se realizaron análisis de regresión logística binaria siguiendo el procedimiento de pasos hacia adelante basado en el estadístico de Wald. En este caso, el modelo logístico aplicado estima la probabilidad de que se produzca un alto o bajo nivel de estrés en presencia de las atribuciones causales. Esta probabilidad se calcula mediante el estadístico Odds Ratio (OR). Para su interpretación se siguió el siguiente criterio: si la OR es mayor que 1 indica una predicción en sentido positivo, si la OR es menor que 1 indica una predicción en sentido negativo y si la OR es igual a 1 indica que no existe predicción (De Maris, 2003). Todos los análisis estadísticos se calcularon con el programa SPSS/PC 24.0.

Resultado

En las tablas siguientes se presentan los resultados obtenidos relacionando diferencias en el estilo atribucional en función de las altas y bajas puntuaciones en los 3 factores de estrés. Así, la Tabla 1 muestra las medias y diferencias estadísticamente significativas obtenidas en el estilo atribucional en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en Interacciones con el Profesor. Los estudiantes con bajas puntuaciones en la variable Interacciones con el Profesor obtuvieron medias significativamente más altas que sus compañeros con altas puntuaciones en Éxito atribuido a causas externas con una magnitud de las diferencias media ($d = .59$) y en Fracaso atribuido a causas externas con una magnitud de las diferencias grande ($d = .89$). Por el contrario, los sujetos que tenían altas puntuaciones en la variable Interacciones con el Profesor puntuaron significativamente más alto que sus compañeros con bajas puntuaciones en las variables Fracaso atribuido a la capacidad y Fracaso atribuido al esfuerzo con una magnitud de las diferencias grande ($d = 1.14$ y $.89$, respectivamente). Sin embargo, para las variables Éxito atribuido a la capacidad y Éxito atribuido al esfuerzo no se encontraron diferencias significativas entre los dos grupos.

Tabla 1: Diferencias en las puntuaciones de autoatribuciones en función de las altas y bajas puntuaciones en Interacciones con el Profesor

| Variable | Prueba Levene | | Bajas puntuaciones | | Altas puntuaciones | | Significación estadística | | | |
|-------------------|---------------|------|--------------------|------|--------------------|------|---------------------------|-----|------|------|
| | F | p | M | DE | M | DE | t | gl | p | d |
| Éxito capacidad | 1.81 | .179 | 5.94 | 1.88 | 5.83 | 2.14 | .36 | 176 | .713 | - |
| Éxito esfuerzo | .92 | .339 | 6.68 | 1.91 | 6.28 | 1.92 | 1.38 | 176 | .169 | - |
| Éxito externas | 1.06 | .303 | 8.26 | 1.71 | 7.20 | 1.88 | 3.94 | 176 | .000 | .59 |
| Fracaso capacidad | 1.82 | .178 | 1.73 | 1.65 | 3.82 | 2.01 | -7.60 | 176 | .000 | 1.14 |
| Fracaso esfuerzo | .03 | .863 | 2.72 | 1.85 | 4.40 | 1.91 | -5.93 | 176 | .000 | .89 |
| Fracaso externas | .14 | .709 | 9.24 | 1.69 | 7.68 | 1.81 | 5.96 | 176 | .000 | .89 |

La Tabla 2 presenta el modelo de regresión logística resultante tras incluir las variables de autoatribuciones. Los resultados muestran que la proporción de casos clasificados correctamente es del 77.5% ($\chi^2 = 60.81$; $p < .001$). El establecimiento del modelo permite pronosticar las altas puntuaciones en Interacciones con el Profesor en función de las variables de autoatribuciones. Los valores de las OR fueron 2.48 para Éxito atribuido al esfuerzo, 1.57 para Fracaso atribuido a la capacidad y .71 para Fracaso atribuido a causas externas. Estos resultados indican que la probabilidad de presentar altas puntuaciones en Interacciones con el Profesor en función de las variables de autoatribuciones es 2.48 y 1.57 veces mayor por cada punto que aumentan las puntuaciones en Éxito atribuido al esfuerzo y Fracaso atribuido a la capacidad respectivamente. Mientras que el valor de la OR para la variable Fracaso atribuido a causas externas revela que la probabilidad de presentar altas puntuaciones en Interacciones con el Profesor es de .71 veces menor por cada punto que aumentan las puntuaciones en la variable Fracaso atribuido a causas externas.

