

# Relación entre autoeficacia y autoatribuciones académicas en estudiantes chilenos\*

## Relationship between self-efficacy and academic self-attributions in Chilean students

Recibido: 04 de abril de 2015 | Aceptado: 17 de septiembre

JOSÉ MANUEL GARCÍA-FERNÁNDEZ\*\*

Universidad de Alicante, España

CÁNDIDO J. INGLÉS-SAURA\*\*\*

Universidad Miguel Hernández, España

MARÍA VICENT\*\*\*\*

CAROLINA GONZÁLVEZ

Universidad de Alicante, España

NELLY LAGOS-SAN MARTÍN\*\*\*\*\*

Universidad del Bío-Bío, Chile

ANTONIO MIGUEL PÉREZ-SÁNCHEZ\*\*\*\*\*

Universidad de Alicante, España

doi:10.11144/Javeriana.upsy15-1.raaa

Para citar este artículo: García-Fernández, J.M., Inglés-Saura, C.J., Vincent, M., González C., Lagos, N., Pérez-Sánchez (2016). Relación entre autoeficacia y autoatribuciones académicas en estudiantes chilenos. *Universitas Psychologica*, 15(1), 79-88. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-1.raaa>

- \* Artículo de investigación. Parte de esta investigación ha sido financiada por el Proyecto MECESUP UBB0704-D2011 concedido a Nelly Lagos San Martín.
- \*\* Profesor Titular de la Universidad de Alicante; Campus San Vicente del Raspeig Ap. 99. E-03080 Alicante (España); +34 965 90 34 00. Correo electrónico: josemagf@ua.es
- \*\*\* Profesor Titular del Departamento de Psicología de la Salud de la Universidad Miguel Hernández; Av. de la Universidad s/n 03202 Elche (España); +34 96 5919466. Correo electrónico: cjingles@umh.es
- \*\*\*\* Becaria predoctoral del Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica de la Universidad de Alicante; Campus San Vicente del Raspeig Ap. 99. E-03080 Alicante (España); +34 965 90 24 92. Correo electrónico: maria.vicent@ua.es; carolina.gonzalvez@ua.es
- \*\*\*\*\* Académica del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad del Bío-Bío; Avda. Andrés Bello s/n Chillán (Chile); +56 (42) 46 3483. Correo electrónico: nlagos@ubiobio.cl
- \*\*\*\*\* Profesor Titular Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica de la Universidad de Alicante; Campus de San Vicente del Raspeig. Ap. 99. E-03080 Alicante (España); +34 965 90 34 00. Correo electrónico: am.perez@ua.es

### RESUMEN

Se analizó la capacidad predictiva de la autoeficacia académica percibida sobre las altas autoatribuciones académicas en una muestra de 874 estudiantes adolescentes chilenos. Se administraron la *Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas* y la *Escala de Atribución de Sídney*. Los análisis de regresión logística revelaron que la autoeficacia académica fue un predictor estadísticamente significativo de las autoatribuciones a la capacidad y al esfuerzo, independientemente del área de conocimiento. Esta relación de predicción fue positiva en situaciones de éxito y negativa ante situaciones de fracaso. La autoeficacia predijo significativamente las autoatribuciones a causas externas en situaciones de éxito académico, en el área de lenguaje y en la suma de las puntuaciones tanto de lenguaje como de matemáticas.

### Palabras clave

autoeficacia académica; autoatribuciones académicas; regresión logística; adolescentes; éxito académico; fracaso académico

### ABSTRACT

It was analyzed the predictive ability of perceived academic self-efficacy on high academic self-attributions in a sample of 874 adolescents Chilean students. The *Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas* (EAPESA) and the Spanish version of *Sydney Attribution Scale* (SAS) were administrated. Logistic regression analyses revealed that perceived academic self-efficacy was a statistically significant predictor of self-attributions to ability and effort, regardless of the area of knowledge. This predictive relationship was positive in successful situations, and it was negative in failure situations. Academic self-efficacy only significantly predicted self-attributions to external causes in academic success situations in the language area and the total of the scores both language and mathematics.

### Keywords

academic self-efficacy; academic self-attributions; logistic regression; adolescents; academic success; academic failure

## Introducción

La investigación previa ha sugerido que el estudio sobre la autoeficacia debe ampliarse para incluir la influencia mediadora, a menudo olvidada, de las atribuciones causales (Silver, Mitchell, & Gist, 1995), pues se ha evidenciado la naturaleza complementaria de ambas variables y su potencial explicativo combinado para mejorar nuestra comprensión sobre el comportamiento de las personas (Stajkovic & Sommer, 2000).

## Relación entre la autoeficacia académica y las autoatribuciones académicas

Existen diversos estudios que han abordado la relación entre la autoeficacia y las autoatribuciones causales en el contexto académico (Hsieh & Schallert, 2008; Inglés, Rodríguez-Marín, & González-Pineda, 2008; Jeng & Shih, 2008; Lyden, Chaney, Danehover, & Houston, 2002; Salanova, Martínez, & Llorens, 2012; Silver et al., 1995; Stajkovic & Sommer, 2000).

