



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA**

**Propiedades psicométricas del cuestionario de estilos atributivos
en estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria – Casa
Grande**

**TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO PROFESIONAL DE:
Licenciado en Psicología**

AUTOR:

Quintana Rojas Luis Felipe (ORCID: 0000-0002-9652-4516)

ASESOR:

Mg. Henry Santa Cruz Espinoza (ORCID: 0000-0002-6475-9724)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Psicometría

TRUJILLO – PERÚ

2015

Dedicatoria

Dedico este logro a Dios quién supo guiarme por el buen camino, darme fuerzas para seguir adelante y no desfallecer en el intento, enseñándome a encarar las adversidades sin perder nunca la dignidad.

A mis padres por confiar en mí, apoyarme incondicionalmente, por su amor y paciencia inigualable, porque sin ellos definitivamente nada de esto sería alcanzable.

A mi hermano, por su confianza y apoyo constante.

A mis familiares porque siempre estuvieron dispuestos a apoyarme a lograr mis metas, por confiar en mí y ser su mayor orgullo.

A mis asesores por ser mi guía en esta etapa de mi vida y llenarme de sabiduría.
Agradecido por su apoyo incondicional.

Agradecimiento

Agradezco a Dios, por bendecirme y guiarme cada día de mi vida, por permitirme llegar hasta donde he llegado, haciendo realidad uno de mis grandes sueños.

Agradezco a mis profesores quienes durante toda la carrera profesional me han guiado y colmado de sabiduría y experiencia.

Mi agradecimiento a mi asesor de tesis, Mg. Henry Santa Cruz, por su dedicación, paciencia y motivación.

Índice de Contenidos

Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice de Contenidos	iv
Índice de Tablas	v
Resumen	vi
Abstract	vii
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	4
III. METODOLOGÍA.....	11
3.1. Tipo y diseño de investigación	11
3.2. Variables y Operacionalización.....	11
3.3. Población (criterios de selección), muestra, muestreo, unidad de análisis.....	11
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	13
3.5. Procedimientos.....	14
3.6. Método de análisis de datos	14
3.7. Aspectos éticos.....	15
IV. RESULTADOS.....	16
V. DISCUSIÓN.....	26
VI. CONCLUSIONES	30
VII. RECOMENDACIONES	31
REFERENCIAS	32
ANEXOS.....	35

Índice de Tablas

Tabla 1 Estadísticos correlación ítem subtest del Cuestionario de Estilos Atributivos. Área de logros Académicos.	16
Tabla 2 Estadísticos correlación ítem escala del Cuestionario de Estilos Atributivos. Área de las Relaciones Interpersonales.	18
Tabla 3 Estadísticos de Fiabilidad del Cuestionario de Estilos Atributivos.	19
Tabla 4 Normas Percentilares según sexo del Cuestionario de Estilos Atributivos. Área de Logros Académicos. Varones.	20
Tabla 5 Normas Percentilares según sexo del Cuestionario de Estilos Atributivos. Área de Logros Académicos. Mujeres.	22
Tabla 6 Normas Percentilares según sexo del Cuestionario de Estilos Atributivos. Área de Relaciones Interpersonales. Varones.	23
Tabla 7 Normas Percentilares según sexo del Cuestionario de Estilos Atributivos. Área de Relaciones Interpersonales. Mujeres.	25

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo analizar las propiedades psicométricas del cuestionario de Estilos Atributivos en estudiantes de cuarto y quinto grado de secundaria. Se usó una muestra de 337 estudiantes de Instituciones Educativas Públicas del Distrito de Casa Grande. Se halló la validez de constructo a través de la correlación ítem-escala en el área de Logros Académicos: En Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos y fundamentalmente el éxito (0.174 y 0.449); en Atribución del fracaso académico (0.246 y 0.368); en Atribución del éxito académico a la habilidad (0.248 y 0.468); en Atribución al fracaso al profesor (0.428 y 0.570); en Atribución del éxito al esfuerzo (0.097 y 0.426); en Externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte (0.289 y 0.432) y en Atribución del fracaso a la falta de habilidad (0.231 y 0.371). Así mismo en el Área de las Relaciones Interpersonales: En Internalización del fracaso en las relaciones interpersonales (0.232 y 0.466); en Atribución del éxito en las relaciones interpersonales al esfuerzo (0.115 y 0.488); en Externalización del éxito en las relaciones interpersonales (0.060 y 0.343); en Atribución del éxito en las relaciones interpersonales a la habilidad (0.124 y 0.452); en Externalización del fracaso (0.205 y 0.324). Se estimó la confiabilidad por consistencia interna hallando en Logros Académicos un valor de 0.888 y en la escala de Relaciones Interpersonales, un nivel de fiabilidad de 0.862. Por último, se evidencia en la Escala Completa un coeficiente de Alpha de Cronbach de 0.936.

Palabras Clave: Estilos Atributivos, validez, fiabilidad, normas.

Abstract

The present study aimed to analyze the psychometric properties of the Attributive Styles questionnaire in fourth and fifth grade high school students. A sample of 337 students from Public Educational Institutions of the Casa Grande District was used. The construct validity was found through the item-scale correlation in the area of Academic Achievements: In Outsourcing and uncontrollability of academic results and mainly success (0.174 and 0.449); in Attribution of academic failure (0.246 and 0.368); in Attribution of academic success to ability (0.248 and 0.468); in Attribution of failure to the teacher (0.428 and 0.570); in Attribution of success to effort (0.097 and 0.426); in Externalization and uncontrollability of academic failure due to its attribution to bad luck (0.289 and 0.432) and in Attribution of failure to lack of ability (0.231 and 0.371). Also in the Area of Interpersonal Relations: In Internalization of failure in interpersonal relationships (0.232 and 0.466); in Attribution of success in interpersonal relationships to effort (0.115 and 0.488); in Outsourcing of success in interpersonal relationships (0.060 and 0.343); in Attribution of success in interpersonal relationships to ability (0.124 and 0.452); in Outsourcing of failure (0.205 and 0.324). Reliability was estimated by internal consistency, finding in Academic Achievements a value of 0.888 and in the Interpersonal Relations scale, a reliability level of 0.862. Finally, a Cronbach's Alpha coefficient of 0.936 is evidenced in the Complete Scale.

Keywords: Attributive Styles, validity, reliability, norms.

I. INTRODUCCIÓN

En 2013 fue realizada la evaluación PISA en 66 naciones. El informe referido a dicha evaluación concluyó, entre otras cosas, que el nivel educativo de muchos de los países participantes estaba presentando serias deficiencias. Dentro de los países con malos resultados en la evaluación, el Perú ocupó el puesto de aquel con más falencias en términos de enseñanza (Yus , y otros, 2013). Se puede afirmar con mayor puntualidad que los alumnos del Perú del año 2013 contaban con el nivel más bajo en comprensión de lectura, en habilidades matemáticas y en ciencias. Debido a esto, se hace más que evidente la necesidad de producir un cambio en el aprendizaje de todos los estudiantes peruanos ya que, tal y como lo ratifican (Asmad y otros, 2004) en su estudio, aun los más destacados jóvenes estudiantes del Perú presentaban un nivel muy por debajo de sus homólogos de otros países latinoamericanos.

Esta problemática puede ser abordada desde la perspectiva de los estilos atributivos, pues, dentro de estos, es posible que puedan agruparse factores internos y externos que permitan una mejor comprensión de este contexto. En ese sentido, hallar el estilo atributivo de los estudiantes haría posible la creación de una herramienta útil para examinar el comportamiento de estos y poder diseñar estrategias que hagan posible la satisfacción de necesidades educativas a nivel personal y poblacional.

Es por esto que planteamos la pregunta de investigación: ¿Cuáles son las propiedades psicométricas del Cuestionario de Estilos Atributivos en estudiantes de educación secundaria de instituciones educativas públicas del Distrito de Casa Grande? Y también planteamos las preguntas respecto de los problemas específicos: ¿Cuál es la validez de constructo del Cuestionario de Estilos Atributivos en estudiantes de cuarto y quinto grado de educación secundaria en instituciones educativas públicas del Distrito de Casa Grande?

¿Cuál es la confiabilidad por consistencia interna en el Cuestionario de Estilos Atributivos en estudiantes de cuarto y quinto grado de educación secundaria en instituciones educativas públicas del Distrito de Casa Grande?
¿Cuáles son las normas percentilares del Cuestionario de Estilos Atributivos en estudiantes de cuarto y quinto grado de educación secundaria en instituciones educativas públicas del Distrito de Casa Grande?; por medio de las cuales se pudo comprender mejor como establecer los objetivos de la presente investigación.

Por otra parte, la consolidación de este trabajo investigativo conseguirá aportar, a nivel teórico, mucha información de carácter psicométrico dentro del marco del estilo atributivo de los estudiantes, todo esto justificado y guiado por la investigación de otros autores que han venido aportando conceptos claros orientados a comprender al estudiante en su camino a la asimilación de conocimiento.

En un nivel práctico y social, este estudio significará una fuente de conocimiento idónea para conseguir mejoras de procedimientos administrativos y asistenciales generando así un positivo impacto institucional que, incluso, podría verse reflejado en una mejor gestión de recursos financieros, todo esto principalmente en el rubro salud. Además, en contrapeso a la poca investigación hecha sobre estas variables, este trabajo podrá servir de documento cuyos datos e información estarán a disposición de las instituciones y de toda la comunidad científica para la creación de estrategias y programas beneficiosos en el ámbito educativo.