Tabla 2: Regresión logística binaria para la probabilidad de presentar altas puntuaciones en Interacciones con el Profesor en función de las autoatribuciones.

| Variable | χ^2 | R ² | B | E.T. | Wald | p | OR | I.C. 95% |
|-------------------------------|----------|----------------|------|------|-------|-------|------|-----------|
| Clasificad. Correc.: 77.5% | 60.81 | .38 | | | | | | |
| Éxito esfuerzo | | | 3.21 | 1.58 | 4.11 | .043 | 2.48 | .64-.94 |
| Fracaso capacidad | | | .45 | .11 | 15.10 | <.001 | 1.57 | 1.25-1.98 |
| Fracaso externas | | | -.34 | .12 | 7.07 | .008 | .71 | .55-.91 |
| Constante | | | .59 | 1.17 | .25 | .61 | 1.81 | |

Nota: Clasificad. Correc. = Clasificados correctamente

La Tabla 3 muestra las medias y diferencias estadísticamente significativas obtenidas en el estilo atribucional en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en Estrés Académico. Los estudiantes con bajas puntuaciones en la variable Estrés Académico obtuvieron medias significativamente más altas que sus compañeros con altas puntuaciones en Fracaso atribuido a causas externas con una magnitud de las diferencias pequeña ($d = .48$). Por el contrario, los sujetos que tenían altas puntuaciones en la variable Estrés Académico puntuaron significativamente más alto que sus compañeros con bajas puntuaciones en las variables Éxito atribuido a la capacidad y Fracaso atribuido a la capacidad, siendo el tamaño de las diferencias pequeño ($d = .37$ y $.42$, respectivamente) y en las variables Éxito atribuido al esfuerzo y Fracaso atribuido al esfuerzo, siendo el tamaño de las diferencias medio ($d = .58$ y $.74$, respectivamente). Sin embargo, para la variable Éxito atribuido a causas externas no se encontraron diferencias significativas entre los dos grupos.

Tabla 3: Diferencias en las puntuaciones de autoatribuciones en función de las altas y bajas puntuaciones en Estrés Académico.

| Variable | Prueba Levene | | Bajas puntuaciones | | Altas puntuaciones | | Significación estadística | | | |
|-------------------|---------------|----------|--------------------|-----------|--------------------|-----------|---------------------------|-----------|----------|----------|
| | <i>F</i> | <i>p</i> | <i>M</i> | <i>DE</i> | <i>M</i> | <i>DE</i> | <i>t</i> | <i>gl</i> | <i>p</i> | <i>d</i> |
| Éxito-capacidad | 1.81 | .180 | 5.55 | 2.24 | 6.32 | 2.01 | -2.48 | 199 | .014 | .37 |
| Éxito-esfuerzo | 7.16 | .008 | 6.05 | 2.15 | 7.12 | 1.65 | -3.72 | 128.51 | .000 | .58 |
| Éxito-externas | 1.43 | .232 | 8.02 | 1.83 | 7.54 | 1.98 | 1.69 | 199 | .091 | - |
| Fracaso-capacidad | .08 | .776 | 2.03 | 1.94 | 2.87 | 2.07 | -2.86 | 199 | .005 | .42 |
| Fracaso-esfuerzo | .12 | .729 | 2.49 | 1.74 | 3.85 | 1.91 | -5.05 | 199 | .000 | .74 |
| Fracaso-externas | .11 | .737 | 9.37 | 1.85 | 8.46 | 1.90 | 3.30 | 199 | .001 | .48 |

La Tabla 4 presenta el modelo de regresión logística resultante tras incluir las variables de autoatribuciones. Los resultados muestran que la proporción de casos clasificados correctamente es del 74.6% ($\chi^2 = 37.64$; $p < .001$). El establecimiento del modelo permite pronosticar las altas puntuaciones en Estrés Académico en función de las variables de autoatribuciones. Los valores de las OR fueron .01 para Éxito atribuido al esfuerzo, 1.28 para Éxito atribuido a causas externas y 1.59 para Fracaso atribuido al esfuerzo. Estos resultados indican que la probabilidad de presentar altas puntuaciones en Estrés Académico en función de las variables de autoatribuciones es .01 veces menor por cada punto que aumentan las puntuaciones en Éxito atribuido al esfuerzo. Mientras que, el valor de las OR para las variables Éxito atribuido a causas externas y Fracaso atribuido al esfuerzo revela que la probabilidad de presentar altas puntuaciones en Estrés Académico es de 1.28 y 1.59

veces mayor, respectivamente, por cada punto que aumentan las puntuaciones en la variable Éxito atribuido a causas externas y Fracaso atribuido al esfuerzo.