Silver et al. (1995), hallaron, en dos muestras de 68 y 103 estudiantes universitarios norteamericanos, que las atribuciones internas y estables para el fracaso académico se relacionaron negativamente con la autoeficacia después de la tarea, mientras que únicamente las atribuciones internas para el éxito académico se relacionaron positivamente con la autoeficacia después de la tarea. Además, los resultados mostraron que la autoeficacia se relacionó positivamente con las atribuciones internas y estables al éxito escolar y negativamente en situaciones de fracaso escolar. Estos resultados sugieren que las autoatribuciones son consecuencia y causa de la propia autoeficacia.

Similarmente, Stajkovic y Sommer (2000), encontraron, en una muestra de 93 estudiantes universitarios norteamericanos entre 20 y 48 años, que autoeficacia y atribuciones están directamente y recíprocamente relacionadas. Concretamente, la autoeficacia inicial y el feedback del rendimiento predijeron significativamente las atribuciones causales, las cuales fueron, a su vez, un predictor significativo de la autoeficacia posterior. Especí-

ficamente, los participantes con autoeficacia alta atribuyeron su éxito a causas internas y los fracasos a causas externas, mientras que los participantes con autoeficacia baja solían realizar atribuciones internas en ambos casos. Además, los resultados mostraron que en sujetos con alta autoeficacia, ante una situación de fracaso, decrecía su posterior autoeficacia. Contrariamente, en aquellas personas con autoeficacia baja que atribuían sus éxitos a causas internas se producía un incremento de su posterior autoeficacia, mientras que en situaciones de fracaso, su autoeficacia baja decrecía aún más.

Lyden et al. (2002), encontraron, en una muestra de 553 estudiantes universitarios norteamericanos, que aquellos que atribuyeron el éxito a causas internas obtuvieron una mayor autoeficacia que los que lo atribuyeron a causas externas. Por otro lado, los alumnos que realizaron atribuciones inestables al fracaso, obtuvieron mayores niveles de autoeficacia que aquellos que lo atribuyeron a causas estables.

Más recientemente, Jeng y Shih (2008) hallaron, en una muestra de 345 estudiantes universitarios de China, que aquellos sujetos que atribuían sus éxitos y sus fracasos a causas internas y externas, respectivamente, poseían una mayor autoeficacia que los compañeros que atribuían sus éxitos a causas externas y sus fracasos a causas internas. En el mismo año, Hsieh y Schallert (2008) encontraron, en una muestra de 500 estudiantes universitarios norteamericanos de lenguas extranjeras, que aquellos que atribuían el fracaso a la falta de esfuerzo, tendían a reportar una mayor autoeficacia que los que atribuían el fracaso a la falta de capacidad.

En población española universitaria, destacan los trabajos realizados por Inglés et al. (2008) y Salanova et al. (2012). Inglés et al. (2008), analizaron las diferencias entre los participantes con autoeficacia general baja y alta y las atribuciones causales evaluadas por la Escala de Atribución Causal de Sídney (Marsh, 1984), usando una muestra de 1508 estudiantes universitarios españoles entre 18 y 59 años. Los resultados de este estudio evidenciaron que los alumnos con autoeficacia general baja atribuyeron significativamente más sus éxitos y sus fracasos a causas externas, así como sus fracasos

a la falta de habilidad, en comparación con sus compañeros con alta autoeficacia. Contrariamente, los alumnos con autoeficacia alta atribuyeron significativamente más sus éxitos a la habilidad y al esfuerzo empleado que sus iguales con baja autoeficacia. Cabe mencionar que no se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos con autoeficacia alta y baja respecto a la atribución del fracaso al esfuerzo.

Más recientemente, Salanova et al. (2012) pusieron a prueba la hipótesis de que la autoeficacia académica influye en el éxito académico futuro a través del impacto diferencial de la atribución interna y externa de los éxitos pasados. Para ello, usaron una muestra de 527 estudiantes universitarios españoles entre 18 y 43 años. Los autores encontraron correlaciones positivas y significativas entre la autoeficacia académica y la atribución del éxito a causas internas y externas. Estos autores comprobaron que tras el éxito académico, si la autoeficacia académica se relacionaba con una atribución interna, se predecían los logros posteriores, mientras que si la autoeficacia se relacionaba con una atribución externa, el impacto sobre el logro futuro era negativo. Lo cual pone de manifiesto la importancia de ambas variables en la predicción del éxito futuro.

