

Artículo Original

Sistemas de Atribución Causal sobre el Fracaso Escolar de Estudiantes y Docentes en la
Enseñanza Secundaria Obligatoria
Causal Attribution Systems on School Failure of Students and Teachers at Compulsory
Secondary School

Manuel Á. González Berruga 

Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Esmeraldas.

La correspondencia sobre este artículo debe ser dirigida a Manuel Á. González Berruga.

Email: manuel.gonzalez@pucese.edu.ec

Fecha de recepción: 13 de diciembre de 2019.

Fecha de aceptación: 19 de febrero de 2020.

¿Cómo citar este artículo? (Normas APA): González Berruga, M.Á. (2020). Sistemas de Atribución Causal sobre el Fracaso Escolar de Estudiantes y Docentes en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista Científica Hallazgos21*, 5(1), 57-70. Recuperado de <http://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/>

Revista Científica Hallazgos21. ISSN 2528-7915. **Indexada en DIALNET PLUS, REDIB y LATINDEX Catálogo 2.0.**
Periodicidad: cuatrimestral (marzo, julio, noviembre).

Director: José Suárez Lezcano. Teléfono: (593)(6) 2721459, extensión: 163.

Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Esmeraldas. Calle Espejo, Subida a Santa Cruz, Esmeraldas. CP 08 01 00 65. Email: revista.hallazgos21@pucese.edu.ec. <http://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/>

Resumen

El éxito y fracaso escolar guardan relación con la construcción de la realidad por parte de los actores que intervienen en el proceso de enseñanza. Las atribuciones causales pueden ayudar a conocer de qué manera se está construyendo la realidad educativa y social que experimentan los agentes implicados. El presente artículo muestra una investigación mixta, de carácter descriptiva e interpretativa, donde se analizan los sistemas de atribución causal de estudiantes y docentes de Institutos de Educación Secundaria y se exploran diferencias atendiendo al sexo, la repetición, curso de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) y el nivel socioeconómico de los estudiantes; y según los años de experiencia docente, si enseñan en grupos ordinarios o destinados a estudiantes con dificultades y según el nivel socioeconómico. Para ello se utilizó una escala de atribución causal *ad hoc* y entrevistas a los participantes mediante grupos focales con los datos obtenidos de las escalas. Los resultados muestran una fuerte atribución al esfuerzo del estudiante y al desempeño del docente por parte de estudiantes y docentes que se ratifica en los grupos focales.

Palabras clave: atribución causal; fracaso escolar; educación secundaria; percepción docente; percepción estudiantil.

Abstract

School success and failure are related to the construction of reality by the actors involved in the teaching process. Causal attributions can help to know how the educational and social reality experienced by the agents involved is being constructed. This article

shows a mixed, descriptive and interpretive investigation, where the causal attribution systems of students and teachers of Secondary Education Institutes are analyzed and differences are explored according to sex, repetition, compulsory Secondary Education (ESO) course and the students' socioeconomic level; and according to the years of teaching experience, if they teach in ordinary groups or for students with difficulties and according to the socioeconomic level. For this purpose, an *ad hoc* causal attribution scale and interviews with the participants were used through focus groups with the data obtained from the scales. The results show a strong attribution to student effort and teacher performance by students and teachers that was ratified in the focus groups.

Keywords: causal attribution; school failure; secondary education; teachers' perception; students' perception.

Sistemas de Atribución Causal sobre el Fracaso Escolar de Estudiantes y Docentes en la Enseñanza Secundaria Obligatoria

Cuando hablamos de éxito y fracaso escolar aludimos a dos realidades que son dos caras de la misma moneda. En la medida que demos pasos para evitar el fracaso escolar estaremos avanzando hacia espacios que propicien el éxito escolar. La complejidad de estos fenómenos educativos y sociales reside en la complejidad de relaciones establecidas y en la cantidad de elementos que influyen de manera más o menos directa. Aunque se ha intentado conceptualizar y caracterizar el fracaso y el éxito escolar desde diferentes puntos de

ATRIBUCIÓN CAUSAL SOBRE FRACASO ESCOLAR

vista para analizarlo y comprenderlo, en última instancia, esto tiene que ver con trayectorias de vida personales y su relación con el medio. El éxito/fracaso escolar es un fenómeno que se produce dentro del ámbito educativo, pero que tiene que ver con una serie de estructuras políticas, sociales y culturales que moldean y definen la idea de éxito/fracaso escolar, y cuyos efectos se observan de manera más fehaciente fuera del entorno escolar, que se pueden resumir en la falta de integración del sujeto en la sociedad de manera independiente, productiva y equilibrada.