Tabla 4: Regresión logística binaria para la probabilidad de presentar altas puntuaciones en Estrés Académico en función de las autoatribuciones.

| Variable | χ^2 | R ² | B | E.T. | Wald | p | OR | I.C. 95% |
|----------------------------------|----------|----------------|-------|------|-------|-------|------|-----------|
| Clasificad. Correc.: 74.6% | 37.64 | .23 | | | | | | |
| Éxitoesfuerzo | | | -5.14 | 1.47 | 12.17 | <.001 | .01 | 1.15-1.69 |
| Éxitoexternas | | | .25 | .11 | 4.96 | .026 | 1.28 | 1.03-1.60 |
| Fracasoefuerzo | | | .46 | .10 | 19.74 | <.001 | 1.59 | 1.29-1.96 |
| Constante | | | -.76 | .30 | 6.39 | .011 | .46 | |

Nota: Clasificad. Correc. = Clasificados correctamente

La Tabla 5 muestra las medias y diferencias estadísticamente significativas obtenidas en el estilo atribucional en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en Interacciones con los Iguales. Los estudiantes con bajas puntuaciones en la variable Interacciones con los Iguales obtuvieron medias significativamente más altas que sus compañeros con altas puntuaciones en Éxito atribuido a la capacidad y Éxito atribuido al esfuerzo con una magnitud de las diferencias media ($d = .62$ en ambos casos) y en Fracaso atribuido a causas externas con una magnitud de las diferencias pequeña ($d = .41$). Por el contrario, los sujetos que tenían altas puntuaciones en la variable Interacciones con los Iguales puntuaron significativamente más alto que sus compañeros con bajas puntuaciones en la variable Fracaso atribuido a la capacidad, siendo el tamaño de las diferencias medio ($d = .65$) y en la variable Fracaso atribuido al esfuerzo, siendo el tamaño de las diferencias pequeño ($d = .45$). Sin embargo, para la variable Éxito atribuido a causas externas no se encontraron diferencias significativas entre los dos grupos.

Tabla 5: Diferencias en las puntuaciones de autoatribuciones en función de las altas y bajas puntuaciones en Interacciones con los Iguales.

| Variable | Prueba Levene | | Bajas puntuaciones | | Altas puntuaciones | | Significación estadística | | | |
|-------------------|---------------|----------|--------------------|-----------|--------------------|-----------|---------------------------|-----------|----------|----------|
| | <i>F</i> | <i>p</i> | <i>M</i> | <i>DE</i> | <i>M</i> | <i>DE</i> | <i>t</i> | <i>gl</i> | <i>p</i> | <i>d</i> |
| Éxito capacidad | 5.79 | .017 | 6.70 | 1.87 | 5.39 | 2.33 | 4.18 | 174.6 | .000 | .62 |
| Éxito esfuerzo | 8.15 | .005 | 7.09 | 1.76 | 5.85 | 2.18 | 4.20 | 174.6 | .000 | .62 |
| Éxito externas | .24 | .618 | 7.95 | 1.87 | 7.73 | 1.80 | .79 | 179 | .427 | - |
| Fracaso capacidad | .19 | .659 | 2.09 | 1.85 | 3.34 | 1.99 | -4.38 | 179 | .000 | .65 |
| Fracaso esfuerzo | 4.23 | .041 | 3.16 | 2.11 | 4.05 | 1.83 | -3.04 | 172.3 | .003 | .45 |
| Fracaso externas | .70 | .404 | 9.03 | 2.01 | 8.24 | 1.88 | 2.71 | 179 | .007 | .41 |

La Tabla 6 presenta el modelo de regresión logística resultante tras incluir las variables de autoatribuciones. Los resultados muestran que la proporción de casos clasificados correctamente es del 68% ($\chi^2 = 38.21$; $p < .001$). El establecimiento del modelo permite pronosticar las altas puntuaciones en Interacciones con los Iguales en función de las variables de autoatribuciones. Los valores de las OR fueron 3.84 para Éxito atribuido al esfuerzo y 1.46 para Fracaso atribuido a la capacidad. Estos resultados indican que la probabilidad de presentar altas puntuaciones en Interacciones con los Iguales en función de las variables de autoatribuciones generales es 3.84 y 1.46 veces mayor por cada punto que aumentan las puntuaciones en Éxito atribuido al esfuerzo y Fracaso atribuido a la capacidad respectivamente.