## El presente estudio

La investigación ha puesto de manifiesto la estrecha relación entre las atribuciones y la autoeficacia, especialmente con el locus de control. Sin embargo, todos estos estudios recurrieron a muestras de estudiantes universitarios y además, a excepción del trabajo realizado por Salanova et al. (2012), utilizaron medidas de autoeficacia general. En este sentido, se precisan estudios en las etapas precedentes a la educación superior y que, además, utilicen medidas de autoeficacia específicas para el contexto educativo, puesto que, tal y como mantiene Bandura (2001), las escalas deben adaptarse a nuestro campo de interés particular y reflejar un profundo estudio del dominio escogido. Por lo tanto, el presente trabajo tiene por objeto principal determinar, mediante análisis de regresión logística, en qué medida la

autoeficacia académica percibida pronostica las puntuaciones altas en autoatribuciones académicas en una muestra de estudiantes chilenos de Educación Secundaria. A continuación, se exponen los objetivos concretos de nuestra investigación junto con sus respectivas hipótesis:

Analizar la capacidad predictiva de la autoeficacia académica sobre las altas puntuaciones en autoatribuciones a causas internas.

Hipótesis 1: La autoeficacia académica predecirá significativamente las autoatribuciones a causas internas, puesto que la literatura científica ha evidenciado que ambas variables están relacionadas (Hsieh & Schallert, 2008; Inglés et al., 2008; Jeng & Shih, 2008; Lyden et al., 2002; Salanova et al., 2012; Stakovic & Sommer, 2000).

Hipótesis 2: La relación entre autoeficacia académica y autoatribuciones internas será en sentido positivo ante situaciones de éxito y negativo ante el fracaso (Silver et al., 1995).

Analizar la capacidad predictiva de la autoeficacia académica sobre las puntuaciones altas en las autoatribuciones a causas externas.

Hipótesis 3: La autoeficacia resultará un predictor positivo de las autoatribuciones del éxito a causas externas, en consonancia con el estudio realizado por Salanova et al. (2012), quienes hallaron correlaciones positivas y significativas entre la autoeficacia académica y las atribuciones del éxito a causas externas.

Hipótesis 4: La autoeficacia académica resultará un predictor positivo de las autoatribuciones del fracaso a causas externas, puesto que los alumnos con alta autoeficacia suelen atribuir sus fracasos a causas externas (Jeng & Shih, 2008; Stajkovic & Sommer, 2000).

Hallar las posibles diferencias en la relación entre autoeficacia académica y autoatribuciones causales en función del dominio académico.

Hipótesis 5: La capacidad predictiva de la autoeficacia académica sobre las autoatribuciones académicas variará dependiendo de la asignatura (lenguaje y matemáticas), puesto que tanto la autoeficacia como las autoatribuciones están ligadas al dominio específico de conocimiento (Marsh, 1984; Pajares, 2001).

## Método

### Participantes

A partir de 10 comunas de la provincia de Ñuble en la Región del Bío-Bío (Chile), escogidas por conveniencia, se seleccionó de forma aleatoria un centro de educación secundaria en cada una de ellas. Una vez determinados los centros, se escogieron al azar cuatro aulas, una por cada curso. El total de sujetos reclutados fue de 975, de los cuales, 101 (10.3%) fueron excluidos por errores u omisiones en sus respuestas o por no tener consentimiento de los padres para participar en la investigación. La muestra definitiva se compuso de 874 estudiantes, alumnos de 1º, 2º, 3º y 4º curso de Enseñanza Media, con edades comprendidas entre 14 y 17 años ( $M = 15.69$ ,  $DE = 1.06$ ). En la Tabla 1 puede observarse la distribución de la muestra por edad y sexo. La prueba Chi-cuadrado de homogeneidad de la distribución de frecuencias reveló la ausencia de diferencias estadísticamente significativas entre los ocho grupos de sexo x edad ( $\chi^2 = 1.31$ ,  $p = 0.73$ ).

### Instrumentos

La Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA; Palenzuela, 1983). La escala se compone de 10 ítems que miden las expectativas de autoeficacia en situaciones específicas del contexto educativo en estudiantes adolescentes y universitarios. Los 10 ítems son evaluados a través de una escala de respuesta tipo Likert de 10 puntos, aunque en este estudio se

utilizó la versión abreviada a 4 puntos (1 = nunca; 4 = siempre) propuesta por García-Fernández et al. (2010). La suma total de las puntuaciones obtenidas en la escala muestra el grado de autoeficacia académica percibida por los sujetos. Las diversas validaciones de la escala han apoyado su estructura unidimensional con adecuados niveles de consistencia interna y estabilidad test-retest (García-Fernández et al., 2010; Palenzuela, 1983). Los niveles de consistencia interna para el presente estudio fueron adecuados ( $\alpha = 0.83$ ).

