



Investigación Educativa
Vol. 15, N° 28, 73 - 98
Julio-Diciembre 2011,
ISBN N° 1728-5852

RELACIÓN ENTRE LA ATRIBUCIÓN CAUSAL DEL FRACASO ACADÉMICO Y EL NIVEL DE ANSIEDAD ANTE LOS EXÁMENES EN ESTUDIANTES DEL CENTRO PREUNIVERSITARIO DE SAN MARCOS ¹

CAUSAL RELATIONSHIP BETWEEN THE ALLOCATION OF
ACADEMIC FAILURE AND LEVEL TESTS TO ANXIETY IN
HIGH SCHOOL STUDENT CENTER OF SAN MARCOS

AUGUSTO FRISANCHO LEÓN ²

RESUMEN

El objetivo principal del presente estudio fue determinar si existe relación entre las dimensiones atribucionales propuestas por Weiner (locus de causalidad, estabilidad y controlabilidad) y la ansiedad ante los exámenes.

La muestra estuvo constituida por 206 sujetos (61 varones y 145 mujeres), estudiantes del Centro Preuniversitario de San Marcos durante los ciclos Extraordinario 2010-2011 y Regular 2011-I, quienes postulaban a las diferentes carreras que ofrece la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. La media de edad fue de 18,1 años.

Para la realización de la presente investigación se aplicó la Escala de dimensiones causales (EDC) y el Inventario de Autoevaluación de la Ansiedad sobre Exámenes (IDASE).

Los resultados indican que sí existe relación estadísticamente significativa entre la "dimensión de estabilidad" del fracaso académico y el nivel de ansiedad ante los exámenes. Se presenta una relación directamente proporcional: a medida que se incrementa el nivel de

1 Investigación realizada el año 2011. Artículo presentado el 10/02/12 y aceptado el 02/03/12.

2 Profesor auxiliar de la Facultad de Educación, UNMSM.

ansiedad, mayor es la tendencia a percibir las causas del fracaso en los exámenes como estables (persistentes en el tiempo). No se hallaron relaciones estadísticamente significativas entre las dimensiones de locus de causalidad y de controlabilidad y la ansiedad ante los exámenes.

Finalmente, los estudiantes con alta ansiedad ante los exámenes tendrían un estilo atribucional *pesimista* ante los fracasos, a diferencia de los estudiantes con baja ansiedad ante los exámenes, quienes exhibirían un estilo atribucional *optimista* ante los mismos.

Palabras clave: Atribución causal, fracaso académico, ansiedad ante los exámenes, estudiantes preuniversitarios.

ABSTRACT

The main objective of this study was to determine whether there is relationship between attributional dimensions proposed by Weiner (locus of causality, stability and controllability) and test anxiety.

The sample consisted of 206 subjects (61 males and 145 females), Pre-University Center students of San Marcos during the cycles 2010-2011 and Regular Extraordinary 2011-I, who postulated the different careers offered by the Universidad Nacional Mayor de San Marcos. The mean age was 18.1 years.

To carry out this investigation we applied the causal dimensions scale (EDC) and the Self-Assessment Inventory Anxiety about exams (IDASE).

The results indicate that there is a statistically significant relationship between "stability dimension" of academic failure and the level of test anxiety. We report a direct relationship: as it increases the level of anxiety, the greater the tendency to perceive the causes of failure in exams as stable (persistent over time). There were no statistically significant relationships between the dimensions of locus of causality and controllability and test anxiety.

Finally, students with high test anxiety would have a pessimistic attributional style to the failures, unlike students with low test anxiety who exhibit an optimistic attributional style the same.

Keywords: Causal attribution, academic failure, test anxiety, pre-university students.

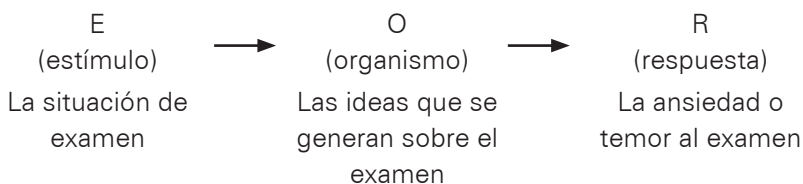
La evaluación es un aspecto indesligable del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los profesores no podrían decir finalmente qué es lo que han enseñado ni los estudiantes saber qué es lo que han aprendido de una asignatura si no es que periódicamente a estos últimos se les expusiera a algún tipo de evaluación.

En la educación secundaria y en la educación superior el tipo más frecuentemente usado para evaluar el aprendizaje de los alumnos es la evaluación escrita o examen escrito.

Enfrentarse a un examen escrito que se supone va a evaluar lo que el estudiante ha aprendido de una materia o asignatura genera siempre algún grado de ansiedad. Cierta grado de ansiedad es normal en las situaciones de evaluación. Sin embargo, algunos estudiantes experimentan niveles de ansiedad más altos que los normales, lo que muy probablemente va a ocasionar perjuicios en su rendimiento académico.

Estos estudiantes realmente han estudiado, se han preparado para el examen, pero éste les genera tal grado de ansiedad, que durante el mismo no pueden pensar correctamente, se olvidan de lo que han aprendido, no se percatan de ciertos datos de las preguntas, se confunden al aplicar las fórmulas, etc. Al final, no rinden lo que deberían rendir y su puntaje en el examen es menor al esperado. Curiosamente, luego de la prueba y al revisar en casa la misma, son capaces de dar con la respuesta a la que anteriormente no pudieron llegar, se percatan del dato que no vieron durante el examen, se acuerdan de la respuesta a tal y cual pregunta que no supieron responder, etc. Todo esto les genera frustración, enojo y hace que aumente su temor al siguiente examen.

Existen diversas explicaciones psicológicas a la ansiedad que se presenta ante los exámenes. Una explicación es que la ansiedad es de alguna manera originada, no por el examen mismo, sino por las ideas que tenemos acerca de él. Se trata de una explicación basada en la teoría cognoscitiva de la psicología. La conducta –en este caso, la ansiedad o temor al examen– es provocada por las cogniciones –las ideas– que se tiene sobre un evento determinado –el examen.



Las ideas que se generan ante la inminencia de un examen pueden ser de varios tipos: expectativas (“Quisiera que todo me vaya bien en el examen”), preocupaciones (“Mi aprobación del curso depende del

próximo examen”), o anticipaciones negativas (“Seguramente voy a salir mal en el examen”), etc. Una de esas ideas son las atribuciones causales que se generan sobre el resultado de un examen.