No obstante, a nivel regional, los estudios atributivos referentes al estudiante peruano son aún más escasos que el estudio de las variables, por lo que la importancia de esta investigación se acentúa aún más dado que el Perú necesita urgentemente comprender el perfil de sus estudiantes. De esta manera se persigue hacer realidad lo que la teoría de Weiner, llamada de atribución causal, propone como ideal. Con la consecución de este objetivo se obtendrán indicadores que harán efectivas mejoras no solo en temas de aprendizaje y enseñanza en educación escolarizada sino, incluso, en lo que respecta a la evolución individual en el seno social, puesto que será factible

diferenciar esquemas atribucionales entre estudiantes y entender cómo estos influyen en su desempeño, en sus relaciones con otros alumnos y con sus maestros. Para lograr alcanzar este propósito, el presente estudio se enfocará en adaptar un instrumento de forma validada y confiable, a través del cual se podrá realizar la métrica de variables de estudiantes de secundaria para descubrir el estilo atributivo apropiado. Tal es así que esta investigación conseguirá ser de utilidad para el campo de la psicología educativa, ya que, tanto psicólogos como docentes y tutores contarán con mayor disponibilidad de herramientas e información para saber cómo orientar el aprendizaje y el futuro de los alumnos hacia una eficaz búsqueda del éxito.

Por todo lo anteriormente expuesto se propone el objetivo general de Conocer las propiedades psicométricas del Cuestionario de Estilos Atributivos en alumno de cuarto y quinto grado de educación secundaria en instituciones educativas públicas del Distrito de Casa Grande. Además, como objetivos específicos se plantea precisar la validez de constructo del Cuestionario de Estilos Atributivos en alumnos de cuarto y quinto grado de educación secundaria en instituciones educativas públicas del Distrito de Casa Grande. Determinar la confiabilidad por consistencia interna en el Cuestionario de Estilos Atributivos en alumnos de cuarto y quinto grado de educación secundaria en instituciones educativas públicas del Distrito de Casa Grande. Elaborar las normas percentilares del Cuestionario de Estilos Atributivos en alumnos de cuarto y quinto grado de educación secundaria en instituciones educativas públicas del Distrito de Casa Grande. En la presente investigación no se plantean hipótesis al ser un estudio psicométrico

II. MARCO TEÓRICO

El presente estudio halla bases fundamentales en el núcleo de los siguientes estudios antecedentes:

Antecedentes

Jaimes (2014) estudió el vínculo de la comprensión de lectura y las atribuciones causales. Su metodología fue descriptiva correlacional, de corte transversal. Se utilizaron la Prueba de Evaluación de las Competencias de Comprensión Lectora (ECLE – 3) y el Cuestionario de Estilos Atributivos (EAT), con un grupo de 208 estudiantes (72 de instituciones particulares y 136 de estatales) de Lima Metropolitana. Los resultados expusieron que, en mayoría de casos, mientras mayor era la comprensión de lectura, menores eran las dimensiones de estilos de atribución del fracaso al profesor y la externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte. La conclusión del estudio fue que, a más estilos atributivos, menor comprensión de lectura.

Matalinares y otros (2009), en esta investigación buscaron analizar la validez y confiabilidad del Cuestionario de Estilos Atributivos (CEA) de Alonso y Sánchez (1992). Su metodología fue de tipo aplicada, correlacional comparativo y diseño transversal. El grupo estudiado fue de 324 alumnos de ambos sexos, que cursaban el cuarto y quinto año de secundaria. Lo que los resultados evidenciaron puntajes a través del CEA son confiables. Se pudo concluir que aquella prueba muestra validez de constructo y la matriz de correlaciones evidencia asociaciones significativas entre las áreas y el análisis factorial demuestra la existencia de dos factores.

El marco teórico que da cuerpo a este trabajo de investigación contempla el estudio atribucional como el proceso cognitivo individual de carácter apreciativo que busca atribuir las causas de determinados eventos o acciones a un origen común, a un hecho (Nieto, 1993).

Seligman (1990), por su parte, da explicación del estilo atribucional considerándolo un rasgo inherente a la personalidad que se forma en los inicios de esta y se va desarrollando con el transcurrir de la existencia hasta convertirse en una tendencia.

Sin embargo Rotter (1966), aporta una perspectiva más completa respecto de este estilo pues afirma que este no es único ya que las personas perciben de manera diferente su nivel de control sobre los eventos que les acaecen. Por un lado, las personas con un enfoque más internalista expresan alto grado de seguridad en que su destino puede ser controlado por ellos y consideran su capacidad de decidir y actuar como herramienta eficaz para encausar los eventos que les ocurren. Del lado contrario, las personas con una mirada más externalista a menudo expresan la determinación de los acontecimientos como resultado del azar en el cual ellas son solo espectadores y, eventualmente, víctimas.

Vicuña y otros (2001), dicen del estilo atributivo que es una característica cognitiva en la que se expone el tipo de reacción que las personas tienen habitualmente ante situaciones de fracaso. El estilo atributivo, para ellos, determina el grado de automotivación o desmoralización frente a situaciones que requieren logros.

Partiendo de la perspectiva de la teoría de Heider (1958), el ser humano busca comprender el comportamiento de otros a través de atribuir causales a las acciones y generar información que las expliquen. Al igual que Rotter (1966), Heider clasifica esta búsqueda de explicaciones en dos tipos de atribución causal:

Atribución externa: la causa de los eventos y acciones es adjudicada a agentes externos sobre los que no se tiene un control razonable. También es denominada atribución circunstancial.

Atribución interna: aquello que explica lo que ocurre se basa en una fuerza o agente interno. En esta postura, también llamada atribución disposicional, el control de lo que ocurre descansa en el propio individuo y su facultad para tomar decisiones.

No obstante Heider (1958), termina inclinando su perspectiva del comportamiento humano hacia una visión muy limitada que no hace más que

atribuir los éxitos, los logros y eventos a causales exteriores que deslegitiman el impacto del esfuerzo y la facultad de decidir.

Sin embargo, las personas cuya percepción de la atribución que apunta más hacia la gestión del comportamiento, no evitan las tareas vinculadas al alcance del éxito, puesto que, esta clase de individuos confían en que el éxito se alcanza a través de la capacidad y el despliegue de esfuerzo constante. A diferencia de las personas que, al explicar el fracaso como el resultado de la mala suerte, sufren un daño de autoestima y asumen la responsabilidad del fracaso, viéndolo como el resultado de un insuficiente esfuerzo, de tal manera que, en vez de rendirse, incrementan el trabajo a desplegar.

A la teoría inicial de Heider le fue adicionado el aporte de otro investigador, quien en su hipótesis planteó que existían tres elementos influyentes en la percepción de las atribuciones Kelley (1967):

Consistencia de la información: grado en donde el agente toma el mismo comportamiento ante diferentes eventos.

Distinción de la información: grado donde el agente aplica diferentes comportamientos para diferentes eventos.

Información consensuada: grado donde diferentes individuos toman una misma conducta ante un evento común.

No obstante, de estos factores Heider (1967), proporciona una idea más clara del proceso en el que las atribuciones se forman dentro de la mente de las personas:

Percepción: La persona observa el comportamiento

Juicio: La persona analiza y determina si el comportamiento se hizo con intención.

Atributo: La persona define si el autor del comportamiento fue forzado o influenciado a actuar; en tal caso la atribución de la acción es definida como circunstancial.

Este ordenamiento del proceso lleva a dividir la naturaleza de los factores en controlables y no controlables si se considera que pueden ser alterados o no por el individuo.

Heider (1967), además, evalúa que el éxito puede ser atribuido a la causa de, por lo menos, cuatro factores:

Esfuerzo: de carácter intrínseco y que, aunque es algo inestable, podemos ejercer sobre él mucho control.

Capacidad: un factor estable que posee mucho de intrínseco pero que no siempre lo es. Sobre este factor el control directo es pobre.

Nivel de dificultad de la tarea: un agente extrínseco pero que se caracteriza por su estabilidad y la remota posibilidad de ser controlable.

Suerte: un factor externo e inestable cuya controlabilidad es casi nula.

Por su parte Petri y Govern (2006), hacen descansar su perspectiva de la teoría de la atribución sobre tres postulados fundamentales que son:

- a) Los individuos intentan dar con las causales de las conductas
- b) Las causas yacen en reglas como el vínculo entre una adjudicación y una expectativa
- c) Las causas adjudicadas a ciertos comportamientos influirán en los posteriores comportamientos de tipo emocional y no emocional.

Lo que el enfoque de estos investigadores permite es la aproximación al entendimiento acerca de cómo interactúan los distintos estilos atribucionales.

El estilo explicativo o atribucional, Peterson y Villanova (1988), nos señala que es una característica cognitiva personal a través del cual se expone la manera en cómo las personas se dan explicación acerca de las razones detrás del fracaso, además nos habla de la actitud posterior a esta apreciación, es decir, si se opta por la motivación o la desmoralización.

En sus respectivos trabajos Peterson y Seligman (1984) y Remor y otros (2006), consideraron clasificar los estilos atributivos en dos tipos: El pesimista, que refiere a la persona que fundamenta su explicación de sus malos acontecimientos y fracasos a una causa intrínseca e inalterable que condicionará siempre y de forma global las diferentes áreas de la vida; diferente del optimista quien atribuye los infortunios y fracasos a razones externas, causas que pueden cambiar y alterarse, que no perduran en el tiempo. Además de esta apreciación, Marujo y otros (2003), aclaran que la

motivación y estados afectivos de los individuos se ven influenciados por las creencias y expectativa que los mismos han formado respecto de su capacidad y percepción de control para hacerle frente a los problemas. No obstante, Weiner (1985), hace referencia a la forma de interpretación que los individuos hacen de la conducta de los demás y sus consecuencias en acontecimientos propios tanto como ajenos.

La forma de percibir el significado de los hechos y las causas de los mismos está influenciada por las creencias y expectativas que la persona, tal es así que las personas pueden definir si estas causas son intrínsecas o extrínsecas, controlables o incontrolables. Las atribuciones impactan notoriamente sobre los móviles de los individuos de tal manera que influyen comportamientos, planes y relaciones relativas al mundo que los rodea y su vida cotidiana, incluyendo sus actividades laborales y de aprendizaje. Tal es así que, las atribuciones negativas disminuyen la motivación y predisponen a una expectativa anticipada de fracaso, mientras que las positivas estimulan la favorable gestión de la motivación; en ese sentido y en el contexto escolar, se deduce que es de suma importancia promover el enfoque del aprendizaje hacia un estilo atributivo positivo.

