

UNIVERSIDAD PRIVADA ANTENOR ORREGO

FACULTAD DE MEDICINA HUMANA

PROGRAMA DE ESTUDIO DE PSICOLOGÍA



TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

“Atribuciones de éxito y fracaso a la vida universitaria en estudiantes de derecho de una universidad privada de Trujillo, según el factor género”

Área de Investigación:

Ciencias Médicas – Factores psicológicos en el ámbito educativo

Autor:

Br. Salazar Chauca Anthony Kevin

Jurado Evaluador:

Presidente : Isla Ordinola Luis Felipe
Secretario : Cabanillas Tarazona Luz Elena
Vocal : Lozano Graos Geovanna Marisela

Asesor:

Borrego Rosas Carlos Esteban
Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6168-300X>

Trujillo – Perú
2023

Fecha de sustentación: 2023/11/30

Atribuciones de éxito y fracaso a la vida universitaria en estudiantes de derecho de una universidad privada de Trujillo, según el factor género

INFORME DE ORIGINALIDAD

12%	14%	2%	5%
INDICE DE SIMILITUD	FUENTES DE INTERNET	PUBLICACIONES	TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	hdl.handle.net Fuente de Internet	4%
2	tesis.pucp.edu.pe Fuente de Internet	2%
3	repositorio.upao.edu.pe Fuente de Internet	2%
4	revistas.pucp.edu.pe Fuente de Internet	2%
5	Submitted to Universidad Cesar Vallejo Trabajo del estudiante	1%
6	1library.co Fuente de Internet	1%

Excluir citas Activo

Excluir coincidencias < 1%

Excluir bibliografía Activo


Dr. Carlos Bofregó Rosas
Psicólogo

Declaración de originalidad

Yo **Carlos Esteban Borrego Rosas**, docente del Programa de Estudio de **Psicología**, de la Universidad Privada Antenor Orrego, asesor de la tesis de investigación titulada "**Atribuciones de éxito y fracaso a la vida universitaria en estudiantes de derecho de una universidad privada de Trujillo, según el factor género**", autor **Salazar Chauca Anthony Kevin**, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de **12%**. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software Turnitin el (6 de diciembre del 2023).
- He revisado con detalle dicho reporte y la tesis, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las normas establecidas por la Universidad.

Trujillo, 6 de diciembre del 2023.



Autor
Anthony Kevin Salazar Chauca
DNI: 71040349



Asesor
Borrego Rosas Carlos Esteban
DNI: 40266398
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6168-300X>

“Atribuciones de éxito y fracaso a la vida
universitaria en estudiantes de derecho de una
universidad privada de Trujillo, según el factor
género”

PRESENTACIÓN

Ante el jurado calificador

Bajo su criterio y cumpliendo con el reglamento de Grados y Títulos de la UPAO, Facultad de Medicina humana, Programa académico de Psicología, presento mi evaluación del estudio titulado "Atribuciones de éxito y fracaso a la vida universitaria en estudiantes de derecho de una universidad privada de Trujillo, según el factor género", como requisito para obtener el título profesional de Licenciado en Psicología. Agradezco de antemano cualquier sugerencia o apreciación que se brinde en relación con este estudio.

Trujillo, 28 de abril del 2023.

El autor.

DEDICATORIA

A Dios y a la Virgen de la puerta por
ponerme los retos del día a día y mostrarme el
camino a superarlos.

A mi novia, mis padres y hermanas;
porque aun siendo lejos el camino
me motivan para lograr mis metas.

El autor.

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad privada Antenor Orrego por brindarme los conocimientos en mi formación académica.

Al Dr. Carlos Borrego por haber orientado mi proceso de elaboración de la tesis.

Y a los estudiantes que participaron en la muestra de la investigación.

El autor.

INDICE DE CONTENIDOS

PRESENTACIÓN	V
DEDICATORIA.....	VI
AGRADECIMIENTOS.....	VII
INDICE DE CONTENIDOS.....	VIII
ÍNDICE DE TABLAS.....	X
RESUMEN.....	XI
ABSTRACT.....	XII
CAPITULO I.....	13
MARCO METODOLÓGICO	13
1.1. EL PROBLEMA	14
1.1.1. DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA	14
1.1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	16
1.1.3. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO.....	16
1.1.4. LIMITACIONES.....	17
1.2. OBJETIVOS	17
1.2.1. OBJETIVOS GENERALES	17
1.2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	17
1.3. HIPÓTESIS	17
1.3.1. HIPÓTESIS GENERAL.....	17
1.3.2. HIPÓTESIS ESPECÍFICAS	17
1.4. VARIABLES E INDICADORES	18
1.5. DISEÑO DE EJECUCIÓN	18
1.5.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN.....	18
1.5.2. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	18
1.6. POBLACIÓN Y MUESTRA	19
1.6.1. POBLACIÓN	19
1.6.2. MUESTRA.....	19
1.7. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	20
1.8. PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS	21

1.9. ANÁLISIS ESTADÍSTICO	22
CAPITULO II.....	23
MARCO REFERENCIAL TEÓRICO	23
2.1. ANTECEDENTES	24
2.1.1. INTERNACIONAL.....	24
2.1.2. NACIONAL.....	24
2.1.3. REGIONAL Y LOCAL.....	24
2.2. MARCO TEÓRICO.....	25
2.2.1. TEORÍA DE LAS ATRIBUCIONES CAUSALES DE WEINER.....	25
2.2.2. DIMENSIONES DE LAS ATRIBUCIONES DE ÉXITO Y FRACASO EN EL ENTORNO ESCOLAR	29
2.2.3. ATRIBUCIONES CAUSALES DE ÉXITO Y FRACASO EN EL ENTORNO ESCOLAR	30
2.2.4. ATRIBUCIONES CAUSALES DE ÉXITO Y FRACASO EN EL ENTORNO UNIVERSITARIO ..	31
2.3. MARCO CONCEPTUAL.....	32
CAPITULO III	33
RESULTADOS	33
CAPITULO IV	43
ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	43
CAPITULO V	50
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	50
CAPITULO VI.....	53
REFERENCIAS Y ANEXOS	53
6.1. REFERENCIAS.....	54
6.2. ANEXOS	60
ANEXO 1. FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO.....	60
ANEXO 2. ATRIBUCIÓN DE ÉXITO O FRACASO EN LA VIDA UNIVERSITARIA	61
ANEXO 3. FICHA DE DATOS	63
ANEXO 4. APORTES DE CUADROS O TABLAS	64

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1 FRECUENCIA DE LAS ATRIBUCIONES DE ÉXITO Y FRACASO A LA VIDA UNIVERSITARIA EN HOMBRES UNIVERSITARIOS	34
TABLA 2 FRECUENCIA DE LAS ATRIBUCIONES DE ÉXITO Y FRACASO A LA VIDA UNIVERSITARIA EN MUJERES UNIVERSITARIOS	35
TABLA 3 ANÁLISIS DIFERENCIAL U DE MANN WHITNEY EN LAS ATRIBUCIONES DE ÉXITO Y FRACASO A LA VIDA UNIVERSITARIA EN ESTUDIANTES SEGÚN GÉNERO	36
TABLA 4 ANÁLISIS DIFERENCIAL U DE MANN WHITNEY EN LAS ATRIBUCIONES DE ÉXITO Y FRACASO A LA VIDA UNIVERSITARIA EN ESTUDIANTES SEGÚN GÉNERO	37
TABLA 5 ANÁLISIS DIFERENCIAL U DE MANN WHITNEY DEL FACTOR ESFUERZO EN LAS ATRIBUCIONES DE ÉXITO A LA VIDA UNIVERSITARIA EN ESTUDIANTES SEGÚN GÉNERO .	38
TABLA 6 ANÁLISIS DIFERENCIAL U DE MANN WHITNEY DEL FACTOR CAUSAS EXTERNAS EN LAS ATRIBUCIONES DE ÉXITO A LA VIDA UNIVERSITARIA EN ESTUDIANTES SEGÚN GÉNERO	39
TABLA 7 ANÁLISIS DIFERENCIAL U DE MANN WHITNEY DEL FACTOR FALTA DE HABILIDAD EN LAS ATRIBUCIONES DE FRACASO A LA VIDA UNIVERSITARIA EN ESTUDIANTES SEGÚN GÉNERO	40
TABLA 8 ANÁLISIS DIFERENCIAL U DE MANN WHITNEY DEL FACTOR FALTA DE ESFUERZO EN LAS ATRIBUCIONES DE ÉXITO A LA VIDA UNIVERSITARIA EN ESTUDIANTES SEGÚN GÉNERO	41
TABLA 9 ANÁLISIS DIFERENCIAL U DE MANN WHITNEY DEL FACTOR CAUSAS EXTERNAS EN LAS ATRIBUCIONES DE ÉXITO A LA VIDA UNIVERSITARIA EN ESTUDIANTES SEGÚN GÉNERO	42
TABLA 12 PRUEBA DE KOLMOGOROV - SMIRNOV EN LAS ATRIBUCIONES DE ÉXITO Y FRACASO A LA VIDA UNIVERSITARIA EN ESTUDIANTES DE DERECHO DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE TRUJILLO	64

RESUMEN

El estudio tuvo como objetivo determinar si existen diferencias significativas en las atribuciones de éxito y fracaso a la vida universitaria en estudiantes de derecho de una universidad privada de Trujillo, según el factor género, en una muestra de 112 estudiantes del primero, segundo y tercer ciclo de la carrera de derecho y ciencias políticas, con un método sustantiva, transversal, no experimental, descriptivo-comparativo, aplicando el inventario de atribución de éxito o fracaso en la vida universitaria, obteniendo que no existen diferencias significativas en las atribuciones de éxito ($p > 0.05$; $p = .078$) y fracaso ($p > 0.05$; $p = .538$) según género; con respecto al género masculino, atribuyen el éxito a la vida universitaria al factor Esfuerzo (55.8%), por otro lado, atribuyen el fracaso universitario al factor Falta de Habilidad (55.8%). En caso del género femenino, atribuyen el éxito a la vida universitaria al factor Esfuerzo (60.7%), por otro lado, atribuyen el fracaso universitario al factor Falta de esfuerzo (50.8%). Concluyendo que en general los estudiantes perciben de manera similar las atribuciones en su vida universitaria.

Palabras clave: Atribuciones de éxito y fracaso, universitarios.

ABSTRACT

The objective of the study was to determine if there are significant differences in the attributions of success and failure to university life in law students from a private university in Trujillo, according to the gender factor, in a sample of 112 students of the first, second and third cycle. of the career of law and political sciences, with a substantive, cross-sectional, non-experimental, descriptive-comparative method, applying the inventory of attribution of success or failure in university life, obtaining that there are no significant differences in the attributions of success ($p > 0.05$; $p = .078$) and failure ($p > 0.05$; $p = .538$) according to gender; Regarding the male gender, they attribute success to university life to the Effort factor (55.8%), on the other hand, they attribute university failure to the Lack of Ability factor (55.8%). In the case of the female gender, they attribute success to university life to the Effort factor (60.7%), on the other hand, they attribute university failure to the Lack of effort factor (50.8%). Concluding that in general the students perceive in a similar way the attributions in their university life.

Keywords: Attributions of success and failure, university students.