El marco teórico clásico del que surgen las principales formulaciones e instrumentos actuales para la evaluación de las atribuciones, es la teoría atributiva de Bernard Weiner y sus colaboradores, la cual relaciona, en contextos de logro, la estructura del pensamiento con la dinámica afectiva y la acción.

Weiner sugiere que las innumerables razones a las que los individuos atribuyen la causalidad de las cosas se clasifican en las tres *dimensiones* causales siguientes: locus de causalidad (ubicación de las causas de la conducta en un locus interno o externo al sujeto), estabilidad (persistencia de las causas o variación de las mismas a lo largo del tiempo) y controlabilidad (factores sujetos o no a la voluntad del sujeto).

A partir de esta ulterior configuración, las atribuciones aparecen más claramente conectadas con las expectativas de éxito y las emociones, las cuales cobran una mayor importancia en el modelo de Weiner.

En este estudio intentaremos determinar la posible relación existente entre las dimensiones atribucionales propuestas por Weiner (locus de causalidad, estabilidad y controlabilidad) y la ansiedad ante los exámenes.

Formulación del problema de investigación

El problema de investigación queda planteado de la siguiente manera: ¿Existe relación entre la atribución causal del fracaso académico y el nivel de ansiedad ante los exámenes en los estudiantes del Centro Preuniversitario de San Marcos?

Definición de términos

Atribución o atribución causal: El término *atribución* se refiere a las causas percibidas de un acontecimiento, esto es, a las explicaciones que de ese acontecimiento hace un individuo (Mayor, 1998). Weiner menciona cuatro principales adscripciones causales: *habilidad, esfuerzo, dificultad de la tarea y suerte*.

Dimensión causal o dimensión atribucional: Cada una de las categorías en que pueden ubicarse las diferentes explicaciones del éxito o

del fracaso. Weiner identifica tres: *locus de causalidad* (ubicación de las causas de la conducta en un locus interno o externo al sujeto), *estabilidad* (persistencia de las causas o variación de las mismas a lo largo del tiempo) y *controlabilidad* (factores sujetos o no a la voluntad del sujeto). Otras posibles dimensiones causales –no mencionadas por Weiner– son la *globalidad* (versus especificidad) y la *intencionalidad* (versus no intencionalidad) (Mayor, 1998).

Estilo explicativo o estilo atribucional: Se hace referencia a dos estilos explicativos: el estilo optimista y el estilo pesimista. El estilo optimista se caracteriza por atribuir el éxito a causas internas, estables y globales y atribuir el fracaso a causas externas, inestables y específicas. Por otro lado, el estilo pesimista se caracteriza por presentar el patrón atribucional inverso: atribuciones externas, inestables y específicas para los éxitos y atribuciones internas, estables y globales para los fracasos. El estilo atribucional pesimista parece estar asociado con depresión, bajas expectativas, pasividad ante los retos, bajo rendimiento y enfermedad física (Peterson, 1991).

Sesgo atribucional: Es una tendencia a atribuir de una manera u otra. Por ejemplo, la tendencia del actor a atribuir su actuación a factores situacionales, en tanto que los observadores de esa actuación tienden a adscribirla a factores personales del sujeto. Otro ejemplo de sesgo atribucional sería la predisposición de los individuos a atribuir a factores personales los resultados positivos más que los negativos. Se tendría este sesgo bien para proteger al yo frente a embates que, de otro modo, afectarían la autoestima; bien para dar una impresión favorable a otras personas; o bien para mantener un sentido de control sobre el ambiente (Mayor, 1998).

Fracaso académico: el haber salido con un puntaje bajo o considerado bajo por el sujeto en una de las pruebas escritas que aplica el Centro Preuniversitario de San Marcos.

Ansiedad ante los exámenes (test anxiety): es la respuesta emocional que las personas presentan en una situación en la cual sus aptitudes son evaluadas. La característica definitoria de tal reacción es la preocupación recurrente por el posible fracaso o mal rendimiento en la tarea y sus consecuencias aversivas para la autoestima, minusvaloración social y pérdida de algún beneficio esperado (Gutiérrez y Avero, 1995).

Objetivos

1. Determinar si existe relación entre la “dimensión de locus de causalidad” del fracaso académico y el nivel de ansiedad ante los exámenes.
2. Determinar si existe relación entre la “dimensión de estabilidad” del fracaso académico y el nivel de ansiedad ante los exámenes.
3. Determinar si existe relación entre la “dimensión de controlabilidad” del fracaso académico y el nivel de ansiedad ante los exámenes.

Diseño experimental

Investigación de tipo descriptiva, que utiliza un diseño no experimental.

Marco teórico

Se ha encontrado numerosas investigaciones internacionales y nacionales que estudiaron las atribuciones, dimensiones atribucionales y estilos atribucionales en muestras de estudiantes de educación secundaria y universitarios.

Algunas de ellas utilizaron la Escala de Dimensión Causal de Dan Russell, empleada en la presente investigación, como por ejemplo las de:

- Vázquez, A. y Manassero, M. (1992-1993), estudiaron las causas singulares y emociones elicítadas por el proceso de atribución causal respecto a las situaciones de logro (éxito/fracaso) en Matemáticas y Física y Química de Bachillerato, así como las dimensiones causales de las atribuciones efectuadas; se analiza la capacidad predictiva de la dimensionalidad causal percibida respecto al logro futuro, en competencia con otros predictores bien conocidos como el rendimiento anterior y la motivación de logro. Los sujetos participantes fueron 321 alumnos de los cursos segundo y tercero de bachillerato y COU matriculados en cuatro institutos de bachillerato seleccionados al azar representando cada uno de los cuatro estratos (urbanos-centro, urbano-suburbanos, ciudad-media y ciudad-pequeña). Se administró un cuestionario en el que se integraban tres partes: calificaciones finales del curso anterior, cuestionario de motivación M.E.V.A. (Motivación, Expectativas y Valor) y la **Escala de Dimensión Causal (EDC)**. La EDC es la versión española de la Causal Dimension Scale (Russell, 1982) completada con un ítem demandando las emociones

experimentadas, y cuyos resultados de validez y fiabilidad con una muestra española pueden consultarse en otro lugar (Manassero y Vázquez, 1990). Los resultados muestran una percepción de causas singulares y emociones ante el éxito/fracaso similares a otros estudios realizados en otros contextos y países, lo que confiere a los resultados validez transcultural. Las emociones agradables/desagradables muestran un patrón asimétrico respecto al éxito/fracaso; los alumnos informan emociones negativas después de un resultado de éxito, que se interpretan elicítadas por expectativas insatisfechas del logro esperado. Aunque la potencia predictiva de las dimensiones causales respecto a las calificaciones futuras es escasa (rendimiento anterior, rendimiento esperado y motivación predicen casi un 60% de la varianza de las calificaciones obtenidas), la dimensión de Estabilidad se muestra como un rasgo diagnóstico importante del éxito/fracaso futuro: puntuaciones más estables tienden a repetir el resultado anterior (éxito si se obtuvo éxito y fracaso si se obtuvo fracaso), en tanto que puntuaciones más inestables se asocian a cambio en el resultado (cambiar éxito por fracaso o viceversa).