Weiner (1985), respecto a la atribución, ha propuesto tres dimensiones que, a su vez, se subdividen en clases.

La primera de estas dimensiones es denominada “localización” y dentro de ella se hallan la localización interna y externa en función de si el fracaso se explica a través de causas propias al proceder del individuo o si esas causas son adjudicadas a factores externos sobre los que no se tiene control.

La segunda dimensión es llamada “estabilidad” y consiste en si el factor de causa del fracaso es estable o inestable. En ese sentido, es de poca importancia si es interno o externo, lo que realmente importa de esta dimensión es si lo que causa la falta de éxito es algo que el individuo percibe que puede encausar a su favor o, por el contrario, es una característica del entorno o de sí mismo que no puede alterar para conseguir el éxito.

La última dimensión es denominada “capacidad de control” y refiere al grado de cambio que el sujeto puede ejercer sobre los factores de los acontecimientos. Si ante acontecimientos desfavorables el individuo percibe que puede modificar ciertos factores, entonces estos son “controlables”, de no ser así, estos factores están fuera de su potestad, por lo tanto, son incontrolables.

Debido al concepto que define esta última dimensión se puede inferir que guarda cierto parecido con el de la “autodeterminación” propuesto por Decy y Ryan (1987), quienes se refieren a ella como la convicción o creencia con la que las personas sienten poder controlar los sucesos o conductas para lograr algo. De manera que relacionan las conductas y respuestas que aseguran controlar mostrando en este hecho autoeficacia y autocompetencia.

Finalmente, la teoría que persigue explicar todas estas interacciones entre motivaciones, causas y percepciones es la teoría atribucional de Weiner (1974); y es que, de acuerdo a lo que explica este estudio, la conducta es una interacción continua de episodios que dependen unos de otros y que dan lugar a emociones positivas y negativas. En el contexto lo estudiantil, esta interacción de reacciones da como resultado expresiones que permiten tener una idea del tipo de atribuciones que los alumnos asignan a las causas de sus fracasos o éxitos y, también, la clase de postura que asumirán para poder sortear las dificultades en su aprendizaje y alcanzar sus metas.

Weiner (1974), además propone de forma novedosa la importancia de las emociones a lo largo del proceso de persecución de un objetivo. La motivación sería un proceso de evocación histórica o secuencia que iniciaría con el resultado de observar un logro o fracaso de alguien más. Este acto estimula sensaciones emotivas relacionadas con el resultado, iniciando, de esta forma, el proceso de entender la razón por la cual se obtuvo ese resultado exitoso o fracasado. Este proceso se ve influenciado por las percepciones y la historia personal del sujeto, esto aunado a sus ideas del

entorno social, dando como resultado una atribución causal determinada. Dependiendo del tipo de atribución, el sujeto evocará emociones y tomará decisiones que guiarán sus actos futuros hacia un patrón que muy probablemente se repetirá.

Finalmente, se puede llegar a la idea de que existe una diversidad de estilos atributivos tan grande como diversidad de causas para un resultado, sin embargo si se vinculan con la conducta, las dimensiones causales pueden clasificarse en: internas, externas, estables, inestables, controlables, no controlables, generales y específicas, de tal manera que el estilo atributivo permita anticipar el comportamiento del individuo (Weiner, 1974).

III. METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño de investigación

La averiguación corresponde a un análisis de tipo tecnológico, ya que se orienta a enseñar la validez de psicometría aplicada a inicios científicos que demuestran su efectividad práctica. La indagación tecnológica aprovecha del entendimiento teórico científico producto de la averiguación elemental o sustantiva y organiza normas técnicas cuya aplicación permite cambios en la verdad (Sánchez & Reyes, 2015), siendo que esta indagación se apoya en Conocer las características psicométricas del Cuestionario de Estilos Atributivos en alumnos de cuarto y quinto nivel de enseñanza secundaria en instituciones educativas públicas del Distrito de Casa Grande.

3.2. Variables y Operacionalización

Estilos atributivos

En su definición conceptual, el estilo atributivo es un proceso de conocimiento en el cual los individuos tienen la posibilidad de producir un estado emocional, que motiva o inclusive puede orientar el comportamiento, frente a diferentes situaciones ambientales (Alonso & Sánchez, 1992). En su definición operacional, los estilos atributivos se medirán a través de las puntuaciones se conseguirán por el Instrumento de Estilos Atributivos – CEA (Alonso & Sánchez, 1992).

3.3. Población (criterios de selección), muestra, muestreo, unidad de análisis

Población

La población la conformó alumnos de dos Instituciones Públicas del distrito de Casa Grande, 390 estudiantes matriculados en el 4° y 5° de secundaria de entre 14 y 18 años de edad. La primera Institución Educativa, constituida por 332 estudiantes (4° grado 91 hombres y 83 mujeres. 5° grado 81 hombres y 77 mujeres). La segunda Institución Educativa está conformada por 238 estudiantes (4° grado 19 hombre y 18 mujeres. 5° grado 07 hombre y 14 mujeres)

Criterios de inclusión:

- I.E.P. mixtas del Distrito de Casa Grande matriculados en el año lectivo 2014, de 14 a 18 años de edad y accedan a la evaluación de forma voluntaria.
- Serán incluidos todos los cuestionarios que están debidamente completos.

Criterios de exclusión:

- Estudiantes que el día de la aplicación no asistieron a clases.

Muestra

La muestra seleccionada para la presente investigación está constituida por 332 adolescentes pertenecientes a Instituciones Educativas Públicas del Distrito de Casa Grande; la cual se desarrolló con un nivel de confianza del 95% y un 2% del margen de error. A demás de ello se tendrá en cuenta los criterios de inclusión y exclusión al tener participantes de ambos sexos cuya edad oscilan entre los 12 a 18 años.

$$n = \frac{k^2 * p * q * N}{(e^2 * (N - 1)) + k^2 * p * q}$$

N: Población o universo.

K: El nivel de confianza indica la probabilidad de que los resultados de nuestra investigación sean ciertos: un 95% de confianza.

p: Es la proporción de individuos que poseen en la población o p=q=0.5.

q: Es la proporción de individuos que no poseen esa característica, es decir, es 0,5.

e: error estándar esperado (2%)

n: Muestra

Muestreo

Se usó muestreo estratificado, técnica que se basa en conformar a los miembros poblacional relacionadas con la variable examinada en estratos homogéneos, conforme el nivel y la organización educativa a la que pertenecen los alumnos de la muestra de análisis. Después se usa

una muestra aleatoria fácil de cada estrato para elegir la muestra para la cual se hace un sorteo a través de la tabla de Excel, lo cual da como consecuencia la muestra representativa poblacional respectiva. Los métodos de muestreo probabilístico que se utilizarán son los que se pueden calcular de antemano; También permiten conocer la probabilidad de obtener cada una de las posibles muestras de una población o de un universo (Sheaffer y otros, 2007).

$$\text{Donde: } \frac{n}{N} = \frac{337}{390} = 0.86$$

n = Muestra

N = Población

Unidad de análisis

Estuvo conformada por adolescentes de Instituciones Educativas Públicas.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

El método utilizado fue un formulario de recopilación de datos, que se utiliza como tema de esta encuesta y como método de recopilación de información. La encuesta se adapta al método elegido y al propósito establecido.

En la encuesta se utiliza como una herramienta para hacer una serie de preguntas para extraer información de un grupo de personas para realizar el estudio. (Hernández, 2014)

Estilos atributivos

En cuanto al Cuestionario de Estilos Atributivos - EAT, fue creado por los autores (Alonso & Sánchez, 1992) en España. La adaptación de dicho instrumento fue hecha por María (Matalinares y otros, 2009) en la ciudad de Lima metropolitana.

El instrumento consta de 68 ítems, los cuales se califican en una escala Likert con 5 categorías, siendo 0 totalmente en desacuerdo, 1 en desacuerdo, 2 ni de acuerdo ni de acuerdo, 3 de acuerdo y totalmente de

acuerdo. Con el objetivo de evaluar patrones de atribución en el ámbito de las relaciones interpersonales y el rendimiento académico.

Para determinar la confiabilidad, los autores utilizaron el método de consistencia interna. Los coeficientes de confiabilidad en el rango de Logro Académico son 0.84 para la escala I; Escala II 0,76 y para la escala III 0,711. En el ámbito de las relaciones interpersonales, es 0,81 en la escala I y 0,77 en la escala II. Obtuvieron una correlación de Pearson de 0,74 para el método de división de consistencia interna por mitades y 0,72 para la fórmula de corrección de Spearman Brown. La validez de contenido se llevó a cabo mediante un proceso de validación por jueces; Los resultados del coeficiente V de Aiken indican que los ítems alcanzaron coeficientes iguales o superiores a 0,78, que tiene una probabilidad asociada de 0,48 o menos, que fueron admitidos por los jueces.

3.5. Procedimientos

Se consideraron las próximas medidas: Para la evaluación del instrumento, las autorizaciones y la base de datos poblacional elegida fueron consultadas por la organización educativa y filtradas según criterios muestrales. Se usó el cuestionario de estilo de atributos para la recolección de datos y se solicitaron los papeles necesarios. Por consiguiente, además se incluye un consentimiento reportado. Una vez recuperada la información, se sitúa en la base de datos de resultados para su procesamiento estadístico.

3.6. Método de análisis de datos

El estudio de los datos se hizo por medio de estadística detallada e inferencial. La estadística detallada usó el reparto de frecuencia absoluta fácil y porcentual, las medidas de tendencia central (media, moda, mediana), las medidas de dispersión (desviación estándar, mínimo y máximo), las medidas de posicionamiento (percentiles, derivadas de puntuaciones estándar) y estadísticas de consistencia (coeficiente alfa de Cronbach). Desde las estadísticas de inferencia, se

usó el coeficiente de correlación momento-producto de Pearson para obtener índices de validez de constructo, la prueba de normalidad de Kolmogorov Smirnov y la prueba U de Mann Whitney para examinar las diferencias por edad y sexo.