CAPITULO I
MARCO METODOLÓGICO

1.1. El problema

1.1.1. Delimitación del problema

Por mucho tiempo, La investigación educativa le ha dado mayor énfasis a los distintos factores cognitivos y emocionales que contribuyen a un mejor desarrollo de la educación, más aún en los aspectos que llegan a influir en los resultados académicos del alumno.

En la educación, el éxito académico, particularmente en la universidad, está ligada más a la posibilidad de aprobar las materias con buenos resultados y terminar la carrera en un tiempo establecido. Por lo que, el éxito académico, parece estar ligado a criterios de excelencia. Siendo así, que un alumno exitoso llega a ser, aquel que cumpla con las expectativas de la institución educativa, donde dichos juicios de excelencia son creados (Perrenoud, 2008).

Pese a lo señalado anteriormente, el éxito, tal como llega a definirse y evaluarse dentro de la perspectiva institucional respecto a todos los alumnos, no puede generalizarse en todos los casos que respecta al éxito de un proyecto de formación propio del alumno. Como bien señala Perrenoud (2008), cuando se atribuye explícitamente el éxito y el fracaso al alumno, independientemente de cómo sea su planificación e intención de educarse, los adultos buscan persuadir al estudiante de que se trata de su éxito o su fracaso y, por lo mismo, de su plan de formación. Esto oculta la naturaleza real del éxito o fracaso académico, dados por los juicios de excelencia mecánico, a los cuales el alumno no puede negarse; y esto, también está condicionado a criterios como el género.

Por lo tanto, se entiende que es prioridad considerar el protagonismo de los alumnos y las percepciones que tienen con respecto a su proceso de aprendizaje, lo cual ayudara a comprender las razones que modifican los comportamientos educativos de los mismos. (Perrenoud, 2008)

Las investigaciones realizadas por (Weiner, 2004), señalan como factores a la ansiedad en la escuela y las atribuciones de forma causal. La primera, se presenta como una causa emocional que diferencia los desórdenes de interiorización, la cual guarda relación con el éxito y el fracaso de los escolares, y el estilo atribucional al ser una causa cognitiva constituye la motivación con la que un estudiante enfrenta la labor educativa.

Otros expertos sopesan que las variables afectivas y motivacionales que en parte también derivan de aspectos sociales como el género, tienen relación con el rendimiento escolar, debido a que participan como estimuladoras del comportamiento (Moreano, 2005; Ugartetxea, 2001; Valle, et al, 1998). Además, Weiner (1990) propone que un alumno se esforzara menos en su aprendizaje si este asigna su rendimiento a factores estables, externas e incontrolables. En cambio, si este asigna sus resultados a causas controlables, inestables e internas, se observará una mayor probabilidad de obtener un rendimiento académico favorable antes de encontrarse la probabilidad de influir sobre las mencionadas variables. Por lo mismo, señalamos a estas últimas como atribuciones más beneficiosas para el aprendizaje.

Entonces, puesto que las atribuciones causales se llegan a considerar como variables motivacionales, y llegan a ser explicadas como la apreciación que el sujeto hace de las causas de su éxito o de su fracaso. Se propone que, de acuerdo a la forma en que llegan a explicarse, modifican la percepción de éxito o fracaso. Se sugiere que existe un estilo adaptativo y uno que se obtiene por percepciones negativas (Valle et al. 1998; Navarro, 2007). Sumado a esto, se puede observar un vínculo con el bajo rendimiento en la escuela y el estilo negativo (Moreano, 2005; Gonzáles et al., 1996).

Con respecto a esta población, la problemática se centra con mayor énfasis en su rendimiento académico puntualizando aspectos como el género y las repercusiones que puede llegar a tener esto en su futura vida profesional, estos estudiantes están bajo una exigencia continua, siendo así que en su proceso educativo se encontraran con una diversidad de problemas con respecto a su motivación, organización o adaptación en su camino profesional. Por ejemplo, Talavera, et al. (2006) realizaron una investigación en la Universidad de Sonora, donde encontraron factores relacionados con el estudiante de derecho, como una inapropiada organización de su tiempo y escasos hábitos de estudio, así como, por parte de los docentes, las metodologías y estrategias que usan en el proceso de enseñanza. Asimismo, Singh, (2011), refiere que los alumnos tienden a desmotivarse frecuentemente, presentan falta de interés y compromiso para con sus estudios, lo que naturalmente influye en su propio desarrollo formativo.

En cuanto a los estudiantes universitarios de la carrera profesional de Derecho se ha podido observar que parte de los estudiantes expresan sus dificultades al poner en sobreesfuerzo el aprender algún curso o temas de clase, costándoles poder desempeñarse

mejor en clases, mientras que otros estudiantes tratan de destacar por sobre los demás por sus atribuciones en el estudio, y parte de ellos tiende a tomar riesgos como el prestar atención mínima a la clase, quejarse por los horarios impuestos de algunos cursos, el preferir estudiar mejor en turno de la tarde que en las mañanas, entre otros factores que a largo plazo no determinan un panorama clarificado para el establecimiento de metas fijas para su éxito, tanto personal como profesional. Por ende, el presente estudio resulta pertinente para conocer dichas diferencias que perciben los estudiantes varones y mujeres de derecho frente al éxito y fracaso.

1.1.2. Formulación del problema

¿Existen diferencias significativas en las atribuciones de éxito y fracaso a la vida universitaria, en estudiantes de derecho de una universidad privada de Trujillo, según el factor género?

1.1.3. Justificación del estudio

Es viable dado que la variable atribuciones de éxito y fracaso a la vida universitaria no suele presentarse con frecuencia en la población universitaria, siendo relevante actualmente debido a los distintos cambios y exigencias del entorno académico que puede modificar la percepción en los estudiantes, afectando su desenvolvimiento en su proceso académico.

Teóricamente, los resultados aportarán a los pocos estudios comparativos en población universitaria y con respecto a sus atribuciones de éxito y fracaso a la vida universitaria, brindando un acercamiento sobre cómo perciben los estudiantes su situación en el medio universitario.

Desde la perspectiva práctica, se espera poder sugerir charlas y talleres psicoeducativos a estudiantes universitarios, para una mejor aceptación y normalización de su percepción frente a las atribuciones de éxito y fracaso a la vida universitaria, teniendo un panorama positivo de su situación académica y profesional.

Desde la perspectiva social, se espera la contribución de influenciar a los jóvenes universitarios con un panorama positivo, mejorando las atribuciones de éxito en su transición por la vida universitaria, de tal forma que contribuya también a su futuro desarrollo y crecimiento personal, dado que se requiere poder orientar a los jóvenes profesionales, no

solo en su área profesional, sino como ciudadanos activos en la sociedad; para ello, es necesario que se tracen metas en distintos plazos acorde a sus recursos personales.

1.1.4. Limitaciones

Los resultados podrán generalizarse, si cuentan con características similares a las del presente estudio.

El estudio se sustenta en la teoría atribucional de Weiner (1986).

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivos generales

Determinar si existen diferencias significativas en las atribuciones de éxito y fracaso a la vida universitaria en estudiantes de derecho de una universidad privada de Trujillo, según el factor género.

1.2.2. Objetivos específicos

Identificar las atribuciones de éxito y fracaso a la vida universitaria en estudiantes de derecho de una universidad privada de Trujillo, que pertenecen al género masculino.

Identificar las atribuciones de éxito y fracaso a la vida universitaria en estudiantes de derecho de una universidad privada de Trujillo, que pertenecen al género femenino.

Establecer si difieren o no significativamente en los indicadores (Para el éxito: Esfuerzo, Habilidad, Causas externa; Para el fracaso: Falta de esfuerzo, Falta de habilidad, Causas externas) de atribuciones de éxito y fracaso a la vida universitaria los estudiantes varones respecto a las mujeres de la facultad de derecho de una universidad privada de la ciudad de Trujillo.

1.3. Hipótesis

1.3.1. Hipótesis general

HI: Existen diferencias significativas en las atribuciones de éxito y fracaso a la vida universitaria en estudiantes derecho de una universidad privada de Trujillo, según el factor género.

1.3.2. Hipótesis específicas

H1: Existen diferencias significativamente en los indicadores (Para el éxito: Esfuerzo, Habilidad, Causas externa; Para el fracaso: Falta de esfuerzo, Falta de habilidad, Causas externas) de atribuciones de éxito y fracaso a la vida universitaria los estudiantes varones respecto a las mujeres de la facultad de derecho de una universidad privada de la ciudad de Trujillo.

1.4. Variables e indicadores

Variable e indicadores: Atribuciones de éxito y fracaso que será evaluado mediante la escala de atribución de éxito y fracaso de Marsh, Herbert (1984), cuyos indicadores son:

Para el éxito:

- Esfuerzo
- Habilidad
- Causas externas

Para el fracaso:

- Falta de esfuerzo
- Falta de habilidad
- Causas externas.

1.5. Diseño de ejecución

1.5.1. Tipo de investigación

Según Sánchez y Reyes (2015), el trabajo se clasifica como un estudio de naturaleza sustantiva, ya que describe los hechos de la realidad a través de la observación. Además, se trata de un estudio transversal, dado que las mediciones se realizarán en una sola ocasión.

1.5.2. Diseño de investigación

Según Sánchez y Reyes (2015), El estudio realizado es descriptivo-comparativo, ya que implica una descripción de las características del fenómeno observado y una comparación de sus atributos con otros fenómenos similares.

A 1 – O 1	O 1 = O 2
A 2 – O 2	O 1 ≠ O 2

Donde:

A 1: Población universitaria, hombres

A 2: Población universitaria, mujeres

O 1: resultados de A1.

O 2: resultados de A2.

“=”: no hay diferencias.

“≠”: si hay diferencias.

1.6. Población y muestra

1.6.1. Población

Lo conformaron 156 estudiantes del primero, segundo y tercer ciclo de la carrera de derecho y ciencias políticas matriculados en el semestre 2020 – II.

1.6.2. Muestra

Lo conformaron 112 estudiantes del primero, segundo y tercer ciclo de la carrera de derecho y ciencias políticas matriculados en el semestre 2020 – II.

Criterios de inclusión:

- Pertenecer a los tres primeros ciclos de la facultad de derecho en la ciudad de Trujillo.

Criterios de exclusión

- Estudiantes que no deseen participar en la investigación.
- Estudiantes que no estén cursando el ciclo académico actualmente.

- Estudiantes pertenecientes a otros ciclos académicos de la facultad de derecho
- Contar con dificultades físicas que impidan participar de la investigación

1.6.3. Muestreo

Se empleó el muestreo de tipo censal, siendo aquella donde todos los elementos de investigación son considerados como parte de la muestra (Hernández y Mendoza, 2018).

1.7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Técnica

La evaluación psicometría realiza el desarrollo de herramientas para evaluar fenómenos psicológicos (Hernández y Mendoza, 2018).