La Escala de Atribución de Sídney (SAS; Marsh, 1984) evalúa las percepciones de los sujetos sobre las causas de sus éxitos y fracasos académicos. Consta de 24 situaciones a las que los sujetos deben responder según una escala tipo Likert de cinco puntos (1 = Falso; 5 = Verdadero). Las 24 situaciones incluyen dos áreas académicas (matemáticas y lenguaje), dos resultados hipotéticos (éxito o fracaso) y tres tipos de causas implicadas (habilidad, esfuerzo y causas externas), la combinación de los cuales genera un total de 72 ítems distribuidos en 12 escalas. Además, la SAS ofrece la posibilidad de obtener las siguientes seis puntuaciones generales: éxito atribuido a la capacidad/habilidad, éxito atribuido al esfuerzo, éxito atribuido a causas externas, fracaso atribuido a la capacidad/habilidad, fracaso atribuido al esfuerzo y fracaso atribuido a causas externas. Marsh (1984) obtuvo coeficientes de fiabilidad para las escalas que variaron de 0.70 a 0.86 (media de 0.83). En su adaptación a población adolescente española, se han obtenido datos que informan de su aceptable fiabilidad, validez

**TABLA 1**  
*Distribución de frecuencias (y porcentajes) sexo x edad*

Sexo	Edad				Total
	14 años	15 años	16 años	17 años	
Chico	69 7.9%	112 12.8%	111 12.7%	109 12.5%	401 45.9%
Chica	78 8.9%	120 13.7%	132 15.1%	143 16.4%	473 54.1%
Total	147 16.8%	232 26.5%	243 27.8%	252 28.8%	874 100.0%

Fuente: elaboración propia

de constructo y predictiva del rendimiento académico (Redondo & Inglés, 2008).

Los coeficientes de consistencia interna ( $\alpha$  de Cronbach) en este estudio para lenguaje, matemáticas y atribuciones generales fueron, respectivamente: 0.83, 0.84, 0.83 (éxito/habilidad), 0.73, 0.81, 0.82 (éxito/esfuerzo), 0.72, 0.70, 0.71 (éxito/externas), 0.75, 0.82, 0.77 (fracaso/habilidad), 0.72, 0.70, 0.71 (fracaso/esfuerzo) y 0.69, 0.72, 0.70 (fracaso/externas).

## Procedimiento

Se llevó a cabo una entrevista con los directores de los centros participantes para exponer los objetivos de la investigación, describir los instrumentos de evaluación, solicitar permiso y promover su colaboración. Los investigadores informaron a los estudiantes que su participación era estrictamente voluntaria. Los cuestionarios fueron contestados anónima y colectivamente en el aula. Se leyeron en voz alta las instrucciones, enfatizando la importancia de no dejar ninguna pregunta sin contestar. Los investigadores estuvieron presentes durante la administración de las pruebas para aclarar posibles dudas. Los sujetos completaron voluntariamente ambas pruebas en horario escolar y de manera grupal en una única sesión de 50 minutos en la que estuvo presente el investigador y al menos un tutor.

## Análisis de datos

Se empleó la regresión logística binaria a través del procedimiento de regresión por pasos hacia adelante basado en el estadístico de Wald para analizar la capacidad predictiva de la autoeficacia académica sobre las altas puntuaciones obtenidas por los sujetos en autoatribuciones académicas, tanto en las áreas de lenguaje y matemáticas como sobre el total de ambas. Este modelo permite estimar la probabilidad de que suceda un evento, suceso o resultado (e.g., altas autoatribuciones académicas), frente a que no ocurra en presencia de uno o más predictores (e.g., autoeficacia académica). Esta capacidad de predicción es estimada por el estadístico OR (*odd*

*ratio*) que se interpreta de la siguiente forma:  $OR > 1$  indica predicción en sentido positivo,  $OR < 1$  indica predicción en sentido negativo, mientras que  $OR = 1$  indica que no hay predicción (De Maris, 2003).

Previamente, se dicotomizaron las variables criterio (autoatribuciones académicas) quedando definidas como altas (puntuaciones iguales o superiores al centil 75) y bajas (puntuaciones iguales o inferiores al centil 25). La variable predictora (autoeficacia académica) se consideró continua. Todos los análisis fueron realizados con el programa informático SPSS 20.

## Resultados

### *La autoeficacia académica como predictora de las autoatribuciones en lenguaje*

La proporción de casos correctamente clasificados por los modelos logísticos fue: 66.5% (éxito/habilidad), 61.5% (éxito/esfuerzo), 63.2% (éxito/externas), 65.5% (fracaso/habilidad) y 62.1% (fracaso/esfuerzo). La  $R^2$  de Nagelkerke osciló entre 0.23 (éxito/habilidad) y 0.04 (fracaso/esfuerzo). La autoeficacia académica resultó ser un predictor estadísticamente significativo de todas las autoatribuciones académicas en el área de lenguaje, a excepción de fracaso/externas. Tal y como puede observarse en la Tabla 2, los niveles de *odd ratio* para las autoatribuciones éxito/habilidad, éxito/esfuerzo y éxito/externas fueron superiores a 1, lo cual indica que por cada punto que aumenta la puntuación en autoeficacia académica, aumenta un 17%, 9% y 7% la probabilidad de presentar altas puntuaciones en la autoatribución éxito/habilidad y éxito/esfuerzo y éxito/externas, respectivamente. Contrariamente, en el caso de la probabilidad de presentar altas puntuaciones en las escalas de autoatribución fracaso/habilidad y fracaso/esfuerzo, los niveles de *odd ratio* fueron inferiores a 1. Este resultado indica que por cada punto que aumenta la puntuación en la escala de autoeficacia académica, desciende un 10% y 6% respectivamente, la probabilidad de presentar altas puntuaciones en estos dos tipos de autoatribuciones.