3.7. Aspectos éticos

Los puntos éticos fueron tomados en importancia en los Criterios Nacionales, el Código Nacional de Adhesión Científica, siguiendo las prácticas idóneas de totalidad científica (CONCYTEC, 2019); el Código de Ética de la escuela de Psicólogos, en cumplimiento de los inicios de confidencialidad de la información, tal cual se otorgó a los competidores un archivo de consentimiento comunicado donde se brindó la información importante a este análisis y respetando toda la información obtenida a lo largo de él. Se usaron los criterios internacionales por medio de los inicios de beneficio para la población estudiada con los resultados encontrados; el inicio de no afectar a los competidores de ni una forma; el inicio de poder escoger si participar o no en el análisis, sin ningún tipo de coacción y al final el de la justicia al no discriminar a la muestra salvo esos criterios que invaliden la muestra. (Beauchamp y Childress, 1979).

IV. RESULTADOS

VALIDEZ DE CONSTRUCTO

Tabla 1 Estadísticos correlación ítem subtest del Cuestionario de Estilos Atributivos. Área de logros Académicos.

Subtest	Ítems	ritc		Ítems	ritc
Escala 1: Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos y fundamentalmente el éxito	20	0.309		03	0.365
	33	0.201		13	0.426
	40	0.449		21	0.285
	51	0.439	Escala 5: Atribución del éxito al esfuerzo	42	0.277
	52	0.256		57	0.269
	56	0.174		63	0.097
	62	0.279			
	64	0.379			
Escala 2: Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo	07	0.285	Escala 6: Externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la mala suerte	05	0.289
	17	0.368		11	0.289
	26	0.345		30	0.416
	34	0.246		37	0.398
	47	0.263		65	0.432
	02	0.248		08	0.231
Escala 3: Atribución del éxito académico a la habilidad	14	0.261	Escala 7: Atribución del fracaso a la falta de habilidad	19	0.308
	23	0.370		49	0.268
	44	0.381		68	0.371
	59	0.293			
	60	0.468			
	06	0.482			
Escala 4: Atribución al fracaso al profesor	09	0.531			
	28	0.428			
	36	0.570			
	53	0.517			

Nota: Fuente propia

En la tabla 1, se efectuó la correlación Ítem-escala del Área de Logros Académicos del Cuestionario de Estilos Atributivos, como medida de la discriminación del ítem; en la Escala 01 se presenta índices de validez entre 0.174 y 0.449; en la Escala 02 se observa índices de correlación corregida entre 0.246 y 0.368; por otra parte en la Escala 03 se observa correlaciones que oscilan entre 0.248 y 0.468; en la Escala 04 se presenta correlaciones corregidas entre 0.428 y 0.570; en la Escala 05 se observa índices de correlación corregida entre 0.097 y 0.426; en la Escala 06 se presenta correlaciones que van desde 0.289 y 0.432; por último en la Escala 07 presenta un índice de correlación mínima de 0.231 y un máximo de 0.371.

Tabla 2 Estadísticos correlación ítem escala del Cuestionario de Estilos Atributivos. Área de las Relaciones Interpersonales.

	Ítems	riect		Ítems	Correlación ítem test
Escala 8:	10	0.395	Escala 11: Atribución	18	0.146
Internalización del	16	0.466	del éxito en las	25	0.124
fracaso en las	27	0.425	relaciones	39	0.353
relaciones	29	0.462	interpersonales a la	48	0.434
interpersonales	54	0.232	habilidad	67	0.452
	04	0.370		22	0.324
Escala 9: Atribución	12	0.473		32	0.231
del éxito en las	31	0.144	Escala 12:	35	0.279
relaciones	38	0.488	Externalización del	43	0.366
interpersonales al	55	0.115	fracaso	46	0.257
esfuerzo	66	0.385		50	0.205
				58	0.285
	01	0.254			
Escala 10:	15	0.324			
Externalización del	24	0.343			
éxito en las	41	0.060			
relaciones	45	0.281			
interpersonales.	61	0.247			

En la tabla 2, se efectuó la correlación Ítem-escala del Área de Relaciones Interpersonales del Cuestionario de Estilos Atributivos, como medida de la discriminación del ítem; en la Escala 08 se presenta índices de validez entre 0.232 y 0.466; en la Escala 09 se observa índices de correlación corregida entre 0.115 y 0.488; por otra parte en la Escala 10 se observa correlaciones que oscilan entre 0.060 y 0.343; en la Escala 11 se presenta correlaciones corregidas entre 0.124 y 0.452; por último en la Escala 12 se observa índices de correlación corregida entre 0.205 y 0.324.

CONFIABILIDAD

Tabla 3 Estadísticos de Fiabilidad del Cuestionario de Estilos Atributivos.

Estilos Atributivos	Alpha de Cronbach	Media	DE	EEM	N de Ítems
Escala 01	0.611	17.27	4.256	2.655	8
Escala 02	0.535	12.01	3.158	2.154	5
Escala 03	0.601	13.44	3.743	2.364	6
Escala 04	0.742	6.53	3.604	1.830	5
Escala 05	0.526	15.48	3.361	2.314	6
Escala 06	0.610	10.10	3.153	1.969	5
Escala 07	0.500	6.53	2.809	1.986	4
Área de logros Académicos	0.888	81.37	17.800	5.957	39
Escala 08	0.641	8.68	3.577	2.143	5
Escala 09	0.577	14.80	3.503	2.278	6
Escala 10	0.495	13.55	3.319	2.359	6
Escala 11	0.528	9.49	3.159	2.170	5
Escala 12	0.547	15.74	3.709	2.497	7
Área de Relaciones Interpersonales	0.862	62.27	13.831	5.138	29
Escala General	0.936	143.65	31.044	7.854	68

Los resultados mostrados en la tabla 3, evidencian la consistencia interna del Cuestionario de Estilos Atributivos.

En las escalas de Logros Académicos; se hallaron coeficientes de confiabilidad en la Escala 01 de 0.611, Escala 02 de 0.535, Escala 03 de 0.601, Escala 04 de 0.742, escala 05 de 0.526, Escala 06 de 0.610 y la Escala 07 de 0.500. La Escala Global de Logros Académicos obtuvo un coeficiente de confiabilidad de 0.888.

En las escalas de Relaciones Interpersonales, se hallaron coeficientes de confiabilidad en la Escala 08 de 0.641, la Escala 09 de 0.577, la Escala 10 de 0.495, la Escala 11 de 0.528 y la Escala 12 de 0.547. La escala global de Relaciones Interpersonales alcanza un nivel de fiabilidad de 0.862. Por último, se evidencia en la Escala Completa un coeficiente de fiabilidad de 0.936.

Tabla 4 Normas Percentilares según sexo del Cuestionario de Estilos Atributivos.
Área de Logros Académicos. Varones.

Pc	Escal	Escal	Escal	Escal	Escal	Escal	Escal	Logros	Pc
	a 1	a 2	a 3	a 4	a 5	a 6	a 7	Académicos	
99	26	19	22	14	22	16	12	112	99
97	23	18	21	12	21	15	11	105	97
95	23	17	19	11	20	14	11	102	95
93	22	16	18	10	20	14	10	101	93
90	21	15	17	10	19	13	9	99	90
85	21	15	16	9	19	12	9	95	85
80	20	14	15	8	18	12	9	91	80
75	19	14	15	8	18	12	8	90	75
70	19	14	15	7	17	11	7	88	70
65	19	13	15	7	17	11	7	86	65
60	18	13	14	7	17	11	7	83	60
55	18	13	14	6	16	10	6	80	55
50	17	12	14	6	16	10	6	78	50
45	17	12	13	5	16	9	6	77	45
40	16	12	12	5	15	9	5	76	40
35	16	11	12	5	15	9	5	75	35
30	16	11	12	4	15	9	5	72	30
25	15	10	11	3	14	8	4	71	25
20	14	10	11	3	14	8	4	69	20
15	14	9	10	2	13	6	4	68	15
10	13	8	9	2	13	6	3	66	10
7	13	8	9	1	12	5	2	64	7
5	12	7	8	1	12	4	2	60	5
3	10	7	7	0	11	4	1	57	3
1	9	4	5	0	10	2	1	54	1
N	168	168	168	168	168	168	168	168	N
Medi									Medi
a	17.24	12.12	13.30	5.74	16.04	9.71	6.23	80.38	a

Mediana	17	12	14	6	16	10	6	78	Mediana
Des. Tip.	3.247	2.798	3.190	3.029	2.585	2.879	2.540	12.639	Des. Tip.
Mínimo	9	4	5	0	10	2	1	54	Mínimo
Máximo	26	19	22	14	22	16	12	112	Máximo

En la tabla 4, se realizó la construcción de las normas del Cuestionario de Estilos Atributivos según sexo, dada la evidencia estadística sobre la presencia de diferencias significativas ($p < .05$), donde se procedió a construir las normas generales por medio de normas percentilares, obteniendo las medidas descriptivas como la media, mediana, desviación típica, mínimo y máximo de las escalas de logros académicos.

Tabla 5 Normas Percentilares según sexo del Cuestionario de Estilos Atributivos.
Área de Logros Académicos. Mujeres.

