FIMPES®
REVISTA DE INVESTIGACIÓN
MAYOR CALIDAD, MEJOR FUTURO

Validación del Cuestionario de Estilo Atribucional Académico para el diagnóstico de ingreso a la Educación Superior

Validation of the Academic Attribution Style Questionnaire for The Diagnosis of Bachelor Education Entry

Cruz Edgardo Becerra González
Universidad Justo Sierra
Ciudad de México, México.

Recibido / Received 04/05/2020
Aceptado / Accepted 19/08/2020

Resumen

Las universidades implementan acciones dirigidas a retener a los estudiantes, evitar que abandonen la escuela y posibilitar su egreso. Una de éstas, es caracterizarlos desde el ingreso; eso permite desarrollar acciones preventivas y remediales. El diagnóstico al ingreso a la Universidad suele ser de conocimientos, intereses, aptitudes y rasgos de personalidad.

De acuerdo con Pool-Cibrián & Martínez-Guerrero (2013), entre las variables relacionadas con el rendimiento, éxito y trayectoria escolar, están las cognoscitivo motivacionales autoestima, autoconcepto y motivación. De acuerdo con Petri y Govern (2015), estas variables se construyen a partir de otra: el estilo atribucional. El estilo atribucional define cómo la persona interpreta lo que le sucede, el académico refiere a la manera en que un estudiante interpreta lo bueno y lo malo que le ocurre en la escuela o en relación con su aprendizaje.

El objetivo del presente estudio fue adaptar el Cuestionario de Estilo Atribucional Académico (CEAA), en una población de estudiantes preuniversitarios. El instrumento se adaptó y aplicó a aspirantes a ingresar a una Universidad particular de la Ciudad de México. En los resultados se observó que los reactivos del cuestionario se organizaron en cuatro factores, de forma coincidente con la propuesta de Peterson et al. (1982), fundamento empírico del instrumento. Además, se encontró que todos los factores cuentan con un alpha de Cronbach a> .75. En futuras investigaciones se podría probar su validez concurrente, comprobar otros modelos factoriales y determinar su validez predictiva respecto del rendimiento escolar o del rezago educativo

Palabras clave: Estilo Atribucional Académico, Motivación Escolar, Diagnóstico Ingreso Universidad.

Cruz Edgardo Becerra González. Universidad Justo Sierra.

Abstract

Universities implement actions aimed at retaining students, avoiding school dropouts and enabling their graduation. One of them, is to characterize them from the entrance. This allows the development of preventive and remedial actions. The diagnosis upon admission to the University is usually of knowledge, interests, attitude and personality traits.

According to Pool-Cibrián & Martínez-Guerrero (2013), among the variables related with academic performance, success and schooling path are motivational cognitive: self-esteem, self-concept and motivation. According to Petri & Govern (2015), these variables are constructed from another: the attributional style. The attributional style defines how the person interprets what happens to them, the academic is how the student interprets the good and the bad that happens in school or in the relationship with their learning.

The objective of the present study was to adapt and validate the Academic Attributional Style Questionnaire (AASQ), in a population of pre-university students. The instrument was adapted and applied to applicants to enter a particular University of Mexico City. In the results, it is observed that the questionnaire items are organized in four factors, in a way that is closely consistent with the proposal of Peterson et al. (1982), empirical foundation of the instrument. In addition, it was found that all factors have an alpha of Cronbach a> .75. Future research could prove its concurrent validity, other factorial models and determine its predictive validity regarding school performance or educational lag.

Keywords: *Academic Attributional Style, School Motivation, University Entrance Diagnosis.*

El Diagnóstico de alumnos al ingreso a la Educación Superior

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), en 2015 egresaron 340 mil estudiantes de los programas de educación superior en México, cifra que representó menos del 1% de la población nacional y una eficiencia terminal del 50%. El porcentaje de hombres egresados del área de Ciencias Naturales y Exactas fue mayor que el de mujeres, en cambio el porcentaje de mujeres egresadas de otras áreas —como Ciencias Sociales y Administrativas— fue mayor que el de hombres. Así por ejemplo, de los 41 mil egresados del área de Ciencias Sociales en México, el 56% correspondió a las mujeres. A finales del ciclo 2015-2016 el porcentaje promedio de eficiencia terminal en el país fue de 57%. Por área de conocimientos fue: Ciencias Naturales y exactas, 45%; Ciencias Agropecuarias, 48%; Ingeniería y Tecnología, 49%; Educación y Humanidades, 50%; Ciencias de la Salud, 58%; Ciencias Sociales y Administrativas, 60%. El porcentaje de eficiencia terminal en las instituciones públicas fue de poco más del 58% mientras que el de las particulares fue cercano al 55%; sin embargo, en el Distrito Federal, el porcentaje de eficiencia terminal fue ligeramente superior en las instituciones particulares (UNESCO, 2016).

Las tasas de eficiencia terminal de la educación superior en México, tanto del bachillerato como de la licenciatura, representan un problema económico tanto para el Estado -debido a que se asigna a ese nivel educativo un porcentaje significativo[1] del Producto Interno Bruto (PIB)- como para las familias, que hasta el momento no se ha reflejado en el crecimiento económico y social de la población (Chaín, Jácome y Martínez, 2011).

Los alumnos que no concluyen un programa educativo es porque se rezagaron en los estudios, los abandonaron o desertaron de la escuela. De acuerdo con la ANUIES (2011), el rezago es cuando un alumno se atrasa en la obtención de créditos académicos por inscribir un número menor de asignaturas a las establecidas en el plan de estudios o reprobar las inscritas. El abandono es cuando el estudiante deja de asistir a las clases y de cumplir con las obligaciones establecidas en el programa al que se inscribió, suspendiendo sus estudios; Tinto (1992) distingue el abandono escolar institucional —cuando los estudiantes realizan una transferencia a otra institución— o de un programa —cuando los estudiantes cambian de programa, dentro de la misma institución o fuera de ella. La deserción escolar es cuando el alumno renuncia definitivamente a la escuela para dedicarse a otra cosa. Lo que parece cierto es que la deserción, el abandono y el rezago escolar implican una pérdida para el individuo y la sociedad debido a que las expectativas de logro se ven frustradas al perder el contacto defini-

[1] Según la UNESCO (2016) equivale al 1.4% del PIB, cifra dos puntos porcentuales por debajo del promedio mundial.

tivo, temporal o institucional con la escolaridad como supuesta vía de movilidad social (Pérez, 2011).

En México, desde hace poco más de dos décadas, se han desarrollado dos estrategias principales para atender los problemas existentes en la educación superior: diversificación de servicios y evaluación de la calidad (Tuirán, 2008). La diversificación de servicios consta de dos etapas: por un lado es ampliar la oferta de programas académicos en las instituciones de educación superior —acción que, si se realiza sin control, desemboca en un crecimiento de programas obsoletos y sin calidad, organización o disponibilidad de recursos—; y por otro, incrementar el número de programas de apoyos disponibles para el estudiante, tales como tutorías y asesorías académicas y profesionalizantes (Chaín, Jácome y Martínez, 2011).

La evaluación de la calidad deriva en acciones iniciales y remediales. De las primeras destaca la implementación de políticas de admisión que consideren requisitos y procedimientos de ingreso (como un determinado promedio de calificaciones obtenido en el nivel inmediato anterior) y exámenes de admisión o selección, suponiendo que los aspirantes que completan los requerimientos y califican con puntajes mayores tendrán un mejor desempeño en su vida escolar dentro de la institución (cfr. James, 2012; Martínez, 2012; Merino, 1989; Mijalnovich, 2015; Moss, 1995; Porto, 2014; Rust, 2008; Salazar, 1998; Trevitt, 1998; Tyson, 2011; Velásquez, 1982; Wightman, 1990; Wilson, 1990; Witt, 1993). Además, las instituciones adoptan diagnósticos en el ingreso para identificar las áreas de formación en que los alumnos tienen un desempeño bajo para canalizarlos a los programas de apoyo y evitar el rezago o el abandono desde los primeros ciclos de trayectoria (Brunner y Artelt, 2017; Kuncel y Hezlett, 2017).