- Montero, L.; Mendieta, R.; García, M. y Pérez, M. (1988) realizaron un trabajo que buscó medir y establecer diferencias en las dimensiones causales postuladas por Weiner (locus de causalidad, estabilidad y controlabilidad), en condiciones de éxito y fracaso, en tres muestras (escolares normales, escolares con fracaso escolar y deficientes mentales), de 40 sujetos cada una, mitad varones y mitad mujeres, y con un promedio de edad de diecisiete años. El instrumento utilizado fue la **Escala de Dimensión Causal de Dan Russell**, traducida por los autores. Los resultados arrojan varias diferencias significativas entre los sujetos normales y los de fracaso escolar y algunas entre los de fracaso escolar y los deficientes, pero ninguna entre normales y deficientes.

Otros estudios emplearon otros instrumentos para medir las atribuciones, como por ejemplo los de:

- Bravo, A; González, D. y Maytorena, M. (2009), realizaron una investigación que tuvo por objetivo identificar los motivos y causas que atribuyen los estudiantes universitarios ante situaciones de éxito y fracaso escolar, comparando las percepciones de los estudiantes de distintos programas académicos. Se trabajó con una muestra de 343 estudiantes inscritos en tercer semestre de la

Universidad de Sonora (México). Se utilizó la **Escala Atribucional de Motivación de Logro** (EAML) de Manassero y Vázquez (1998, 2000), la cual contiene 24 reactivos de tipo diferencial semántico distribuidos en cinco subescalas que se valoran sobre una gradación de 1 a 9 puntos. Los autores concluyeron que respecto a las causas atribuidas a los resultados en situación de éxito, 35% de los estudiantes reportan que fue debido al esfuerzo, 24% lo atribuyeron al interés y 17% a la capacidad. Mientras que en la situación de fracaso, 26% de los estudiantes refieren que fue debido a un bajo esfuerzo, 19% a la dificultad de la tarea y 16% a la falta de interés.

- Guzmán, D. (2008) realizó un estudio cuyo objetivo fue corroborar si existen diferencias de género en la ansiedad, si hay diferencias de género en las atribuciones que se hacen acerca de los factores que llevan al éxito o al fracaso (correspondientes a la causalidad, la estabilidad y el control), y si estas diferencias se encuentran de alguna manera relacionadas. La muestra de estandarización piloto del IPAFG (Inventario de Predisposición a la Ansiedad y Factores Generadores) estuvo compuesta por 50 estudiantes en total, 50% hombres y 50% mujeres, con una media de edad de 20 años y una desviación estándar de dos años, estudiantes de diferentes carreras de pregrado de la Universidad de los Andes (Bogotá, Colombia). La muestra de estandarización piloto del IACEF (**Inventario de Atribución Causal en situaciones de Éxito y Fracaso**) estuvo compuesta por un total de 50 estudiantes, igualmente el 50% de ellos hombres y el 50% mujeres, con una media de edad de 20 años y una desviación estándar de tres años, estudiantes de diferentes carreras del nivel de pregrado de la Universidad de los Andes (Bogotá, Colombia). Los resultados a los que se arribó es que se pudo observar una diferencia de medias en la ansiedad, al igual que una diferencia de medias en el locus de causalidad, dada por el sexo. En cuanto a la posibilidad de una relación entre la ansiedad y las formas de atribución de las personas, se puede ver que en el caso de las mujeres la ansiedad es más alta y el locus de causalidad tiende a ser interno, y en el caso de los hombres la ansiedad es más baja y el locus de causalidad tiende a ser externo. Esto parece indicar que a medida que la ansiedad es menor las causas del éxito y del fracaso se dejan al entorno, y a medida que la ansiedad es mayor las causas del éxito y del fracaso se atribuyen a factores internos.

- Correa, F. y Contreras, C. (2002), realizan un estudio para explorar las formas en que las personas realizan atribuciones ante lo que ellas consideran sus mayores fracasos en la vida. Además, buscaron verificar si las dimensiones atribucionales pueden ofrecer un modelo causal que dé cuenta de emociones negativas como la depresión y, finalmente, saber si existe alguna relación entre los polos negativos de las dimensiones atribucionales y el bajo rendimiento escolar. Para ello crearon la **Escala de Estilos Atribucionales del Seminario Kurt Lewin (EESAKL)** que aplicaron a 283 estudiantes del nivel bachillerato de dos escuelas de la ciudad de México; de los cuales 57.9% fueron mujeres y el resto varones; y con una media de edad de 16.4 años. Los resultados muestran que la dimensión interna-externa queda fuera del modelo causal utilizado por los estudiantes encuestados. Al parecer, en el caso de los estudiantes de nivel medio superior, es más importante la estabilidad, la extensión y en menor grado la controlabilidad de las causas percibidas. Se encontró una relación causal, por lo menos en parte de las dimensiones atribucionales en la formación de un estado emocional negativo. También se encontraron resultados que parecen indicar una relación entre dichas dimensiones y el rendimiento escolar.
- Chávez, G. (1990) realiza una investigación cuyo objetivo fue comparar a los estudiantes universitarios que ocupan el cuadro de méritos con los de riesgo académico respecto a los estilos atribucionales y a la necesidad cognitiva. Se aplicó el **Cuestionario de Estilos Atribucionales ASQ-CIDE-PERU** de Luis Vicuña y la Escala de Necesidad Cognitiva de Cacciopo y Petty, con la adaptación de Ana Delgado. La muestra estuvo constituida por 66 estudiantes: 36 de ellos pertenecientes al cuadro de méritos y 30 en situación de riesgo académico. Esta muestra fue extraída, mediante un muestreo no probabilístico, de la población de estudiantes de la Universidad César Vallejo - Piura matriculados en el semestre 2006-I. Los resultados muestran que los estudiantes del cuadro de méritos y en riesgo académico no difieren significativamente en el estilo atribucional ni en sus dimensiones, predominando en ambos el estilo optimista. Los estudiantes en condición académica meritoria presentan significativamente mayor necesidad cognitiva en general, mayor anticipación cognitiva motivadora y necesidad de resolver problemas abstractos que los estudiantes en riesgo académico. No se encontró diferencias significativas en la activación cognitiva general y simplificada.