Pc	Escal	Escal	Escal	Escal	Escal	Escal	Escal	Logros	Pc
	a 1	a 2	a 3	a 4	a 5	a 6	a 7	Académicos	
99	26	20	22	15	22	17	14	118	99
97	25	17	20	14	22	15	12	109	97
95	24	17	19	12	20	14	11	106	95
93	23	16	18	11	20	14	10	102	93
90	22	16	18	11	19	14	10	99	90
85	21	15	17	10	18	13	9	96	85
80	20	14	16	9	18	12	9	92	80
75	20	14	16	8	17	12	9	91	75
70	19	14	16	8	17	12	8	89	70
65	19	13	15	7	16	12	7	87	65
60	18	13	15	7	16	11	7	85	60
55	18	13	14	7	16	11	7	84	55
50	18	13	14	7	15	11	6	83	50
45	17	12	13	6	15	10	6	82	45
40	17	11	13	6	15	10	6	80	40
35	16	11	13	5	14	10	5	77	35
30	16	11	12	5	14	9	5	74	30
25	16	10	12	5	14	9	5	74	25
20	15	10	11	4	13	8	4	72	20
15	15	9	11	4	13	8	4	71	15
10	14	8	10	3	12	7	3	69	10
7	13	8	9	2	12	6	2	66	7
5	12	7	9	2	11	6	2	64	5
3	12	7	8	0	10	5	1	59	3
1	8	5	7	0	8	3	0	52	1
N	164	164	164	164	164	164	164	164	N
Medi									Medi
a	17.73	12.20	13.91	6.57	15.53	10.43	6.51	82.90	a

Mediana	18	13	14	7	15	11	6	83	Mediana
Des. Tip.	3.329	2.811	3.037	3.078	2.816	2.661	2.790	12.521	Des. Tip.
Mínimo	8	5	7	0	8	3	0	52	Mínimo
Máximo	26	20	22	15	22	17	14	118	Máximo

En la tabla 5, se realizó la construcción de las normas del Cuestionario de Estilos Atributivos según sexo, dada la evidencia estadística sobre la presencia de diferencias significativas ($p < .05$), donde se procedió a construir las normas generales por medio de normas percentilares, obteniendo las medidas descriptivas como la media, mediana, desviación típica, mínimo y máximo de las escalas de logros académicos.

Tabla 6 Normas Percentilares según sexo del Cuestionario de Estilos Atributivos. Área de Relaciones Interpersonales. Varones.

Pc	Escala 8	Escala 9	Escala 10	Escala 11	Escala 12	Relaciones Interpersonales	Pc
99	15	21	20	16	25	89	99
97	14	21	19	15	23	82	97
95	13	20	18	14	22	81	95
93	12	20	18	13	21	77	93
90	12	19	17	13	20	75	90
85	12	18	16	12	20	72	85
80	11	17	16	11	19	70	80
75	10	17	15	11	18	69	75
70	10	16	15	10	17	67	70
65	9	16	15	10	17	66	65

60	9	15	14	10	17	65	60
55	8	15	14	9	16	64	55
50	8	15	14	9	16	62	50
45	8	14	13	8	15	60	45
40	7	14	13	8	15	59	40
35	7	14	13	8	15	57	35
30	6	14	13	8	15	57	30
25	6	13	12	7	14	55	25
20	5	13	11	7	14	53	20
15	5	12	11	6	13	52	15
10	4	11	10	6	12	49	10
7	4	10	9	5	12	46	7
5	4	10	8	5	11	44	5
3	3	8	8	4	10	41	3
1	2	6	7	2	8	35	1
N	168	168	168	168	168	168	N
Media	8.10	14.82	13.59	9.07	16.18	61.76	Media
Media na	8	15	14	9	16	62	Media na
Des. Tip.	2.986	3.031	2.750	2.818	3.229	10.496	Des. Tip.
Mínim o	2	6	7	2	8	35	Mínim o
Máxi mo	15	21	20	16	25	89	Máxi mo

En la tabla 6, se realizó la construcción de las normas del Cuestionario de Estilos Atributivos según sexo, dada la evidencia estadística sobre la presencia de diferencias significativas ($p < .05$), se procedió a construir las normas generales por medio de normas percentilares, obteniendo medidas descriptivas como media, mediana, desviación típica, mínimo y máximo en las escalas de Relaciones Interpersonales.

Tabla 7 Normas Percentilares según sexo del Cuestionario de Estilos Atributivos.
Área de Relaciones Interpersonales. Mujeres.

Pc	Escal a 8	Escal a 9	Escala 10	Escala 11	Escala 12	Relaciones Interpersonales	Pc
99	17	21	22	17	23	93	99
97	14	20	19	15	21	85	97
95	14	19	18	15	21	80	95
93	14	18	18	14	20	78	93
90	13	18	17	13	20	75	90
85	12	18	16	13	19	73	85
80	12	17	16	12	18	72	80
75	11	17	16	11	18	70	75
70	10	17	15	11	17	68	70
65	10	17	15	11	17	67	65
60	10	16	14	10	17	65	60
55	9	16	14	10	16	64	55
50	9	16	14	9	16	63	50
45	9	15	14	9	16	62	45
40	8	15	13	9	15	60	40
35	8	14	13	9	15	60	35
30	7	14	12	9	14	59	30
25	7	13	12	8	14	58	25
20	6	13	11	8	14	56	20
15	5	13	11	7	13	54	15
10	5	12	10	7	12	52	10
7	4	11	10	6	12	49	7
5	3	10	9	6	10	46	5
3	3	9	9	5	9	43	3
1	1	8	8	4	9	39	1
N	164	164	164	164	164	164	N
Media	8.84	15.17	13.85	9.81	15.82	63.50	Media

Media	9	16	14	9	16	63	Media
na							na
Des.	3.229	2.737	2.730	2.601	2.907	9.928	Des.
Tip.							Tip.
Mínim	1	8	8	4	9	39	Mínim
o							o
Máxi	17	21	22	17	23	93	Máxi
mo							mo

En la tabla 7, se realizó la construcción de las normas del Cuestionario de Estilos Atributivos según sexo, dada la evidencia estadística sobre la presencia de diferencias significativas ($p < .05$), se procedió a construir las normas generales por medio de normas percentilares, obteniendo medidas descriptivas como media, mediana, desviación típica, mínimo y máximo en las escalas de Relaciones Interpersonales

V. DISCUSIÓN

Tapia & Sánchez (1986), manifiestan que, en los años precederos, la teoría más actual y mejor apreciada que podría explicar la motivación humana e, incluida en ella, es la de los estudiantes es la teoría atribucional de (Weiner , 1985).

Ahora bien, partiendo del enfoque del diagnóstico psicológico enfocado en las decisiones de intervención, examinar los estilos atributivos es importante siempre que tengan un impacto parcial o total sobre los problemas referidos a la motivación, y condicionen las expectativas y emociones de manera que afecten las acciones futuras del individuo (Tapia & Sánchez, 1986).

Ante ello, la presente investigación tuvo como finalidad conocer las propiedades psicométricas del Cuestionario de Estilos Atributivos en estudiantes de cuarto y quinto grado de educación secundaria en instituciones educativas públicas del Distrito de Casa Grande.

Al respecto, en el Cuestionario de Estilos Atributivos se observa que este instrumento agrupa sus ítems en dos aspectos: logros académicos y relaciones sociales y, a su vez, aquellos elementos que componen estas partes tratan a los factores que comúnmente se asocian a resultados de éxitos y fracasos:

esfuerzo, habilidad, suerte, etc. Es de mencionar el hecho que este instrumento no es aún muy difundido o común, no obstante, su estructura es sólida en su constructo teórico y, para el presente estudio fue aplicada una adaptación limeña de (Matalinares, Tuero , & Yaringaño, 2009), por cumplir con adecuados valores de validez y confiabilidad.

En consecuencia, a continuación, se discute los principales hallazgos del presente estudio:

En primer lugar, se buscó descubrir la validez del constructo que consiste en analizar si el test verdaderamente hace métrica a lo que pretende medir (Abad, Garrido, Ponsoda J, & Olea, 2006). Este análisis fue hecho para la muestra constituida de 332 adolescentes pertenecientes a Instituciones Educativas Públicas del Distrito de Casa Grande. Para ello se ejecutó, mediante la técnica de correlación ítem-escala.

Como resultado se produjeron valores ($r > .20$) que superaron el criterio propuesto por (Kline, 1982); existiendo la Escala 01, índices de validez entre 0.174 y 0.449; en la Escala 02 se observa índices de correlación corregida entre 0.246 y 0.368; por otra parte en la Escala 03 se observa correlaciones que oscilan entre 0.248 y 0.468; en la Escala 04 se presenta correlaciones corregidas entre 0.428 y 0.570; en la Escala 05 se observa índices de correlación corregida entre 0.097 y 0.426; en la Escala 06 se presenta correlaciones que van desde 0.289 y 0.432; por último en la Escala 07 presenta un índice de correlación mínima de 0.231 y un máximo de 0.371.

Visto desde una perspectiva conjunta, la validez de constructo implica que la mayor parte de los ítems usados mesuran la misma escala aun cuando la minoría de los ítems poseen valores bajos (Campbell & Fiske, 1959). Estos resultados se ven afianzados con (Guerrero, 2008) quien en su estudio considera que las correlaciones por debajo de .20 son bajas, de .21 a .29 aceptables, de .30 a .39 son buenas y mayores, a .40 son excelentes.

Por otra parte, en la adaptación del instrumento (Matalinares, Tuero , & Yaringaño, 2009), también fue aplicada la validez de constructo por medio del coeficiente de correlación producto-momento de Pearson vinculado con la correlación entre ítems y escalas. Los resultados expusieron los efectos de esta relación, pues, de las 71 correlaciones, 68 correlaciones fueron

estadísticamente significativas ($p < .05$), queriendo esto decir que todas ellas eran positivas. Asimismo, los ítems 23, 69 y 71 que presentaron menores correlaciones de las requeridas no se incluyeron en el test final.

No obstante, este método de correlación utilizado para hallar la validez, se discrepa con el estudio de (Tueros, 2012), quien determinó la validez de constructo por medio de la correlación ítem-test corregida, asumiéndose los puntajes de cada sub-escala como si fuera un ítem.

La confiabilidad fue sometida a análisis por medio del método Alfa de Cronbach ya que, según (Alarcón, 1998), se estima a este método como el mejor en lo referido a la medida de la homogeneidad de un test.

En el Cuestionario de Estilos Atributivos, se halló en las escalas de Logros Académicos; se hallaron coeficientes de confiabilidad en la Escala 01 de 0.611, Escala 02 de 0.535, Escala 03 de 0.601, Escala 04 de 0.742, escala 05 de 0.526, Escala 06 de 0.610 y la Escala 07 de 0.500. La Escala Global de Logros Académicos obtuvo un coeficiente de confiabilidad de 0.888 y en las escalas de Relaciones Interpersonales, se hallaron coeficientes de confiabilidad en la Escala 08 de 0.641, la Escala 09 de 0.577, la Escala 10 de 0.495, la Escala 11 de 0.528 y la Escala 12 de 0.547. La escala global de Relaciones Interpersonales alcanza un nivel de fiabilidad de 0.862. Por último, se evidencia en la Escala Completa un coeficiente de fiabilidad de 0.936.