En cuanto al diagnóstico, diversos autores opinan que es necesario caracterizar al alumno, puesto que la juventud es una construcción cultural, relativa en el tiempo y el espacio, organizada por la sociedad (Chaín, Jácome y Martínez, 2011; Pérez, 2011). Romo y Fresán (2011) consideran que la evaluación de los alumnos a su ingreso a las instituciones educativas, debe incluir, entre otros aspectos, la medición del estado biológico, intereses, motivación, aptitudes, conocimientos básicos y técnicas y hábitos de estudio (ver cuadro 1).

Aspecto	Técnica	Ventajas
Estado biológico del alumno	Revisión médica Observación y registro	Permite al profesor dar el apoyo a los alumnos con alguna deficiencia para facilitar el aprendizaje
Intereses	Instrumentos estandarizados (Cuestionario de Actividades de Estudio (cae); Encuesta Nacional de Estudiantes). Observación y registro	Permite al profesor orientar las actividades optativas hacia tareas que resulten al alumno especialmente atractivas
Motivación	Instrumentos estandarizados (cae; Encuesta Nacional de Estudiantes). Observación y registro	Permite estimular la actitud de implicación en la tarea a través de la utilización de los resortes adecuados
Aptitudes	Instrumentos estandarizados (cae; Encuesta Nacional de Estudiantes). Observación y registro	Permite conocer si el alumno puede aspirar a algo más que el dominio de los objetivos básicos
Historial	Revisión de Expediente. Consultas a profesores anteriores	Permite al profesor comprender reacciones, adecuar estímulos y buscar apoyos
Técnicas y hábitos de estudio	Instrumentos estandarizados (cae; Encuesta Nacional de Estudiantes). Observación y registro	Permite al profesor enfatizar el desarrollo de mejores técnicas y hábitos de estudio
Estrategias y técnicas de trabajo intelectual	Instrumentos estandarizados (cae; Encuesta Nacional de Estudiantes). Observación y registro	Permite al profesor planear las actividades que reforzarán el desarrollo de estrategias meta cognoscitivas
Conocimientos básicos	Evaluación Diagnóstica	Permite al profesor valorar el nivel de conocimientos, habilidades y destrezas de los alumnos para adecuar el proceso de enseñanza aprendizaje

Cuadro 1. Áreas que deben evaluarse al ingresar a la educación superior.
Fuente: Elaboración propia

Romo y Fresán (2011) señalan que, si las instituciones educativas cuentan con un examen diagnóstico, es preciso que revisen, en forma regular, su capacidad para predecir el desempeño académico. Resulta también pertinente que evalúen los reactivos, en términos de validez, después de cada aplicación y señalar la conveniencia de restructurarlos. Esta actividad es de importancia ya que una elección imprecisa puede generar que los estudiantes abandonen los estudios en forma definitiva, apenas en sus inicios (Legorreta, 2011). En caso de no contar con exámenes propios, es conveniente emplear los servicios de las instituciones dedicadas a la elaboración y aplicación de exámenes estandarizados, tales como el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL). En estudios recientes (cfr. Becerra-González y Reidl, 2015; Díaz, Aguirre, Jiménez y Jurado, 2020; y Jurado, Blanco, Zueck y Peinado, 2016) se destaca la importancia de conocer cuáles son las causas a las que asocian sus resultados académicos y que al mismo tiempo hagan uso de estrategias que les permitan un adecuado proceso de aprendizaje.

Estilo Atribucional Académico: Variable a Diagnosticar al Ingreso a la Universidad

Se dice que las personas intentar entender por qué les ocurren cosas buenas o malas, para repetir o evitar, respectivamente, aquello que incremente o impida su ocurrencia. La reflexión de las personas acerca de por qué les suceden las cosas, se denomina atribución causal (Martinko y Thomsom, 1998).

Los antecedentes de los modelos de atribución causal se encuentran en la discusión filosófica ante la pregunta "¿pueden los procesos mentales producir acciones?" En un extremo de la disertación se ubicaría el enfoque determinista y en el otro el dualista. En el primero, como en los modelos conductistas, se explica que los procesos mentales no existen aparte de los materiales físicos que constituyen el cerebro y que están en función del arreglo ambiental. En el segundo, como en los modelos racionalistas, se explica que dichos procesos pueden ejercer fuerza causal, además de que presuponen la existencia de una voluntad que guía la acción. El enfoque de la atribución causal, por el contrario, se fundamenta en el punto medio, en el entendido de que lo mental y lo físico son aspectos de algo que en sí mismo no es puramente mental ni puramente físico, y en que la conducta de los individuos se da según unas leyes, no al azar, mediada por el procesamiento racional (Manassero y Vázquez, 1998).

El enfoque de la atribución causal se interesa por conocer los procesos mentales que siguen a un evento. Dicho enfoque parte de dos supuestos básicos: 1) cualquier atribución humana obedece a determinadas reglas y b) las atribuciones causales establecidas influyen en el desarrollo de comportamientos y expectativas posteriores, por lo que repercuten en el establecimiento y selección de metas futuras (Heider, 1958; Weiner, 1985). Cada persona asigna la causalidad de una situación específica a factores internos o externos de sí mismo. Para Heider (1958) las atribuciones causales son parte de las relaciones interpersonales, al igual que las actitudes, y deben entenderse en el marco de dichas relaciones.

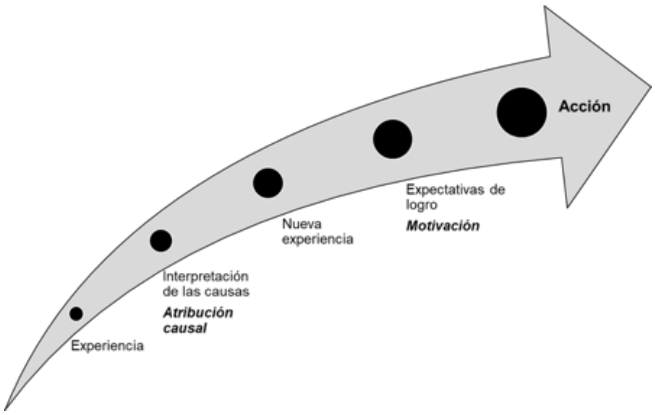

Figura 1. Proceso metacognitivo de relación entre atribución causal, motivación y acción ante experiencias. Ejemplifica cómo las personas interpretan las causas de los eventos que les ocurren, atribuyendo éstas a factores (internos o externos, estables o inestables, controlables o incontrolables, específicos o globales), conformando un estilo atribucional para el contexto o tipo de situación vivida. Se observa que la atribución causal influye en las expectativas de logro, la motivación y acciones ante nuevas situaciones, semejantes –por tipo o contexto- a las interpretadas previamente..
Fuente: Elaboración propia

Desde el punto de vista de la atribución, las expectativas de logro, la motivación y la acción correspondientes, se adquieren debido a fuentes externas e internas (como la probabilidad percibida de éxito o fracaso); es por eso que se dice que la motivación depende del medio, de las conductas aprendidas pero ante todo de las interpretaciones (Petri y Govern, 2015). Así entonces, las expectativas, la motivación y el comportamiento surgen cuando los juicios sobre las capacidades son positivos, con base en los cuales se ejecutarán actos futuros y se alcanzará lo esperado (ver figura 1) (Manassero y Vázquez, 1998).

