

Adaptación de la Sydney Attribution Scale en población universitaria española

Cándido J. Inglés, Jesús Rodríguez-Marín y Julio Antonio González-Pienda*
Universidad Miguel Hernández de Elche y * Universidad de Oviedo

El objetivo de este trabajo fue analizar las propiedades psicométricas de la Escala de Atribución de Sydney en una muestra de 1.508 estudiantes universitarios. El análisis factorial identificó seis factores: Éxito/Habilidad, Éxito/Esfuerzo, Éxito/Causas Externas, Fracaso/Habilidad, Fracaso/Esfuerzo y Fracaso/Causas Externas. Los factores de éxito y fracaso explicaron un porcentaje adecuado de la varianza. La consistencia interna fue aceptable, similar en las escalas de éxito y fracaso, y más alta en las escalas internas que externas. Los resultados también demuestran un patrón claro y previsible de relaciones entre dimensiones de autoatribución y entre éstas y diversas medidas de autoeficacia general, motivación intrínseca, motivación extrínseca, satisfacción con el estudio, satisfacción con el rendimiento y satisfacción con el conocimiento, que apoya la validez de constructo de la SAS.

Adaptation of the Sydney Attribution Scale in a Spanish college population. The aim of this study was to analyse the psychometric properties of the Sydney Attribution Scale in a sample of 1,508 college students. Factor analysis identified six factors: Success/Ability, Success/Effort, Success/External Causes, Failure/Ability, Failure/Effort, and Failure/External Causes. Success and failure factors accounted for an adequate percentage of the variance. Internal consistency was acceptable, similar in the success scales and in the failure scales, and higher in the internal scales than in the external scales. The results also showed a clear predictable pattern of relationships between dimensions of self-attribution, and between these dimensions and several measures of general self-efficacy, intrinsic motivation, extrinsic motivation, satisfaction with the studies, satisfaction with performance, and satisfaction with knowledge, which supports the construct validity of the SAS.

Los estudios empíricos derivados de las teorías cognitivas de la motivación han identificado tres tipos de creencias personales de control: las atribuciones causales, la autoeficacia y las expectativas (García, Musitu, y Veiga, 2006; Núñez, Solano, González-Pienda, y Rosário, 2006; Shell y Husman, 2001). Los datos obtenidos a partir de muestras de estudiantes universitarios resaltan la importancia de las atribuciones causales en el ámbito académico debido a su influencia directa sobre el rendimiento académico y sobre otras variables cognitivo-motivacionales como el autoconcepto, la autoeficacia percibida y la motivación hacia el aprendizaje, las cuales, a su vez, inciden en el logro académico (Barbero, Holgado, Vila, y Chacón, 2007; Cassidy y Eachus, 2000; Lyden, Chaney, Denehower, y Houston, 2002; Rosário, Mourao, Núñez, González-Pienda, Solano, y Valle, 2007; Shell y Husman, 2001; Stajkovic y Sommer, 2000; Valle, Cabanach, Cuevas, y Núñez, 1996; Valle, Cabanach, Gómez, Rodríguez, y Piñero, 1998; Valle, Cabanach, Núñez, y González-Pienda, 1998; Valle, Cabanach, Rodríguez, Piñero, y Suárez, 1999; Valle et al., 1999, 2003).

El enfoque disposicional de las diferencias individuales asume cierta tendencia estable a atribuir el éxito o fracaso académico a determinadas causas por parte de un mismo estudiante en distintas situaciones escolares, es decir, un estilo atribucional generalmente constante en el contexto académico (Marsh, 1984; Marsh, Cairns, Relich, Barnes, y Debus, 1984). A partir de este postulado teórico, Marsh y sus colaboradores elaboraron la *Escala de Atribución de Sydney* (SAS). Esta prueba evalúa la tendencia o estilo de los estudiantes a la hora de realizar autoatribuciones. Las investigaciones desarrolladas por Marsh (1984) y Marsh et al. (1984) revelaron que las diferencias individuales en autoatribuciones no pueden explicarse únicamente a través de las tres dimensiones bipolares propuestas por Weiner (2000). Así, encontraron un apoyo claro en cuanto a la diferenciación de atribuciones según el resultado académico (éxito o fracaso), la causa implicada (habilidad, esfuerzo, causas externas) y el contenido académico (verbal o numérico), concluyendo que las tendencias disposicionales en los procesos de atribución son específicas del resultado, la causa percibida y el contenido académico.

Las propiedades psicométricas de la SAS, halladas a partir de muestras de estudiantes australianos (Craven, Marsh, y Debus, 1991; Marsh, 1984), chilenos (Pérez-Villalobos, González-Pienda, Núñez, y Díaz-Mújica, 1997), españoles (González-Pumariega, González-Pienda, y Núñez, 1996; Núñez y González-Pienda, 1994), norteamericanos (Bell et al., 1994; Bempechat, Graham, y Jiménez, 1999; Bempechat, Nakkula, Wu, y Ginsburg, 1996; Co-

ley, Beaird, y Ayres, 1994) y filipinos (Watkins y Gutiérrez, 1989), indican que esta escala constituye una medida excelente para evaluar autoatribuciones académicas en Educación Primaria y Secundaria. Concretamente, la SAS presenta una estructura factorial multidimensional e interrelacionada, coherente con los postulados teóricos de partida y coeficientes de consistencia interna plenamente satisfactorios. La validez de constructo de la SAS también ha recibido apoyo empírico mediante el análisis de: (a) correlaciones con escalas de autoconcepto y metas académicas (González-Pianda et al., 2000; Craven et al., 1991; Marsh, 1984; Núñez et al., 2005; Watkins y Gutiérrez, 1989); (b) criterios externos como calificaciones académicas y puntuaciones en tests de rendimiento e inteligencia (Bell et al., 1994; Bempechat et al., 1996; 1999; González-Pumariega, Núñez, y González-Pianda, 1996; Craven et al., 1991; Marsh, 1984; Núñez et al., 2005; Watkins y Gutiérrez, 1989); (c) otros procedimientos de evaluación como tareas de persistencia conductual (Cooley et al., 1994) y valoraciones de los profesores sobre motivación, rendimiento, autoconcepto, ambiente familiar, relaciones con los iguales y actitud escolar (González-Pumariega et al., 1996); (d) diferenciación entre grupos étnicos (Bempechat et al., 1996, 1999), de alto y bajo rendimiento académico (Bell et al., 1994; Bempechat et al., 1996, 1999), y con y sin dificultades de aprendizaje (González-Pianda et al., 2000; González-Pumariega et al., 1996; Núñez et al., 2005); y (e) detección de los efectos de intervenciones encaminadas a modificar estilos atribucionales desadaptativos (Craven et al., 1991).