Tabla 6: Regresión logística binaria para la probabilidad de presentar altas puntuaciones en Interacciones con los Iguales en función de las autoatribuciones.

| Variable | χ^2 | R ² | B | E.T. | Wald | <i>p</i> | OR | I.C. 95% |
|-------------------|-----------------|----------------|------|------|-------|----------|------|-----------|
| | Clasificad. | 38.21 | .25 | | | | | |
| | Correc.: 68% | | | | | | | |
| Éxito esfuerzo | | | 1.34 | .60 | 5.00 | .025 | 3.84 | .59-.82 |
| Fracaso capacidad | | | .38 | .09 | 18.15 | <.001 | 1.46 | 1.22-1.74 |
| | Constante | | -87 | .27 | 10.13 | .001 | .41 | |

Nota: Clasificad. Correc. = Clasificados correctamente

La Tabla 7 muestra las medias y diferencias estadísticamente significativas obtenidas en el estilo atribucional en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en Autoconcepto Académico. Los estudiantes con bajas puntuaciones en la variable Autoconcepto Académico obtuvieron medias significativamente más altas que sus compañeros con altas puntuaciones en Éxito atribuido a la

capacidad con una magnitud de las diferencias grande ($d = .88$) y en Éxito atribuido al esfuerzo con una magnitud de las diferencias media ($d = .63$). Por el contrario, los sujetos que tenían altas puntuaciones en la variable Autoconcepto Académico puntuaron significativamente más alto que sus compañeros con bajas puntuaciones en la variable Fracaso atribuido a la capacidad, siendo el tamaño de las diferencias grande ($d = .93$) y en la variable Fracaso atribuido al esfuerzo, siendo el tamaño de las diferencias medio ($d = .62$). Sin embargo, para las variables Éxito atribuido a causas externas y Fracaso atribuido a causas externas no se encontraron diferencias significativas entre los dos grupos.

Tabla 7: Diferencias en las puntuaciones de autoatribuciones en función de las altas y bajas puntuaciones en Autoconcepto Académico

| Variable | Prueba Levene | | Bajas puntuaciones | | Altas puntuaciones | | Significación estadística | | | |
|------------------|---------------|----------|--------------------|-----------|--------------------|-----------|---------------------------|-----------|----------|----------|
| | <i>F</i> | <i>p</i> | <i>M</i> | <i>DE</i> | <i>M</i> | <i>DE</i> | <i>t</i> | <i>gl</i> | <i>p</i> | <i>d</i> |
| Éxitocapacidad | 4.794 | .030 | 6.91 | 2.04 | 5.00 | 2.25 | 6.47 | 205.2 | .000 | .88 |
| Éxitoesfuerzo | 4.870 | .028 | 7.09 | 1.88 | 5.80 | 2.17 | 4.65 | 208.1 | .000 | .63 |
| Éxitoexternas | .021 | .885 | 7.97 | 1.99 | 7.88 | 1.91 | .31 | 213 | .760 | - |
| Fracasocapacidad | 5.141 | .024 | 1.71 | 1.74 | 3.53 | 2.09 | -6.94 | 210.5 | .000 | .93 |
| Fracasoefuerzo | 2.359 | .126 | 2.86 | 2.05 | 4.05 | 1.81 | -4.51 | 213 | .000 | .62 |
| Fracasoexternas | 2.781 | .097 | 8.84 | 2.05 | 8.49 | 1.80 | 1.33 | 213 | .184 | - |

La Tabla 8 presenta el modelo de regresión logística resultante tras incluir las variables de autoatribuciones. Los resultados muestran que la proporción de casos clasificados correctamente es del 73.5% ($\chi^2 = 79.42$; $p < .001$). El establecimiento del modelo permite pronosticar las altas puntuaciones en Autoconcepto Académico en función de las variables de autoatribuciones. Los valores de las OR fueron 4.72 para Éxito atribuido a la capacidad y 1.66 para Fracaso atribuido a la capacidad. Estos resultados indican que la probabilidad de presentar altas puntuaciones en Autoconcepto Académico en función de las variables de autoatribuciones es 4.72 y 1.66 veces mayor por cada punto que aumentan las puntuaciones en Éxito atribuido a la capacidad y Fracaso atribuido a la capacidad respectivamente.