De acuerdo con el modelo de Heider, la percepción de la acción presenta una distinción básica: la de los factores que son propios de la persona y los que son del medio. En el primer caso la atribución causal es hacia factores internos y en el segundo es hacia factores externos. El primer estilo puede caracterizarse por la capacidad percibida del propio individuo, del actor, para realizar determinada actividad y en el otro a la dificultad de la acción. Por tanto, para que un evento sea percibido como causado por la propia persona, y no como producto del ambiente, es necesario que el actor se considere capaz de llevar a cabo la acción. El hecho de que una acción sea atribuible a causas personales, dice Heider, conlleva responsabilidad hacia los actos, por lo que pueden distinguirse tres niveles de atribución causal: a) cuando la persona atribuye que es responsable por todo lo que le ocurre, b) cuando se responsabiliza por lo causado, aunque no hubiera previsto las consecuencias y c) cuando se responsabiliza por lo ocurrido, y lo previó, aunque no hubiera tenido la intención de causarlo. En ese sentido, el autor plantea que cuanto mayor sea la fuerza atribuida al elemento ambiental, menor será la responsabilidad percibida por la propia persona para determinada acción.

La explicación causal de los eventos puede realizarse desde tres dimensiones: locus de atribución, estabilidad y controlabilidad. El locus de control refiere al lugar atribuido por la persona a la causa de su conducta, puede ser interno (por ejemplo la habilidad o la inteligencia) o externo (como las características de una tarea o las situaciones del contexto). La estabilidad es la naturaleza temporal de la causa atribuida, puede ser estable (como la información genética de una persona o su inteligencia) o inestable (el lugar de residencia o el estado del tiempo, entre otros). La controlabilidad es la capacidad de atribuir a uno mismo el control sobre la situación, y puede ser controlable (por ejemplo el esfuerzo o la dedicación hacia una tarea) o incontrolable (como las reacciones fisiológicas ante determinados estímulos). La combinación de las tres dimensiones posibilita hasta ocho estilos atribucionales.

El estilo atribucional de una persona se determina por las dimensiones que caracterizan a la causa atribuida. Esto significa que si un individuo atribuye al esfuerzo (aspecto interno, inestable y controlable), a la capacidad (interna, estable e incontrolable), al nivel de dificultad de la tarea (externa, estable e incontrolable), al juicio de otras personas (externo, inestable e incontrolable) o a la suerte (interna, inestable e incontrolable), la causa de un logro o desempeño exitoso, su estilo atribucional, en el contexto de esa tarea específica, pertenecería a la conjunción de las dimensiones correspondientes (ver cuadro 2).

	Interno		Externo	
Estable		Capacidad		Dificultad de la tarea
Inestable	Esfuerzo	Suerte		Juicio de otras personas
	Controlable	**Incontrolable**	**Controlable**	**Incontrolable**

Cuadro 2. Ejemplo de estilo atribucional dadas cinco posibles causas de eventos.
Fuente: Elaboración propia

El estilo atribucional de una persona no es el mismo para todas las áreas de su vida, ya que éste se estructura en parte por los factores contextuales; así, un individuo puede poseer un estilo atribucional más interno para explicar sus relaciones interpersonales, pero uno más externo para explicar su propio desempeño. Por ello, posteriormente, el mismo Weiner y otros autores (cfr. Peterson, Semmel, Baeyer, Abramson, Metalsky, & Seligman, 1982), agregaron una cuarta dimensión: especificidad (global vs. específico). Existen autores que retoman las aportaciones de Jones y Davis por lo que agregan al modelo de Weiner una quinta dimensión: intencionalidad (intencionado vs. no intencionada) (cfr. Ficham y Jaspars, 1980).

Desde el modelo de Weiner, un estilo atribucional interno es el que explica la causa como algo del propio individuo (por ejemplo "es mi culpa"), mientras que uno externo lo explica como algo ajeno: el ambiente, otras personas o circunstancias ("son los contenidos de la clase" o "el profesor no explica bien"). Un estilo estable entiende la causa como una condición de largo plazo ("siempre será de esa manera"), mientras que uno inestable lo entiende como algo pasajero o de corta duración ("sucedió sólo esta ocasión"). El estilo controlable concibe a la causa dentro de la maniobrabilidad del sujeto ("sé que puedo hacerlo"), pero uno incontrolable lo concibe fuera ("no importa cuánto me esfuerce, nunca podré lograrlo"). Un estilo global explica la causa como dominante en todos los contextos del desarrollo ("todas mis clases serán como ésta"), mientras que uno específico la circunscribe a un evento ("sucede sólo en esta clase") (Peterson y Barret, 1987; Peterson, Semmel, Baeyer, Abramson, Metalsky, & Seligman, 1982).

Se dice que las personas con estilo atribucional positivo, atribuyen los eventos negativos a causas exteriores, inestables y específicas. Por el contrario quienes poseen un estilo atribucional negativo atribuyen los eventos negativos a causas internas, estables y globales. El cómo una persona formule explicaciones para eventos pasados puede influir su estilo atribucional para eventos futuros (Dindelegan, 2018; Dykema, Bergbower, Doctora, y Peterson, 1996).

Los estudiantes que mantienen estrategias optimistas mantienen también altas expectativas de éxito, sustentados en experiencias positivas pasadas, y se perciben a sí mismos como competentes. Si un alumno se siente bien acerca de lo que realiza, es más probable que muestre mayor entusiasmo por realizar la actividad, se sienta más motivado y se comprometa con ella (Gibb, Zhu, Alloy y Abramson, 2012; Metin y Oskan, 2018). Por el contrario, los estudiantes con estrategias pesimistas hacia el logro académico poseen expectativas bajas hacia el éxito y muestran una tendencia a ser ansiosos y fuera de control en su desempeño. Los estudiantes con estilo atribucional negativo que se enfrenten a una situación aversiva tenderán a comportarse de manera pasiva, temiendo a la situación. Las consecuencias de creencias negativas son ocasionalmente conductas de auto rechazo, que en algunas ocasiones involucran evitación de situaciones estresantes y disminución de la motivación hacia la actividad (Peterson y Barret, 1987). Dado que la mayor parte de los estudiantes encontrará eventos estresantes durante su estadía en la universidad, es importante identificar su estilo atribucional para contar con algunos datos que permitan predecir, en cierta medida, quiénes continuarán esforzándose y triunfarán, y quiénes se rendirán ante la adversidad (Rowe y Lockhart, 2015).

Para evaluar el estilo atribucional es recomendable, dice Weiner (1985), presentar a los individuos situaciones de éxito o fracaso para que se imaginen a sí mismos o a otras personas. Posteriormente se les debe solicitar que expliquen, por medio de una pregunta de respuesta abierta, cuál es la causa de esta situación; o bien presentar una lista de causas para que ellos elijan. Para analizar las respuestas se pueden emplear tres procedimientos: análisis factorial o clúster (análisis de conglomerados), escalamiento multidimensional y correlaciones con otras medidas.

En ese sentido, Peterson, Semmel, Baeyer, Abramson, Metalsqui y Seligman (1982) desarrollaron el Attributional Style Questionnarie (ASQ) para calificar las tendencias a las que se atribuyen las causas de los eventos que les suceden a las personas. El instrumento mide tres de las dimensiones del modelo de Weiner: locus de control, estabilidad y especificidad. El obstáculo que observaron estos autores fue que algunas causas como la habilidad, el esfuerzo, la suerte y la dificultad de la tarea pueden ser referidas en la cotidianeidad en diferentes dimensiones; así por ejemplo, algunos suponen que el bajo esfuerzo es una característica estable del individuo, mientras que otros lo perciben como inestable. La solución encontrada fue solicitar a los participantes que escribieran la causa a la que ellos suponían se debía la ocurrencia de determinados eventos.