- Matalinares, M. *et al.* (2009) realiza la adaptación psicométrica del **Cuestionario de Estilos Atributivos (CEA)** de Alonso y Sánchez (1982). Se trabajó con 324 sujetos de 14 a 16 años de edad, de ambos sexos, de 4to y 5to grado de educación secundaria. Los resultados demostraron que los puntajes obtenidos a través del CEA son confiables. Igualmente, se puede concluir que dicha prueba posee validez de constructo, ya que el criterio de jueces y las correlaciones de cada bloque con el módulo alcanzan valores significativos, la matriz de correlaciones reporta asociaciones significativas entre las áreas y el análisis factorial demuestra la existencia de dos factores en la prueba.
- Obando, T. (2009) elabora la **Escala de Atribuciones Causales de Éxito y Fracaso para estudiantes universitarios (EACEFA)**. La prueba evalúa tres tipos de atribuciones causales: Habilidad, Esfuerzo y Factores Externos; ante dos tipos de situaciones hipotéticas: éxito y fracaso. La EACEFA fue sometida al criterio de 7 jueces y obtuvo valores adecuados de validez (Índice de acuerdo interjueces: Habilidad = .79, Esfuerzo = .93, y Factores Externos = .99). Luego, se hicieron modificaciones en base a las sugerencias de los jueces y se aplicó la escala a una muestra de 181 estudiantes de una universidad particular de Lima Metropolitana, los cuales fueron seleccionados mediante un muestreo no probabilístico de tipo accidental. Las seis subescalas obtuvieron índices de confiabilidad adecuados (Éxito: Habilidad, $\alpha = .88$; Esfuerzo, $\alpha = .91$; F. Externos, $\alpha = .89$; Fracaso: Habilidad, $\alpha = .89$; Esfuerzo, $\alpha = .90$; F. Externos, $\alpha = .88$). Ninguna de las subescalas correlacionó significativamente con el rendimiento académico (promedio ponderado acumulado de notas) en la muestra estudiada.

Por otro lado, la ansiedad ante los exámenes también ha sido profusamente estudiada. Una revisión de los diferentes instrumentos que se han empleado para medir esta variable aparece en un artículo de Luis Furlan (2006). Este autor menciona los siguientes instrumentos: Test Anxiety Questionnaire TAQ (Mandler y Sarason, 1952); Test Anxiety Scale TAS (Sarason, 1978); Test Anxiety Inventory TAI (Spielberger, 1980); Reactions to test RTT (Sarason, 1984); Cuestionario de Ansiedad y Rendimiento CAR (Aguilar, 1984); Inventario de Situaciones y Respuestas de Ansiedad ISRA (Tobal & Cano Vindel, 1986, 2003); German Test Anxiety Inventory TAI-G (Hoddap, 1996); Cuestionario de Ansiedad ante los Exámenes CAEX (Valero, 1997); Cognitive Test Anxiety Scale CTAS (Cassady & Johnson, 2002).

Hipótesis

- H₁. Sí existe relación estadísticamente significativa entre la “dimensión de locus de causalidad” del fracaso académico y el nivel de ansiedad ante los exámenes.
- H₂ Sí existe relación estadísticamente significativa entre la “dimensión de estabilidad” del fracaso académico y el nivel de ansiedad ante los exámenes.
- H₃ Sí existe relación estadísticamente significativa entre la “dimensión de controlabilidad” del fracaso académico y el nivel de ansiedad ante los exámenes.

MÉTODO

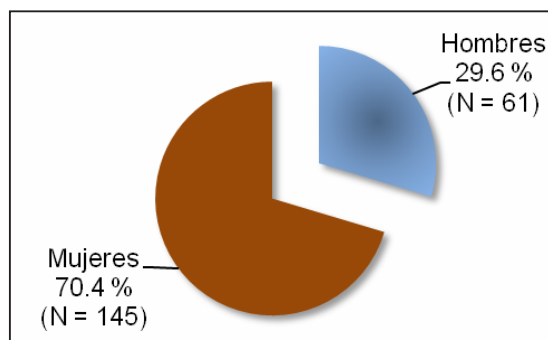
Población y muestra

La población estuvo constituida por los estudiantes matriculados en el Ciclo Extraordinario 2010-2011 y Ciclo Regular 2011-I del Centro Preuniversitario de San Marcos.

La muestra fue de 206 estudiantes.

Distribución de la muestra por sexo

Hombres		Mujeres		Total	
N	%	N	%	N	%
61	29,6	145	70,4	206	100



El mayor porcentaje de la muestra corresponde al sexo Femenino (70,4 %) y un porcentaje menor al sexo Masculino (29,6 %).

Las edades de los sujetos oscilan entre los 16 y los 25 años, con una media de 18.1 años.

Los estudiantes postulan a las distintas carreras que ofrece la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, sin que predomine alguna de ellas.

Tipo de muestreo

Se realizó un muestreo intencional. La muestra se escogió dentro del grupo de estudiantes que acudieron al servicio psicopedagógico del Centro Preuniversitario de San Marcos.

Técnica de recolección de datos

Escala de Dimensión Causal

La Escala de Dimensión Causal fue presentada por su autor, Dan Russell, en 1982, como diseñada para evaluar cómo el sujeto percibe las causas de un hecho que le afecta en términos de éxito o fracaso según las dimensiones de locus de causalidad, estabilidad y controlabilidad descritas por Weiner. Russell realizó dos estudios para establecer la fiabilidad y validez de su escala. Los resultados fueron que las tres subescalas que la componen (de locus de causalidad, de estabilidad y de controlabilidad) son fiables y válidas, y un análisis factorial confirmó la estructura tridimensional de la escala. Los resultados también indicaron diferencias en la percepción de las causas del éxito y del fracaso: Las atribuciones para el éxito son percibidas como más internas, estables y controlables que las atribuciones para el fracaso (Russell, 1982)

La escala consta de nueve ítems, cada uno de los cuales con dos polos entre los que se interpone un continuo de nueve intervalos, a lo largo de los cuales el sujeto se puntúa. Se trata, por tanto, de una escala de diferencial semántico. Cada una de las tres dimensiones descritas por Weiner está evaluada por tres ítems, cuya suma de puntuaciones constituye la puntuación en la dimensión y en la subescala correspondiente. La dimensión locus de control es evaluada por los ítems 1, 5 y 7; la de estabilidad por los ítems 3, 6 y 8; y la de controlabilidad por los ítems 2, 4 y 9. Puntajes altos en estas subescalas indican que la causa (de éxito o de fracaso) es percibida como interna, estable y controlable.