Sin embargo, las propiedades psicométricas de la SAS son aún desconocidas en estudiantes universitarios españoles. Así, el objetivo de este estudio fue analizar la fiabilidad y validez de constructo de la SAS en una muestra amplia de estudiantes españoles de Enseñanza Superior. Para ello, se realizarán diversos análisis factoriales exploratorios y confirmatorios. A partir de las puntuaciones de los ítems de éxito, por un lado, y de fracaso, por otro, esperamos identificar tres factores (*Habilidad, Esfuerzo y Causas externas*). En ambos casos, las atribuciones serán específicas (dependerán de y no se generalizarán) de los resultados de éxito y fracaso académico (Marsh, 1984; Marsh et al., 1984). Por otra parte, se espera obtener índices de consistencia interna mayores en las escalas de habilidad y esfuerzo que en las de causas externas. La validez de constructo de la SAS también será analizada mediante las relaciones entre autoatribuciones académicas y medidas de autoeficacia general, motivación intrínseca, motivación extrínseca y diversos índices de satisfacción académica. En este sentido, a partir de revisión de la evidencia empírica previa, se establecerán las siguientes hipótesis en cuanto a las situaciones de éxito académico: (1) las puntuaciones en atribuciones de éxito a la habilidad se relacionarán positiva y significativamente con las puntuaciones de autoeficacia percibida, motivación intrínseca, motivación extrínseca, satisfacción con el estudio, el rendimiento y el conocimiento adquirido; (2) las puntuaciones en atribuciones de éxito al esfuerzo se relacionarán positiva y significativamente con las puntuaciones en autoeficacia percibida, motivación intrínseca, satisfacción con el estudio, el rendimiento y el conocimiento adquirido, mientras que no se relacionarán o lo harán mínimamente con las puntuaciones de motivación extrínseca; (3) las puntuaciones en atribuciones de éxito a causas externas mantendrán una relación negativa y estadísticamente significativa con las puntuaciones en autoeficacia percibida, motivación intrínseca, satisfacción con el estudio, el rendimiento y el conocimiento adquirido y positiva y estadísticamente significativa con las puntuaciones en motivación

extrínseca. Respecto a las situaciones de fracaso académico, se plantean las siguientes hipótesis: (4) las puntuaciones en atribuciones de fracaso a la falta de habilidad se relacionarán negativa y significativamente con las puntuaciones en autoeficacia percibida, motivación intrínseca, satisfacción con el estudio, el rendimiento y el conocimiento adquirido y escasa o mínimamente con las puntuaciones en motivación extrínseca; (5) las puntuaciones en atribuciones de fracaso a la falta de esfuerzo mantendrán una relación escasa o nula con las puntuaciones de autoeficacia, motivación intrínseca y extrínseca, mientras que se relacionarán negativamente con las distintas puntuaciones de satisfacción académica; y (6) las puntuaciones en atribuciones de fracaso a causas externas no se relacionarán o lo harán escasamente con las puntuaciones en autoeficacia percibida, motivación intrínseca y motivación extrínseca.

Método

Participantes

La muestra inicial consistió de 1.575 estudiantes seleccionados aleatoriamente en segundo y tercero de diplomaturas y en segundo, tercero y quinto curso de las licenciaturas pertenecientes a diversos campos de conocimiento (Humanidades, Tecnológicas, Ciencias Experimentales, Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales y Jurídicas) de la Universidad Miguel Hernández de Elche, Universidad de Murcia, Universidad de Almería y Universidad de Castilla-La Mancha, de los que 67 (4,46%) fueron excluidos por omisiones o errores en sus respuestas. Todos los sujetos participaron voluntariamente. La muestra final se compuso de 1.508 estudiantes, 564 varones (37,4%) y 944 mujeres (62,6%). La distribución de sujetos por curso fue: 2º (576; 38,19%), 3º (645; 42,77%) y 5º (287; 19,03%). El rango de edad osciló de 18 a 59 años ($M=21,67$; $DT=3,81$).

Por medio de la prueba Chi-cuadrado de homogeneidad de la distribución de frecuencias se comprobó que no existían diferencias estadísticamente significativas entre los seis grupos género \times curso ($\chi^2=0,49$; $p=0,78$). El tamaño del efecto ($\Phi=0,02$) confirmó que la diferencia no fue significativa.

Instrumentos

Escala de Atribución Causal de Sydney (Sydney Attribution Scale, SAS; Marsh, 1984). El objetivo de esta escala es evaluar las percepciones de los sujetos sobre las causas de su éxito o fracaso académico, adoptando una perspectiva disposicional. La versión original de esta prueba consta de 24 situaciones que incluyen dos áreas académicas (matemática y verbal), tres tipos de causas (habilidad, esfuerzo y causas externas) y dos resultados con valencia contraria (situaciones que implican éxito y situaciones que implican fracaso). De esta forma, la escala queda constituida por 72 ítems a las que los sujetos deben responder según una escala de cinco puntos (1= *Falso*; 5= *Verdadero*).