El instrumento se integró por 12 eventos hipotéticos, la mitad referentes a situaciones favorables y la otra mitad a situaciones adversas; de cada uno la mitad refiere a situaciones interpersonales y la otra mitad de logro. A cada evento seguían cinco reactivos: 1) escribe la causa principal, 2) la causa es algo de sí mismo o de otras personas, 3) se volverá a presentar esta causa en el futuro, 4) esta causa influye en otras áreas de su vida, y 5) qué tan importante sería la situación presentada si le sucediera a usted.

En la prueba piloto participaron 145 estudiantes de psicología de una universidad en Nueva York, Estados Unidos. Los resultados mostraron que tres de los 12 eventos poseían correlaciones débiles con el resto de los reactivos, por lo que se sustituyeron para la versión final del instrumento. Para calificar el instrumento los autores proponen lo siguiente: a) calcular el puntaje obtenido en las tres dimensiones, tanto en los eventos favorables como en los adversos (dos escalas de 18 reactivos cada una); b) calificar los reactivos por situación interpersonal y de logro (dos escalas de seis reactivos cada una), y c) cada reactivo por dimensión (situación positiva o negativa, interpersonales o de logro).

La aplicación final se realizó con 130 estudiantes (50 hombres y 80 mujeres). No se encontraron diferencias entre género, la consistencia interna fue de .75 (en la escala de eventos favorables) y .72 (eventos adversos). No se encontraron diferencias entre las dimensiones del estilo atribucional en la situaciones interpersonales, quizá en parte por las características económicas de la población. Tampoco se encontró discriminación entre

las dimensiones del estilo atribucional en las situaciones favorables, quizá, dicen los autores, debido a que las personas no distinguen las causas de los eventos positivos puesto que no gastan su tiempo en atribuciones. Del cuestionario expuesto, Peterson y Barret (1987) derivaron otro, enfocado al ámbito académico, el Academic Attributional Style Questionnarie (AASQ), el cual tuvo como variante que remplazaron los 12 eventos desfavorables, de situaciones cotidianas a situaciones académicas. En ese nuevo estudio, analizaron la relación entre estilo atribucional y rendimiento escolar de estudiantes universitarios de primer año, en una Universidad de Virginia en Estados Unidos. El rendimiento escolar se midió por medio del promedio escolar obtenido al final del año escolar. Adicionalmente, aplicaron el inventario de depresión de Beck (como se citó en Peterson y Barret, 1987) para identificar síntomas depresivos; un cuestionario para conocer las metas académicas, y un cuestionario para evaluar las habilidades de enfrentamiento ante los fracasos académicos.

Las metas académicas mencionadas por los estudiantes se clasificaron en específicas (ej. quiero aprobar los cursos de ciencias) o generales (ej. quiero hacer mi mejor esfuerzo). Se calificó la proporción de metas específicas mencionadas, de 0 a 100%. Los estudiantes debían señalar la autoeficacia hacia el logro de las metas que enlistaban, describiendo de 0 a 100% el grado de confianza para alcanzar la meta mencionada.

El cuestionario de habilidades de enfrentamiento se integró por las 12 situaciones adversas del AASQ, se pidió a los estudiantes que eligieran la reacción en cada caso: a) buscar ayuda de un profesor o tutor, b) buscar ayuda de un compañero de clase o amigo, c) buscar ayuda de un asesor académico, d) trabajar más y no buscar ayuda, e) trabajar menos y no buscar ayuda, f) enojarme, g) sentirme triste, y h) alejarlo de mi mente. Las respuestas que reflejaran una actitud pasiva se calificaban con 1 punto y las activas con 2, por lo que la calificación osciló de 12 a 24 puntos, donde los puntajes menores referían a baja autoeficacia y los mayores a alta.

Se observó que la consistencia interna del AASQ fue de .84; que los estudiantes que explican los eventos adversos con un estilo interno, estable y global corren el riesgo de obtener bajos promedios escolares; asimismo, que este tipo de estilo se relaciona con el establecimiento de metas académicas generales.

Diversos estudios han utilizado alguna versión del ASQ o del AASQ, para conocer sus propiedades psicométricas y para determinar si existe alguna relación con alguna variable escolar. En el primer caso, han concluido que ambos cuestionarios son confiables y válidos, de acuerdo con el modelo de atribución causal de Weiner. En el segundo caso, han mostrado que el estilo atribucional se relaciona con variables tales como la satisfacción escolar y las habilidades de estudio; además, que junto a otras puede predecir el rendimiento escolar (cfr. Berry, 2017; Dykema, Bergbower, Doctora y Peterson 1996; Gibb, Zhu, Alloy y Abramson, 2012; Hershberger, Zimerman, Markert, Kirkham y Bosworth, 2010; McKenzie y Schweitzer, 2011; Metin y Oskan, 2018; Pool-Cibrián y Martínez-Guerrero, 2013; Rowe y Lockhart, 2015).

Hasta aquí es importante destacar que tanto el ASQ como el AASQ, son instrumentos construidos tomando en cuenta el modelo de atribución causal de Weiner (1985). Ambos han sido probados, prioritariamente en población estadounidense. Además, es necesario recordar que en el nivel superior se observan altos índices de abandono escolar, pero contrariamente, es donde existe un número menor de estudios en México. En el contexto mexicano destacan los estudios de Díaz, Aguirre, Jiménez y Jurado, 2020; y Jurado, Blanco, Zueck y Peinado, 2016 (ambos basados en Becerra-González y Reidl, 2015). Esos estudios encontraron, medio de análisis factoriales confirmatorios, que el AASQ se estructura por cuatro factores (suerte, profesor y esfuerzo y habilidad propio), además de tener el ajuste de confiabilidad y validez. Los resultados de los análisis factoriales realizados por los tres estudios, representan fuertes evidencias de la estabilidad de la estructura factorial del AASQ. También que una estrategia de calidad para abatir el abandono escolar es diagnosticar a los alumnos desde su ingreso a la escuela y que existen variables cognoscitivo-motivacionales que influyen en el rendimiento de estudiante, y que éste a su vez puede determinar su permanencia en la escuela. Por lo anterior, el objetivo del estudio fue adaptar y validar en la población mexicana el Cuestionario de Estilo Atribucional Académico.

Método

Pregunta de investigación

¿Cuáles son las características psicométricas de validez y confiabilidad que presenta la adaptación del AASQ

(Academic Attributional Style Questionnarie) a las características de población de estudiantes preuniversitarios de México?

Objetivos del estudio

1) Adaptar el AASQ a las características de población de estudiantes preuniversitarios de México. 2) Identificar las características psicométricas de confiabilidad y validez que presenta la adaptación.

Hipótesis

La adaptación del AASQ será un cuestionario con las propiedades psicométricas de validez y confiabilidad, que compruebe el modelo teórico de la atribución causal y que podría servir para población de estudiantes preuniversitarios mexicanos.

Tipo de investigación

La investigación fue de tipo no experimental, dado que no se controlaron las variables independientes; y, transversal, puesto que la información se recolectó en un único periodo (Hernández, Fernández y Baptista, 2014; Johnson y Christensen, 2016).

Diseño de la investigación

El estudio se desarrolló bajo un diseño transversal exploratorio, no experimental, de un grupo (Kerlinger y Lee, 2000; Campbell y Stanley, 2001; Hernández y cols., 2014).