**TABLA 2**  
*Regresión logística binaria para la probabilidad de altas autoatribuciones en lenguaje*

		$\chi^2$	R <sup>2</sup>	B	E.T.	Wald	p	OR	I.C. 95%
ExiHab	Autoeficacia Académica	108.96	0.23	0.16	0.01	84.99	0.00	1.17	1.13-1.21
	Constante			-4.20	0.47	79.01	0.00	0.01	
ExiEsf	Autoeficacia Académica	35.05	0.09	0.09	0.01	31.89	0.00	1.09	1.06-1.13
	Constante			-2.34	0.44	28.07	0.00	0.09	
ExiExt	Autoeficacia Académica	18.43	0.05	0.07	0.02	17.54	0.00	1.07	1.04-1.10
	Constante			-1.17	.42	7.81	0.00	.31	
FraHab	Autoeficacia Académica	46.33	0.11	-0.10	0.01	41.47	0.00	0.90	0.87-0.93
	Constante			3.08	0.44	48.54	0.00	21.83	
FraEsf	Autoeficacia Académica	12.50	0.04	-0.06	.01	12.03	0.00	0.94	0.91-0.97
	Constante			2.05	0.47	18.77	0.0	7.80	

*Nota.*  $\chi^2$  = chi-cuadrado; R<sup>2</sup> = R<sup>2</sup> de Nagelkerke; B = coeficiente; ET = error estándar; p = probabilidad; OR = *odd ratio*; IC = Intervalo de confianza al 95%; ExiCap = atribución del éxito a la habilidad; ExiEsf = atribución del éxito al esfuerzo; ExiExt = atribución del éxito a causas externas; FraCap = atribución del fracaso a la falta de habilidad; FraEsf = atribución del fracaso a la falta de esfuerzo.

Fuente: elaboración propia

### Capacidad predictiva de la autoeficacia académica sobre las altas autoatribuciones en matemáticas

La proporción de casos correctamente clasificados para los modelos logísticos fue: 75.1% (*éxito/habilidad*), 72.2% (*éxito/esfuerzo*), 70.5% (*fracaso/habilidad*) y 61.4% (*fracaso/esfuerzo*). La R<sup>2</sup> de Nagelkerke osciló entre 0.37 (*éxito/habilidad*) y 0.07 (*fracaso/esfuerzo*). En el área de matemáticas, la capacidad predictiva de la autoeficacia académica sobre las autoatribuciones altas *éxito/externas* y *fracaso/externas* no alcanzó la significación estadística (véase la Tabla 3). En el caso de la predicción de las autoatribuciones altas *éxito/habilidad* y *éxito/esfuerzo*, el estadístico *odd ratio* mostró valores superiores a 1, indicando que por cada punto que aumenta la puntuación en autoeficacia, aumenta un 24% y un 21% la probabilidad de presentar altas puntuaciones en ambas escalas, respectivamente. Contrariamente, las *odd ratio* para la probabilidad de presentar altas autoatribuciones *fracaso/habilidad* y *fracaso/esfuerzo*, fueron inferiores a 1.

Este resultado indica que por cada punto que se incrementa la puntuación en autoeficacia académica, desciende un 17% y un 8% la probabilidad de presentar altas puntuaciones en las escalas de autoatribución *fracaso/habilidad* y *fracaso/esfuerzo*, respectivamente.

### Capacidad predictiva de la autoeficacia académica sobre las altas autoatribuciones en la puntuación general de la escala

La proporción de casos correctamente clasificados por los modelos logísticos fue: 66.5% (*éxito/habilidad*), 61.5% (*éxito/esfuerzo*), 63.2% (*éxito/externas*), 65.5% (*fracaso/habilidad*) y 62.1% (*fracaso/esfuerzo*). La R<sup>2</sup> de Nagelkerke osciló entre 0.52 (*éxito/habilidad*) y 0.06 (*fracaso/esfuerzo*). Tal y como se observa en la Tabla 4, la autoeficacia académica fue un predictor significativo de todas las autoatribuciones altas a excepción de *fracaso/externas*. Las *odd ratio* para la predicción de los tres tipos de autoatribuciones en situaciones de éxito fueron superiores a 1, indicando que por cada punto que