Instrumentos

El inventario de atribución de éxito o fracaso en la vida universitaria, cuya denominación original es The Self-Serving Effect Academic Attributions, fue construida por Marsh, Herbert (1984), en Sídney – Australia, adaptado para la ciudad de Trujillo – Perú por Edmundo Arévalo Luna (2010), tiene un tiempo de administración de 20 minutos, siendo de administración individual y grupal, para poblaciones de estudiantes universitarios, con el objetivo de Identificar la percepción de los factores atribucionales en su éxito o fracaso en la vida universitaria de los estudiantes universitarios, especialmente en los primeros ciclos académicos, contando con una estructura de 30 ítems, distribuidos en 2 dimensiones, cuya respuestas se realizan en una escala dicotómica, donde V= te sientes identificado con el enunciado; F= consideras que el enunciado no guarda relación contigo. La corrección y puntuación se realiza mediante la sumatoria de los ítems correspondientes a cada dimensión, obteniendo puntuaciones mínimas de 10 y máximas de 20 puntos.

Atribución de éxito: Indicadores

- Habilidad (ítems 1,4,7,10,13)
- Esfuerzo (ítems 2,5,8,11,14)
- Causas externas (ítems 3,6,9,12,15)

Atribución de fracaso: Indicadores

- Falta de habilidad (ítems 16,19,22, 25,28)
- Falta de esfuerzo (ítems 17,20,23,26,29)
- Causas externas (ítems 18,21,24,27,30)

Validez y Confiabilidad del instrumento

Original: Las propiedades psicométricas de la SAS (Sydney Attribution Scale), halladas a partir de muestras de 559 estudiantes australianos, chilenos, españoles, norteamericanos y filipinos, indican que esta escala constituye una medida excelente para evaluar auto atribuciones académicas. 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 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). 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).

Adaptación: Arévalo (2010), en Trujillo, en 200 sujetos obtuvo la validez de 5 expertos, indican índices que van de ,87 en las atribuciones de éxito y ,89 en el fracaso, en aspectos de la coherencia, relevancia y pertinencia. La validez de constructo de análisis ítems test, los índices oscilan de entre ,38 a ,78 en los 30 reactivos. La confiabilidad mediante valor alfa fue de ,856, para las atribuciones de éxito y ,923, para la atribución de fracaso; mediante el método de dos mitades índices alcanzados fluctúan entre ,87 a ,93, en los factores de atribución de éxito y fracaso, y en la escala total fue de ,895.

1.8. Procedimiento de recolección de datos

Para la recopilación de datos, se realizó en primera instancia las coordinaciones pertinentes con autoridad directiva de la casa de estudios, teniendo el propósito de conseguir la autorización para garantizar el adecuado desarrollo de esta investigación. Así mismo, para la administración del instrumento se envió un enlace mediante la herramienta del Google Formularios, siendo respondido anónimamente y garantizando la parte confidencial de los datos recabados.

1.9. Análisis estadístico

La base de datos recopilados en Microsoft Excel 2021, fueron trasladados al paquete estadístico SPSS 24, para realizar el procesamiento estadístico de datos, empleando métodos descriptivos e inferenciales. Los estadísticos descriptivos utilizados permitieron hallar frecuencias simples y porcentuales (Estuardo, 2012; Kline, 2005), además del cálculo de medidas descriptivas como rangos promedios y suma de rangos; estos resultados se ingresaron en tablas de acuerdo con normas APA.

Respecto a los estadísticos inferenciales, se empleó la prueba de Kolmogorov-Smirnov, para evaluar el supuesto de normalidad de la distribución de las puntuaciones según género, de esta forma se estableció el uso de estadísticos no paramétricos para realizar la comparación de grupos, la cual no demostró evidencia de normalidad en las distribuciones de atribuciones de éxito y fracaso a la vida universitaria (González et al, 2006; Mendas y Pala, 2018).

A partir de los resultados de la prueba de normalidad, para comparar las atribuciones de éxito y fracaso, además de sus respectivas dimensiones, se empleó la prueba no paramétrica U de Mann Whitney, al no cumplirse el supuesto de normalidad, a través de dicho estadístico se pudo identificar si existían diferencias entre los dos grupos comparados, para ello, se realizó la contrastación de la hipótesis estadística mediante el valor p, el cual, de ser menor al valor de .05, indicaba que existen diferencias, sin embargo, si superaba dicho valor, no existían diferencias entre ambos grupos. (Gorgas et al, 2011).

Finalmente, los hallazgos se reportaron en tablas conforme a las normas APA 7ma edición. mostrando la distribución descriptiva, porcentual e inferencial de la variable estudiada según los objetivos establecidos.

CAPITULO II
MARCO REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Antecedentes

2.1.1. Internacional

Ibarra (2019), en Bolivia, examinó los atributos de éxito y fracaso en 67 estudiantes universitarios mediante un enfoque descriptivo no experimental, transaccional y cuantitativo. Para ello, utilizó el Cuestionario de Estilos Atributivos (EAT), obteniendo como resultado que, en el área de logros académicos, la habilidad fue la atribución predominante para el éxito (17%), mientras que, en el área de relaciones interpersonales, también se atribuyó el éxito mayoritariamente a la habilidad (35%), y en el caso del fracaso, se observó una tendencia hacia la internalización del mismo (21%). Tanto hombres como mujeres atribuyeron su éxito a la habilidad, mientras que el fracaso fue atribuido a la internalización. En conclusión, los estudiantes tienden a atribuir su éxito a la habilidad y no al esfuerzo, lo que indica una posible falta de compromiso por parte de los mismos.

Sáez, et al (2018), en Chile, llevaron a cabo un estudio correlacional en 659 estudiantes universitarios para evaluar la relación entre su disposición al estudio, autoeficacia y atribuciones causales. Utilizaron un enfoque no experimental, transversal y cuantitativo, empleando la Escala de Atribuciones Causales y la Autorregulación de la Disposición al Estudio. Los resultados indicaron que los estudiantes con altos niveles de estrategias de estudio presentan mejores condiciones para el aprendizaje, y asignan al esfuerzo la principal causa de sus éxitos académicos, mientras que reducen la explicación de sus fracasos académicos a sus aptitudes y habilidades, causas externas y al esfuerzo. Los investigadores concluyen que existe una relación entre las variables evaluadas.

2.1.2. Nacional

Mendoza (2014) en Ayacucho, correlacionó las atribuciones causales, características socioculturales y rendimiento académico en 40 universitarios de educación. Para ello, utilizó un método correlacional, transversal y no experimental, y aplicó el cuestionario de exploración de las dimensiones Causales (CEDC) y la escala de atribuciones causales de éxito y fracaso académico (EACEFA), y recogió el ponderado de los alumnos. Los resultados mostraron que hay una relación significativa entre la atribución del fracaso por falta de esfuerzo y el rendimiento académico ($p < 0.05$). Como conclusión, se indica que las características socioculturales tienen una influencia significativa en este resultado.

2.1.3. Regional y local

Honores (2015) realizó una medición del nivel de atribuciones de éxito y fracaso en la vida universitaria de 192 estudiantes de medicina humana en Trujillo, según su nivel de autoestima, mediante un método descriptivo, transversal y no experimental. Para ello, se utilizó la escala de atribución de éxito y fracaso de Marsh Herbet adaptada por Arévalo. Los resultados indican que los estudiantes con niveles bajos de autoestima atribuyeron su éxito al esfuerzo y su fracaso a la falta de este, presentando una confusión en la atribución de éxito o fracaso en su vida universitaria.

2.2. Marco teórico

2.2.1. Teoría de las atribuciones causales de Weiner

Wiener a través de su teoría de la atribución establece que la motivación parte del esfuerzo cognitivo y emocional a partir de los resultados obtenidos. Dicha teoría vincula las atribuciones hechas con las expectativas para el futuro, las atribuciones que son más estables permiten mantener la esperanza de lograr un resultado igual, sin embargo, las atribuciones con mayor inestabilidad modifican las expectativas sobre los efectos futuros (principio de expectativa). Dweck (1986).

El modelo motivacional de Dweck (1986) Refiere que las atribuciones causales percibidas de anteriores logros y las consecuencias de las mismas, vinculadas con las dimensiones de atribuciones causales, tanto afectivas (emociones dependientes de la atribución) como cognitivas (expectativas), nos llevan a la conducta del logro.

De acuerdo con el modelo descrito por Dweck en 1986, una secuencia motivacional surge cuando se obtienen resultados que pueden ser positivos o negativos en relación al logro de una meta, lo que genera sentimientos de felicidad o frustración que son independientes de la atribución causal. En este proceso, se buscan causas que expliquen el resultado, y participan factores como el logro personal, normas y sesgos. Finalmente, se atribuye el resultado a una causa específica.

Sin embargo, si hablamos del control de las conductas de logro, las causas no llegan a ser infinitas (un ejemplo, las tareas, las habilidades, el empeño, etc.), en los diferentes estudios se ha mostrado muchas de ellas cuyo manejo individualizado es pesado y con poca significancia. Pero, aun así, estas tienen características comunes, llamadas dimensiones causales, ya sea que la causa sea controlable o incontrolable, estable o inestable en el tiempo,

de parte de aquel que permite su clasificación y simplificación e interna o externa al observador. (Dweck,1986).

Según Dweck (1986) Las dimensiones causales cumplen una función organizadora y clasificadora, reduciendo así las muchas causas singulares a un número reducido de propiedades, aunque la principal función del modelo de Weiner se encuentra en su unión con considerables efectos psicológicos de la atribución: según las propiedades dimensionales que este presenta se relacionan con las emociones y las expectativas dependientes de la atribución. Por lo siguiente, la causalidad tiene relación con el ego; la estabilidad de la causa se crea mediante sensaciones.

Entonces podemos afirmar que la conducta futura del logro es determinada por el estado motivacional del sujeto que a la vez son influenciadas por los resultados psicológicos y las características de la atribución causal.

En casi todos los ejemplos de actividades vinculadas con habilidades, los estudios referidos al nivel de aspiración revelan las llamadas variaciones “típicas” del nivel de aspiración: su aumento se da tras la obtención de un objetivo (éxito) y mengua si su deseo no es complacido (fracaso). Por otra parte, los investigadores admiten que la aspiración viene definida por la expectativa subjetiva del éxito, aunque algunos reconocen los dos conceptos, de manera que el modelo “típico” es capaz de enunciarse en términos de expectativas: el fracaso causa disminución de las expectativas y el éxito las aumenta. (Dweck,1986).

Con relación a la postura empírica, el estudio de las relaciones entre atribuciones y expectativas, teniendo como objetivo comparar las dos variables, se realizaron trabajos en laboratorios, empleando metodologías correlaciones y experimentales allá por los años setenta. Dichas investigaciones presentaron problemas metodológicos de suma importancia, como el llamado error atributivo fundamental, puesto que la naturaleza dimensional de las causas se establece previamente por el que realiza el estudio, reemplazando lo que sujeto llega a percibir de las causas: por otro lado, el análisis de estas relaciones en laboratorios propone constantemente el aspecto de su validez para situaciones reales. (Dweck,1986).

El modelo atribucional de Weiner vincula la dimensión de estabilidad con las expectativas, por medio del principio de expectativa y sus corolarios (Dweck, 1986):

Los cambios en la expectativa de éxito están explicados en tres proposiciones:

1. Cuando el resultado es estable, brinda mayor seguridad.

2. Cuando el resultado es inestable, el futuro no será igual que el pasado.
3. Los resultados mediante causas estables, se repiten en el futuro con certeza

Es importante indicar que Weiner (1985) hace hincapié en la posibilidad de existir diferencias individuales tanto al momento de percibir una específica situación de fracaso o éxito, como en representación o ubicación de la causa. Un claro ejemplo sería, que para un sujeto la carencia de capacidades o aptitudes es interpretado como un factor estable e incontrolable, no obstante, otro puede llegar a percibirlo como una causa controlable y que puede ser modificado en el tiempo, siendo así que las dimensiones causales no varían, mientras que la ubicación de la causa referente a una dimensión, sí.