Participantes

Participaron un total de 1,453 estudiantes en edad preuniversitaria de una institución particular de la Ciudad de México, distribuidos de la siguiente manera: a) En la construcción del instrumento colaboraron 351 estudiantes, de los cuales 100 apoyaron en la definición de eventos positivos y negativos para la escala y los otros 251, en la conformación final del cuestionario. b) En la validación participaron 1,102 alumnos de otros dos de los planteles.

En cuanto al tamaño de la muestra para validación, esta cumplió con los criterios establecidos por Hair, Anderson, Tatham y Black (2017) y Tabachnick y Fidell (como se citó en Silva y Urzúa-Morales, 2010), quienes establecen que el tamaño de la muestra debe ser de 100 casos o más, considerando también como mínimo cinco participantes por cada reactivo como sugieren Reyes y García (2008).

Criterios de inclusión y exclusión.

Se solicitó el consentimiento informado a los estudiantes para poder emplear sus respuestas a los instrumentos en el estudio. En el documento correspondiente se resaltó el manejo confidencial de la información. Se excluyó a quienes se encontraran bajo tratamiento psiquiátrico, a quienes no estuvieran matriculados en la institución, a quienes no asistieran puntualmente a la aplicación y a quienes no aceptaran participar en el estudio.

Instrumento

En el estudio se adaptó y valido el Cuestionario de estilo atribucional académico (CEAA). El CEAA se deriva del AASQ (Academic Attributional Style), y éste a su vez del Attributional Style Questionary (ASQ)[2] , ambos de Peterson, et al. (1982).

El instrumento presenta 12 eventos negativos que podrían sucederle a cualquier estudiante durante su estadía en la escuela. Cada situación incluye un reactivo de respuesta abierta y tres de cerrada. En el primer reactivo, se le pide a quien responde que se imagine vívidamente en la situación planteada y que indique cuál cree que sería el motivo principal que causaría dicho evento. Los otros reactivos se responden por medio de una escala numérica de siete niveles, en ellos se pregunta si la causa señalada en el reactivo de respuesta abierta es algo de sí mismo o de otras personas (dimensión interna-externa), si es algo que permanece o cambia (dimensión estabilidad-inestabilidad) y si afecta sólo a ese evento o a todos los aspectos de su vida (dimensión global-específico).

Se ha observado que el AASQ es un instrumento confiable y válido (Berry, 2017; Dykema et al., 1996; Gibb et al., 2012; Hershberger et al., 2010; McKenzie & Schweitzer, 2011; Peterson et al., 1982; Peterson y Barret, 1987). El instrumento se califica como otras escalas tipo Likert

Adaptación del Cuestionario

En primer lugar se eligieron del AASQ aquellos even-

[2]El ASQ integra 12 situaciones hipotéticas, seis son eventos negativos y los otros positivos; de cada porción, tres refieren a situaciones interpersonales y las demás a logro.

tos negativos y positivos que fueran aplicables a la población participante.

Sin embargo, dado que las situaciones que suceden en una escuela en México no son necesariamente las mismas que las que ocurren en Estados Unidos, donde está planteado en el instrumento original, se construyó -siguiendo a Berry (2017)- una escala paralela con eventos positivos y negativos en igual número, para poder elegir de un número mayor de situaciones aquellas que tuvieran sentido para los participantes.

Así entonces, se encuestó a una muestra aleatoria de 100 estudiantes, quienes respondieron a dos reactivos de respuesta abierta: 1) Menciona 20 situaciones positivas que podrían sucederte en la escuela y 2) menciona 20 negativas. Las respuestas se integraron en categorías, por medio de la técnica de análisis de contenido. Se obtuvo una lista de situaciones positivas y otra de situaciones negativas.

Ambas listas de eventos se integraron en un cuestionario que se aplicó a 251 alumnos para identificar si eran condiciones que podrían presentarse en su vida escolar y conocer su frecuencia. Enseguida se ordenó cada lista de acuerdo con la frecuencia con que cada situación fue mencionada en las respuestas de los participantes. Se conservaron aquellas situaciones que fueron referidas por, al menos, el 10% de los participantes y se eligieron las 12 situaciones positivas y las 12 negativas que se refirieron con mayor frecuencia. Posteriormente se redactaron los reactivos para cada una de las cuatro dimensiones del modelo de Weiner (1985, 1992) (locus, estabilidad, controlabilidad y generalización), así como la escala de respuesta respectiva. Después, se revisó la pertinencia y adecuación de los reactivos y escala para cada situación (positiva o negativa) descrita.

El CEAA se integró por dos escalas, una de 12 situaciones negativas y otra de 12 situaciones positivas que podrían ocurrirle a un estudiante preuniversitario:

Situaciones Negativas

1. Reprobar una materia.
2. Llegar tarde a clases.
3. Recursar una materia.
4. Dejar definitivamente la escuela.
5. Tener problemas con mis profesores.
6. No entender una clase.
7. No tener dinero suficiente para solventar los gastos escolares.
8. Tener problemas con mis compañeros de la escuela.
9. Que me suspendan.
10. Tardar más tiempo para terminar la escuela.
11. Perder la beca escolar.
12. No entregar a tiempo un trabajo.

Situaciones Positivas

1. Concluir la preparatoria.
2. Aprobar todas las asignaturas.
3. Asistir puntualmente a las clases.
4. Obtener buenas calificaciones.
5. Conseguir una beca.
6. Obtener puntos extra por una tarea escolar.
7. Exentar las asignaturas.
8. Entrar a la universidad que quiero.
9. Estudiar la carrera que deseo.
10. Obtener un buen promedio.
11. Trabajar y estudiar.
12. Llevarme bien con mis compañeros de clase.

Cada una incluyó cuatro subescalas, una por cada dimensión teórica del modelo de Weiner (1985, 1992): locus de control, estabilidad, especificidad y controlabilidad, representadas en las siguientes preguntas:

- La causa de esa situación ¿es algo de ti mismo(a) o algo de otras personas o circunstancias?
- ¿Se volvería a presentar esa causa en el futuro?
- ¿Influiría sólo en el tipo de situaciones como la expuesta o influiría también a otras áreas de tu vida?
- ¿Es algo que puedes controlar?

Cada una se midió con un reactivo de respuesta cerrada, con una escala tipo Likert de cuatro intervalos, en lugar de la de siete de la versión original. Se consideró pertinente excluir el reactivo de respuesta abierta, puesto que las situaciones fueron explícitas y permitirían la atribución de los participantes hacia la situación expuesta y en consecuencia responder los reactivos de las dimensiones del modelo.

Procedimiento

Lo primero que se hizo fue obtener la aprobación escrita de las autoridades de la institución participante. Enseguida se definió un proceso para estandarizar la aplicación del Cuestionario e integración de la base de datos. Después se invitó a dos estudiantes universitarios, quienes realizaban actividades de servicio social

en la institución participante, a que colaboraran en el estudio como aplicadores de los instrumentos, para lo cual se les dio a conocer el procedimiento estandarizado en una sesión informativa.

Posteriormente se acordó con el personal de cómputo de la institución los días, horarios, grupos y laboratorio para desarrollar la aplicación. Ésta se realizó durante el horario habitual de clases en dos laboratorios de cómputo, cada uno con 25 computadoras disponibles, para atender al mismo número de alumnos. La aplicación del Cuestionario se realizó por medio de una plataforma diseñada y construida para responder a los propósitos de la investigación. Dicho Sistema se integra por dos módulos: el de administración y el propio de la aplicación.

El día de la aplicación, minutos antes de recibir al primer grupo de estudiantes, uno de los aplicadores verificaba la disponibilidad de Internet y de la plataforma. Posteriormente, recogía al grupo que se evaluaría; dentro del laboratorio de cómputo, daba la bienvenida a los estudiantes y explicaba el propósito de la investigación (con el apoyo de un par de diapositivas) y entregaba el consentimiento informado para su firma, por medio del cual se les aseguró la confidencialidad en el uso de la información. Se destacó la participación voluntaria.