Partiendo de la adaptación española de la SAS realizada por Núñez y González-Pianda (1994) en una muestra de estudiantes de Educación Primaria y Secundaria, se realizaron algunas transformaciones en su contenido con el fin de adecuar el mismo a población universitaria. Concretamente, las áreas académicas no se trataron separadamente, siendo sustituidas por términos más genéricos como asignatura, tema, ejercicios, etc. De esta manera, el instrumento quedó finalmente reducido a 10 situaciones y 30

ítems, 15 relativos a éxito y 15 a fracaso, obteniéndose seis puntuaciones (tres tipos de causas \times dos resultados hipotéticos): atribución del éxito a la habilidad (AEXHA), atribución del éxito al esfuerzo (AEXES), atribución del éxito a causas externas (AEXCE), atribución del fracaso a la habilidad (AFRHA), atribución del fracaso al esfuerzo (AFRES) y atribución del fracaso a causas externas (AFRCE).

Escala de Autoeficacia General (General Self-Efficacy Scale, GSES; Schwarzer, 1993). La GSES evalúa la percepción estable de los sujetos sobre su competencia personal para manejar de forma eficaz una gran variedad de situaciones estresantes. Consta de 10 ítems a los que el sujeto debe responder según una escala de cuatro puntos (1= *Falso*; 4= *Verdadero*).

Las propiedades psicométricas de la GSES han sido analizadas en muestras de estudiantes universitarios españoles, hallándose resultados satisfactorios (Martín-Aragón et al., 2002; Sanjuán, Pérez, y Bermúdez, 2000).

Encuesta de Hábitos de Estudio (EHE; Pozo, 2000). La EHE consta de 27 ítems en formato estructurado. Para la realización del presente estudio se seleccionaron únicamente los ítems relativos a motivación y satisfacción académica. Respecto a la motivación para la de elección de la carrera, los sujetos deben señalar una serie de posibles motivos intrínsecos y extrínsecos no excluyentes que pueden haberles llevado a estudiar la carrera que están cursando. En los ítems que evalúan satisfacción académica, los estudiantes deben indicar el grado de satisfacción percibida en diversas condiciones de estudio mediante una escala de 4 puntos (0= *Nada*; 3= *Mucho*), obteniéndose tres puntuaciones factoriales: *Satisfacción con el estudio* o satisfacción percibida con el tiempo dedicado al estudio, el esfuerzo empleado a la hora de estudiar y, en general, con la forma de estudiar; *Satisfacción con el rendimiento*, entendida como satisfacción con el cumplimiento de objetivos marcados, las calificaciones obtenidas y la relación esfuerzo/resultados alcanzados; y *Satisfacción con el conocimiento adquirido*, referida a la satisfacción en cuanto a los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos en las asignaturas de la carrera.

Procedimiento

Se llevó a cabo una entrevista con los Rectores y responsables de las facultades y escuelas universitarias participantes para exponer los objetivos de la investigación, describir los instrumentos de evaluación, solicitar permiso y promover su colaboración. Los cuestionarios fueron contestados colectivamente en las aulas seleccionadas. Se procedió a la entrega de los ejemplares con las instrucciones y de las hojas de respuesta para su corrección mediante ordenador. A continuación se indicó que cumplimentaran los datos de identificación y se leyó en voz alta las instrucciones, recalando la importancia de no dejar ninguna pregunta sin contestar. Finalmente, se aclararon las dudas, procurando no influir en la respuesta de los sujetos. Los investigadores estuvieron presentes durante la administración de las pruebas para proporcionar ayuda si era necesaria, para verificar la cumplimentación correcta e independiente por parte de los sujetos y para asegurar que los datos de identificación habían sido debidamente anotados. Los cuestionarios se aplicaron en una sesión de 50 minutos. El orden de presentación de las pruebas se estableció aleatoriamente para cada grupo de estudiantes. Los tiempos medios de aplicación fueron: 10-15 minutos la SAS, 5-10 minutos la GSES y 10-15 minutos la EHE.

Análisis de datos

Con el fin de explorar la estructura subyacente de la SAS se realizaron dos análisis factoriales de ejes principales iterados con rotación oblicua, mediante el paquete estadístico SPSS 12.0. El primero de ellos se realizó a partir de las puntuaciones en los ítems que miden atribuciones de éxito y, el segundo fue aplicado sobre los ítems que evalúan atribuciones de fracaso. En ambos casos, la solución factorial fue determinada a partir del gráfico de sedimentación, ya que la investigación ha demostrado que el criterio Kaiser de autovalores iguales o mayores que uno puede subestimar o sobrestimar el número apropiado de factores (Floyd y Widaman, 1995). Además, se decidió que si un ítem presentaba cargas sustanciales ($\geq 0,35$) en dos factores, éste podría incluirse en ambos, excepto cuando la diferencia entre sus cargas fuese mayor que .10, en cuyo caso sería incluido en el factor en el que presentase mayor carga factorial. El cálculo de las correlaciones entre las escalas de la SAS fue acompañado por el análisis de los tamaños del efecto. En este caso, Cohen (1988) sugiere que valores iguales o mayores que 0,10 e inferiores a 0,30 indican una relación de pequeña magnitud, y valores mayores que 0,30 y 0,50 indican una magnitud media y alta, respectivamente.

La homogeneidad de las escalas fue analizada mediante el coeficiente de consistencia interna « α » de Cronbach. Las relaciones entre las seis puntuaciones de las escalas de la SAS y las puntuaciones de autoeficacia general, motivación intrínseca, motivación extrínseca y los tipos de satisfacción académica fueron calculadas mediante el procedimiento de grupos contrastados por medio de la prueba *t* de Student, utilizando como criterios de clasificación las puntuaciones directas equivalentes a la media más una desviación típica en la EAG y la EHE, ya que no existen datos normativos o puntos de corte establecidos para ambos instrumentos. Debido al tamaño muestral del estudio, la *t* de Student puede detectar erróneamente diferencias estadísticamente significativas. Por esta razón se incluye el índice *d* (diferencia media tipificada) propuesto por Hedges (1981), que permite valorar la magnitud o el tamaño del efecto de las diferencias. Este índice se calcula mediante el cociente entre la diferencia de las puntuaciones medias de los grupos clasificados y el error típico de estimación. Su interpretación es sencilla: tamaño del efecto bajo ($0,20 \leq d \leq 0,50$), moderado ($0,51 \leq d \leq 0,79$) y alto ($d \geq 0,80$).