Sin embargo, en los resultados del instrumento con adaptación en el estudio de Lima, se halló un menor valor a través del coeficiente de alpha de Cronbach de 0.662 (Matalinares, Tuero , & Yaringaño, 2009). Por otra parte, en la investigación de (Tueros, 2012), el coeficiente alpha de Cronbach tuvo un valor de 0,601 como medida de confiabilidad por consistencia interna de los subtest y el área, respectivamente.

Respecto a las normas de este estudio, se crearon normas percentilares según el sexo, y se extrajeron las medidas de tendencia central y dispersión en la muestra de 332 individuos. Tomando cierta distancia con el instrumento adaptado en el estudio de Lima, los baremos percentilares se ejecutaron según el sexo y grado de instrucción.

Al respecto, la elaboración de las normas del Cuestionario de Estilos Atributivos referente al sexo, dada la evidencia estadística ante diferencias

significativas ($p < .05$), se hizo a través de normas percentilares, obteniendo medidas descriptivas como media, mediana, desviación típica, mínimo y máximo en las escalas de Relaciones Interpersonales. Esto se logró a través de la prueba no paramétrica de U Mann Whitney, dicha prueba sirve para la comparación de dos muestras independientes, la cual cumple el criterio de ser libre de curva, es decir, no precisa una distribución específica y su nivel ordinal de la variable es dependiente, asimismo, se usa para comparar dos grupos de rangos (medianas) y evidenciar que la diferencia no es un producto de la aleatoriedad (que la diferencia sea estadísticamente significativa) (Rivas y otros, 2013).

En referencia, esta diferencia referente a las relaciones interpersonales por parte del sexo, hace prudente la evocación de los resultados de la investigación de Tueros (2012). En este estudio, los alumnos varones atribuían, en su mayoría, el éxito o el fracaso académico a factores externos no manejables como la suerte, no obstante, las mujeres mostraron atribuciones más controlables y tendientes a los logros académicos. De la misma forma, se descubrió que los alumnos adjudican el éxito de sus relaciones interpersonales a factores externos, percepción inversa a la de las alumnas.

Finalmente, los datos que se recolectaron por medio del instrumento fueron exactos y fiables en el contexto de esta situación clínica-educativa de los educandos analizados; dejando abierta la oportunidad a estudios posteriores, que posibilitarán la revisión del instrumento poniendo a prueba sus propiedades psicométricas en poblaciones de estudio de mayor número y tipo de instituciones educativas.

VI. CONCLUSIONES

Se concluye según los resultados encontrados que en cuanto a las propiedades psicométricas del instrumento de estilos atributivos:

Primera: Se determinó las propiedades psicométricas del Cuestionario de Estilos Atributivos en estudiantes de cuarto y quinto grado de educación secundaria en instituciones educativas públicas del Distrito de Casa Grande.

Segunda: Se halló la validez de constructo a través de la correlación ítem-escala, existiendo valores en la Escala 01 (0.174 y 0.449); en la Escala 02 (0.246 y 0.368); en la Escala 03 (0.248 y 0.468); en la Escala 04 (0.428 y 0.570); en la Escala 05 (0.097 y 0.426); en la Escala 06 (0.289 y 0.432); por último en la Escala 07 (0.231 y 0.371), en estudiantes de cuarto y quinto grado de educación secundaria en instituciones educativas públicas del Distrito de Casa Grande.

Tercera: Se estimó la confiabilidad por consistencia interna a través del coeficiente de alpha de Cronbach, encontrándose en la escala de Logros Académicos un valor de de 0.888 y en la escala de Relaciones Interpersonales, un nivel de fiabilidad de 0.862. Por último, se evidencia en la Escala Completa un coeficiente de fiabilidad de 0.936, en estudiantes de cuarto y quinto grado de educación secundaria en instituciones educativas públicas del Distrito de Casa Grande.

Cuarta: Se estableció los baremos percentilares según el sexo en la escala de Relaciones Interpersonales, en estudiantes de cuarto y quinto grado de educación secundaria en instituciones educativas públicas del Distrito de Casa Grande.

VII. RECOMENDACIONES

Se brindan recomendaciones según los resultados hallados en cuanto a las propiedades psicométricas del instrumento de estilos atributivos según corresponde:

1. En base a los resultados hallados en el presente estudio, el cuestionario posee un nivel elevado en la confiabilidad, por lo cual se cree conveniente que este análisis de las propiedades psicométricas sea considerado para futuras investigaciones de tipo correlacional, en donde las características de la población sean similares.
2. Se sugiere para investigaciones futuras de tipo de estudio tecnológico, hallar la validez de constructo, pero a través del análisis factorial confirmatorio del cuestionario.
3. Se recomienda realizar estudios posteriores con muestras grandes diferenciales o población distinta, con la finalidad de determinar datos psicométricos nuevos, en cuanto a la validez, confiabilidad y baremación.

REFERENCIAS

- Abad, L., Garrido, V., Ponsoda J, & Olea, F. (2006). *Programa de introducción a la Psicometría*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Alarcón, R. (1998). *Nuevos modelos en la medición psicológica*. Lima.
- Alonso, J., & Sánchez, J. (1986). Evaluación de los estilos atributivos en sujetos del ciclo superior de EGB. EL cuestionario EAT. Entrenamiento cognitivo y enriquecimiento motivacional. . *CIDE*.
- Alonso, J., & Sánchez, J. (1992). *Estilos atributivos y motivación: el cuestionario EAT*. Madrid.
- Asmad, U., Palomino, D., Tam, M., & Zambrano, G. (2004). *Una aproximación a la alfabetización matemática y científica de los estudiantes peruanos de 15 años: resultados del Perú en la evaluación internacional PISA*. Lima.
- Beauchamp, T., & Childress, J. (1979). *Principles of biomedical ethics*. Oxford: Oxford: University Press.
- Campbell, D., & Fiske, D. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. . *Psychological Bulletin*, 56(2) 81–105.
- CONCYTEC. (2019). *Principales indicadores bibliométricos de la actividad científica peruana*. Obtenido de https://www.researchgate.net/profile/Atilio-Bustos-Gonzalez/publication/346573591_Principales_indicadores_bibliometricos_de_la_actividad_cientifica_peruana_2012-2017/links/5fc7ed1aa6fdcc697bd3eb69/Principales-indicadores-bibliometricos-de-la-actividad-cie
- Decy, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journ of Person and Soc Psych*, 53(6), 1024–1037.
- Guerrero, D. (2008). *Adaptación del inventario de trastornos de la conducta alimentaria en una muestra de adolescentes de 16 a 20 años de lima metropolitana*. . Lima.
- Heider, F. (1958). The naive analysis of action. John Wiley & Sons Inc.
- Heider, F. (1967). On social cognition. *Amer Psychol*, 22(1) 25–31.
- Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación*. Obtenido de http://saludpublica.cucs.udg.mx/cursos/medicion_exposicion/Hern%C3%A1

- andez-
Sampieri%20et%20al,%20Metodolog%C3%ADa%20de%20la%20investigaci%C3%B3n,%202014,%20pp%20194-267.pdf
- Jaimés, J. (2014). *Relación entre comprensión lectora y atribuciones causales de éxito y fracaso en alumnos de tercer año de secundaria de colegios públicos y privados de Lima Metropolitana*. Obtenido de https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/5798/JAIMES_SONCCO_RELACION_COMPRENSION.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Kelley, H. (1967). Attribution theory in social psychology. *Nebraska Symposium on Motivation*, (15) 192-238.
- Kline, M. (1982). *Mathematics: The loss of certainty*. Oxford: University Press.
- Marujo, H., Nieto, L., & Perlorio, M. (2003). *Pedagogía del optimismo: Guía para lograr ambientes positivos y estimulantes*. Madrid: Narcea.
- Matalinares, R., Tuero, M., & Yaringaño, J. (2009). *Adaptación psicométrica del cuestionario de estilos atributivos*. Obtenido de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v12_n1/pdf/a12v12n1.pdf
- Nieto, J. (1993). *El asesoramiento pedagógico a centros escolares. Revisión teórica y estudio de casos*. Murcia.
- Peterson, C., & Seligman, M. (1984). Causal explanations as a risk factor for depression: Theory and evidence. *Psychol Revi*, 91, 347-374.
- Peterson, C., & Villanova, C. (1988). Journal of Abnorm Pshyc. *An expanded attributional style questionnaire*, (97) 87-89.
- Petri, H., & Govern, J. (2006). *Motivación: teoría, investigación y aplicaciones*. México D.F.: Thomson.
- Remor, E., Amorós, M., & Carrobles, J. (2006). EL OPTIMISMO Y LA EXPERIENCIA DE IRA EN RELACIÓN CON EL MALESTAR FÍSICO. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 22(1), 37-44.
- Rivas, R., Moreno, J., & Talavera, J. (2013). *INvestigación clínica XVI Diferencias de medianas con la U de Mann-Whitney*. Obtenido de <http://www.medigraphic.com/pdfs/imss/im-2013/im134k.pdf>

- Rodríguez, A., & Hernández, L. (2020). Linguistic and psychometric adaptation of the Academic Attributional Style Questionnaire (EAT-A). *liber.*, 26 (2).
- Rotter, J. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychol Monogr: Gen and Appl*, 61(3) 317-342.
- Sánchez, H., & Reyes, C. (2006). *Metodología y diseños en la investigación científica*. Lima.
- Seligman, M. (1990). *Learned optimism. How to change your mind and your life*. New York: NY: Pocket Books.
- Sheaffer, R., Mendenhall, W., & Ott, L. (2007). *Metodología de la Investigación. Sexta Edición*. México, D.F : Del Bosque R .
- Tapia, J., & Sánchez, J. (1986). *ESTILOS ATRIBUTIVOS Y MOTIVACION: EL CUESTIONARIO EAT*. Obtenido de <http://sohs.pbs.uam.es/webjesus/publicaciones/castellano/cap3.pdf>
- Tueros, R. (2012). *Los valores interpersonales y su relación con los estilos atributivos en estudiantes de quinto grado de secundaria*. Lima.
- Vicuña, L., Paredes, M., Hernández, H., & Solis, R. (2001). Comparación de la comprensión lectora en alumnos de cuarto año de secundaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima Metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología, Vol.4 No.1, Julio 2001*, 4 (1).
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychol Rev*, 92(4), 548-573.
- Weiner, B. (1974). Motivational psychology and educational research. *Educational Psychologist*, Volume 11(2).
- Yus, R., Fernández, M., Gallardo, M., Barquín, J., Sepúlveda, P., & Serván, J. (2013). La competencia científica y su evaluación. Análisis de las pruebas estandarizadas de PISA. *Rev. de Educa*, 557-576.