Para Fernández (1997), la motivación y emoción se encuentran vinculados mutuamente. Estos realizan tanto el papel de adaptación como el de la respuesta al entorno; el cumplimiento de los objetivos o el fracaso tienden a originar respuestas emocionales tanto negativas como positivas; estos, además, están ligados con otros procesos mentales.

Existen ciertos elementos que pueden estar vinculados a las dimensiones donde se hallan las causas captadas por el sujeto. Como ejemplo tenemos que ante situaciones de éxito el locus de control interno interviene en los sentimientos de orgullo y autoestima. Por otro lado, una conducta de esfuerzo o perseverancia se hallan beneficiadas por medio de la percepción del control ligado con la internalidad de la causa. Así también, existe una relación entre la estabilidad de la causa con las esperanza o posibilidad sobre circunstancias futuras. Por el contrario, rasgos como la pereza, el desinterés o tolerancia, podrían llegar a estar relacionados con la sensación de un bajo control de la voluntad u opciones. (Weiner, 1985).

Es importante indicar que investigadores como Baron y Byrne (2005) mencionan que en algunas situaciones llega a producirse un sesgo de auto beneficio cuando se describe los propios resultados. Esta inclinación se ampara desde un punto de vista motivacional, ya que responde al interés de exhibir una imagen positiva frente a las demás personas, así como a la necesidad de defender y elevar la autoestima.

En relación a las variables cognitivas de la personalidad, Peterson (1991) destaca la importancia del estilo atribucional pesimista y optimista. Según este autor, las personas con estilo atribucional pesimista suelen atribuir el fracaso a factores específicos, externos e inestables, mientras que el éxito lo atribuyen a causas globales, internas y estables. Por otro lado, aquellas personas con estilo atribucional optimista presentan patrones atribucionales

inversos, donde el éxito es explicado por causas específicas, externas e inestables, mientras que el fracaso es atribuido a causas globales, internas y estables. Peterson también señala que el estilo atribucional pesimista puede estar relacionado con bajas expectativas, falta de interés ante los retos, bajo rendimiento, enfermedades físicas y depresión.

2.2.2. Autoconcepto académico

Hay muchas maneras de definir el concepto de yo, pero el estado actual del arte sobre el tema sugiere cierto consenso. Uno de ellos es su carácter multidimensional. En consecuencia, Harter definió el autoconcepto como la visión que un individuo tiene de sí mismo basándose en varios aspectos de sí mismo (Harter, 1999). Según esta definición, Shavelson, Hubner y Stanton (citado en Marsh, 1990) desarrollaron un modelo jerárquico y multifacético de autoconcepto que considera la existencia de dos dimensiones del yo: académica y no académica.

La dimensión académica incluye el autoconcepto en tres dominios específicos: matemáticas, lectura y conocimiento académico general. La dimensión no académica incluye el autoconcepto relacionado con cuatro aspectos: apariencia, relación con los padres, capacidad física y relación con los pares. Otro aspecto de la definición del autoconcepto es el papel de las interacciones sociales y su influencia en la formación del autoconcepto. Las personas que forman parte del entorno de un individuo le aportan información, evaluación, refuerzo, etc. de una manera que interpreta y asimila en su autoconcepto (Marsh, 1990).

Por último, la visión del yo como un sistema que media la organización de la experiencia personal y la regulación de la conducta no sólo a nivel cognitivo sino también emocional. Todas estas características se pueden observar en diferentes etapas de desarrollo. Superada la etapa caracterizada por la formación de ideas poco realistas, los niños y niñas se presentan así en la última infancia y principios de la adolescencia para poder incorporar las opiniones y percepciones de los demás sobre ellos. Consigue una visión más equilibrada de ti mismo.

Finalmente, en cuanto a la relación entre el autoconcepto académico y las relaciones causales entre el éxito y el fracaso, existen diversos estudios que han intentado identificar posibles diferencias en la formación del autoconcepto y la formación de cierto tipo de atribuciones. Marsh et al. (1984) citaron investigaciones de Ickes y Layden que encontraron que las personas con alta autoestima tenían más probabilidades de atribuir su éxito a causas

internas (capacidad), mientras que las personas con baja autoestima tendían a atribuir resultados positivos a causas externas (suerte). Cuando las personas con alta autoestima enfrentan resultados negativos, hacen atribuciones externas o dan a entender que todas las causas externas son imposibles, mientras que las personas con baja autoestima tienden a internalizar la responsabilidad por los resultados negativos. Esta práctica de asumir más responsabilidad por el éxito que por el fracaso es lo que Marsh llama "sesgo hedonista" o efecto del ego, y refleja un intento de proteger la autoestima.

En conclusión, Marsh et al. (1984) analizaron la relación entre estas dos variables utilizando contenidos específicos y encontraron que la relación entre las atribuciones de habilidad matemática y el autoconcepto matemático era mayor que la relación con el autoconcepto lector, mientras que para las atribuciones de habilidad lectora se encontró la relación opuesta. Las escuelas proporcionan un entorno importante en el que los estudiantes desarrollan una imagen de sí mismos que les ayudará a interpretar sus experiencias de vida. Entre ellos destaca el rendimiento académico, ya que en él se centran muchos procesos relacionados con la formación de la autoimagen.

En este contexto, es necesario comprender las relaciones establecidas entre el rendimiento académico y variables como el autoconcepto académico y las relaciones causales entre el éxito y el fracaso para comprender el papel de estas variables en la autorregulación conductual y las actitudes. aprendiendo.

2.2.2. Dimensiones de las atribuciones de éxito y fracaso en el entorno escolar

El estudio se fundamenta en la teoría atribucional de Weiner, quien fundamenta dos dimensiones:

Atribución de éxito: Arévalo (2010) define la atribución de éxito como una perspectiva positiva en la vida universitaria, centrada en el logro de metas. Sin embargo, aún hoy en día existen teorías que limitan al estudiante desde el principio del proceso de aprendizaje. Según estas teorías, la capacidad es la que determina el éxito o fracaso en el aprendizaje, lo que lleva a una cultura del éxito y el fracaso basada en la capacidad. Arévalo destaca que cada estudiante aprende de manera diferente y que no hay alumnos "buenos" o "malos".

Atribución de fracaso: Se define como la no consecución de metas. Así como también negativa e inalcanzable (Arévalo, 2010).

En ambas dimensiones, se cuentan con indicadores para su comprensión:

Falta de habilidad: Según Arévalo (2010), la falta de habilidad se refiere a la ausencia o insuficiencia de las cualidades intelectuales necesarias para utilizar los elementos corporales o psicológicos con el objetivo de lograr una meta. Dentro de estas habilidades se encuentran las habilidades intelectuales, que incluyen la capacidad para retener información, aprender, analizar, evaluar y manejar conceptos, entre otras.

Falta de esfuerzo: Arévalo (2010) define la falta de esfuerzo como la actitud voluntaria del alumno ante un obstáculo en su vida universitaria. El nivel de esfuerzo que el alumno ponga en su aprendizaje determina su éxito o fracaso. Para incentivar y mantener el esfuerzo, se consideran aspectos como la calidad y el prestigio de la institución, la elección segura de la carrera y las becas o ayudas económicas en la financiación. Entre los aspectos que deben evaluarse para medir el esfuerzo del alumno se encuentran el empeño en obtener buenas calificaciones, la persistencia en la tarea, las exigencias autoimpuestas y la constancia en el trabajo ante una dificultad.

Causas externas: Existen diferentes causas externas por las que el estudiante alcanza el éxito, o por el contrario, fracasa en su vida universitaria. Entre las principales se encuentran: La influencia del contexto sociocultural, del contexto familiar, del Contexto educativo (Arévalo, 2010).

2.2.3. Atribuciones causales de éxito y fracaso en el entorno escolar

Se han visto estudios que analizan los rasgos atribucionales mostrados por los alumnos pertenecientes a distintos niveles educativos y la relación que tienen con su rendimiento académico. Por ello aquí presentamos algunos de estos estudios.

Gipps y Tunstall (1998), trabajaron con algunos alumnos de los primeros dos grados del nivel primario, donde a través de preguntas buscaron entender como estos explican el éxito en pintura, matemática y lenguaje. Se atribuyó como principal éxito y fracaso al esfuerzo, seguido por su particular habilidad en tareas determinadas. Se mencionó en poca medida las aptitudes generales, sin embargo, se hallaron en menor medida a las atribuciones de habilidad y esfuerzo, atribuciones que tenían relación con el rol del docente.

Por su parte Anderson, et al (2005), en su investigación, encontraron que un mayor rendimiento académico tiene relación con el locus de control interno, y el externo guarda

relacion con un precario rendimiento académico. A no obstante, los autores consideran que, de alguna manera, los niveles extremos altos y bajos son menos adaptativos que los niveles moderados del locus de control.

2.2.4. Atribuciones causales de éxito y fracaso en el entorno universitario

Según Chen y Tollefson (1989) refieren que los patrones atribucionales son semejantes y útiles para el rendimiento en general y en determinadas materias. Siendo así que se atribuye como causa principal al desempeño de los estudiantes, al esfuerzo, a la sensación de control y la autoestima. Aun así, con ciertos cursos en particular, los estudiantes adscriben su rendimiento a elementos vinculados a materias específicas, un ejemplo claro es la importancia o la expectativa previa que se tiene de una asignatura.

Por su parte, Bañuelos (2006) halló que la mayoría de universitarios atribuye la habilidad y el esfuerzo a sus éxitos, mientras que, con el fracaso, lo vinculan a una carencia de esfuerzo que a una de habilidad. El trabajo de Bañuelos se considera que tiene mucha importancia porque revela que los estudiantes confían en su propia habilidad y piensan que tienen la potestad sobre su rendimiento, ya que las asignan a factores como el esfuerzo, eso tendría un impacto beneficioso en su motivación, mientras que su educación será importante y representativo.

Silvestri y Flores (2006) en su investigación dentro de un instituto superior con alumnos de la carrera de educación, hallaron relación como principales atribuciones causales tanto en circunstancias de fracaso como de éxito de los alumnos, procesos de autorregulación, como por ejemplo la dedicación, el esfuerzo, la atención y la perseverancia. Además, adjudicaron una mayor importancia a la imagen del docente (Atribuciones de fracaso: capacitación precaria, baja dedicación y tolerancia, presión sobre los alumnos. Atribuciones de éxito: perspectivas y estados de ánimo.) y a los métodos de enseñanza y evaluación (teniendo en cuenta las limitaciones y aptitudes del alumno). Finalmente, un porcentaje bajo de los alumnos refirieron como atribución de éxito a la suerte, mas no se mostró en atribuciones de fracaso.

Por otro lado, resultó ser poco usual y considerados, la atribución de capacidad, los procesos cognitivos y los factores afectivo-emocionales (el valor que le da a la materia, la responsabilidad con la carrera, sus estados de ánimo, miedo a fracasar), como si de algo

relevante no determinante se tratara (Silvestri y Flores, 2006). No obstante, ante eventos de fracaso, se halló más habituales las atribuciones de tipo afectivo-emocionales.