Resultados

Estructura factorial

La solución factorial relativa a las situaciones de éxito quedó constituida por 15 ítems agrupados en tres factores que explicaron el 32,61% de la varianza total. El Factor 1, *Atribución del éxito al esfuerzo*, explicó el 20,37% de la varianza y se compuso de cinco ítems referidos a atribuciones del éxito al esfuerzo personal. El Factor 2, *Atribución del éxito a la habilidad*, explicó el 7,43% de la varianza e incluyó cinco ítems indicativos de atribuciones del éxito a la propia capacidad o habilidad personal. El Factor 3, *Atribución del éxito a causas externas*, explicó el 4,81% de la varianza y agrupó cinco ítems sobre atribuciones del éxito a factores externos al propio sujeto (por ejemplo, suerte, facilidad de la tarea, inspiración, etc.).

La solución factorial de las situaciones de fracaso incluyó 15 ítems distribuidos en tres factores que explicaron el 32,83% de la

varianza total. El Factor 1, *Atribución del fracaso a la habilidad*, explicó el 14,92% de la varianza e incluyó cinco ítems indicativos de atribuciones del fracaso a la habilidad o capacidad personal. El Factor 2, *Atribución del fracaso al esfuerzo*, explicó el 12,30% de la varianza y se compuso de cinco ítems referidos a atribuciones del fracaso al escaso o nulo esfuerzo personal en las materias de estudio. El Factor 3, *Atribución del fracaso a causas externas*, explicó el 5,61% de la varianza y quedó compuesto por cinco ítems sobre atribuciones del fracaso a factores externos al propio sujeto (por ejemplo, mala suerte, manía del profesor, dificultad de la tarea, etc.). La tabla 1 presenta la estructura factorial correspondiente a las situaciones de éxito y fracaso académico.

Consistencia interna

Los coeficientes de consistencia interna fueron 0,79 (*Éxito/Esfuerzo*), 0,70 (*Éxito/Habilidad*), 0,52 (*Éxito/Causas externas*), 0,76 (*Fracaso/Habilidad*), 0,72 (*Fracaso/Esfuerzo*) y 0,51 (*Fracaso/Causas externas*).

Atribuciones causales y autoeficacia general

La tabla 2 muestra la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes con alta y baja autoeficacia general en las tres escalas de éxito de la SAS. Los estudiantes con bajas puntuaciones en autoeficacia general atribuyeron significativamente más sus éxitos a causas externas, hallándose una diferencia de magnitud pequeña. Por el contrario, los estudiantes con altas puntuaciones en autoeficacia general atribuyeron significativamente más sus éxitos a su habilidad y esfuerzo que los estudiantes con bajas puntuaciones, siendo el tamaño del efecto de las atribuciones a la habilidad algo mayor que el de las atribuciones al esfuerzo, aunque ambos fueron de pequeña magnitud. Respecto a las atribuciones de causalidad en situaciones de fracaso los datos revelaron que los estudiantes con bajas puntuaciones en autoeficacia general atribuyeron significativamente más sus fracasos a la falta de habilidad y a causas externas, siendo la magnitud de las diferencias moderada e insignificante, respectivamente. Finalmente, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos en cuanto a atribuciones al esfuerzo.

Tabla 1
Estructura factorial de la SAS

Ítem	Enunciado	F I	F II	F III
Atribuciones de éxito				
Factor 1: <i>Atribución del Éxito al Esfuerzo</i> (Autovalor= 3,64)				
8	Trabajas mucho en esa asignatura	0,68	-0,36	0,12
2	Te esfuerzas mucho en esa clase	0,67	-0,24	0,17
20	Se han fijado en lo mucho que te esfuerzas en esa clase	0,63	-0,35	0,17
17	Te esfuerzas mucho en esa clase	0,61	-0,24	0,04
29	Lo mucho que me esfuerzo en esta asignatura	0,59	-0,16	0,17
Factor 2: <i>Atribución del Éxito a la Habilidad</i> (Autovalor= 1,82)				
19	Realmente eres uno de los más brillantes de clase	0,34	-0,70	0,08
7	Eres de los mejores en esa asignatura	0,35	-0,59	0,02
1	Eres bueno en esa materia	0,28	-0,54	0,16
28	Mi gran capacidad para esa asignatura	0,18	-0,50	-0,09
16	Eres muy hábil en esa asignatura	0,15	-0,47	-0,06
Factor 3: <i>Atribución del Éxito a Causas Externas</i> (Autovalor= 1,41)				
30	Circunstancias ajenas a mí	0,15	0,00	0,54
18	Tendrías un momento de inspiración	0,15	-0,05	0,53
21	Tus compañeros han tenido en cuenta el aprecio que te tienen	0,03	0,09	0,36
3	El profesor cometió un error al elegirte a ti	0,29	-0,35	0,36
9	Eres el favorito del profesor	-0,07	0,32	0,35
Atribuciones de fracaso				
Factor 1: <i>Atribución del Fracaso a la Habilidad</i> (Autovalor= 2,84)				
13	Realmente tienes poca capacidad para los contenidos de esa asignatura	0,72	0,02	-0,09
22	No sirvo para esa asignatura	0,66	-0,05	-0,16
25	Mi falta de capacidad para esa asignatura	0,64	-0,07	-0,20
10	No eres capaz de hacerlo mejor en esa asignatura	0,60	-0,09	-0,02
4	Eres mediocre en esa asignatura	0,57	0,06	-0,01
Factor 2: <i>Atribución del Fracaso al Esfuerzo</i> (Autovalor= 2,47)				
23	No he dedicado el tiempo necesario	-0,09	0,63	0,16
11	No trabajaste lo suficiente	-0,09	0,60	0,11
14	Te esforzaste muy poco	-0,02	0,60	0,05
26	Tengo que trabajar más	-0,05	0,60	0,13
5	Trabajas muy poco en ese tema	0,11	0,50	-0,09
Factor 3: <i>Atribución del Fracaso a Causas Externas</i> (Autovalor= 1,58)				
12	Tuviste muy mala suerte	-0,04	0,20	0,62
27	Circunstancias ajenas a mí (mala suerte, mis profesores me tienen manía, etc.)	-0,11	0,20	0,47
24	Me ha fallado la concentración a la hora de responder	-0,03	-0,05	0,39
15	Era una tarea muy difícil	-0,12	0,08	0,36
6	No prestaste atención a lo que hacías	0,01	-0,27	0,36