Enseguida, uno de los aplicadores leía las instrucciones generales frente al grupo, mientras el otro verificaba que los alumnos siguieran la lectura en la pantalla de la computadora. Se recabó información acerca de la motivación de logro escolar, la autoeficacia académica, el estilo atribucional académico y datos sociodemográficos de los estudiantes de nivel medio superior. Mientras los estudiantes resolvían los instrumentos, los aplicadores permanecían atentos a la resolución de los instrumentos, monitoreaban la actividad de los participantes, verificando que se respondiera sólo un instrumento a la vez. La aplicación de los cuatro instrumentos duró aproximadamente 90 minutos.

La información recabada se integró en una base de datos y se analizó con el apoyo de un programa de análisis estadístico. En primer lugar, antes de realizar los análisis correspondientes, se revisó la consistencia de la información capturada por medio de estadísticos descriptivos.

Como parte del análisis estadístico, se realizó un análisis de frecuencias, para cada reactivo de cada instrumento, solicitando media y asimetría, con el objetivo de identificar si los datos se distribuían normalmente. Enseguida, se creó una nueva variable con la suma de los puntajes de cada instrumento; con dicha suma se determinaron los cuartiles superior e inferior. Con esa variable se conformaron dos grupos de comparación: grupo alto y grupo bajo, que correspondieron a los cuartiles <25 y >75, respectivamente, determinados por medio de un análisis de frecuencias. Con las dos variables se realizó una prueba de hipótesis, calculando una t de Student para muestras independientes, con el objetivo de identificar si los reactivos discriminaban. En todo caso se verifico la igualdad de varianzas por medio de la prueba de Levene y se tomaron en cuenta los valores de t correspondientes, proporcionados en el análisis.

Posteriormente, tomando en cuenta sólo los reactivos que con el procedimiento descrito hubieran demostrado poder de discriminación (alcanzando valores de probabilidad significativos) y con el propósito de probar la validez de constructo, se realizó a un análisis factorial exploratorio siguiendo estas actividades: a) se determinó la solución inicial, por el método de extracción de componentes principales, con el cual se identificaron las dimensiones latentes representadas por medio de las variables y conocer así las comunalidades iniciales; b) se calculó la medida de adecuación muestral KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) y la prueba de esfericidad de Barlett, para corroborar que el análisis factorial era viable y el modelo pertinente; c) se calculó la matriz inicial de factores no rotados para obtener el número de factores, tomando como base una calificación de corte de las cargas factoriales igual o mayor a .30, como recomiendan algunos autores (Elorza, 2008), además de analizar el gráfico de sedimentación; y, d) se calculó la solución rotada con el propósito de facilitar la interpretación de la solución factorial, se utilizó un método ortogonal, de esta forma se simplificó la matriz de factores maximizando las cargas factoriales de una variable sobre un factor. Finalmente, se calculó el coeficiente de confiabilidad de cada factor, para observar la consistencia interna del instrumento, determinando el coeficiente Alpha de Cronbach (a) en cada subescala.

Resultados

Escala de situaciones negativas del CEAA.

Sólo dos reactivos de la Escala de situaciones negativas del CEAA, de la subescala de Estabilidad (Estable-Inestable) tienen asimetría < -1.5 ("Dejar definitivamente la

escuela", "Tardar más tiempo para terminar la escuela"), lo que quiere decir que la curva de distribución poblacional es ligeramente mayor del lado izquierdo de la media, dicha distribución es leptocúrtica (con valores de curstosis > 2). Dicho sesgo puede entenderse por el efecto de la deseabilidad social que existe en las respuestas de los sujetos, quienes atribuyen estas situaciones a una condición "Estable".

Al analizar el poder de discriminación de los reactivos se observó que todos discriminaron siendo los valores de t para todos significativos p<.05. Alrededor de 60% de la varianza se explica por medio de cuatro factores. Se forzó el análisis de la solución inicial a una reducción de datos en cuatro factores, de acuerdo con la estructura original de Peterson et al. (1982). Esta decisión se tomó con base en el criterio a priori de Hair, Anderson, Tatham y Black (2017), quienes los señalan útil cuando se replica otro trabajo y se extraen el mismo número de factores que se encontraron previamente. Así entonces, se observó que todos los reactivos de la Escala de situaciones negativas se agruparon en el factor (subescala) que empíricamente les corresponde, en ocho de ellos la carga factorial fue inferior a .40[3] .

Se calculó el coeficiente de consistencia interna de cada subescala de la Escala de situaciones negativas y se encontró que todos los factores cuentan con un alpha de Cronbach a> .75. Al revisar qué sucedería con ese coeficiente al eliminar alguno de los reactivos, se detectó que sólo si se elimina un reactivo de la subescala Especificidad (General - Específico), el alpha de Cronbach de ese factor pasa de a=.833 a a=.835; esta diferencia es mínima por lo que se considera innecesario eliminar la variable de análisis posteriores y no en esta investigación.

Finalmente, al calcular la consistencia de la Escala de situaciones negativas del CEAA, en general, se encontró que ésta es de a= .813, con lo que se puede confirmar que la escala es consistente. Cabe apuntar que este valor incrementaría en caso de eliminar alguno de los cuatro reactivos donde se observa que el coeficiente sería mayor al alpha de la escala (ver tabla 10), aunque ese incremento también sería pequeño (a=.814 en dos y a=.815 en los otros dos). Por lo que se confirmó que es innecesario excluir a reactivo alguno en análisis posteriores.

Escala de situaciones positivas del CEAA.

Al analizar la Escala de situaciones positivas del CEAA, se observó que cinco reactivos tienen asimetría < -1.5 ("Concluir la preparatoria", "Aprobar todas las asignaturas", "Obtener puntos extra por una tarea escolar", "Obtener un buen promedio"), sólo en tres de estas variables la distribución es leptocúrtica (con valores de curtosis > 2). Este sesgo puede entenderse también por el efecto de la deseabilidad social que existe en las respuestas de los sujetos, quienes atribuyen estas situaciones a condiciones "Internas".

Se observó que todos los reactivos discriminan siendo los valores de t para todos significativos p <.05. Al realizar el análisis factorial exploratorio, se observó que cerca del 65% de la varianza se explica por medio de cuatro factores. Se forzó un análisis posterior reduciendo los datos a cuatro factores, también en congruencia con el criterio a priori de Hair et al. (2017) y la propuesta de Peterson et al. (1982), fundamento empírico del instrumento.

Respecto a los factores encontrados, en la tabla 17 se puede verificar que todos los reactivos de la Escala de situaciones positivas se agruparon en el factor (subescala) que les correspondía de acuerdo con la teoría, sólo en uno de ellos la carga factorial es inferior a .40. Sin embargo, se consideró importante conservar todos los reactivos y mantener así equilibrado el número de éstos al interior de cada subescala.

Se calculó también el coeficiente de consistencia interna de cada subescala de la Escala de situaciones positivas y se encontró que todos los factores cuentan con un alpha de Cronbach a> .85. Enseguida, se revisó qué sucedería con ese coeficiente al eliminar alguno de los reactivos y se constató que en la subescala de Especificidad el alpha disminuiría si se elimina cualquiera de los reactivos; pero, en las de locus de control, estabilidad y controlabilidad, el valor de alpha de cada subescala aumentaría eliminando un reactivo en cada una, aunque ese incremento sería mínimo (pasaría de a=.896 a a=.908 en locus de control; de a=.891 a a=.900 en la de estabilidad; y, de a=.909 a a=.916 en controlabilidad), por lo que también se consideró innecesario eliminar las variables en el presente estudio, no así en análisis posteriores.