**TABLA 3**  
 Regresión logística binaria para la probabilidad de altas autoatribuciones en matemáticas

		$\chi^2$	R2	B	E.T.	Wald	p	OR	I.C. 95%
ExiHab	Autoeficacia Académica	170.65	0.37	0.22	0.02	113.83	0.00	1.24	1.19-1.30
	Constante		-5.86		0.55	112.45	0.00	0.00	
ExiEsf	Autoeficacia Académica	131.69	0.32	0.19	0.02	93.04	0.00	1.21	1.16-1.27
	Constante		-5.02		0.53	87.39	0.00	0.00	
FraHab	Autoeficacia Académica	121.24	0.27	-0.17	0.01	91.72	0.00	0.83	0.81-0.87
	Constante		4.84		0.50	93.43	0.00	126.78	
FraEsf	Autoeficacia Académica	28.58	0.07	-0.07	0.01	26.81	0.00	0.92	0.89-0.95
	Constante		2.26		0.41	30.30	0.00	9.63	

Nota.  $\chi^2$  = chi-cuadrado; R<sup>2</sup> = R<sup>2</sup> de Nagelkerke; B = coeficiente; ET = error estándar; p = probabilidad; OR = *odd ratio*; IC = Intervalo de confianza al 95%; ExiCap = atribución del éxito a la habilidad; ExiEsf = atribución del éxito al esfuerzo; FraCap = atribución del fracaso a la falta de habilidad; FraEsf = atribución del fracaso a la falta de esfuerzo.

Fuente: elaboración propia

**TABLA 4**  
 Regresión logística binaria para la probabilidad de autoatribuciones altas generales

		$\chi^2$	R2	B	E.T.	Wald	p	OR	I.C. 95%
ExiHab	Autoeficacia Académica	214.78	0.52	0.30	0.02	116.09	0.00	1.35	1.28-1.44
	Constante		-8.56		0.77	122.89	0.00	0.00	
ExiEsf	Autoeficacia Académica	124.53	0.27	0.17	0.01	93.40	0.00	1.19	1.15-1.24
	Constante		-4.72		0.49	90.21	0.00	0.01	
ExiExt	Autoeficacia Académica	16.40	0.41	0.05	0.01	15.75	0.00	1.06	1.03-1.09
	Constante		-1.38		0.40	11.98	0.00	0.24	
FraHab	Autoeficacia Académica	114.83	0.26	-0.17	0.01	87.91	0.00	0.84	0.81-0.87
	Constante		4.62		0.50	85.27	0.00	101.99	
FraEsf	Autoeficacia académica	28.05	0.06	-0.07	0.01	26.37	0.00	0.92	0.90-0.95
	Constante		2.14		0.39	29.20	0.00	8.54	

Nota.  $\chi^2$  = chi-cuadrado; R2 = R2 de Nagelkerke; B = coeficiente; ET = error estándar; p = probabilidad; OR = *odd ratio*; IC = Intervalo de confianza al 95%; ExiCap = atribución del éxito a la habilidad; ExiEsf = atribución del éxito al esfuerzo; ExiExt = atribución del éxito a causas externas; FraCap = atribución del fracaso a la falta de habilidad; FraEsf = atribución del fracaso a la falta de esfuerzo.

Fuente: elaboración propia

aumenta la puntuación en autoeficacia académica, aumenta un 35%, 19% y 6% la probabilidad de presentar altas puntuaciones en las autoatribuciones éxito/habilidad, éxito/esfuerzo y éxito/externas, respectivamente. Respecto a las autoatribuciones fracaso/habilidad y fracaso/esfuerzo, presentaron niveles de *odd ratio* inferiores a 1. Es decir, que la probabilidad de presentar altos niveles en dichas autoatribuciones es, respectivamente, un 16% y un 8% menor por cada punto que aumenta la autoeficacia académica percibida.

## Discusión

El presente estudio tuvo por objeto analizar la capacidad predictiva de la autoeficacia académica percibida sobre las autoatribuciones académicas en una muestra de adolescentes chilenos. En concreto, se encontró que la autoeficacia académica predijo significativamente las autoatribuciones a la habilidad y al esfuerzo en todos los casos, resultados que apoyan la hipótesis 1, y coinciden con una extensa literatura que defiende la existencia de una relación

entre la autoeficacia y las atribuciones académicas a causas internas (Hsieh & Schallert, 2008; Inglés et al., 2008; Jeng & Shih, 2008; Lyden et al., 2002; Salanova et al., 2012; Stakovic & Sommer, 2000). Específicamente, y en línea con los hallazgos de Silver et al. (1995), esta relación fue positiva en situaciones de éxito y negativa ante situaciones de fracaso, de este modo se confirma la segunda hipótesis.

Por otro lado, la autoeficacia académica únicamente predijo de forma positiva las autoatribuciones a causas externas en situaciones de éxito en la asignatura de lenguaje y en las puntuaciones generales de la SAS, resultados que apoyan parcialmente la hipótesis 3, y en consonancia con las investigaciones realizadas por Salanova et al. (2012), quienes hallaron una relación significativa y positiva entre las autoatribuciones del éxito a causas externas y la autoeficacia académica. Contrariamente a lo esperado, la autoeficacia académica no predijo significativamente las autoatribuciones del fracaso a causas externas. Este resultado contradice los estudios que han hallado que los alumnos con autoeficacia alta suelen atribuir sus fracasos a causas externas (Jeng & Shih, 2008; Stajkovic & Sommer, 2000). Esto puede deberse a diferencias en la edad de la muestra, puesto que todos estos estudios utilizaron población universitaria, a diferencia del presente, que empleó una muestra de educación secundaria. En este sentido, Inglés et al., (2012), empleando la SAS, demostraron que la probabilidad de presentar una puntuación alta en éxito atribuido a causas externas, es un 66% mayor en los alumnos de 1º de ESO que en los de 4º. Es decir, que las autoatribuciones tienden a volverse más lógicas con la edad (Nicholls, 1978). Otra posible explicación se debe al hecho de que estos estudios no utilizaran medidas de autoeficacia específica para el contexto académico, tal y como lo recomienda Bandura (2001).