Berry y Plench (1999) encontraron en su estudio que no existía una relación significativa entre las características demográficas de los estudiantes universitarios y los tipos de atribuciones causales que hacían. Sin embargo, se observó que los hombres más jóvenes tendían a atribuir el éxito menos al esfuerzo que las mujeres de mayor edad. Por otro lado, los estudiantes que creían que el esfuerzo conducía al éxito también solían pensar que la habilidad del profesor era un factor importante y negaban que la suerte fuera una causa determinante. En cambio, los estudiantes con un alto rendimiento académico atribuían su éxito a la habilidad y al esfuerzo. Además, aquellos con un amplio vocabulario solían atribuir su éxito a la habilidad.

Igualmente se realizó estudios donde se observaron ciertos modelos atribucionales adaptativos, ya que los estudiantes atribuían su éxito a causas internas más que las externas, mientras que el fracaso se percibe por causas internas y externas. Así mismo, se mostró poca relevancia e infrecuencia en los estudiantes la atribución de la suerte. Hubo una correlación significativa entre el locus interno y el grado de satisfacción que mostrarían si llegasen a obtener resultados positivos en sus evaluaciones. De igual forma se encontró una relación importante entre el grado de esfuerzo (lo que llegan a utilizar los sujetos para aprobar una prueba), con la atribución de esfuerzo. (Watkins y Astilla, 1980).

Asimismo, Selin, y colaboradores (2008), realizaron un estudio transcultural en estudiantes de una universidad de Turquía e Inglaterra, donde hallaron que el estilo atribucional es predicho significativamente por la cultura y el sexo, siendo así que las alumnas y los estudiantes varones ingleses presentan una tendencia alta a mostrar una forma atribucional pesimista, cuyas características son el atribuir sus fracasos a factores internos. Además, no se halló relación alguna entre el estilo atribucional y la autoeficacia.

2.3. Marco conceptual

Atribuciones causales de éxito y fracaso: razones que da el alumno para explicar su éxito o fracaso académico en términos de esfuerzo, habilidad y/o causas externas. Esta variable es medida con la Escala de Atribuciones de Sydney (SAS). (Marsh. 1984).

CAPITULO III

RESULTADOS

Tabla 1

Frecuencia de las atribuciones de éxito y fracaso a la vida universitaria en hombres universitarios

	Alto		Bajo	
	N	%	N	%
Atribuciones de éxito				
Habilidad	2	3.8	50	96.2
Esfuerzo	29	55.8	23	44.2
Causas Externas	10	19.2	42	80.8
Atribuciones de fracaso				
Falta de Habilidad	29	55.8	23	44.2
Falta de Esfuerzo	22	42.3	30	57.7
Causas Externas	18	34.6	34	65.4

En la tabla 1, se muestra que, en los estudiantes de derecho de una universidad privada de Trujillo, que pertenecen al género masculino, atribuyen el éxito a la vida universitaria al factor Esfuerzo (55.8%). Por otro lado, atribuyen el fracaso universitario al factor Falta de Habilidad (55.8%).

Tabla 2

Frecuencia de las atribuciones de éxito y fracaso a la vida universitaria en mujeres universitarias

	Alto		Bajo	
	N	%	N	%
Atribuciones de éxito				
Habilidad	8	13.1	53	86.9
Esfuerzo	37	60.7	24	39.3
Causas Externas	22	36.1	39	63.9
Atribuciones de fracaso				
Falta de Habilidad	28	45.9	33	54.1
Falta de Esfuerzo	31	50.8	30	49.2
Causas Externas	24	39.3	37	60.7

En la tabla 2, se muestra que, en los estudiantes de derecho de una universidad privada de Trujillo, que pertenecen al género femenino, atribuyen el éxito a la vida universitaria al factor Esfuerzo (60.7%). Por otro lado, atribuyen el fracaso universitario al factor Falta de esfuerzo (50.8%).

Tabla 3

Análisis diferencial U de Mann Whitney en las atribuciones de éxito y fracaso a la vida universitaria en estudiantes según género

	Atribuciones de Éxito		Atribuciones de Fracaso	
	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino
Rango Promedio	51.20	61.94	54.97	58.73
Suma de rangos	2662.5	3778.5	2858.5	3582.5
N	52	61	52	61
	U = 1284.5		U = 1480.5	
U de Mann - Whitney	Z = -1.760		Z = -.616	
	p = .078		p = .538	

Nota: U= U de Mann – Whitney; p= Coeficiente de confiabilidad; $p < 0.05$

En la tabla 3, se observa que la prueba U de Mann Whitney, no identifica diferencia estadísticamente significativa ($p > 0.05$) en las Atribuciones de Éxito y Fracaso a la vida universitaria entre el género Masculino y Femenino en estudiantes de derecho de una universidad privada de Trujillo

Tabla 4

Análisis diferencial U de Mann Whitney del factor Habilidad en las atribuciones de éxito a la vida universitaria en estudiantes según género

	Masculino	Femenino	U de Mann – Whitney
Rango Promedio	44.27	67.85	U = 924.0
Suma de rangos	2302.0	4139.0	Z = -4.043
N	52	61	p = .000

Nota: U= U de Mann – Whitney; p= Coeficiente de confiabilidad; p<0.05

En la tabla 4, se observa que la prueba U de Mann Whitney, identifica diferencia estadística altamente significativa ($p < 0.05$) en el factor Habilidad de las Atribuciones de Éxito a la vida universitaria entre el género Masculino y Femenino en estudiantes de derecho de una universidad privada de Trujillo. Además, las estudiantes de género femenino presentan un mayor rango promedio (67.85) que los estudiantes de género masculino (44.27)

Tabla 5

Análisis diferencial U de Mann Whitney del factor Esfuerzo en las atribuciones de éxito a la vida universitaria en estudiantes según género

	Masculino	Femenino	U de Mann – Whitney
Rango Promedio	57.06	56.95	U = 1583.0
Suma de rangos	2967.0	3474.0	Z = -.018
N	52	61	p = .986

Nota: U= U de Mann – Whitney; p= Coeficiente de confiabilidad; p<0.05

En la tabla 5, se observa que la prueba U de Mann Whitney, no identifica diferencia estadísticamente significativa ($p > 0.05$) en el factor Esfuerzo de las Atribuciones de Éxito a la vida universitaria entre el género Masculino y Femenino en estudiantes de derecho de una universidad privada de Trujillo. Además, los estudiantes de género masculino presentan un mayor rango promedio (57.06) que las estudiantes de género femenino (56.95).

Tabla 6

Análisis diferencial U de Mann Whitney del factor causas externas en las atribuciones de éxito a la vida universitaria en estudiantes según género

	Masculino	Femenino	U de Mann – Whitney
Rango Promedio	55.87	57.97	U = 1527.0
Suma de rangos	2905.0	3536.0	Z = -.354
N	52	61	p = .724

Nota: U= U de Mann – Whitney; p= Coeficiente de confiabilidad; $p < 0.05$

En la tabla 6, se observa que la prueba U de Mann Whitney, no identifica diferencia estadísticamente significativa ($p > 0.05$) en el factor Causas Externas de las Atribuciones de Éxito a la vida universitaria entre el género Masculino y Femenino en estudiantes de derecho de una universidad privada de Trujillo. Además, las estudiantes de género femenino presentan un mayor rango promedio (57.97) que los estudiantes de género masculino (55.87)

Tabla 7

Análisis diferencial U de Mann Whitney del factor Falta de Habilidad en las atribuciones de fracaso a la vida universitaria en estudiantes según género

	Masculino	Femenino	U de Mann – Whitney
Rango Promedio	59.30	55.04	U = 1466.5
Suma de rangos	3083.5	3357.5	Z = -.711
N	52	61	p = .477

Nota: U= U de Mann – Whitney; p= Coeficiente de confiabilidad; p<0.05

En la tabla 7, se observa que la prueba U de Mann Whitney, no identifica diferencia estadísticamente significativa ($p>0.05$) en el factor Falta de Habilidad de las Atribuciones de Fracaso a la vida universitaria entre el género Masculino y Femenino en estudiantes de derecho de una universidad privada de Trujillo. Además, los estudiantes de género masculino presentan un mayor rango promedio (59.30) que las estudiantes de género femenino (55.04).

Tabla 8

Análisis diferencial U de Mann Whitney del factor Falta de Esfuerzo en las atribuciones de fracaso a la vida universitaria en estudiantes según género

	Masculino	Femenino	U de Mann – Whitney
Rango Promedio	53.93	59.61	U = 1426.5
Suma de rangos	2804.5	3636.5	Z = -.945
N	52	61	p = .345

Nota: U= U de Mann – Whitney; p= Coeficiente de confiabilidad; $p < 0.05$

En la tabla 8, se observa que la prueba U de Mann Whitney, no identifica diferencia estadísticamente significativa ($p > 0.05$) en el factor Falta de Esfuerzo de las Atribuciones de Fracaso a la vida universitaria entre el género Masculino y Femenino en estudiantes de derecho de una universidad privada de Trujillo. Además, las estudiantes de género femenino presentan un mayor rango promedio (59.61) que los estudiantes de género masculino (53.93).

Tabla 9

Análisis diferencial U de Mann Whitney del factor Causas Externas en las atribuciones de fracaso a la vida universitaria en estudiantes según género

	Masculino	Femenino	U de Mann – Whitney
Promedio	54.67	58.98	U = 1465.0
Suma de rangos	2843.0	3595.0	Z = -.731
N	52	61	p = .465

Nota: U= U de Mann – Whitney; p= Coeficiente de confiabilidad; $p < 0.05$

En la tabla 9, se observa que la prueba U de Mann Whitney, no identifica diferencia estadísticamente significativa ($p > 0.05$) en el factor Causas Externas de las Atribuciones de Fracaso a la vida universitaria entre el género Masculino y Femenino en estudiantes de derecho de una universidad privada de Trujillo. Además, las estudiantes de género femenino presentan un mayor rango promedio (58.98) que los estudiantes de género masculino (54.67).

CAPITULO IV
ANÁLISIS DE RESULTADOS

En la hipótesis general, no existen diferencias significativas en las atribuciones de éxito y fracaso a la vida universitaria en estudiantes derecho de una universidad privada de Trujillo, según el factor género. Denotando que los estudiantes perciben de forma similar sus condiciones frente al éxito o fracaso ($p < 0.05$) en el desarrollo de sus materias y la relevancia que tiene su rol como estudiantes, percibiéndose que los estudiantes atribuyen su éxito académicamente debido al esfuerzo que realizan, tanto hombres (55,8%) como mujeres (60,7%); pero, en el proceso atribuyen algún fracaso debido a una falta de habilidad (55,8%) en hombres y por una falta de esfuerzo en mujeres (50,8%). Pudiendo observarse que principalmente muestran su esfuerzo en clases, pese a que a veces puedan bajar la frecuencia de actividad participativa en clases o le pongan mucha dedicación en los cursos.