Al final se determinó la consistencia de la Escala de

[3] Las cargas factoriales mayores a .30 se consideran que están en el nivel mínimo (Hair et al, op cit).

situaciones positivas y se encontró que ésta es de a= .930, con lo que se puede corroborar que ésta es consistente. El valor de a incrementaría en caso de eliminar dos reactivos ("Concluir la preparatoria" y "Trabajar y estudiar") pero dicho aumento es pequeño (pasaría de a=.930 a a=.931, en el primer caso, y a a=.932, en el segundo) (ver tabla 20), por lo que se confirmó también que es innecesario excluir algún reactivo en análisis posteriores.

Discusión y Conclusiones

La educación es un tema central, insoslayable, en el análisis del futuro de la sociedad. De acuerdo con lo expuesto en este trabajo, el desarrollo económico de los países está ligado a su nivel de escolaridad (cfr. Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, OCDE, 2017). Es por eso que se han desarrollado dos estrategias: diversificación de servicios y evaluación de la calidad. A partir de la evaluación de la calidad se han generado acciones iniciales y remediales. De las primeras destaca la implementación de políticas de admisión que consideren requisitos y procedimientos de ingreso. En ese sentido, la caracterización de los estudiantes es una estrategia para desarrollar la atención de quienes se encuentran en riesgo, misma que suele integrarse a otro conjunto de acciones institucionales (preventivas o correctivas) que ayudan a los alumnos al cumplimiento de los objetivos académicos. La interrogante que emanó entonces, y motivó el trasfondo del presente trabajo, fue: "¿Cómo saber si un alumno está en riesgo de fracaso escolar?"

En el Cuestionario de Estilo Atribucional Académico (CEAA), escala situaciones negativas, se observó que todos los reactivos se agruparon en el factor que empíricamente les correspondía (Dykema, Bergbower, Doctora y Peterson, 1996; Gibb, Zhu, Alloy y Abramson, 2012; Hershberger, Zimerman, Markert, Kirkham y Bosworth, 2010; Metin y Oskan, 2018; McKenzie y Schweitzer, 2011; Peterson y Barret, 1987; Peterson, Semmel, Baeyer, Abramson, Metalsky, y Seligman, 1982; Rowe y Lockhart, 2015).

También se observó consistencia interna en cada factor. De manera semejante, en la Escala de Situaciones Positivas, se observó que todos los reactivos se agruparon en el factor que les correspondía de acuerdo con el fundamento teórico, en uno de ellos la carga factorial fue inferior a .40, aunque para los propósitos del trabajo se conservó la estructura planteada teóricamente. Debe recordarse que la escala situaciones positivas se construyó igualando a Berry (2017) quien agregó igual número de eventos favorables a la Escala original de Peterson, y si bien podría sugerirse que en estudios posteriores se recuperen Situaciones Positivas para evaluar el estilo atribucional académico, se identificó que sólo los factores de la Escala de Situaciones predicen el rendimiento escolar.

Dada la hipótesis del estudio, se confirma que el CEAA, como adaptación del AASQ, es un cuestionario que posee propiedades psicométricas suficientes, de validez y confiabilidad, que muestran es congruente con el modelo teórico de la atribución causal. Quizá debido al proceso de construcción descrito en el método el CEAA demostró tales propiedades por lo que se ratifica que podría servir en el diagnóstico de los estudiantes preuniversitarios mexicanos, al ingresar a la educación superior.

Si bien el CEAA es un instrumento útil para medir el estilo atribucional académico de los estudiantes preuniversitarios, los resultados y las conclusiones expuestas deben ser tomadas con mesura y analizadas con mayor profundidad. En ese sentido, las estrategias de inducción o integración de los estudiantes de nuevo ingreso a las universidades, podrían diseñarse para promover la reestructuración del Estilo Atribucional Académico, que sea más positivo y que les permita tener una trayectoria adecuada y exitosa.

En cuanto a la calidad psicométrica de la prueba, en futuras investigaciones sería necesario probar la validez concurrente de la escala utilizando otros instrumentos que evalúen el estilo atribucional del alumnado. Es también recomendable probar distintos modelos factoriales y determinar la validez predictiva de las escalas respecto a su capacidad para predecir el rendimiento escolar o el rezago educativo a través de la detección de aquellos individuos que se sitúen en una zona de riesgo, que estaría localizada en los niveles negativos de un estilo atribucional. ●

Referencias[4]

Arias, F. G. (2017). Obsolescencia de las referencias citadas: un mito académico persistente en la investigación venezolana. e-Ciencias de la información. 1 (3), pp. 1-14.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES (2011). Deserción, rezago
Arias, F. G. (2017). Obsolescencia de las referencias citadas: un mito académico persistente en la investigación venezolana. e-Ciencias de la información. 1 (3), pp. 1-14.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES (2011). Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio 2ª. Edición. México: Autor.

Becerra-González, C. E. y Reidl L. M. (2015). Motivación, autoeficacia, estilo atribucional y rendimiento escolar de estudiantes de bachillerato. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 17(3), 79-93. Recuperado de http://redie.uabc.mx/vol17no3/contenido-becerra-reidl.html

Berry, S. (2017). An exploration of defensive pessimism, explanatory style, and expectations in relation to the academic performance of college and university students. University of Lousville, Kentucky: USA.

Brunner, M., & Artelt, C. (2017). Coaching for the PISA test. Learning and Instruction, 17(2),111-122.

Campbell, Donald y Stanley, Julian. (2001), Diseños experimentales y cuasi experimentales en la investigación social. Buenos Aires, Argentina, Amorrortu

Chaín, R., Jácome, N., & Martínez, M. (2011). Alumnos y trayectorias. Procesos de análisis de información para diagnóstico y predicción. En ANUIES (Ed.), Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES, propuesta metodológica para su estudio. México: ANUIES. Recuperado de: http://www.anuies.mx/principal/servicios/publicaciones/ libros/lib65/indice.html

Díaz, Ana C., Aguirre, Susana I., Jiménez, Carolina, & Jurado, Perla J. (2020). Estilos atributivos en universitarios: comparaciones por género. Formación universitaria, 13(4), 111-118. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000400111

Dindelegan, C. (2018). The adaptation and the preliminary validation of the cognitive style questionaire on romanian population; a brief research report. Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies, 8(1), 67-81.

Dykema, J., Bergbower, J., Doctora, K., & Peterson, C. (1996). An attributional style questionnaire for general use. Journal of Psychoeducational Assessment, 14, 100-108.

Ficham, F. D. & Jaspars, J. M. (1980). Attribution of Responsibility: From Man the Scientist to Man As Lawyer. Advances in Experimental Social Psychology, 13 (1), 81-138. https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60131-8

Gibb, B., Zhu, L., Alloy, L., & Abramson, L. (2012). Attributional styles and academia achievement in university students: a longitudinal investigation. Cognitive Therapy and Research, 26(3), 309-315.

[4] 25% (12 de 50) de las fuentes empleadas en el texto actual tienen una antigüedad máxima de cinco años, las demás están fuera de ese rango. Al respecto debe considerar lo dicho por Arias (2017) "los lapsos [...] son relativos y no constituyen normas para citar referencias o para descartar publicaciones [...] el tiempo de obsolescencia o desactualización de las referencias citadas es relativo, debido a que depende de varios factores, fundamentalmente de la disciplina o área del conocimiento, así como del tema objeto de estudio [..] En humanidades y ciencias sociales, campos en los que predomina la literatura clásica en formato de libro, el período de vigencia de las referencias es mucho mayor que en las ciencias naturales" (pág. 9 -10).