Tabla 2 Diferencias en atribuciones causales entre estudiantes con baja y alta autoeficacia						
Autoeficacia	SAS					
	AEXHA M (DT)	AEXES M (DT)	AEXCE M (DT)	AFRHA M (DT)	AFRES M (DT)	AFRCE M (DT)
Baja (n ₁ = 1.229)	3,47 (0,71)	3,77 (3,73)	2,35 (0,61)	2,35 (0,75)	3,50 (0,69)	3,03 (0,58)
Alta (n ₂ = 279)	3,74 (0,78)	3,95 (2,94)	2,23 (0,65)	1,84 (0,72)	3,56 (0,87)	2,89 (0,69)
Significación estadística y magnitud de las diferencias						
t ₁₅₀₆	-5,68	-4,00	2,90	1,32	-1,16	3,34
p	0,00	0,00	0,00	0,00	0,25	0,00
d	0,39	0,27	0,19	0,68	n.s.	0,03
Nota: n.s.= no significativo. AEXHA= Atribución del Éxito a la Habilidad; AEXES= Atribución del Éxito al Esfuerzo; AEXCE= Atribución del Éxito a Causas Externas; AFRHA= Atribución del Fracaso a la Habilidad; AFRES= Atribución del Fracaso al Esfuerzo; AFRCE= Atribución del Fracaso a Causas Externas						

Tabla 3 Diferencias en atribuciones causales entre estudiantes con baja y alta motivación intrínseca y extrínseca						
Motivación intrínseca	SAS					
	AEXHA M (DT)	AEXES M (DT)	AEXCE M (DT)	AFRHA M (DT)	AFRES M (DT)	AFRCE M (DT)
Baja (n ₁ = 1.356)	3,50 (0,72)	3,79 (0,68)	2,33 (0,62)	2,26 (0,77)	3,50 (0,73)	3,00 (0,60)
Alta (n ₂ = 152)	3,71 (0,74)	3,97 (0,55)	2,29 (0,59)	2,21 (0,80)	3,56 (0,73)	2,99 (0,62)
Significación estadística y magnitud de las diferencias						
t ₁₅₀₆	-3,25	-3,23	0,72	0,74	-0,82	0,35
p	0,00	0,00	0,47	0,46	0,41	0,73
d	0,28	0,27	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Motivación extrínseca						
Baja (n ₁ = 1.210)	3,50 (0,74)	3,81 (0,68)	2,30 (0,62)	2,27 (0,77)	3,51 (0,73)	3,00 (0,60)
Alta (n ₂ = 298)	3,61 (0,70)	3,80 (0,60)	2,42 (0,61)	2,22 (0,75)	3,54 (0,71)	3,02 (0,61)
Significación estadística y magnitud de las diferencias						
t ₁₅₀₆	-2,23	0,09	-2,88	0,99	-0,73	-0,64
p	0,03	0,92	0,00	0,32	0,47	0,52
d	0,14	n.s.	0,18	n.s.	n.s.	n.s.
Nota: n.s.= no significativo. AEXHA= Atribución del Éxito a la Habilidad; AEXES= Atribución del Éxito al Esfuerzo; AEXCE= Atribución del Éxito a Causas Externas; AFRHA= Atribución del Fracaso a la Habilidad; AFRES= Atribución del Fracaso al Esfuerzo; AFRCE= Atribución del Fracaso a Causas Externas						

Atribuciones cuales y motivación

La comparación entre universitarios con alta y baja motivación intrínseca a partir de las puntuaciones de la SAS reveló que las diferencias entre ambos grupos fueron estadísticamente significativas en atribuciones de éxito a la habilidad y al esfuerzo (tabla 3). Los estudiantes con mayor orientación intrínseca atribuyeron significativamente más el éxito a la capacidad y al esfuerzo, aunque los tamaños del efecto hallados mostraron que la importancia de ambos tipos de causas fueron similares para este grupo de sujetos. Por otra parte, la relación entre autoatribuciones académicas y puntuaciones en motivación extrínseca, reveló diferencias estadís-