Se puede observar que los estudiantes con frecuencia suelen trabajar mucho en clase, tanto hombres como mujeres demuestran su esfuerzo mediante participaciones en clase, resolviendo sus dudas en presencia del docente, realizando diversos trabajos que les encomienda el docente para su retroalimentación del tema tratado, pudiendo desempeñarse sin mucha dificultad en sus clases. Cuando se establece la motivación mediante el esfuerzo, vincula las atribuciones de las personas hacia sus expectativas para el futuro, manteniendo la esperanza de lograr un resultado similar en otras ocasiones o circunstancias, afrontando los retos con el mismo o mejor esfuerzo realizado según su experiencia previa (Dweck, 1986).

Por lo que, la atribución de éxito es la percepción positiva de la vida universitaria y el logro de metas, pero, existiendo limitaciones desde antes de empezar los estudios superiores, dependiendo de su capacidad más que del esfuerzo que entregan, por lo que no hay estudiante malo. En cambio, la atribución de fracaso es todo lo contrario, siendo negativo para los estudiantes (Arévalo, 2010). Pudiendo observarse que los universitarios positivamente se esfuerzan lo necesario para afrontar las clases, teniendo a la mayoría de sus profesores con algún concepto positivo acerca de cada uno de ellos en su rol de estudiante, a razón de un buen desempeño que tienen en clases. Dicho resultado pudo observarse en estudiantes quienes atribuyen su éxito al esfuerzo (Sáez, et al, 2018).

Además, se puede observar que los estudiantes pueden lograr culminar sus trabajos rápidamente, entre ellos se pueden observar posiblemente que se están esforzando para poder aprobar los cursos que tienen por delante y en el presente, con horarios en la medida de lo posible flexibles que les permitan realizar otras actividades. Según el modelo atribucional,

cuando ocurren sucesos que estimula la motivación interna, los resultados obtenidos son positivos al conseguir una meta, o también negativos al no alcanzarlo, pudiendo tener sentimientos genéricos, independientes de la atribución, y pueden influenciar en precedentes como el logro personal (Dweck,1986)

Por lo que se puede denotar que los estudiantes les ponen dedicación a sus estudios, mientras que otros les preocupan el hecho de tener un bajo rendimiento debido a su poco esfuerzo, también algún descontento durante sus exámenes o resultarles difícil el poder superar sus propias limitaciones, por lo que sus problemas personales podrían dificultarle su desempeño en la universidad. Para Fernández (1997), la motivación y la emoción se encuentran relacionados, realizando como función el permitir que los estudiantes se puedan adaptar a las dificultades generadas en el entorno, pudiendo cumplir los objetivos o el fracaso, respondiendo a las respuestas emocionales de otras personas. En el estudio de Ibarra (2019), los estudiantes mostraron un escenario distinto, atribuyendo el éxito a la habilidad hacia sus logros académicos y relaciones interpersonales, mientras que el fracaso sería por su internalización.

Frente a las situaciones diarias que afrontan los estudiantes, pueden sacar provecho el hecho de poder mantener cierto grado de control internamente frente a las adversidades, dado que estas últimas intervienen en los sentimientos de orgullo y autoestima. Por otro lado, sus conductas de esfuerzo o perseverancia se ven beneficiadas gracias a los diferentes puntos de vista relacionados con la causa de dichas adversidades. Se puede decir que hay una relación entre la estabilidad y la esperanza o posibilidad y las situaciones futuras, pero algunos rasgos como la pereza, el desinterés o tolerancia, podrían transmitir una sensación de baja voluntad y pobre generación de soluciones (Weiner, 1985).

En la hipótesis específica, no existen diferencias significativamente en el indicador esfuerzo y causas externas, de atribuciones de éxito a la vida universitaria los estudiantes varones respecto a las mujeres de la facultad de derecho de una universidad privada de la ciudad de Trujillo. Percibiéndose que entre los estudiantes perciben un alto nivel en esfuerzo, 55,8% en hombres y 60,7% en mujeres; y un bajo nivel en causas externas, 80,8% en hombres y 63,9% en mujeres; denotando que los estudiantes pueden expresar y demostrar su esfuerzo personal frente a las materias que cursa, y también puede lograr destacar en base a sus logros en el ciclo académico, pero prefiere mantenerse con una imagen promedio de sí mismos.

Por lo tanto, el esfuerzo viene siendo la actitud voluntaria del estudiante frente a alguna adversidad o reto, siendo el individuo quien decide si realmente anhela obtener el éxito para su bienestar (Edmundo, 2010). Entre los estudiantes, en general se podría observar que en su denotar pueden accionar mediante ciertos incentivos de acuerdo con que, si la tarea es rápida o fácil de resolver, cuánto tiempo los llevaría desarrollar el trabajo individualmente, qué nivel de exigencia les pide el trabajo a hacer, qué tipo de estrategia tomarán a cabo para afrontar dicha dificultad, de tal forma que puedan persistir y mantener su esfuerzo académico. Dicho resultado pudo observarse en estudiantes cuya atribución al éxito se debía al esfuerzo, siendo una causa que tendía a ser estable en el tiempo (Mendoza, 2014).

Además, se puede visualizar que los estudiantes tratan de destacar sus aprendizajes obtenidos mediante la retroalimentación de sus conocimientos en los momentos de participación, tareas, exposiciones, entre otros que les permita desempeñarse lo mejor posible en clases, teniendo como posible consecuencia que los mismos docentes sean quienes les recompensen con algún buen concepto de ellos mismo como estudiantes, de tal forma que mejora la percepción al éxito entre los estudiantes. Dada la atribución de éxito hacia el esfuerzo, el individuo se enfocará en el desarrollo de sus metas u objetivos basándose en sus propias motivaciones y energías ante algún obstáculo (Arévalo, 2010)

Referente a la atribución de éxito a causas externas, el individuo se desarrolla en base al logro de metas mediante la influencia de factores ambientales para alcanzar y percibir un desempeño adecuado en el entorno académico (Arévalo, 2010). Pudiendo observarse entre los estudiantes que no requieren de la influencia de su entorno, al rendir académicamente de forma individual no necesitan que los identifiquen si se encuentra alguno de ellos entre los mejores de la clase, al hacerse responsables de sus acciones algunos de ellos puede prestar la necesaria atención a las clases, algunos percibiendo mejor su aprendizaje a horas de la mañana y otros a horas de la tarde, denotando que cada uno puede ser hábil en las materias de su carrera profesional.

Entre los estudiantes, cabe decir que, gracias a sus diferentes formas de desenvolverse académicamente, pueden obtener buenos resultados mediante los esfuerzos que realizan a través de estrategias, poniendo a prueba sus habilidades individuales frente al estudio, teniendo seguridad en el control de las cosas que realizan, percibiendo sentimientos como el orgullo y una adecuada autoestima, por lo que no necesitan estimular su motivación con agentes de su entorno. En contexto personal, se puede vincular la estabilidad que genera

las correctas actitudes por sobre las esperanzas o posibilidades de asegurar un adecuado escenario futuro, dado que rasgos como la pereza o desinterés, podrían afectar la voluntad o toma de decisiones en la persona (Weiner, 1985).

Según Baron y Byrne (2005) algunas situaciones pueden lograr generar un sesgo de beneficio personal al describir los resultados obtenidos, ya sea mediante factores internos o los externos, esto se sustenta desde un punto motivacional, colocando al interés propio de mostrar una imagen positiva frente a los demás. En los estudiantes, se puede observar que su logro académico dentro de su percepción de éxito se lo atribuyen más a sí mismos que a los reforzadores que puedan tener en su alrededor, dado que es natural observar que los méritos y esfuerzos entregados sean reconocidos de manera personal e individual, descartando probablemente la posibilidad que factores externos les haya permitido mantener su motivación académica.

En el siguiente análisis, no existen diferencias significativamente en el indicador Falta de habilidad, Falta de esfuerzo, Causas externas, de atribuciones de fracaso a la vida universitaria los estudiantes varones respecto a las mujeres de la facultad de derecho de una universidad privada de la ciudad de Trujillo. Percibiéndose que, entre los estudiantes, los hombres perciben un nivel alto de falta de habilidad (55,8%) y un nivel bajo en falta de esfuerzo (57,7%) y causas externas (65,4%); mientras que las mujeres tendrían un nivel bajo (54,1%), alto (50,8%) y bajo (60,7%), respectivamente a diferencia de los hombres. Pudiendo tener la sensación de que no podrían culminar sus tareas debido a la poca dedicación y entendimiento a las clases.

Por lo que el fracaso por falta de habilidad se mostraría en individuos que no pueden conseguir sus metas universitarias y se les dificulta poder alcanzarlas, debido a la poca capacidad para desarrollarse mental y físicamente en el estudio (Arévalo, 2010). Pudiendo observarse que entre los estudiantes podrían tener mayores dudas al tratar de culminar sus trabajos en el plazo de tiempo establecido, algunos de ellos mostrarían necesidades de reconocimiento indirectamente por parte de sus compañeros quienes sabrían el esfuerzo que ponen para aprobar los cursos del presente ciclo académico, apoyándose en poder gestionar adecuadamente sus tiempos de trabajo en relación a las demás actividades que realizan en el día.

También, los estudiantes mostrarían que parte de dicha sensación de fracaso se reflejaría en la forma en cómo tiene sus horarios de clases y sus horarios de trabajo, lo cual

les permitiría realizar diferentes actividades, algunos de ellos al ver cierta dificultad durante el desarrollo de clase podrían mostrar una falta de esfuerzo, lo cual dificultaría la asimilación de los nuevos conocimientos, afectando la motivación personal. La falta de habilidad se expresaría en las cualidades intelectuales que posibilitan el uso de elementos físicos o mentales para poder alcanzar algún objetivo, teniendo como base la retención de información para adquirir el aprendizaje, retroalimentación, manejo de conceptos y otros (Arévalo, 2010).

Con respecto a la falta de esfuerzo, el individuo no consigue obtener sus metas universitarias y pierde el panorama, perdiendo la oportunidad de alcanzar su objetivo, siendo la limitación el no uso de herramientas o recursos para sobrellevar el obstáculo (Bañuelos, 2006). Con respecto a los estudiantes, pueden tener el sesgo de creer que han perdido la confianza en sus habilidades y destrezas, lo cual afectaría a su rendimiento en la universidad, reflejándose en las calificaciones principalmente, pudiendo perder el beneficio de sostener su motivación frente a los trabajos de clase, desarrollo de exámenes, entre otros elementos cuya limitación estaría a nivel subjetivo. En el estudio de Honores (2015) concluyó que los estudiantes atribuyen el fracaso al predominar el factor confusión seguido del factor esfuerzo.

Además, la falta de esfuerzo en los estudiantes podría ser reflejo de una voluntad dañada para afrontar obstáculos diarios de la universidad, como también el nivel de calidad y prestigio de la misma universidad, probablemente algunos encuentren dificultad al haber escogido la carrera, algunos estudiantes pueden percibir que les ponen mucha dedicación a sus cursos, pero mantienen la condición dubitativa que puedan conseguir calificaciones adecuadas para pasar el ciclo académico. Según Arévalo (2010), se deben tener en cuenta aspectos como el propio esfuerzo para obtener calificaciones adecuadas, la constancia de culminar la tarea, las propias exigencias.