Tabla 8: Regresión logística binaria para la probabilidad de presentar altas puntuaciones en Autoconcepto Académico en función de las autoatribuciones.

| Variable | χ^2 | R ² | B | E.T. | Wald | p | OR | I.C. 95% |
|-----------------------------------|----------|----------------|------|------|-------|-------|------|-----------|
| Clasificad. Correc.: 73.5 % | 79.42 | .41 | | | | | | |
| Éxitocapacidad | | | 1.55 | .53 | 8.56 | .003 | 4.72 | .55-.75 |
| Fracasocapacidad | | | .51 | .09 | 31.82 | <.001 | 1.66 | 1.39-1.99 |
| Constante | | | -.95 | .25 | 14.38 | <.001 | .38 | |

Nota: Clasificad. Correc. = Clasificados correctamente

Discusión

La presente investigación tuvo como objetivo analizar la relación y capacidad predictiva entre fuentes de estrés (i. e. Interacciones con el Profesor, Estrés Académico, Interacciones con los Iguales y Autoconcepto Académico) y atribuciones académicas. En cuanto a la relación entre las variables citadas, los resultados obtenidos muestran diferencias estadísticamente significativas en las atribuciones académicas realizadas por los estudiantes en función de las altas y bajas puntuaciones en fuentes de estrés. De este modo, se ha hallado que los estudiantes con altas puntuaciones en Interacciones con el Profesor, Interacciones con los Iguales, Autoconcepto Académico y Estrés Académico atribuyen sus fracasos a la falta de capacidad más que sus iguales con bajas puntuaciones. Estos datos son concordantes con los estudios que han señalado una correlación significativa entre el estilo atribucional negativo y altos niveles de ansiedad (Lynd-Stevenson & Rigano, 1996; Rodríguez & Pehi, 1998) y ansiedad rasgo (Khodayarifard et al., 2006). De la misma manera, nuestros resultados serían congruentes con aquellos que indican una correlación entre elevada ansiedad ante los exámenes y la atribución de los fracasos académicos a causas que presentan una dimensión estable (Frisancho, 2001; Sarason, 1980), como es la capacidad; y con aquellos que señalan que los estudiantes con un alto nivel de ansiedad escolar atribuyen sus fracasos a causas internas (Lagos-San Martín et al., 2016; Núñez & González-Pienda, 1994). En este sentido, en el presente estudio se ha obtenido que los alumnos con altas puntuaciones en todos los factores de estrés analizados atribuyen sus fracasos a causas internas, como la falta de esfuerzo, más que sus iguales con bajas puntuaciones. Por tanto, este hallazgo también es consistente con el de Núñez y González-Pienda (1994).

Por otra parte, se ha encontrado que los alumnos con altas puntuaciones en Estrés Académico atribuyen sus éxitos al esfuerzo en mayor medida que sus compañeros con bajas puntuaciones. Estos resultados siguen la línea de los hallados por Lagos-San Martín et al. (2016),

quienes encontraron que los estudiantes con un alto nivel de ansiedad escolar realizan atribuciones de éxito al esfuerzo. También se han hallado datos que evidencian que los estudiantes con bajas puntuaciones en Interacciones con el Profesor, Estrés Académico e Interacciones con los Iguales atribuyen sus fracasos a causas externas más que sus iguales con altas puntuaciones; resultados que están en consonancia con los aportados por Lagos-San Martín et al. (2016), quienes hallaron que los estudiantes con bajas puntuaciones en ansiedad escolar realizaban atribuciones de fracaso a causas externas. Asimismo, los resultados obtenidos en este trabajo indican que los alumnos con bajas puntuaciones en Interacciones con el Profesor atribuyen sus éxitos a causas externas en mayor medida que sus compañeros con altas puntuaciones, datos que están en consonancia con los obtenidos por Lagos-San Martín et al. (2016), quienes señalaron que los estudiantes con baja ansiedad escolar presentaban altas puntuaciones en las atribuciones de éxito a causas externas.