Tabla 4 Diferencias en atribuciones causales entre estudiantes con baja y alta satisfacción académica						
Satisfacción estudio	SAS					
	AEXHA M (DT)	AEXES M (DT)	AEXCE M (DT)	AFRHA M (DT)	AFRES M (DT)	AFRCE M (DT)
Baja (n ₁ = 1.216)	3,50 (0,73)	3,74 (0,67)	2,36 (0,61)	2,28 (0,76)	3,54 (0,71)	3,02 (0,61)
Alta (n ₂ = 292)	3,61 (0,72)	4,09 (0,58)	2,19 (0,62)	2,19 (0,80)	3,40 (0,80)	2,95 (0,58)
Significación estadística y magnitud de las diferencias						
t ₁₅₀₆	-2,13	-8,32	4,20	1,80	2,87	1,78
p	,033	,000	,000	,072	,004	,076
d	,14	,54	,28	n.s.	,18	n.s.
Satisfacción rendimiento						
Baja (n ₁ = 1.255)	3,48 (.73)	3,76 (.67)	2,35 (.61)	2,29 (.76)	3,50 (.71)	3,03 (.60)
Alta (n ₂ = 253)	3,75 (.67)	4,03 (.59)	2,19 (.64)	2,12 (.79)	3,55 (.79)	2,85 (.60)
Significación estadística y magnitud de las diferencias						
t ₁₅₀₆	-5,37	-6,05	3,95	3,04	-1,01	4,46
p	,000	,000	,000	,002	,312	,000
d	,37	,41	,27	,21	n.s.	,30
Satisfacción conocimiento						
Baja (n ₁ = 1.308)	3,51 (.73)	3,77 (.67)	2,34 (.61)	2,25 (.76)	3,49 (.72)	3,01 (.60)
Alta (n ₂ = 200)	3,62 (.73)	4,00 (.62)	2,26 (.63)	2,29 (.83)	3,68 (.72)	2,93 (.64)
Significación estadística y magnitud de las diferencias						
t ₁₅₀₆	-2,06	-4,36	1,71	-,65	-3,59	1,81
p	,039	,000	,088	,516	,000	,071
d	,15	,33	n.s.	n.s.	,28	n.s.
Nota: n.s.= no significativo. AEXHA= Atribución del Éxito a la Habilidad; AEXES= Atribución del Éxito al Esfuerzo; AEXCE= Atribución del Éxito a Causas Externas; AFRHA= Atribución del Fracaso a la Habilidad; AFRES= Atribución del Fracaso al Esfuerzo; AFRCE= Atribución del Fracaso a Causas Externas						

ticamente significativas en dos de las tres causas relativas al éxito académico. Así, los estudiantes con mayor orientación extrínseca atribuyeron significativamente más el éxito a su habilidad y a causas externas, aunque en ambos casos la magnitud de las diferencias halladas fue bastante pequeña.

Atribuciones causales y satisfacción con el estudio, rendimiento y conocimiento adquirido

En cuanto a la diferenciación entre sujetos con baja y alta satisfacción con los estudios, los resultados indicaron que, en situaciones de éxito, la mayor diferencia se obtuvo en atribuciones al esfuerzo, seguido por atribuciones a causas externas y por atribuciones a la capacidad, mientras que en situaciones de fracaso, la única diferencia se obtuvo en atribuciones a la falta de esfuerzo, siendo el tamaño del efecto pequeño. De este modo, los estudiantes que informaron altas puntuaciones en satisfacción con los estudios atribuyeron significativamente más su éxito al esfuerzo dedicado y, en menor medida, a su habilidad, mientras que atribuyeron significativamente menos su éxito a causas externas y su fracaso a la falta de esfuerzo (tabla 4).

El contraste de las puntuaciones medias entre los grupos de estudiantes con baja y alta satisfacción con el rendimiento obtenido mostró un patrón similar al obtenido con las puntuaciones de satisfacción con los estudios en situaciones de éxito, mientras que ante resultados negativos, los estudiantes con altas puntuaciones en satisfacción con el rendimiento atribuyeron significativamente menos su fracaso a la habilidad y a causas externas.

Finalmente, los resultados relativos a las diferencias entre estudiantes con baja y alta satisfacción con el conocimiento adquirido indicaron que, ante resultados positivos, los estudiantes con altas puntuaciones en esta dimensión atribuyeron significativamente más sus éxitos al esfuerzo y, en menor medida, a la habilidad autopercebida. Además, el mismo grupo de estudiantes atribuyó significativamente menos su fracaso al escaso esfuerzo dedicado.

Discusión

El objetivo de esta investigación fue analizar las propiedades psicométricas de la SAS en una muestra amplia de estudiantes universitarios españoles. Como se esperaba, los análisis factoriales realizados a partir de las puntuaciones de los ítems correspondientes a las situaciones de éxito y fracaso confirmaron la multidimensionalidad de las autoatribuciones académicas en Enseñanza Superior y coinciden con los obtenidos en otras investigaciones realizadas con estudiantes chilenos de Educación Secundaria (Pérez-Villalobos et al., 1997). Una vez más, parece encontrarse un apoyo claro a la utilidad de la SAS como instrumento que permite la diferenciación de atribuciones causales según el resultado académico y la causa percibida (Marsh, 1984; Marsh et al., 1984). Además, el hecho de que los estudiantes realicen atribuciones de sus éxitos y sus fracasos separadamente a la habilidad y al esfuerzo, no correspondiendo a una sola dimensión (causas internas), posibilita, en gran medida, la identificación de estudiantes con un perfil atribucional desadaptativo, consistente en la creencia de que los fracasos académicos están causados por déficits personales (por ejemplo, falta de capacidad) y los éxitos son debidos a la concurrencia de factores externos (por ejemplo, suerte, facilidad de la tarea, ayuda de otros, etc.) que caen fuera de su control, lo que conduce, lógicamente, a una merma significativa de la motivación

hacia el aprendizaje y el autoconcepto académico y, a su vez, del rendimiento académico. Por tanto, es lógico suponer que los programas de intervención dirigidos a estudiantes con fracaso académico deberían incluir, entre otras técnicas, la modificación de estilos atribucionales desadaptativos por otros más adaptativos.