ANEXOS

Anexo 1

*Estadísticos de Correlación Escala subtest del Cuestionario de Estilos Atributivos.
Área de logros Académicos*

Subtest	Escala	rho	p	
Escala 1	Logros Académicos	0.776	0.000	**
Escala 2	Logros Académicos	0.585	0.000	**
Escala 3	Logros Académicos	0.717	0.000	**
Escala 4	Logros Académicos	0.679	0.000	**
Escala 5	Logros Académicos	0.610	0.000	**
Escala 6	Logros Académicos	0.683	0.000	**
Escala 7	Logros Académicos	0.652	0.000	**

Los resultados de la tabla 1 muestran correlaciones de directas de grados altamente significativa ($p < .01$). Los grados de correlación de Spearman oscilan entre un mínimo de 0.585 y un máximo de 0.776 entre las Escalas 1 al 7 con el área de Logros Académicos; y el valor de la significancia es $p = 0.000$, siendo esta altamente significativa

Anexo 2

*Estadísticos de Correlación Escala subtest del Cuestionario de Estilos Atributivos.
Área de Relaciones Interpersonales.*

Subtest	Escala	rho	p	
Escala 08	Relaciones Interpersonales	0.730	0.000	**
Escala 09	Relaciones Interpersonales	0.755	0.000	**
Escala 10	Relaciones Interpersonales	0.758	0.000	**
Escala 11	Relaciones Interpersonales	0.706	0.000	**
Escala 12	Relaciones Interpersonales	0.808	0.000	**

Los resultados de la tabla 2 muestran correlaciones de directas de grados altamente significativa ($p < .01$). Los grados de correlación de Spearman oscilan entre un mínimo de 0.706 y un máximo de 0.808 entre las Escalas 8 al 12 con el área de Relaciones Interpersonales; y el valor de la significancia es $p = 0.000$, siendo esta altamente significativa.

Anexo 3

Estadísticos de Correlación Escala Test del Cuestionario de Estilos Atributivos.

Escalas	Test	rho	p	
Escala 01	Estilos Atributivos	0.770	0.000	**
Escala 02	Estilos Atributivos	0.575	0.000	**
Escala 03	Estilos Atributivos	0.699	0.000	**
Escala 04	Estilos Atributivos	0.654	0.000	**
Escala 05	Estilos Atributivos	0.604	0.000	**
Escala 06	Estilos Atributivos	0.665	0.000	**
Escala 07	Estilos Atributivos	0.634	0.000	**
Escala 08	Estilos Atributivos	0.732	0.000	**
Escala 09	Estilos Atributivos	0.723	0.000	**
Escala 10	Estilos Atributivos	0.729	0.000	**
Escala 11	Estilos Atributivos	0.673	0.000	**
Escala 12	Estilos Atributivos	0.777	0.000	**

Los resultados de la tabla 3 muestran correlaciones de directas de grados altamente significativa ($p < .01$). Los grados de correlación de Spearman oscilan entre un mínimo de 0.575 y un máximo de 0.777 entre las 12 escalas con el test completo de Estilos Atributivos; y el valor de la significancia es $p = 0.000$, siendo esta altamente significativa.

Anexo 4

Prueba de Normalidad de Kolgomorov-Smirnov del Cuestionario de Estilos Atributivos.

Estilos Atributivos	Z de K-S	Sig. (p)	
Escala 01	1.813	0.003	**
Escala 02	1.622	0.010	*
Escala 03	1.649	0.009	**
Escala 04	2.601	0.000	**
Escala 05	1.932	0.001	**
Escala 06	1.689	0.007	**
Escala 07	2.336	0.000	**
Área de logros Académicos	1.460	0.028	*
Escala 08	1.875	0.002	**
Escala 09	1.814	0.003	**
Escala 10	1.813	0.003	**
Escala 11	2.379	0.000	**
Escala 12	1.862	0.002	**
Área de Relaciones Interpersonales	1.439	0.032	*

Anexo 5

Prueba U Mann Whitney de Diferencias por Sexo del Cuestionario de Estilos Atributivos. Área de Logros Académicos.

	Sexo	N	Rango promedio	Suma de rangos	U Mann - Whitney	Z	Sig.
Escala 01	Masculino	168	159.84	26852.50	12656.50	-1.29	0.20
	Femenino	164	173.33	28425.50			
	Total	332					
Escala 02	Masculino	168	164.96	27714.00	13518.00	-0.30	0.77
	Femenino	164	168.07	27564.00			
	Total	332					
Escala 03	Masculino	168	157.47	26455.00	12259.00	-1.74	0.08
	Femenino	164	175.75	28823.00			
	Total	332					
Escala 04	Masculino	168	154.79	26005.50	11809.50	-2.26	0.02
	Femenino	164	178.49	29272.50			
	Total	332					
Escala 05	Masculino	168	175.78	29531.50	12216.50	-1.80	0.07
	Femenino	164	156.99	25746.50			
	Total	332					
Escala 06	Masculino	168	154.30	25922.00	11726.00	-2.36	0.02
	Femenino	164	179.00	29356.00			
	Total	332					
Escala 07	Masculino	168	160.51	26966.50	12770.50	-1.07	0.29
	Femenino	164	171.65	27979.50			
	Total	332					
Logros Académicos	Masculino	168	156.43	26279.50	12083.50	-1.85	0.06
	Femenino	164	175.87	28666.50			

Total 332

Anexo 6

Prueba U Mann Whitney de Diferencias por Sexo del Cuestionario de Estilos Atributivos. Área de Relaciones Interpersonales.

	Sexo	N	Rango promedio	Suma de rangos	U Mann - Whitney	Z	Sig.
Escala 08	Masculino	168	154.97	26035.50	11839.500	2.225	0.026
	Femenino	164	178.31	29242.50			
	Total	332					
Escala 09	Masculino	168	159.10	26728.50	12532.500	1.431	0.152
	Femenino	164	174.08	28549.50			
	Total	332					
Escala 10	Masculino	168	163.10	27401.50	13205.500	0.657	0.511
	Femenino	164	169.98	27876.50			
	Total	332					
Escala 11	Masculino	168	153.32	25758.50	11562.500	2.550	0.011
	Femenino	164	180.00	29519.50			
	Total	332					
Escala 12	Masculino	168	169.85	28534.00	13214.000	0.647	0.518
	Femenino	164	163.07	26744.00			

	Total	332					
Relaciones	Masculino	168	158.72	26665.00	12469.000	1.496	0.135
	Femenino	164	174.47	28613.00			
Interpersonales	Total	332					

Anexo 7

Prueba U Mann Whitney de Diferencias por grado de instrucción del Cuestionario de Estilos Atributivos. Área de Logros Académicos.

	Grado de Instrucción	N	Rango promedio	Suma de rangos	U Mann - Whitney	Z	Sig.
Escala 01	4° Secundaria	183	166.42	30455.50	13619.50	-0.016	0.987
	5° Secundaria	149	166.59	24822.50			
	Total	332					
Escala 02	4° Secundaria	183	168.03	30749.50	13353.50	-0.324	0.746
	5° Secundaria	149	164.62	24528.50			
	Total	332					
Escala 03	4° Secundaria	183	166.56	30480.50	13622.50	-0.013	0.990
	5° Secundaria	149	166.43	24797.50			
	Total	332					
Escala 04	4° Secundaria	183	169.86	31084.50	13018.50	-0.711	0.477
	5° Secundaria	149	162.37	24193.50			
	Total	332					
Escala 05	4° Secundaria	183	155.71	28494.50	11658.50	-2.286	0.122
	5° Secundaria	149	179.76	26783.50			

	Total	332					
Escala 06	4° Secundaria	183	161.36	29529.50	12693.50	-1.088	0.276
	5° Secundaria	149	172.81	25748.50			
	Total	332					
	4° Secundaria	183	173.04	31493.50	12277.50	-1.491	0.136
Escala 07	5° Secundaria	149	157.40	23452.50			
	Total	332					
	4° Secundaria	183	165.89	30192.00	13539.00	-0.023	0.982
Logros Académicos	5° Secundaria	149	166.13	24754.00			
	Total	332					

Anexo 8

Prueba U Mann Whitney de Diferencias por grado de instrucción del Cuestionario de Estilos Atributivos. Área de Relaciones Interpersonales.