Además, se ha obtenido que los estudiantes con bajas puntuaciones en Interacciones con los Iguales y Autoconcepto Académico atribuyen sus éxitos a la capacidad más que sus iguales con altas puntuaciones. Estos resultados serían consistentes con los observados por Sarason (1980), quien indicó que los alumnos con un bajo nivel de ansiedad ante los exámenes muestran tendencia a atribuir los éxitos a causas internas, estables y globales, como podría ser la capacidad; y con los aportados por Lagos-San Martín et al. (2016), quienes señalaron que los alumnos con bajas puntuaciones en ansiedad escolar obtenían altas puntuaciones en las atribuciones de éxito a la capacidad.

En cuanto al análisis de la capacidad predictiva de las atribuciones académicas sobre las fuentes de estrés, la mayoría de atribuciones académicas examinadas han resultado predictores significativos de altos niveles de estrés. En este sentido, se han hallado como predictores positivos y significativos de altos niveles de estrés, las atribuciones de fracaso a la falta de capacidad (para los factores Interacciones con el Profesor, Interacciones con los Iguales y Autoconcepto Académico), las atribuciones de fracaso a la falta de esfuerzo (para el factor Estrés Académico) y las atribuciones de éxito al esfuerzo (para los factores Interacciones con el Profesor e Interacciones con los Iguales). Por tanto, en estos casos, al aumentar la puntuación en estas atribuciones, aumenta la probabilidad de presentar altos niveles de estrés en los factores comentados. Por último, se ha obtenido que las atribuciones de fracaso a causas externas han resultado ser predictores negativos y significativos de altos niveles del factor Interacciones con el Profesor, por lo que conforme aumenta la puntuación en este tipo de atribuciones disminuye la probabilidad de poseer altos niveles del factor de estrés mencionado.

Referencias

- Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology, 87*(1), 49-74.
- Alfonso, B., Calcines, M., Monteagudo, R., & Nieves, Z. (2015). Estrés académico. *Edumecentro, 7*(2), 163-178.
- Barca, A., Peralbo, M., & Brenlla, J. (2004). Atribuciones causales y enfoques de aprendizaje: la escala SIACEPA. *Psicothema, 16*(1), 94-103.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Davis, K., & Newstrom, J. (2003). *Comportamiento humano en el trabajo*. México: McGraw-Hill.
- De Anda, D., Bradley, M., Collada, C., Dunn, L., Kubota, J., Hollister, V., & Wadsworth, T. (1997). A study of stress, stressors, and coping strategies among middle school adolescents. *Social Work in Education, 19*(2), 87-98.
- De Maris, A. (2003). Logistic regression. In J. A. Schinka & W. F. Velicer (Eds.), *Research methods in psychology* (pp. 509-532). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Faro, A., & Pereira, M. E. (2012). Stress, causal attribution and emotional valence: literature review. *Arquivos Brasileiros de Psicologia, 64*(2), 76-92.
- Fernández-Abascal, E. G. (2003). El estrés. In E.G. Fernández-Abascal, M. P. Jiménez, & M. D. Martín (Eds.), *Emoción y motivación. La adaptación humana* (pp. 963-1016). Madrid: Ramón Areces.
- Frisancho, A. (2011). Relación entre la atribución causal del fracaso académico y el nivel de ansiedad ante los exámenes en estudiantes del centro preuniversitario de San Marcos. *Revista Investigación Educativa, 15*(28), 73-98.
- González-Pumariega, S., Núñez, J. C., & González-Pienda, J. A. (1996). Atribuciones causales en alumnos con y sin dificultades de aprendizaje. *Magister: Revista Miscelánea de Investigación, 14*, 217-244.
- Helms, B. J., & Gable, R. K. (1989). *School Situation Survey*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Helms, B. J., & Gable, R. K. (1990). Assessing and dealing with School-Related Stress in Grades 3-12 students. Paper present in *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Boston, USA.
- 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.
- Khodayarifard, M., Anshel, M. H., & Brinthaup, T. M. (2006). Relationships between attributional style and trait anxiety for preadolescent Australian boys and girls. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology, 6*, 26-38.
- Kouzma, N. M., & Kennedy, G. A. (2002). Homework, stress, and mood disturbance in senior high school students. *Psychological Reports, 91*(1), 193-198.
- Lagos-San Martín, N., Inglés, C. J., Ossa, C. J., González, C., Vicent, M., & García-Fernández, J. M. (2016). Relación entre atribuciones de éxito y fracaso académico y ansiedad escolar en estudiantes chilenos de educación secundaria. *Psicología desde el Caribe, 33*(2), 146-157.
- Lynd-Stevenson, R. M., & Rigano, L. M. (1996). Threat expectancy mediates the relationship between attributional style for negative outcomes and anxiety. *Cognitive Therapy and Research, 20*(6), 637-651.