El análisis de las correlaciones entre las puntuaciones de las escalas de éxito académico de la SAS reveló que éstas mantienen una relación de magnitud alta. Como se esperaba, la disposición a atribuir el éxito a la habilidad correlacionó positivamente con la tendencia a atribuirlo al esfuerzo, mientras que la disposición a atribuir el éxito a la habilidad y el esfuerzo correlacionó negativamente con la tendencia a atribuirlos a causas externas. Resultados similares fueron hallados por Marsh (1984) y Marsh et al. (1984). En relación con las situaciones de fracaso, los resultados revelan, contrariamente a lo esperado, una correlación escasa y negativa entre atribuciones referidas a la falta de habilidad y esfuerzo, es decir, resulta poco probable que los estudiantes que tienden a atribuir los fracasos a su falta de habilidad lo hagan también a su falta de esfuerzo. Este patrón de correlaciones difiere del obtenido por Marsh (1984) y por Marsh et al. (1984), quienes encontraron correlaciones positivas y de elevada magnitud entre ambas escalas. Quizás esta incongruencia pueda explicarse por las diferencias evolutivas de las muestras utilizadas en las investigaciones comparadas. Por otra parte, los resultados también muestran que, mientras que las puntuaciones de la escala *Fracaso/Habilidad* se relacionan escasa y negativamente con las puntuaciones de la escala *Fracaso/Causas externas*, las puntuaciones de la escala *Fracaso/Esfuerzo* correlacionan moderada y positivamente con las puntuaciones de *Fracaso/Causas externas*. Los resultados previos respecto a las relaciones mantenidas entre las escalas internas y externas de fracaso divergen entre sí (Marsh, 1984; Marsh et al., 1984) y son parcialmente similares a los obtenidos en este estudio. En cualquier caso, los datos hallados son consistentes con la caracterización realizada por diversos autores del patrón atribucional adaptativo y desadaptativo, lo que confirma la teoría de la autoválida elaborada por Covington (1992).

Los coeficientes de consistencia interna obtenidos para las seis escalas fueron aceptables. Las escalas internas presentaron índices de homogeneidad similares y, tal y como se esperaba, éstos fueron mayores para las escalas internas que externas, debido quizás al amplio rango de causas incluidas en las escalas externas, confirmando los hallazgos encontrados con estudiantes de Educación Primaria y Secundaria.

Las relaciones entre la SAS y otras medidas de autoinforme de autoeficacia general, motivación y satisfacción académica, apoyaron su validez de constructo y confirmaron parcialmente las hipótesis iniciales. Los estudiantes con tendencia a explicar sus resultados positivos a través de su habilidad informaron puntuaciones significativamente más altas en autoeficacia general, motivación intrínseca y extrínseca, satisfacción con la forma de estudiar, con las calificaciones obtenidas y con los conocimientos adquiridos en las asignaturas de su titulación, confirmando de esta manera la primera hipótesis. Exceptuando la ausencia de relaciones con las puntuaciones de motivación extrínseca, la escala *Éxito/Esfuerzo* presentó el mismo patrón de relaciones que la escala *Éxito/Habilidad*, confirmando también la segunda hipótesis. Sin embargo, el efecto de ambos tipos de causas varió según el constructo evaluado. Así, las atribuciones a la habilidad presentaron un mayor tamaño del efecto y, por tanto, una mayor capacidad discriminativa, que las atribuciones al esfuerzo, en el caso de las puntuaciones de

autoeficacia general y motivación intrínseca y extrínseca, mientras que las atribuciones al esfuerzo discriminaron en mayor medida a los tres grupos de estudiantes con bajas y altas puntuaciones en satisfacción académica. Complementariamente, tal y como se predijo en la tercera hipótesis, los estudiantes que se percibieron menos eficaces, más orientados extrínsecamente y menos satisfechos con su forma de estudiar y sus calificaciones académicas tendieron a atribuir significativamente más sus éxitos a causas externas que los estudiantes con altas puntuaciones en autoeficacia y satisfacción con el estudio y el rendimiento y bajas puntuaciones en motivación extrínseca.

En relación con las situaciones de fracaso académico, los resultados hallados indicaron que los estudiantes con puntuaciones más bajas en autoeficacia general y satisfacción con el rendimiento atribuyeron significativamente más sus fracasos a la falta de habilidad que los compañeros que se percibieron más eficaces y más satisfechos con su rendimiento. Aunque el análisis de las puntuaciones medias reveló que los estudiantes con puntuaciones más bajas en motivación intrínseca tienden a atribuir sus fracasos a la falta de esfuerzo, no se alcanzó el nivel de significación estadística requerido, por lo no se pudo confirmar la cuarta hipótesis.

Por otra parte, los estudiantes con altas puntuaciones en satisfacción con el conocimiento adquirido atribuyeron significativamente más sus fracasos a la falta de esfuerzo que los estudiantes

con bajas puntuaciones. Además, tal y como se esperaba, este tipo de atribuciones no se relacionó con puntuaciones de autoeficacia percibida, motivación intrínseca y motivación extrínseca. Finalmente, la tendencia a atribuir el fracaso a causas externas presentó únicamente un efecto significativo respecto a las puntuaciones de satisfacción con el rendimiento o las calificaciones obtenidas, apoyando la última hipótesis. Concretamente, los estudiantes con bajas puntuaciones en satisfacción con el rendimiento atribuyeron significativamente más su fracaso a causas externas que los compañeros quienes informaron de una elevada satisfacción con sus calificaciones. En resumen, las diferencias más frecuentes en autoeficacia general, motivación y satisfacción académicas se manifiestan en la tendencia a realizar atribuciones internas, sobre todo a la habilidad en situaciones de éxito académico.

Futuras investigaciones deberían calcular la estabilidad temporal de la SAS y ampliar el estudio de la validez de constructo de la SAS mediante el análisis de las relaciones con el rendimiento académico y con instrumentos que evalúen constructos relevantes desde un punto de vista educativo, tales como autoconcepto académico y estrategias de aprendizaje. También debería analizarse la sensibilidad de la SAS para detectar la mejora alcanzada tras la aplicación de programas de intervención psicoeducativa. A pesar de estas limitaciones y consideraciones, los resultados globales apoyan el uso de la SAS en estudiantes universitarios españoles.