Cabe mencionar, que la capacidad predictiva de la autoeficacia académica sobre las autoatribuciones varió dependiendo del área de conocimiento, lo cual apoya la hipótesis 4 de este estudio. En general, se observó que la capacidad predictiva de la autoeficacia sobre las autoatribuciones académicas fue menor en el área de lenguaje que en matemáticas

y en general. Así, se encontró, por ejemplo, que la autoatribución del éxito a la habilidad fue predicha en mayor medida en el área general ( $OR = 1.35$ ) y en menor medida en el área de lenguaje ( $OR = 1.17$ ). Sin embargo, en el caso de la autoatribución del éxito al esfuerzo y del fracaso a la falta de habilidad, la autoeficacia académica alcanzó su mayor grado de predicción en el área de matemáticas ( $OR = 1.21$  y  $0.83$ , respectivamente) y su menor grado en el área de lenguaje ( $OR = 1.09$  y  $0.90$ , respectivamente). Estas diferencias en la relación entre ambas variables, en función del dominio de conocimiento, están en consonancia con las investigaciones previas que advierten que las atribuciones varían dependiendo del área de contenido (Marsh, 1984), al igual que las creencias de autoeficacia, puesto que están íntimamente ligadas al dominio específico del rendimiento (Pajares, 2001).

Es preciso señalar, que el presente trabajo posee una serie de limitaciones. En primer lugar, dada la naturaleza transversal del estudio, no es posible establecer conclusiones de causalidad entre las dos variables estudiadas, aspecto que debería abordarse mediante estudios longitudinales prospectivos y el uso de modelos de ecuaciones estructurales. Además, sería conveniente replicar este mismo trabajo en participantes de otras edades, especialmente en niños de educación primaria, puesto que en la revisión de literatura realizada se ha detectado una ausencia de investigaciones en este tipo de población. Otra de las limitaciones del estudio es que únicamente se han empleado medidas de autoinforme, y además, concretamente, se ha basado en un enfoque disposicional del proceso atribucional, aspecto que podría abordarse en el futuro desde la perspectiva situacional y utilizando otras técnicas de medición como las escalas de valoración de los profesores. También, se debe tener en cuenta que la SAS aglutina las causas externas impidiendo distinguir entre las atribuciones a la suerte o a la dificultad de la tarea, aun cuando se trata de dos de las principales adscripciones causales según Weiner (2004). Por ello, futuras investigaciones deberían analizar cómo se relaciona la autoeficacia académica con estos dos tipos de causas. Igualmente, sería conveniente que estudios posteriores comprobaran



la capacidad predictiva de las autoatribuciones académicas sobre la autoeficacia, con objeto de demostrar la reciprocidad entre ambas variables (Silver et al., 1995; Stajkovic & Sommer, 2000). Asimismo, puesto que tanto la autoeficacia académica como las autoatribuciones varían en función del sexo y la edad de la muestra (e.g., Huang, 2013; Inglés, Díaz-Herrero, García-Fernández, & Ruíz-Esteban, 2011; Inglés et al., 2012; Rodríguez-Marín & Inglés, 2011; Schunk & Meece, 2006), se deberían comprobar las posibles diferencias en la relación de predicción entre ambas variables en función del sexo y el curso académico.

No obstante, a pesar de las limitaciones, este trabajo realiza un aporte novedoso en el sentido de que evidencia la capacidad predictiva de la autoeficacia específicamente en el ámbito educativo sobre las autoatribuciones académicas. Concretamente, sugiere que aquellos sujetos que posean una autoeficacia elevada, tendrán una menor probabilidad de presentar patrones atribucionales desadaptativos tras un fracaso. Este resultado demuestra la importancia de la influencia de la autoeficacia académica sobre la forma en que los escolares afrontan sus fracasos. En este sentido, Pajares (2006) advierte a los docentes y a los padres, que más que evitar los fracasos de los niños, deben prepararles para ello, enseñándoles a preservar su autoeficacia. Sin embargo, ante situaciones de éxito, los alumnos con una elevada autoeficacia realizan tanto adscripciones a causas internas como externas. En este sentido, cabe tener presente que la autoeficacia académica, únicamente predice el logro futuro cuando la atribución causal es interna. Al contrario, la atribución del éxito a causas externas se relaciona negativamente con el posterior éxito académico, a pesar de que el alumno posea una autoeficacia elevada (Salanova et al., 2012).