En la presentación del test que hace el autor se pide al sujeto que piense en las causas de un determinado hecho (éxito o fracaso). A continuación se le pide que responda los ítems.

Se utilizó la traducción de la escala al español elaborada por Montero *et al.* (1988) con algunos pequeños cambios.

RELACIÓN ENTRE LA ATRIBUCIÓN CAUSAL DEL FRACASO ACADÉMICO Y EL NIVEL DE ANSIEDAD ANTE LOS EXÁMENES EN ESTUDIANTES DEL CENTRO PREUNIVERSITARIO DE SAN MARCOS

ESCALA DE DIMENSIÓN CAUSAL

Dan Russell (1982)

La causa que has indicado:

1. Es algo que refleja un aspecto de ti mismo Es algo que refleja un aspecto de la situación
9 8 7 6 5 4 3 2 1

2. Es controlable por ti u otras personas Es incontrolable por ti u otras personas
9 8 7 6 5 4 3 2 1

3. Es algo permanente Es algo temporal
9 8 7 6 5 4 3 2 1

4. Es provocada por ti u otras personas Es no provocada por ti u otras personas
9 8 7 6 5 4 3 2 1

5. Es algo que está fuera de ti Es algo que está dentro de ti
1 2 3 4 5 6 7 8 9

6. Es variable con el tiempo Es estable a través del tiempo
1 2 3 4 5 6 7 8 9

7. Es algo que tiene que ver contigo Es algo que tiene que ver con otros
9 8 7 6 5 4 3 2 1

8. Es algo cambiante Es algo que no cambia
1 2 3 4 5 6 7 8 9

9. Es algo de lo que nadie es responsable Es algo de lo que alguien es responsable
1 2 3 4 5 6 7 8 9

Inventario de Autoevaluación de la Ansiedad sobre Exámenes (IDASE)

En el año 1978, Spielberger, Gonzáles, Taylor, Algaze y Antón construyeron una prueba de 20 reactivos: el Test Anxiety Inventory (TAI), para medir las diferencias individuales en la disposición de los estudiantes secundarios y de universidad estadounidenses para desarrollar esta ansiedad. En una perspectiva de investigación cross-cultural, Bauermeister, Collazo y Spielberger (1982) construyeron el Inventario de Autoevaluación sobre Exámenes (IDASE) como versión española del TAI y para ser utilizado en estudiantes de habla hispana. El proceso de elaboración del IDASE se realizó en estudiantes portorriqueños de finales de la secundaria y del primer año de universidad (Aliaga *et al.*, 2001).

En el año 2001, Aliaga *et al.* estudia la confiabilidad, unidimensionalidad y validez de la versión al español del IDASE, llegando a los siguientes resultados: 1) La capacidad de discriminación de sus ítems y su satisfactoria estabilidad ($r = 0.60$) y consistencia interna ($\alpha = 0.87$) sugieren que el IDASE es una prueba confiable para el cumplimiento de su propósito (Aliaga *et al.*, 2001); 2) El IDASE tiene validez de constructo (Aliaga *et al.*, 2001).

Adicionalmente, Aliaga *et al.* (2001) presentan un baremo en percentiles obtenido en una muestra peruana, el cual hemos utilizado para nuestro estudio.

El IDASE es de aplicación individual y colectiva. Sin tiempo límite, la mayoría de los examinados lo concluye en 15 minutos. Consta de 20 reactivos con cuatro alternativas de respuesta: (A) Casi nunca; (B) Algunas veces; (C) Frecuentemente; (D) Casi siempre. La puntuación para todos los ítems, salvo el número 1, es A = 1; B = 2; C = 3; D = 4. Para el elemento 1 la calificación es A = 4; B = 3; C = 2; D = 1.

El IDASE tiene dos subescalas: Emocionalidad (ítems 9, 11, 15 y 20) y Preocupación (ítems 6, 7, 16 y 17), cada una con cuatro ítems, que son calificadas por separado si le interesa al psicólogo usuario.

La dispersión de posibles puntuaciones fluctúa desde 20 (mínima) a 80 (máxima). A puntuación más alta, mayor ansiedad ante los exámenes.

INVENTARIO DE AUTOEVALUACIÓN SOBRE EXÁMENES - IDASE
(Bauermeister, Collazo & Spielberger, 1982)

01. Me siento confiado y tranquilo mientras contesto los exámenes A B C D
02. Mientras contesto los exámenes finales me siento inquieto y perturbado A B C D
03. El pensar en el puntaje que pueda obtener interfiere con mi trabajo en los exámenes A B C D
04. Me paraliza el miedo en los exámenes finales A B C D
05. Durante los exámenes pienso si alguna vez podré ingresar a la universidad A B C D
06. Mientras más me esfuerzo en un examen más me confundo A B C D
07. El pensar que pueda salir mal interfiere con mi concentración en los exámenes A B C D
08. Me siento muy agitado mientras contesto un examen importante A B C D
09. Aún estando preparado para un examen me siento angustiado por él mismo A B C D
10. Empiezo a sentirme muy inquieto justo antes de recibir el resultado de un examen A B C D
11. Durante los exámenes siento mucha tensión A B C D
12. Quisiera que los exámenes no me afectaran tanto A B C D
13. Durante los exámenes importantes me pongo tan tenso que siento malestar en el estómago A B C D
14. Me parece que estoy en contra de mí mismo mientras contesto exámenes importantes A B C D
15. Me coge fuerte el pánico cuando rindo un examen importante A B C D
16. Si fuera a rendir un examen importante, me preocuparía muchísimo antes de hacerlo A B C D
17. Durante los exámenes pienso en las consecuencias que tendría al fracasar A B C D
18. Siento que el corazón me late muy rápidamente durante los exámenes importantes A B C D
19. Tan pronto como termino un examen trato de no preocuparme más de él, pero no puedo A B C D
20. Durante el examen me pongo tan nervioso que se me olvidan datos que estoy seguro que sé A B C D

Técnica de análisis de datos

Estadísticos descriptivos: Media, desviación típica, varianza.