Referencias

- Barbero, M.I., Holgado, F.P., Vila, E., y Chacón, S. (2007). Actitudes, hábitos de estudio y rendimiento en matemáticas: diferencias por género. *Psicothema*, 19, 413-421.
- Bell, S.M., McCallum, R.S., Bryles, J., Driesler, K., McDonald, J., Park, S.H., y Williams, A. (1994). Attributions for academic success and failure: An individual difference investigation of academic achievement and gender. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 12, 4-13.
- Bempechat, J., Graham, S.E., y Jiménez, N.V. (1999). The socialization of achievement in poor and minority students. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30, 139-158.
- Bempechat, J., Nakkula, M.J., Wu, J.T., y Ginsburg, H.P. (1996). Attributions as predictors of mathematics achievement: A comparative study. *Journal of Research and Development in Education*, 29, 53-59.
- Cassidy, S., y Eachus, P. (2000). Learning style, academic belief systems, self-report student proficiency and academic achievement in Higher Education. *Educational Psychology*, 20, 307-322.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cooley, E., Beaird, J., y Ayres, R. (1994). Academic persistence and attributional style in fifth grades. *Psychology in the Schools*, 31, 156-163.
- Covington, M.V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation an school reform*. New York: Cambridge University Press.
- Craven, R.G., Marsh, H.W., y Debus, R.L. (1991). Effects of internally focused feedback and attributional feedback on enhancement of academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 83, 17-27.
- Floyd, F.J., y Widaman, K.F. (1995). Factor analysis in the development and refinement of clinical assessment instruments. *Psychological Assessment*, 7, 286-299.
- García, J.F., Musitu, G., y Veiga, F. (2006). Autoconcepto en adultos de España y Portugal. *Psicothema*, 18, 551-556.
- González-Pienda, J.A., Núñez, J.C., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Rocés, C., García, M., González, P., Canabach, R.G., y Valle, A. (2000). Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 12, 548-556.
- González-Pumariega, S., Núñez, J.C., y González-Pienda, J.A. (1996). Atribuciones causales en alumnos con y sin dificultades de aprendizaje. *Magister*, 14, 217-244.
- Hedges, L.V. (1981). Distribution theory for Glass's estimator of effect size and related estimators. *Journal of Educational Statistics*, 6, 107-128.
- Lyden, J.A., Chaney, L.H., Danehower, V.C., y Houston, D.A. (2002). Anchoring, attributions and self-efficacy: An examination of interactions. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 99-117.
- Marsh, H.W. (1984). Relations among dimensions of self-attribution, dimensions of self-concept and academic achievements. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1291-1308.
- Marsh, H.W., Cairns, L., Relich, J., Barnes, J., y Debus, R.L. (1984). The relationship between dimensions of self-attribution and dimensions of self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 76, 3-32.
- Martín-Aragón, M., Pastor, M.A., López, S., Lledó, A., Sitges, E., Terol, M.C., y Rodríguez-Marín, J. (2002). Valoración preliminar de la Escala de Autoeficacia General en una muestra española. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 12, 53-65.
- Núñez, J.C., y González-Pienda, J.A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Núñez, J.C., Solano, P., González-Pienda, J.A., y Rosário, P. (2006). Evaluación de los procesos de autorregulación mediante autoinforme. *Psicothema*, 18, 353-358.
- Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., González-Pumariega, S., Rocés, C., Álvarez, L., González, P., Cabanach, R.G., Valle, A., y Rodríguez, S. (2005). Subgroups of attributional profiles in students with learning difficulties and their relation to self-concept and academic goals. *Learning Disabilities Research & Practice*, 20, 86-97.
- Pérez-Villalobos, M.V., González-Pienda, J.A., Núñez, J.C., y Díaz-Mújica, A. (1997). *Sydney Attribution Scale: Estructura factorial y características psicométricas en estudiantes chilenos*. Trabajo presentado en el I Congreso Luso-Español de Psicología de la Educación, Marzo, Coímbra, Portugal.

- Pozo, C. (2000). *El fracaso académico en la universidad: evaluación e intervención preventiva*. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.
- Rosário, P., Mourao, R., Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., Solano, P., y Valle, A. (2007). Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior. *Psicothema*, 19, 422-427.
- Sanjuán, P., Pérez, A.M., y Bermúdez, J. (2000). Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema*, 12, 509-513.
- Schwarzer, R. (1993). Measurement of perceived self-efficacy: Psychometric scales for cross-cultural research. Berlin: Freie Universit.
- Shell, D.F., y Husman, J. (2001). The multivariate dimensionality of personal control and future time perspective beliefs in achievement and self-regulation. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 481-506.
- Stajkovic, A.D., y Sommer, S.M. (2000). Self-efficacy and causal attributions: Direct and reciprocal links. *Journal of Applied Social Psychology*, 30, 707-737.
- Valle, A., Cabanach, R.G., Cuevas, L.M., y Núñez, J.C. (1996). Metas académicas de los estudiantes universitarios y su relación con otras variables cognitivo-motivacionales. *Boletín de Psicología*, 53, 49-68.
- Valle, A., Cabanach, R.G., Gómez, M.L., Rodríguez, S., y Piñero, I. (1998). Influencia de las atribuciones causales internas y externas sobre las metas académicas. *Bordón*, 50, 405-413.
- Valle, A., Cabanach, R.G., Núñez, J.C., y González-Pienda, J.A. (1998). Variables cognitivo-motivacionales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico. *Psicothema*, 10, 393-412.
- Valle, A., Cabanach, R.G., Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., Rodríguez, S., y Piñero, I. (2003). Multiple goals, motivation and academic learning. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 71-87.
- Valle, A., Cabanach, R.G., Núñez, J.C., Vieiro, P., Gómez, M.L., y Rodríguez, S. (1999). Un modelo cognitivo-motivacional explicativo del rendimiento académico en la universidad. *Estudios de Psicología*, 62, 77-100.
- Valle, A., Cabanach, R.G., Rodríguez, S., Piñero, I., y Suárez, J.M. (1999). Atribuciones causales, autoconcepto y motivación en estudiantes con alto y bajo rendimiento académico. *Revista Española de Pedagogía*, 214, 525-546.
- Watkins, D., y Gutiérrez, M. (1989). Between- and within-construct aspects of academic self-attributions: An investigation of the construct validity of an Australian instrument for Filipino subjects. *Australian Journal of Psychology*, 41, 291-301.
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*, 12, 1-14.