Hair, J. F., Anderson, R., Tatham, R., & Black, W. (2017). Análisis multivariante. España: Pearson Prentice-Hall. Cap. 3 y 11.

Heider, F. (1958). The psychology of interpersonal relations. New York, USA: Wiley.

Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. C., & Baptista, L. P. (2014). Metodología de la investigación. México: McGraw Hill. Cap. 5.

Hershberger, P., Zimmerman, G., Markert, R., Kirkham, K., & Bosworth, M. (2010). Explanatory style and the performance and residents. Blackwell Science Ltd. Medical Education, 34, 676–678.

James, D. (2012). Will testing solve our schools' problems? Journal of College Admission, 176(176), 12-15.

Johnson, B., & Christensen, L. (2016) Educational research. quantitative, qualitative and mixed aproaches. Recuperado de: http://www.southalabama.edu/coe/bset/johnson/ dr_johnson/index2.htm.
Jurado, Perla J, Blanco, Humberto, Zueck, María del Carmen, & Peinado, Jesús E. (2016). Composición Factorial del Cuestionario de Estilos Atributivos Área de Logros Académicos en Universitarios Mexicanos. Formación universitaria, 9(6), 83-92. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000600008

Kerlinger, Fred & Lee, Howard (2000), Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales, México, McGraw-Hill.

Kuncel, N., & Hezlett, S. (2017). Standardized tests predict graduate students' success. Science, 315(5815), 1080-1081.

Legorreta, Y. (2011). Factores normativos que obstaculizan el egreso y la titulación. En ANUIES (Ed.), Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES, propuesta metodológica para su estudio 2ª Edición. México: ANUIES. Recuperado de: http://www.anuies.mx/principal/servicios/publicaciones/libros/lib65/indice.html

Manassero, M. A., & Vázquez, A. A. (1998). Validación de una escala de motivación de logro. Psicothema, 10(2), 333-351.

Martínez, V. (2012). Estudio sobre el procedimiento de selección de Alumnos de nuevo ingreso, mediante el examen nacional EXANI II y el aprovechamiento del nivel medio superior y superior, en la facultad de química de la UAEM ingreso estudiantil. México: UAEM.

Martinko, M. J., & Thomsom, N. F. (1998). A synthesis and extension of the Weiner and Kelley attribution models. Basic and Applied Social Psychology, 20(4), 271-284.

McKenzie, K., & Schweitzer, R. (2011). Who succeeds at university? Factors predicting academic performance in first year australian university students. Higher Education Research & Development, 20(1), 31-34

Merino, M. (1989). La elección de carrera y plan de vida de los alumnos de primer ingreso a la licenciatura de trabajo social. Serie sobre la Universidad, 14(4), 25-37.

Metin, S., & Ozkan, O. (2018). Academic attributional style, self–efficacy and gender: a cross–cultural comparison. Social Behavior and Personality, 36(1), 97 – 114.

Mijalnovich, M. (2015). Fundamentación del nuevo modelo de prueba de admisión de la universidad nacional mayor de san marcos. IIPSI, 8(1), 139-144.

Moss, G. (1995). The effects of coaching on the ACT scores of african-american students. annual meeting of the American Educational Research Association. San Francisco, CA, Williams Woods University.

Organización de la Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2016). Compendio mundial de la educación. Montreal: Autor.

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, OCDE (2017) Education at glance 2017. Recuperado de: http://www.oecd.org/document/30/0,3343, en_2649_2017_39251550_1_1_1_1,00.html

Pérez, L. (2011). Los factores socioeconómicos que inciden en el rezago y la deserción escolar. En ANUIES (Ed.), Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES, propuesta metodológica para su estudio 2ª Edición. México: ANUIES. Recuperado de: http://www.anuies.mx/principal/servicios/publicaciones/libros/lib65/indice.html

Peterson, C., & Barrett, L., (1987).Explanatory style and academic performance among university freshmen. Journal of personality and social psychology, 53(3), 603-607.

Peterson, C., Semmel, A., Baeyer, C., Abramson, L., Metalsky, G., & Seligman, M. (1982). The attribuitional style questionnaire. Cognitive Therapy and Research, 6(3), 287-300.

Petri, H., & Govern, J. (2015). Motivation. Theory, research and applications. USA: Thomson.

Pool-Cibrián, Wilson Jesús, & Martínez-Guerrero, José I. (2013). Autoeficacia y uso de estrategias para el aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. Revista electrónica de investigación educativa, 15(3), 21-36. Recuperado en 17 de mayo de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412013000300002&lng=es&tlng=es

Porto, A. (2014). Mecanismos de admisión a la Universidad y rendimiento de los estudiantes. Buenos Aires, Argentina: Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica. Recuperado de: http://www.depeco.econo.unlp.edu.ar/ semi/semi100904.pdf

Reyes, L. I., & García, B. L. (2008). Procedimiento de validación psicométrica culturalmente relevante: un ejemplo. En S. Rivera Aragón, R. Díaz Loving, R. Sánchez Aragón, & I. Reyes Lagunes (Eds.), La Psicología Social en México, Vol. XII (pp. 625-636). México: Asociación Mexicana de Psicología Social.

Romo, A., & Fresán, M. (2011). Los factores curriculares y académicos relacionados con el abandono y rezago. En ANUIES (Ed.), Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES, propuesta metodológica para su estudio 2ª Edición. México: ANUIES. Recuperado de: http://www.anuies.mx/principal/servicios/publicaciones/libros/lib65/indice.html

Rowe, J., & Lockhart, L. (2015). Relationship of cognitive attibutional style and academic performance among a predominantly hispanic college student population. Individual Differences Research Group, 3(2), 136–139.

Rust, P. (2008). Effects of the college admission process on adolescent development. Journal of College Admission, 198(198), 14-18.

Salazar, C. (1998). Aseguramiento de la calidad en la educación superior: el caso de la universidad de Colima. México, ANUIES.

Silva, J., & Urzúa-Morales, A. (2010). Propiedades psicométricas de la versión en español de la escala revisada de

restricción alimentaria en una muestra de adolescentes. Universitas Psychologica, 9(2), 521-530.

Tinto, V. (1992). El abandono de los estudios superiores: Una nueva perspectiva de las causas de abandono y su tratamiento. México: UNAM-ANUIES.

Trevitt, C. (1998). Coaching the transition to e-learning: re-thinking instructional design. Australia: The Australian National University.

Tuirán, R, (2008). La educación superior en México: perspectivas para su desarrollo y financiamiento. Segundo foro parlamentario de consulta sobre educación superior, media superior y ciencia, tecnología e innovación. México: Subsecretaría de Educación Superior.

Tyson, D. (2011). The big test: the secret history of the american meritocracy. Journal of College Admission, 170, 27-31.

Velásquez, F. (1982). Selección social e ingreso a la universidad pública. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: http://64.233.179.104/scholar?hl=es&lr=&q=cache:ytapjoziWNkJ:www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce10_06ensa.pdf+cursos+preparar+ex%C3%A1menes+de+admisi%C3%B3n

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. Psychological Review. 92 (4). 548 – 573.

Weiner, B. (1992). Human motivation. NewBurry, USA: Sage.

Wightman, L. F. (1990). Self-reported methods of test preparation used by LSAT takers: a summary of responses from June and September 1989 test takers. LSAC research report series. Research Report Series. L. s. a. tests. Newton, PA, USA: Law school admission council.

Wilson, R. (1990). Students should be coached for admissions tests: true or false? The Chronicle of Higher Education, 37(1), 33-37.

Witt, E. A. (1993). Meta-analysis and the effects of coaching for aptitude tests. Annual Meeting of the American Educational Research. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Atlanta, Georgia, University of Iowa: 40.