- Marsh, H. W. (1984). Relations among dimensions of self-attribution, dimensions of self-concept, and academic achievements. *Journal of Educational Psychology, 76*(6), 1291-1308.
- Miranda, L. C., Almeida, L. S., Boruchovitch, E., Almeida, A. R., & Abreu, S. A. (2012). Atribuições causais e nível educativo familiar na compreensão do desempenho escolar em alunos portugueses. *Psico-USF, 17*(1), 1-9.
- Miranda, L. C., Almeida, L. S., & Boruchovitch, E. (2014). Questionário das atribuições causais para os resultados escolares (QARE): evidências de validade fatorial e consistência interna. *Psicologia, Educação e Cultura, XVIII*(1), 112-130.
- Noureddine, B. (2019). Psychological stress and its relationship to the psycho-social adjustment. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales, 35*(22), 1273-1290.
- Núñez, J. C., & González-Pienda, J. (1994). *Determinantes del rendimiento académico: variables cognitivo-motivacionales, atribucionales, uso de estrategias y autoconcepto*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Pocinho, S., Almeida, L., Ramos, M. C., Correia, V., Rodrigues, P., & Correia, A. (2007). Atribuições causais para o bom e fraco desempenho escolar: Estudo com alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico. *Psicologia, Educação e Cultura, XI*(2), 343-355.
- Ramos, V., Pantoja, O., Tejera, E., & González, M. S. (2019). Estudio del estrés laboral y los mecanismos de afrontamiento en instituciones públicas ecuatorianas. *Revista Espacios, 40*(7-8).
- Redondo, J., & Inglés, C. J. (2008). *Conducta prosocial: Atribuciones causales y rendimiento académico en adolescentes*. Pasto (Colombia): Ediciones de la Institución Universitaria María Goretti (CESMAG).
- Rivera, J. (2013). Investigación sobre estrés, enfoque a estrés infantil. *Revista Electrónica en Ciencias Sociales y Humanidades Apoyadas por Tecnologías, 2*(2), 62-83.
- Rodríguez, C., & Pehi, P. (1998). Depression, Anxiety and Attributional Style in a New Zealand Sample of children. *New Zealand Journal of Psychology, 21*(1), 28-34.
- Sarason, I. G. (1980). *Test Anxiety: Theory, Research and Applications*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Selye, H. (1936). A syndrome produced by diverse noxious agents. *Nature, 138*, 32-33.
- Trianes, M. V. (2002). *Niños con estrés. Cómo evitarlo, cómo tratarlo*. México: Alfaomega-Narcea.
- Trianes, M. V., Blanca, M. J., Fernández-Baena, F. J., Escobar, M., & Maldonado, E. F. (2012). Evaluación y tratamiento del estrés cotidiano en la infancia. *Papeles del Psicólogo, 33*(1), 30-35.
- Weiner, B. (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. Morristown, NJ: General Learning Press.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology, 71*, 3-25.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review, 92*, 548-573.

CAUSAL ATTRIBUTIONS IN STUDENTS WITH DIFFERENT LEVELS OF STRESS IN THE ACADEMIC CONTEXT

Abstract

Current research considers it especially relevant to assess the emotional state and the various sources of stress that students face in their daily lives. The main purpose of this study was to analyze the relationship between four sources of student stress (Interactions with the teacher, Academic Stress, Interactions with Peers and Academic Self-Concept) and the causal attributions produced in the face of their academic success and failure (ability, effort and external causes). A sample of 753 Spanish schoolchildren (49.9% male) from 8 to 11 years old ($M = 9.6$; $SD = 1.11$) was used. The School Situations Interview and the Sydney Attribution Scale were used to collect data. Correlation and logistic regression coefficients show the relationship and predictive capacity of experiences of stress in the causal attributions presented by Spanish schoolchildren.

Keywords: Stress; self-attributions; academic success; primary education