Por otra parte, ante las causas externas, el individuo a partir de los sucesos ambientales se vería imposibilitado de obtener el logro de sus metas universitarias y evita poder alcanzarlas (Silvestri y Flores, 2006). En los estudiantes se puede observar que puedan variar su dedicación al estudio, cambiando el tipo de esfuerzo, la manera en cómo prestan atención a las clases y la perseverancia por obtener nuevos aprendizajes y conocimiento que puedan llevar a la práctica; adicionalmente, puede influenciar en ellos la imagen del docente con respecto a su nivel de preparación profesional, si no se dedica a ellos, la tolerancia para responder y atender a los estudiantes y la presión que les genera.

En consideración adicional, los estudiantes atribuyen posiblemente el fracaso en base a sus propias acciones, siendo los factores externos un segundo plano no influyente, por lo que aceptarían que son ellos los responsables de que puedan entender la clase, tomar la oportunidad de que sus compañeros lo consideren con buena capacidad intelectual, de poder mejorar sus calificaciones, responsabilizarse en caso de que fracasen por circunstancias personales, entre otros. Las causas externas pueden hacer fracasar al individuo en su vida universitaria, pudiendo tener influencias del contexto sociocultural, familiar, y del propio entorno educativo (Arévalo, 2010).

No obstante, los resultados obtenidos en este estudio aportan información suficientemente clara sobre la atribución de los estudiantes de esta carrera. Se da el caso de que los informes de estos estudiantes muestran un tipo de atribución más interna que externa, pero que no las elimina, lo que implica un efecto en la motivación que, en última instancia, repercute en el rendimiento académico. Esto confirma la importancia de considerar estas variables en el diseño de programas educativos que puedan reenfocar las relaciones causales y mitigar las consecuencias del fracaso académico para prevenir tales efectos cognitivos y emocionales en la vida personal y académica de los estudiantes.

CAPITULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1. Conclusiones

1. Se determinó que no existen diferencias significativas en las atribuciones de éxito ($p > 0.05$; $p = .078$) y fracaso ($p > 0.05$; $p = .538$) a la vida universitaria en estudiantes de derecho de una universidad privada de Trujillo, según el factor género.
2. Los estudiantes de derecho percibieron en las atribuciones de éxito en la habilidad un nivel bajo (96,2%), un nivel alto en esfuerzo (55,8%) y un nivel bajo en causas externas (80.8%); mientras que en las atribuciones de fracaso por falta de habilidad un nivel alto (55,8%), un nivel bajo en falta de esfuerzo (57,7%) y un nivel bajo en causas externas (65,4%).
3. Las estudiantes de derecho percibieron en las atribuciones de éxito en la habilidad un nivel bajo (86,9%), un nivel alto en esfuerzo (60.7%) y un nivel bajo en causas externas (63.9%); mientras que en las atribuciones de fracaso por falta de habilidad un nivel bajo (54.1%), un nivel alto en falta de esfuerzo (50.8%) y un nivel bajo en causas externas (60.7%).
4. Se estableció que no existen diferencias significativas ($p > 0.05$) en los indicadores (Para el éxito: Esfuerzo, Causas externa; Para el fracaso: Falta de esfuerzo, Falta de habilidad, Causas externas) de atribuciones de éxito y fracaso a la vida universitaria los estudiantes varones respecto a las mujeres de la facultad de derecho de una universidad privada de la ciudad de Trujillo

6.2. Recomendaciones

1. Se debe fomentar la responsabilidad y el compromiso de los estudiantes para que se conviertan en los actores principales de su propio aprendizaje, lo que les permitirá obtener conocimientos más relevantes y útiles para su desarrollo personal y profesional.
2. Aplicar un programa de intervención desde el enfoque cognitivo conductual con la finalidad de potenciar las percepciones de éxito en los estudiantes de derecho, contribuyendo a la adecuada adaptación a la vida universitaria.
3. Mediante charlas psicoeducativas, amplificar la percepción de atribución al éxito en los estudiantes con puntuaciones bajas para lograr una concientización de sus acciones presentes y cambios a futuro para su crecimiento personal.
4. En próximos estudios se sugiere el uso de otro diseño de estudio, como el correlacional para asociar significancias con otras variables que tengan que ver con el rol del estudiante y su vida en la universidad.
5. Se sugiere el uso de otros instrumentos con distinto aporte teórico dimensional para un análisis diferenciado en estudiantes de pregrado

CAPITULO VI
REFERENCIAS Y ANEXOS

6.1. Referencias

- Anderson, A., Hattie, J. & Hamilton, R. (2007). Locus of Control, Self-Efficacy, and Motivation in Different Schools: Is moderation the key to success? *Educational Psychology*, 25 (5), 517–535. <https://doi.org/10.1080/01443410500046754>
- Arévalo, E. (2010). *Inventario de atribución de éxito o fracaso en la vida universitaria. Adaptación y estandarización para estudiantes universitarios de la ciudad de Trujillo, 2010*. Trujillo, Perú: Universidad Privada del Norte, Escuela Profesional de Psicología.
- Bañuelos Márquez, A. M. (1993). Motivación escolar. Estudio de variables afectivas. *Perfiles Educativos*, (60). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13206011>
- Baron, R. y Byrne, D. (2005). *Psicología Social*. (10ma edición). Madrid, España: Pearson Prentice Hall. <https://ayudacontextos.files.wordpress.com/2018/04/psi-social.pdf>
- Berry, J. y Plench, M. (1999). *Academic performance as function of achievement motivation, achievement beliefs and affect states*. [Tesis de grado, Universidad Comunitaria de Oakland]. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED460723.pdf>
- Boruchovitch, E., & Ganda, D. R. (2013). Fostering self-regulated skills in an educational psychology course for Brazilian preservice teachers. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 12(2), 157–177. <https://doi.org/10.1891/1945-8959.12.2.157>
- Chen, J. y Tollefson, N. (1989). *College student`s causal attributions for their achievement*. *College student journal*, 23 (2), 169-177. <https://psycnet.apa.org/record/1990-10929-001>
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040–1048. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040>.
- Estuardo, G. (2012). *Estadística y probabilidades*. Santiago Chile. <https://jrvargas.files.wordpress.com/2010/07/estadistica-y-probabilidad.pdf>
- Fernández-Abascal, E. G. (1997). *Psicología general. Motivación y emoción*. Madrid, España: editorial universitaria Ramón Areces. https://www.researchgate.net/publication/275100008_Psicologia_general_Motivacion_y_emocion
- Ganda, Danielle Ribeiro e Boruchovitch, Evely. As Atribuições de Causalidade e as Estratégias Autoprejudiciais de Alunos do Curso de Pedagogia. *Psico-USF*, 2016, 21(2), pp. 331-340. <https://doi.org/10.1590/1413-82712016210210>.

- Ganda, Danielle Ribeiro, & Boruchovitch, Evely. (2018). A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos. *Psicologia da Educação*, (46), 71-80. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752018000100008&lng=pt&tlng=.
- Gipps, C. y Tunstall, P. (1998). Effort, Ability and the Teacher: Young Children's Explanations for Success and Failure. *Oxford Review of Education*, 24(2), 149-165. <http://www.jstor.org/stable/1050552>
- González Cabanach, R., Valle Arias, A., Núñez Pérez, J. C., & González Pienda, J. A. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8(1), 45-61. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72780104>
- González, N., Abad, J. y Lèvy, J.P. (2006). *Normalidad y otros supuestos en análisis de covarianzas*. En Lévy, J. y Varela, J. Modelización conestructuras de covarianzas en Ciencias Sociales 31-57. España: Gesbiblo, S.L. La Coruña. <http://gide.unileon.es/admin/UploadFolder/covarianzas.pdf>
- Gorgas, J., Cardiel, N. & Zamorano, J. (2011). *Estadística básica para estudiantes de ciencia*. Madrid, España. <https://pubhtml5.com/skfd/vjce/basic/>
- Gutiérrez Villa, G. M., & La Rosa Cormack, M. I. (2022). Atribuciones causales de éxito y fracaso en la elaboración de tesis de psicología. *Revista Peruana De Investigación Educativa*, 14(16), 63–87. <https://doi.org/10.34236/rpie.v14i16.354>
- Gutiérrez, R. (2017). *Comprensión lectora y atribuciones causales de éxito y fracaso en alumnos de secundaria de una institución educativa de Trujillo, 2017*. [Tesis de pregrado, Universidad César Vallejo]. Repositorio institucional. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/11831>
- Harter, S. (1999). The construction of the sel! A developmental perspective. Nueva York: Guilford Press. <https://connect.springerpub.com/content/sgrjcp/15/4/383>
- Honores, R. (2015). Atribución al éxito y fracaso según el nivel de autoestima en alumnos ingresantes a la facultad de medicina humana (Psicología, Medicina, Estomatología). *Revista Tzhoecoen*, 7(1), 105-118. <https://revistas.uss.edu.pe/index.php/tzh/article/view/183>
- Ibarra Tancara, Jhoselin. (2019). Estilos atribucionales en la percepción de logro académico y de relaciones interpersonales en estudiantes de pregrado de psicología. *Revista de*

- Investigación Psicológica*, (21), 73-88.
http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322019000100006&lng=es&tlng=es
- Jibaja, A. (2021). *Estilo motivacional docente, necesidades psicológicas básicas y metacognición en la resolución de problemas matemáticos*. [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional. https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/21020/JIBAJA_BARREDA_AMANDA_IN%C3%89S.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Kaulfuss, M. y Boruchovitch, E. (2016). Atribuições causais de professores para o sucesso e o fracasso em ensinar. *Psicologia Escolar e Educacional*, SP, 20 (2), 321-328. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0202974>
- Kline, R. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). Guilford Press. [https://www.scirp.org/\(S\(czeh2tfqyw2orz553k1w0r45\)\)/reference/referencespapers.aspx?referenceid=1887273](https://www.scirp.org/(S(czeh2tfqyw2orz553k1w0r45))/reference/referencespapers.aspx?referenceid=1887273)
- Lagos San Martín, N. G., Inglés Saura, C. J., Ossa Cornejo, C. J., González-Maciá, C., Vicent-Juan, 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. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21351764003>
- Lee, C. K., & Sidhu, M. S. (2015). Engineering Students Learning Preferences in UNITEN: Comparative Study and Patterns of Learning Styles. *Educational Technology & Society*, 18 (3), 266-281. https://www.researchgate.net/publication/282303402_Engineering_students_learning_preferences_in_UNITEN_Comparative_study_and_patterns_of_learning_styles
- Marsh, H. (1984). The self-Serving Effect Academic Atributions. Australia <https://doi.org/10.1037/0022-0663.78.3.190>
- Marsh, H. W., Cairns, L., Relich, J., Barnes, J. & Debus, R. (1984). The relationship between dimensions of self concept. *Journal of Educational Psychology*, 76(1), 3-32. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.76.1.3>
- Marsh, H. W. (1990). Self Description Questionnaire -1 (SDQ-1) Manual. MacArthur, Australia: University of Western Sydney. <https://doi.org/10.1037/t01843-000>