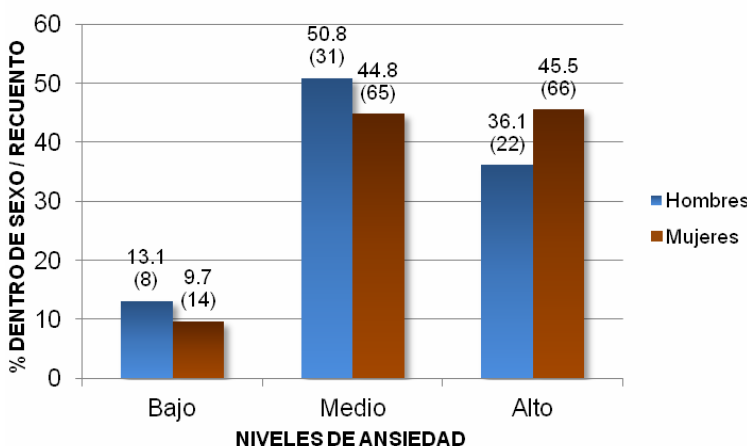
Estadísticos inferenciales: prueba T de Student para muestras independientes, análisis de varianza de una vía, prueba post hoc de Bonferroni.

EXPOSICIÓN DE RESULTADOS Y VALIDACIÓN DE HIPÓTESIS

NIVELES DE ANSIEDAD Y SEXO

Tabla de contingencia

Niveles de ansiedad		Sexo		Total
		Hombre	Mujer	
Bajo	Recuento	8	14	22
	% dentro de Sexo	13,1%	9,7%	10,7%
Medio	Recuento	31	65	96
	% dentro de Sexo	50,8%	44,8%	46,6%
Alto	Recuento	22	66	88
	% dentro de Sexo	36,1%	45,5%	42,7%
Total	Recuento	61	145	206
	% dentro de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%



El mayor porcentaje de los hombres estudiados (50,8 %) se ubica en un nivel "medio" de ansiedad ante los exámenes, el 36,1 % tiene un nivel "alto" y sólo el 13,1 % presenta un nivel "bajo". En las mujeres, en cambio, el mayor porcentaje de ellas (45,5 %) presenta un nivel "alto" de ansiedad, un porcentaje un tanto menor (44,8 %) tiene un nivel "medio" y sólo el 9,7 % tiene un nivel "bajo" de ansiedad.

Para determinar si hay diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a sus niveles de ansiedad, se aplicaron los siguientes estadísticos.

Estadísticos de grupo

Sexo	N	Media	Desviación tıp.	Error tıp. de la media
Hombres	61	46,95	10,125	1,296
Mujeres	145	49,34	10,531	,875

Prueba de muestras independientes

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
			t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tıp. de la diferencia	95% de intervalo de confianza para la diferencia	
	F	Sig.						Infer	Super
Se han asumido varianzas iguales	,072	,789	-1,506	204	,134	-2,394	1,589	-5,527	,739
No se han asumido varianzas iguales			-1,531	116,951	,128	-2,394	1,564	-5,491	,703

Conclusión:

No hay diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en cuanto a sus puntuaciones medias de ansiedad ante los exámenes medidas por el IDASE.

DIMENSIONES DE ATRIBUCIÓN Y SEXO

Se quiso averiguar si existen diferencias entre los hombres y las mujeres en las dimensiones de atribución de locus de causalidad, estabilidad y controlabilidad. Se aplicaron los siguientes estadísticos.

Dimensión de LOCUS DE CAUSALIDAD

Estadísticos de grupo

Sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Hombres	61	18,15	3,842	,492
Mujeres	145	18,73	4,059	,337

Prueba de muestras independientes

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
			T Sig.	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% de intervalo de confianza para la diferencia	
	F	Sig.						Infer	Super
Se han asumido varianzas iguales	,203	,653	,957	204	,340	-,583	,610	-1,786	,619
No se han asumido varianzas iguales			-,978	118,673	,330	,583	,596	-1,764	,597

Conclusión:

No hay diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en la dimensión de Locus de causalidad.

Dimensión de ESTABILIDAD

Estadísticos de grupo

Sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Hombres	61	10,80	4,053	,519
Mujeres	145	10,61	4,855	,403

Prueba de muestras independientes

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
			T Sig.	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% de intervalo de confianza para la diferencia	
	F	Sig.						Infer	Super
Se han asumido varianzas iguales	2,049	,154	,268	204	,789	,189	,707	-1,205	1,584
No se han asumido varianzas iguales			,288	133,963	,774	,189	,657	-1,110	1,489

Conclusión:

No hay diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en la dimensión de Estabilidad.

Dimensión de CONTROLABILIDAD

Estadísticos de grupo

Sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Hombres	61	18,21	4,071	,514
Mujeres	145	17,59	4,573	,380

Prueba de muestras independientes

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
			T Sig.	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% de intervalo de confianza para la diferencia	
	F	Sig.						Infer	Super
Se han asumido varianzas iguales	1,166	,282	,920	204	,359	,620	,674	-,709	1,949
No se han asumido varianzas iguales			,970	127,461	,334	,620	,639	-,645	1,885

Conclusión:

No hay diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en la dimensión de Controlabilidad.