En conclusión, como principales implicaciones educativas, los resultados sugieren que, ante situaciones de éxito académico, tanto los padres como los docentes deben fomentar no solo la autoeficacia académica de los alumnos, sino también el uso de un patrón atribucional interno, pues las atribuciones median completamente la relación entre la autoeficacia y el éxito futuro (Salanova et al., 2012), mien-

tras que en situaciones de fracaso, los esfuerzos deben centrarse en perseverar en la autoeficacia de los sujetos. Esto es porque, aunque “la autoeficacia no puede proporcionar las habilidades necesarias para tener éxito, puede proporcionar el esfuerzo y la persistencia necesarios para obtener estas habilidades y usarlas de forma efectiva” (Pajares, 2006, p. 345).

## Referencias

- Bandura, A. (2001). Guide for Creating Self-Efficacy Scales. En F. Pajares y T. Urban (Eds.), *Self-Efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307-337). EE.UU: Information Age Publishing.
- De Maris, A. (2003). Logistic regression. En J. A. Schinka y W. F. Velicer (Eds.), *Research methods in psychology* (pp.509-532). Nueva Jersey: John Wiley & Sons.
- García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., Torregrosa, M. S., Ruiz-Esteban, C., Díaz-Herrero, A., Pérez-Fernández, E., & Martínez-Monteagudo, M. C. (2010). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones académicas en una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Educational Psychology*, 3(1), 61-74.
- Hsieh, P. H. P., & Schallert, D. L. (2008). Implications from self-efficacy and attribution theories for an understanding of undergraduates' motivation in a foreign language course. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 513-532.
- Huang, C. (2013). Gender differences in academic self-efficacy: a meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 28(1), 1-35.
- Inglés, C. J., Díaz-Herrero, A., García-Fernández, J. M., & Ruíz-Esteban, C. (2011). El género y el curso académico como predictores de las atribuciones en lectura y matemáticas en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de psicología*, 27, 381-388.
- Inglés, C. J., Díaz-Herrero, A., García-Fernández, J. M., Ruíz-Esteban, C., Delgado, B., & Martínez-Monteagudo, M. C. (2012). Auto-atribuciones Académicas: Diferencias de Género y Curso en Estudiantes de Educación Secundaria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 57-68.

- Inglés, C. J., Rodríguez-Marín, J., & González-Pineda, J. A. (2008). Adaptación de la Sydney Attribution Scale en población universitaria española. *Psicothema*, 20(1), 166-173.
- Jeng, Y. C., & Shih, H. H. (2008). A Study of the Relationship among Self-Efficacy, Attribution, Goal Setting, and Mechanics Achievement in Department of Mechanical Engineering Students on Taiwan. *World Academy of Science, Engineering and Technology*, 21, 531-537.
- Lyden, J. A., Chaney, L. H., Danhower, V. C., & 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.
- Nicholls, J. G. (1978). The development of the concept of effort and ability, perception of academic attainment, and the understanding that difficult tasks require more ability. *Child Development*, 49, 800-814.
- Pajares, F. (2001). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-548.
- Pajares, F. (2006). Self-efficacy during Childhood and Adolescence. Implications for Teachers and Parents. En F. Pajares y T. C. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 339-367). EE.UU: Information Age Publishing.
- Palenzuela, D. (1983). Construcción y validación de una escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas. *Análisis y Modificación de conducta*, 9(21), 185-219.
- Redondo, J., & Inglés, C. J. (2008). *Conducta prosocial: Atribuciones causales y rendimiento académico en adolescentes*. Pasto, Colombia: Ediciones de la Institución Universitaria María Goretti (CESMAG).
- Rodríguez-Marín, J., & Inglés, C. J. (2011). Diferencias de sexo y curso en autoatribuciones académicas de estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Psicología*, 28(2), 173-181.
- Salanova, M., Martínez, I., & Llorens, S. (2012). Success breeds success, especially when self-efficacy is related with an internal attribution of causality. *Estudios de Psicología*, 33(2), 151-165.
- Schunk, D. H., & Meece, J. L. (2006). Self-efficacy development in adolescences. En F. Pajares y T. C. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp.71-96). EE.UU: Information Age Publishing.
- Silver, W. S., Mitchell, T. R., & Gist, M. E. (1995). Responses to successful and Unsuccessful Performance: The Moderating Effect of Self-efficacy on the Relationship between Performance and Attributions. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 62(3), 286-299.
- Stajkovic, A. D., & Sommer, S. M. (2000). Self-efficacy and Causal Attributions: Direct and Reciprocal links. *Journal of Applied Social Psychology*, 30(4), 707-737.
- Weiner, B. (2004). Attribution theory revisited: transforming cultural plurality into theoretical unity. En D. M. McInerney y S. Van Etten (Eds.), *Big theories revisited* (pp. 13-29). Greenwich, CT.: Information Age Publishing.