- Matalinares Calvet, M., Yaringaño L., J., Sotelo L., L., Sotelo L., N., Arenas I., C., Díaz A., G., Dioses C., A., Encalada D., M., Tipacti T., R., Bázan E., M., & Huari T., Y. (2010). Relación entre los estilos atribucionales y los estilos de aprendizaje en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana. *Revista De Investigación En Psicología*, 13(2), 101–116. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v13i2.3716>
- Mendas, M. y Pala, A. (2018). Type I Error Rate and Power of Three Normality Tests. *Pakistan Journal of Information and Technology*, 2 (2), 135-139. <https://scialert.net/abstract/?doi=itj.2003.135.139>
- Mendoza, P. (2014). *Estudio exploratorio en ayacucho: Atribuciones causales, características socioculturales y Rendimiento académico en estudiantes de educación*. [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional. https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/5731/MENDOZA_LOPEZ_PATRICIA_ESTUDIO_EDUCACION.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Moreano, G. (2005). Relaciones entre autoconcepto académico, atribuciones de éxito y fracaso, y rendimiento académico en escolares pre adolescentes. *Revista de psicología de la PUCP*, 23 (1), pp. 5 – 37. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/978>
- Navarro Roldan, C. P. (2007). Estilo atribucional frente a la interacción social de niños en el aula [Attributional style coping children social interaction in the classroom]. *Pensamiento Psicológico*, 3(9), 149–161. <https://psycnet.apa.org/record/2011-17787-010>
- Obando, T. (2011). *Escala de atribuciones causales de éxito y fracaso académico para estudiantes universitarios*. [Tesis de pregrado, Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/426>
- Obando, T. (2011). *Escala de atribuciones causales de éxito y fracaso académico para estudiantes universitarios*. [Tesis de pre grado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/426>
- Perrenoud, P. (2008). *Construir las competencias, ¿es darles la espalda a los saberes?* *Revista de Docencia Universitaria REDU*, 6 (2), 1-8. DOI: 10.4995/redu.2008.6270

- Peterson, C. (1991). The meaning and measurement of explanatory style. *Psychological inquiry* 2 (1), 1-10.
https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15327965pli0201_1
- Sáez, Fabiola M., Bustos, Claudio E., Pérez, María V., Mella, Javier A., Lobos, Karla A., & Díaz, Alejandro E. (2018). Disposición al estudio, autoeficacia y atribuciones causales en estudiantes universitarios chilenos. *Propósitos y Representaciones*, 6(1), 199-245. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n1.179>
- Sánchez, H. y Reyes, C. (2015). *Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística*. Lima, Perú: Editorial Universidad Ricardo Palma.
<https://www.urp.edu.pe/pdf/id/13350/n/libro-manual-de-terminos-en-investigacion.pdf>
- Sánchez, Walter. (2010). *Análisis diferencial en la atribución de éxito y fracaso hacia la universidad, en estudiantes aplazados en la asignatura de anatomía humana la UPAO, según factores de género y tipo de gestión educativa originaria. Tesis para obtener el grado académico de Maestro en Educación, con mención: Didáctica de la Educación Superior*. [Tesis de posgrado, Universidad Privada Antenor Orrego]. Repositorio institucional.
- Sánchez, w. (2010) *Análisis diferencial en la atribución de éxito y fracaso hacia la universidad, en estudiantes aplazados en la asignatura de anatomía humana*. [Tesis de pregrado, Universidad Privada Antenor Orrego]. Repositorio institucional.
- Selin, C., Ozgur T. y Irem M. (2008). Academic Attributional Style, Self-efficacy and Gender: A cross-cultural comparison. *Social Behavior and Personality: an international journal.*, 36(1), 97-114. DOI: 10.2224/sbp.2008.36.1.97
- Singh, K. (2011). Study of Achievement Motivation in Relation to Academic Achievement of Students. *International Journal of Educational Planning & Administration*, 1(2), 161-171.
https://www.ripublication.com/ijepa/ijepav1n2_8.pdf
- Silvestri, L., & Flores, F. (2006). *Profesores y estudiantes. Atribuciones causales del éxito y el fracaso académico*. [Tesis de grado, Universidad Nacional del Nordeste].
<http://www.unne.edu.ar/unnevieja/Web/cyt/cyt2006/09-Educacion/2006-D-010.pdf>
- Talavera, C., Noreña, M., Melgar, S., Plazola, R. (2006) Factores que afectan la reprobación en estudiantes de la facultad de contaduría y administración, UABC, Unidad Tijuana. *Memorias del VI Congreso Internacional Retos y expectativas de la Universidad*.

Tijuana,

México.

http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%206/Eje%202/Ponencia_82.pdf

- Ugartetxea, J. (2001). Motivación y metacognición, más que una relación. *Relieve*, 7(2). www.uv.es/RELIEVE/v7n2/RELIEVEv7n2_1.htm
- Valle, A.; Canabach, R.; Núñez, J. y Gonzáles J. (1998). Variables cognitivo motivacionales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico. *Psicothema*, 10 (2), pp. 393-412. www.psicothema.com/pdf/173.pdf
- Watkins, D. y Astilla, E. (1980). Relationship between Field Independence, Intelligence, and School Achievement for Filipino Girls. *Perceptual and Motor Skills* 51(2), 593-594. DOI: 10.2466/pms.1980.51.2.593
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548–573. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548>.
- 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. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories, and research* (2 ed.). London: Sage. [https://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkposzje\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1009642](https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1009642)
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*, 12(1), 1–14. <https://doi.org/10.1023/A:1009017532121>.
- Weiner, B. (2004). Attribution theory revisited: Transforming cultural plurality into theoretical unity. *European Journal of Psychology of Education*, 23(4), 433-438. https://www.researchgate.net/publication/313676716_Attribution_theory_revisited_Transforming_cultural_plurality_into_theoretical_unity

6.2. Anexos

Anexo 1. Formato de consentimiento informado

FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Por medio del presente documento manifiesto que se me ha brindado información para la participación en la investigación científica que se aplicará a estudiantes de derecho y ciencias políticas.

Se me ha explicado que:

1. El objetivo del estudio es identificar si existe atribuciones de éxito y fracaso en los estudiantes universitarios de derecho pertenecientes al noveno y décimo año de formación profesional en una universidad privada de Trujillo.
2. El procedimiento consiste en responder un cuestionario denominado inventario de atribución de éxito o fracaso en la vida universitaria.
3. El tiempo de duración de mi participación será de 15 minutos.
4. Soy libre de rehusarme en cualquier momento y dejar de participar en la investigación, sin que ello me perjudique.
5. No se identificará mi identidad y se reservará la información que proporcione. Sólo será revelada la información que proporcione cuando haya riesgo o peligro para mi persona o para los demás o en caso de mandato judicial.

Finalmente, bajo estas condiciones **ACEPTO** participar de la investigación.

Trujillo, dede 2023.

Anexo 2. Atribución de éxito o fracaso en la vida universitaria

INVENTARIO DE ATRIBUCION DEL ÉXITO O FRACASO UNIVERSITARIO

Sexo: F M **Carrera profesional:** _____

Edad: _____

Instrucciones: Este es un inventario que nos permite conocer acerca de tu percepción del éxito o fracaso en tu educación superior. Se presentan enunciados a los que deberás contestar tachando en la columna “V” o “F” según tu opinión.

Marca “V” si te sientes identificado con el enunciado y “F” si sientes que el enunciado no guarda relación contigo. No hay respuestas incorrectas, solo marca según tu criterio.

	V	F
1. Soy bueno en mis cursos		
2. Me esfuerzo mucho en clases		
3. Soy de los mejores de mi clase		
4. Tengo poca dificultad en mis cursos		
5. Trabajo mucho en clase		
6. Presto poca atención en clases		
7. Soy el favorito de la mayoría de mis profesores		
8. Me cuesta desempeñarme mejor en mis clases		
9. Las clases a las 7 de la mañana dificulta mi aprendizaje		
10. Trabajo poco en clase		
11. La mayoría de mis profesores tienen un buen concepto de mí como estudiante		
12. Considero que tengo mala suerte en mis cursos		
13. Soy uno de los mejores alumnos de mi clase		
14. No me esforcé lo necesario en clases		
15. Soy muy hábil en mis cursos		
16. Soy capaz de terminar mis trabajos rápidamente		
17. Le pongo mucha dedicación a mis cursos		

18.	Me resulta complicado entender los temas tratados en clase		
19.	Los demás se han fijado en lo mucho que me esfuerzo para aprobar mis cursos		
20.	Mi bajo rendimiento se debe a lo poco que me esfuerzo		
21.	Mis compañeros me consideran con altas capacidades intelectuales		
22.	Tengo horarios flexibles que me permiten realizar otras actividades		
23.	Me desconcentro durante mis exámenes		
24.	Me es difícil mejorar mis notas		
25.	Me falta capacidad para desenvolverme en mis cursos		
26.	Me resulta difícil superar mis limitaciones		
27.	Fracaso debido a circunstancias ajenas a mi		
28.	Me esfuerzo poco en clase		
29.	Mis problemas personales dificultan mi desempeño		
30.	Mis compañeros siempre me incluyen en su grupo de trabajo, pese a que no esté presente		

Anexo 3. Ficha de datos

Edad: _____

Género: Varón () Mujer ()
Centro escolar de origen: Privado () Estatal ()

Personas con quienes vive:

Papá () Mamá () Hermanos () Tíos ()

Abuelos () Otros () Especificar _____

Lugar de nacimiento _____

Tiempo de residencia en Trujillo _____

Lugar donde viven: Pensión () Domicilia con familia ()

Domicilio con padre y madre ()

Aportes de cuadros o tablas

Otros.

Anexo 4. Aportes de cuadros o tablas

Tabla 10 Prueba de Kolmogorov - Smirnov en las Atribuciones de Éxito y Fracaso a la Vida Universitaria en estudiantes de derecho de una universidad privada de Trujillo

Prueba de Kolmogorov - Smirnov en las Atribuciones de Éxito y Fracaso a la Vida Universitaria en estudiantes de derecho de una universidad privada de Trujillo

	Género	K - S	N	Sig. (p)
Atribuciones de éxito	Masculino	0.146	52	0.007**
	Femenino	0.145	61	0.003**
Éxito a Habilidad	Masculino	0.220	52	0.000**
	Femenino	0.280	61	0.000**
Éxito a Esfuerzo	Masculino	0.169	52	0.001**
	Femenino	0.262	61	0.000**
Éxito a Causas Externas	Masculino	0.257	52	0.000**
	Femenino	0.174	61	0.000**
Atribuciones de Fracaso	Masculino	0.186	52	0.000**
	Femenino	0.179	61	0.000**
Fracaso a falta de habilidad	Masculino	0.213	52	0.000**
	Femenino	0.182	61	0.000**
Fracaso a falta de esfuerzo	Masculino	0.172	52	0.001**
	Femenino	0.214	61	0.000**
Fracaso a causas externas	Masculino	0.265	52	0.000**
	Femenino	0.221	61	0.000**

Nota: N= muestra; K-S= Kolmogorov - Smirnov; **p<.01= Altamente significativo

En la tabla 12, se presentan los resultados obtenidos de la aplicación de la prueba de Kolmogorov - Smirnov empleada para evaluar el supuesto de normalidad. Se evidencian que las distribuciones de las Atribuciones de Éxito y Fracaso, y de sus respectivos factores, difieren de la distribución normal de manera altamente significativa ($p < .01$) tanto en estudiantes de género masculino como de género femenino. Por lo tanto, para realizar el proceso estadístico de comparación según género se emplearía la prueba no paramétrica U de Mann Whitney