	Grado de Instrucción	N	Rango promedio	Suma de rangos	U Mann - Whitney	Z	Sig.
Escala 08	4° Secundaria	183	173.25	31705. 50	12397.500	- 1.42 8	0.15 3
	5° Secundaria	149	158.20	23572. 50			
	Total	332					
Escala 09	4° Secundaria	183	159.88	29257. 50	12421.500	- 1.40 2	0.16 1
	5° Secundaria	149	174.63	26020. 50			
	Total	332					
Escala 10	4° Secundaria	183	162.18	29679. 50	12843.500	- 0.91 5	0.36 0
	5° Secundaria	149	171.80	25598. 50			
	Total	332					
Escala 11	4° Secundaria	183	165.44	30275. 50	13439.500	- 0.22 5	0.82 2
	5° Secundaria	149	167.80	25002. 50			

	Total	332					
Escala 12	4°			28731.		-	0.14
	Secundaria	183	157.00	00	11895.000	2.01	4
	5°			26547.		1	
	Secundaria	149	178.17	00			
	Total	332					
Relaciones Interpersonales	4°			29812.		-	0.44
	Secundaria	183	162.91	00	12976.000	0.75	9
	5°			25466.		6	
	Secundaria	149	170.91	00			
	Total	332					

ANEXO 9: CUESTIONARIO DE ESTILOS ATRIBUTIVOS

INSTRUCCIONES

En este cuadernillo encontrarás una serie de afirmaciones sobre las causas del éxito y el fracaso en distintas situaciones, en las cuales debes señalar tu grado de **ACUERDO** o **DESACUERDO**. No hay contestaciones correctas o incorrectas, ya que las personas podemos considerar las cosas desde distintos puntos de vista.

Contesta con sinceridad de modo que se pueda conocer mejor tu forma de ser.

Señala tu grado de **ACUERDO** o **DESACUERDO** con el contenido de cada afirmación marcando con una X en la escala correspondiente. Por ejemplo en la afirmación numero 20:

20. Para mí aprobar un examen es como si me tocara la lotería.

Puedes elegir 5 posibilidades

20.	0	1	2	3	4
-----	---	---	---	---	---

Ten presente que:

Una puntuación de 0 significa Máximo **Desacuerdo** o Totalmente en desacuerdo,
y

Una puntuación de 4 significa Máximo **Acuerdo** o Totalmente de acuerdo

RECUERDA QUE DEBES CONTESTAR SINCERAMENTE YA QUE, EN CASO CONTRARIO, LA INFORMACIÓN OBTENIDA NO SERVIRÁ PARA TU ORIENTACIÓN PSICOLÓGICA.

Espera a que se dé la señal para empezar

	Totalmente en Desacuerdo	Desacuerdo	Ni en Desacuerdo / Ni de Acuerdo	Acuerdo	Totalmente de Acuerdo
	0	1	2	3	4
1. Frecuentemente mi buena suerte ha sido la causa de que me haya llevado bien con los profesores.					
2. Pienso que mis buenas notas reflejan, sobre todo, lo inteligente que soy para los estudios.					
3. En mi caso, sacar buenas notas se ha debido, a mi propio esfuerzo.					
4. Si he conseguido llevarme bien con mis padres se ha debido al esfuerzo que he puesto en comprenderlos.					
5. Por lo general, si he obtenido malos resultados en lenguaje creo que ha sido por mala suerte.					
6. Mis malas notas en lenguaje se han debido, con frecuencia, a que el profesor pone bajas notas.					
7. Si alguna vez he obtenido bajas calificaciones en matemáticas se ha debido a falta de esfuerzo.					
8. Si jalo un curso, probablemente es por no estar capacitado intelectualmente.					

9. Con frecuencia mis malas notas se deben a que el profesor no está bien preparado para enseñarme.					
10. Si tengo pocos amigos es por mi falta de habilidad para tratarles.					
11. Mi mala suerte ha sido muchas veces lo que hizo que no tuviese mejores notas.					
12. Si consigo hacer amistades duraderas es por mi esfuerzo en ser amable, paciente y tolerante.					
13. Siempre que he obtenido buenas notas ha sido porque he estudiado mucho.					
14. Si saco buenas notas es por mi buena capacidad para los estudios.					
15. La mayoría de las veces en que he conseguido entablar amistades ha sido por casualidad.					
16. Si en algún momento de mi vida me he encontrado sin amigos ha sido porque no me he esforzado en buscarlos.					
17. En general, las notas bajas en lenguaje han reflejado mi poco trabajo y esfuerzo.					
18. Si tengo amigos puedo decir que es gracias a mi diplomacia, a que se cómo llevarme bien.					
19. Si sacase malas notas pensaría que no tengo el talento necesario para comprender esos cursos.					
20. La suerte ha sido, por lo general, la causa de mis buenas notas en lenguaje.					
21. Cuando he trabajado con empeño, generalmente he podido superar los obstáculos que me impedían tener éxito en los estudios.					
22. La mayoría de las veces, si mis relaciones con los demás no han ido bien, ha sido porque ellos no se han esforzado en conocerme realmente.					
23. Cosas que han ocurrido por casualidad han sido con frecuencia las que me han ayudado a llevarme bien con mis padres.					
24. Cuando he podido entenderme con algún profesor se ha debido, sobre todo, a mi capacidad para el trato con los demás.					
25. Las bajas notas que he obtenido han sido, sobre todo, porque no me he esforzado lo suficiente.					
26. Por mi propia experiencia sé que si no me he llevado bien con algún profesor ha sido por mi poco esfuerzo en entablar amistad.					
27. Si he tenido malas notas en matemáticas a menudo ha sido porque el profesor explicaba mal.					
28. Casi siempre la causa de que no haya caído bien a algún profesor ha sido mi torpeza en el trato.					
29. Frecuentemente mis bajas notas en matemáticas se han debido, sobre todo, a equivocaciones casuales.					

30. En mi caso, si me he llevado bien con gente de mi edad pero del otro sexo, ha sido sobre todo por mi esfuerzo.					
31. Malentendidos han sido, con frecuencia, los responsables de que mis relaciones con los demás hayan fracasado.					
32. La suerte es, con frecuencia, el principal factor responsable de mi éxito en los estudios.					
33. Normalmente, si recibo una mala nota en una asignatura es porque no he estudiado lo suficiente.					
34. Mis dificultades con los amigos han comenzado, a menudo, con comentarios que, por casualidad, han sido mal interpretados.					
35. A menudo, si he tenido malas notas ha sido porque los profesores no me han explicado bien las lecciones.					
36. La casualidad ha sido la causa de que a veces haya tenido puntuaciones bajas.					
37. En mi caso, el haber conseguido hacer una amistad ha dependido del empeño que haya puesto en ello.					
38. Frecuentemente, gracias a mi habilidad para las relaciones he podido conseguir buenos amigos.					
39. Con frecuencia, si he sacado buenas notas en una asignatura, ha sido porque el profesor daba puntuaciones altas con mucha facilidad.					
40. Si tengo amigos es gracias a su iniciativa más que a la mía.					
41. Si tengo buenas notas en matemáticas es por el esfuerzo y empeño que pongo.					
42. Me es casi imposible comprender por qué desagrado a algunas personas.					
43. Mi inteligencia constituye el factor más importante a la hora de conseguir buenas notas.					
44. En mi caso, si me he llevado bien con personas de mi edad pero del otro sexo, ha sido principalmente por suerte.					
45. Haga lo que haga, hay gente a la que no le caigo bien.					
46. Las malas notas significan para mí que no he trabajado con suficiente empeño.					
47. Cuando he podido entenderme con alguien se ha debido a mi facultad para el trato con las personas.					
48. Si sacase malas notas dudaría de mi inteligencia.					
49. Si no he tenido amigos ha sido porque no me he encontrado con las personas adecuadas.					
50. Normalmente he sacado buenas notas, sólo porque lo que tenía que aprender, era fácil.					

51. Por lo general, cuando he sacado buenas notas ha sido porque el examen tenía preguntas que había estudiado.					
52. Normalmente, si he sacado malas notas ha sido porque el profesor era un tacaño al puntuar.					
53. Con frecuencia, cuando me he encontrado sólo ha sido por no saber tratar con los amigos.					
54. Si he conseguido que mis amigos me duren ha sido porque me he esforzado en conseguirlo.					
55. Con frecuencia mis malas notas se deben a la mala suerte de tocarme justamente las preguntas que no he preparado.					
56. Cuando me he esforzado y he trabajado de firme, he conseguido buenas notas en lenguaje.					
57. La antipatía que algunos chicos/chicas parecen sentir por mí es la principal causa de que mis relaciones con ellos no marchen bien.					
58. Si alguna vez he obtenido buenos resultados en Lenguaje, se ha debido a mi capacidad para ese curso.					
59. En general, cuando alguna vez he sacado buenas notas, ha sido principalmente por lo listo que soy.					
60. Conseguir amigos no es cuestión de que yo quiera tenerlos: normalmente creo que mi éxito se debe a la suerte.					
61. Por lo general, apruebo simplemente por suerte.					
62. Normalmente, cuando he trabajado de firme he conseguido tener éxito en los estudios.					
63. Creo que, con frecuencia, cuando he obtenido buenas notas ha sido por la facilidad de los cursos.					
64. Me parece, que normalmente, mis notas bajas se han debido a la casualidad.					
65. Si alguna vez me he llevado bien con algún profesor, ha sido porque he puesto mucho interés en ello.					
66. Haberme llevado bien con alguien ha sido cuestión de habilidad.					
67. Cuando saco malas notas pienso que no soy inteligente.					
68. Es frecuente, si saco malas notas, que sea porque el profesor no ha hecho interesante la asignatura.					

ANEXO 10: ASENTIMIENTO INFORMADO

Buenos días. Mi nombre es: y actualmente me encuentro trabajando en una investigación como parte de mi Proyecto de tesis para obtener el grado académico de Licenciado en Psicología de la Universidad César Vallejo de la ciudad de Trujillo. Este estudio tiene como objetivo: Determinar las propiedades psicométricas del Cuestionario de Estilos Atributivos, en los alumnos de educación secundaria

La información que sus alumnos brinden será trabajada de manera confidencial y sólo con fines académicos. Sin embargo, le agradeceré que coloque su nombre en el lugar que se indica más abajo, únicamente con la finalidad de agilizar el procesamiento de la recolección de la información.

Yo _____ con número de DNI _____ por medio de la presente acepto que mis alumnos participen en el siguiente estudio, tomando en consideración que se me ha explicado el objetivo del mismo; razón por la cual decido que mis alumnos participen libremente en él.

Casa Grande, _____ de _____ del 2014

Agradezco de antemano su colaboración.