RELACIÓN ENTRE DIMENSIONES DE ATRIBUCIÓN Y NIVELES DE ANSIEDAD

ANOVA de un factor

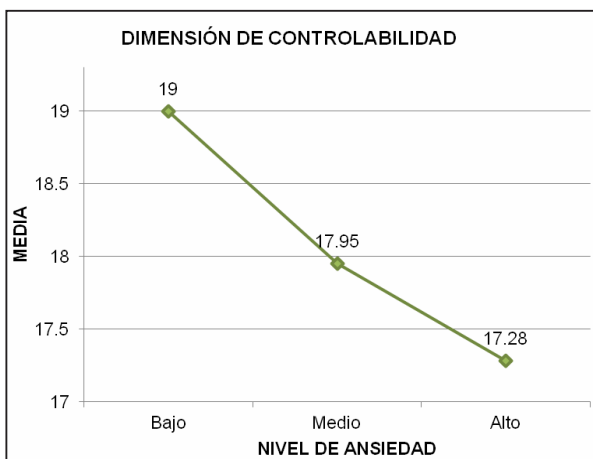
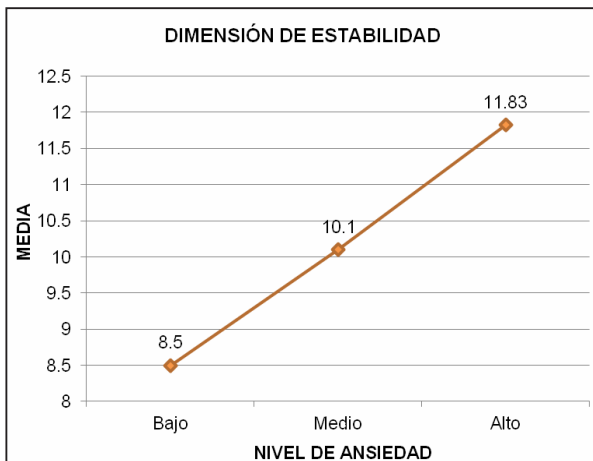
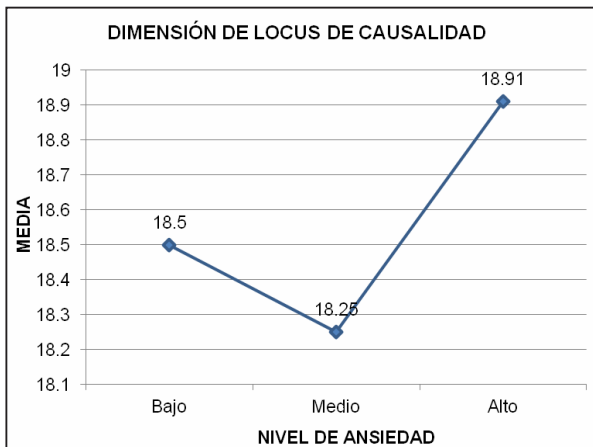
Estadísticos descriptivos

Dimensiones atribucionales	Niveles de ansiedad	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mín.	Máx.
						Límite inferior	Límite superior		
Locus de causalidad	Bajo	22	18,50	3,751	,800	16,84	20,16	13	27
	Medio	96	18,25	3,610	,368	17,52	18,98	8	27
	Alto	88	18,91	4,445	,474	17,97	19,85	7	27
	Total	206	18,56	3,996	,278	18,01	19,11	7	27
Estabilidad	Bajo	22	8,50	3,419	,729	6,98	10,02	3	16
	Medio	96	10,10	4,383	,447	9,22	10,99	3	25
	Alto	88	11,83	4,864	,519	10,80	12,86	3	27
	Total	206	10,67	4,623	,322	10,03	11,30	3	27
Controlabilidad	Bajo	22	19,00	4,082	,870	17,19	20,81	10	27
	Medio	96	17,95	4,312	,440	17,07	18,82	6	27
	Alto	88	17,28	4,576	,488	16,31	18,25	3	27
	Total	206	17,78	4,415	,308	17,17	18,38	3	27

Prueba post hoc de Bonferroni

	(I) Nivel de ansiedad	(J) Nivel de ansiedad	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Locus de causalidad	Bajo	Medio	,250	,946	1,000	-2,03	2,53
		Alto	-,409	,954	1,000	-2,71	1,89
	Medio	Bajo	-,250	,946	1,000	-2,53	2,03
		Alto	-,659	,591	,798	-2,09	,77
	Alto	Bajo	,409	,954	1,000	-1,89	2,71
		Medio	,659	,591	,798	-,77	2,09
Estabilidad	Bajo	Medio	-1,604	1,066	,402	-4,18	,97
		Alto	-3,330*	1,075	,007	-5,92	-,73
	Medio	Bajo	1,604	1,066	,402	-,97	4,18
		Alto	-1,725*	,666	,031	-3,33	-,12
	Alto	Bajo	3,330*	1,075	,007	,73	5,92
		Medio	1,725*	,666	,031	,12	3,33
Controlabilidad	Bajo	Medio	1,052	1,041	,940	-1,46	3,57
		Alto	1,716	1,050	,311	-,82	4,25
	Medio	Bajo	-1,052	1,041	,940	-3,57	1,46
		Alto	,664	,650	,925	-,91	2,23
	Alto	Bajo	-1,716	1,050	,311	-4,25	,82
		Medio	-,664	,650	,925	-2,23	,91

* La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.



Conclusiones:

En la dimensión de Locus de causalidad no existe relación estadísticamente significativa entre los niveles bajo, medio y alto de ansiedad ante los exámenes.

En la dimensión de Estabilidad existen diferencias estadísticamente significativas (al nivel del 0.05) entre el nivel bajo y el nivel alto y entre el nivel medio y el nivel alto de ansiedad ante los exámenes, mas no entre los niveles bajo y medio.

Se aprecia una relación directamente proporcional: a medida que se incrementa el nivel de ansiedad, mayor es la tendencia a percibir las causas del fracaso en los exámenes como estables (persistentes en el tiempo).

En la dimensión de Controlabilidad no existe relación estadísticamente significativa entre los niveles bajo, medio y alto de ansiedad ante los exámenes.

Aquí se aprecia una relación inversamente proporcional: a medida que se incrementa el nivel de ansiedad ante los exámenes, menor es la tendencia a percibir las causas del fracaso en los exámenes como controlables (que uno puede manejar).

ANÁLISIS Y SISTEMATIZACIÓN

Se rechaza la hipótesis H_1 y se concluye que no existe relación estadísticamente significativa entre la "dimensión de locus de causalidad" del fracaso académico y el nivel de ansiedad ante los exámenes. Se aprecia sí que los estudiantes con alta ansiedad ante los exámenes tienden a ver las causas del fracaso en el examen como más internas que los estudiantes con bajo nivel de ansiedad

Se acepta la hipótesis H_2 y se concluye que sí **existe relación estadísticamente significativa** entre la "dimensión de estabilidad" del fracaso académico y el nivel de ansiedad ante los exámenes. Esta relación, estadísticamente significativa al nivel del 0.05, se da entre el nivel bajo y el nivel alto y entre el nivel medio y el nivel alto de ansiedad ante los exámenes, mas no entre los niveles bajo y medio de ansiedad. Se presenta una relación directamente proporcional entre la dimensión de estabilidad y el nivel de ansiedad ante los exámenes: a medida que se incrementa el nivel de ansiedad, mayor es la tendencia a percibir las causas del fracaso en los exámenes como estables (persistentes en el tiempo).

Se rechaza la hipótesis H_3 y se concluye que no existe relación estadísticamente significativa entre la "dimensión de controlabilidad" del

fracaso académico y el nivel de ansiedad ante los exámenes. Aunque no es estadísticamente significativa, se aprecia una relación inversamente proporcional entre la dimensión de controlabilidad y el nivel de ansiedad ante los exámenes: a medida que se incrementa el nivel de ansiedad, menor es la tendencia a percibir las causas del fracaso en los exámenes como controlables (que puede uno manejar).

¿Los estudiantes con alto nivel de ansiedad ante los exámenes se diferencian de los de bajo nivel de ansiedad en lo que respecta al estilo explicativo o estilo atribucional? La validación de hipótesis realizada permitiría dar una respuesta afirmativa a la pregunta: los estudiantes con alta ansiedad ante los exámenes tendrían un estilo atribucional *pesimista* ante los fracasos, al percibir las causas de estos como internas, estables e incontrolables; a diferencia de los estudiantes con baja ansiedad ante los exámenes, quienes exhibirían un estilo atribucional *optimista* ante los fracasos, pues tienden a percibir las causas de estos como externas, inestables y controlables.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

- No se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en sus medias de ansiedad ante los exámenes.
- No se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en sus medias de las dimensiones de locus de control, estabilidad y controlabilidad.
- No existe relación estadísticamente significativa entre la "dimensión de locus de causalidad" del fracaso académico y el nivel de ansiedad ante los exámenes. Lo que sí se aprecia es que los estudiantes de alta ansiedad ante los exámenes tienden a ver las causas del fracaso en el examen como más internas que los estudiantes de bajo nivel de ansiedad.
- Sí existe relación estadísticamente significativa entre la "dimensión de estabilidad" del fracaso académico y el nivel de ansiedad ante los exámenes. Se trata de una relación directamente proporcional. Cuanto mayor es la tendencia a considerar el fracaso en el examen como algo estable en el tiempo, mayor será el nivel de ansiedad ante el mismo.
- No existe relación estadísticamente significativa entre la "dimensión de controlabilidad" del fracaso académico y el nivel de ansiedad ante los exámenes. Se aprecia sí una cierta relación inversamente proporcional entre estas dos variables. Cuanto menor es la tendencia a considerar el fracaso en el examen como algo controlable, mayor es el nivel de ansiedad ante el mismo.

- Estos tres últimos resultados hallados, permiten arribar a otra conclusión: los estudiantes con alta ansiedad ante los exámenes tendrían un estilo atribucional pesimista ante los fracasos al ver las causas de estos como internas, estables e incontrolables, a diferencia de los estudiantes con baja ansiedad ante los exámenes, quienes exhibirían un estilo atribucional optimista ante los fracasos, pues ven las causas de estos como externas, inestables y controlables.
- Parte del tratamiento psicológico que se puede realizar con los estudiantes con alto nivel de ansiedad ante los exámenes sería modificar la forma de hacer atribuciones, en función de los resultados hallados en esta investigación.

BIBLIOGRAFÍA

Aliaga, J., Ponce, C., Bernalola, E. y Pecho, J. (2001). Características psicométricas del Inventario de Autoevaluación de la Ansiedad ante Exámenes (IDASE). *Paradigmas, Revista Psicológica de Actualización Profesional*, 2, 3-4,

Bauermeister, J., Huergo, M., García, C. y Otero, R. (1988). El Inventario de Autoevaluación Sobre Exámenes (IDASE) y su aplicabilidad a estudiantes de escuela secundaria. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 10, 1, 21-37.

Bausela, E. (2005). Ansiedad ante los exámenes: Evaluación e intervención psicopedagógica. *Educere*, 9, 31, 553-557.

Bravo, A.; González, D.; Maytorena, M. (2009). Motivación de logro en situaciones de éxito y fracaso académico de estudiantes universitarios. *RED-IES. Revista Electrónica de Investigación Educativa Sonorense*, Año 1, N° 1, 64-81.

Carreño, M.; Parra, D.; Porras, W. y Torres, Y. (2009). Estilos atribucionales en una población de desplazados. *Con-textos. Revista virtual del programa de Psicología*, Año 1, N° 1.

Correa, F. y Contreras C. (2002). Estilos atribucionales ante el fracaso: su influencia sobre la formación de emociones negativas y el rendimiento escolar. IX Congreso Mexicano de Psicología Social, Colima, México.

Chávez, G. Estilos atribucionales y necesidad cognitiva en estudiantes universitarios del cuadro de méritos y de riesgo académico. *Revista de Psicología*, Universidad César Vallejo, 40-51.

Furlan, L. (2006). Ansiedad ante los exámenes. ¿Qué se evalúa y cómo? *Evaluar*, 6, 32-51.

Gutiérrez, M. y Avero, P. (1996). Ansiedad, estrategias auxiliares y comprensión lectora: déficit de procesamiento vs. falta de confianza. *Psicothema*, 11, 1, 225-236.

Guzmán, D. (2008). La relación entre la ansiedad y la atribución causal en la población universitaria. *Revista Eos*, 2, 1-13.

Matalinares, M. *et al.* (2009). Adaptación psicométrica del Cuestionario de Estilos Atributivos. *Revista de Investigación en Psicología*, 12, 1, 173-189.

Mayor, L. (1998). Atribuciones causales y procesos afectivo-motivacionales. En E. Fernández-Abascal y otros, *Cuaderno de prácticas de motivación y emoción*. Madrid: Pirámide.

Montero, L.; Mendieta, R.; García, M. y Pérez, M. (1988). Estudio diferencial de la atribución causal en tres muestras de alumnos: normales, fracaso escolar y deficientes mentales. Consecuencias en la intervención social. *ESC. U. de Trabajo Social*, 1, 175-203.

Obando, T. (2009). *Escala de Atribuciones Causales de Éxito y Fracaso Académico para estudiantes universitarios*. Tesis para optar el título de Licenciada en Psicología con mención en Psicología Educativa. Lima: PUCP.

Peterson, C. (1991). The meaning and measurement of explanatory style. *Psychological inquiri*, 2 (1), 1-10.

Reyes, Y. (2003). *Relación entre el rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el autoconcepto y la asertividad en estudiantes del primer año de psicología de la UNM-SM*. Tesis para optar el título profesional de psicólogo. Lima: UNMSM.

Russell, D. (1982). The Causal Dimension Scale: A measure of how individuals perceive causes. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vpl. 42, N° 6, 1137-1145.

Valero, L. (1999). Evaluación de ansiedad ante exámenes: Datos de aplicación y fiabilidad de un cuestionario CAEX. *Anales de Psicología*, 15, 2, 223-231.

Vázquez, A. y Manassero, M. (1992-1993). La atribución causal del éxito y el fracaso escolar en Matemáticas y Física y Química de Bachillerato. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, N° 10-11, 237-258.