La cantidad de elementos que influyen en la caracterización del éxito/fracaso señalan la relatividad con la que se puede interpretar el fenómeno teniendo en cuenta la experiencia de cada sujeto. Por otro lado, se debe tener en cuenta que estos elementos inciden en diferentes momentos durante la escolaridad del sujeto. Es por ello que entendemos el éxito/fracaso escolar como un fenómeno que se construye en el tiempo alrededor de las experiencias de vida de cada estudiante tanto dentro como fuera del centro escolar, pero en relación a los procesos escolares. La relación entre el ámbito escolar y la persona tiene que ver con factores personales, sociales, culturales, económicos y políticos que inciden tanto en el sistema educativo como en la experiencia del sujeto en su medio. La percepción que el sujeto tiene sobre la realidad fuera y dentro del ámbito escolar van a influir en la manera de entender los procesos escolares y su relación y relevancia con su propia vida. El interés, la voluntad y la motivación por los procesos escolares dependerán de la percepción sobre la utilidad de los mismos para alcanzar los objetivos de vida personales. Que estos objetivos de vida pasen por la necesidad de continuar dentro del ámbito escolar pasa por la percepción positiva que se genere de la escuela y de la necesidad de la misma. En este sentido, un

elemento importante en la percepción de los estudiantes es la atribución causal, esto es, la explicación que dan los estudiantes a los hechos que se suceden.

Los procesos de atribución causales suponen la interpretación que el propio sujeto realiza sobre un evento o hecho en el que ha participado de alguna manera modulando su conducta y expectativas e influyendo en su comportamiento posterior (Lagos et al., 2016; Visdómine & Luciano, 2006). La atribución del éxito/fracaso escolar tiene que ver con el sistema de creencias de cada sujeto que se va construyendo por su propia acción y reflexión de las experiencias que ocurren dentro y fuera del centro escolar en la relación con la familia, amigos, etc. Weiner (1979) identifica tres dimensiones del sistema de atribuciones:

- Causalidad: Señala la explicación de los fenómenos que se suceden por parte de las personas. Si el sujeto identifica que lo ocurrido tiene que ver con sus acciones y su presencia se trata de un locus de control interno. Si el sujeto entiende que una acción o hecho en el que ha intervenido es fruto de la suerte se trata de un locus de control externo (Rotter, 1966).
- Estabilidad: Son aquellos factores que pueden ser estables, como la capacidad del sujeto o la dificultad de una tarea, o inestables, como el estado de ánimo o la suerte. Estos factores serán percibidos por la persona de diferente manera según la naturaleza de la tarea, el contexto, el tiempo de práctica, etc.
- Controlabilidad: Se refiere la percepción de los factores que influyen en la tarea como controlables (las acciones del sujeto) o incontrolables (el tiempo, la complejidad de la tarea).

Como se ha señalado, una atribución para el éxito escolar supone la explicación de los logros académicos a través del esfuerzo y la capacidad personal. Valle, González, Núñez,

ATRIBUCIÓN CAUSAL SOBRE FRACASO ESCOLAR

Rodríguez y Piñeiro (1999) y Navas, Sampascual y Castejón (1992) señalan que una atribución a factores internos como el esfuerzo y la capacidad en el nivel universitario mejora el desarrollo de la motivación intrínseca dirigida al aumento de deseo de aprender y de mejorar estos aprendizajes adquiridos. Silvestri y Flores (2006) observan como docentes y estudiantes señalan a los estudiantes como los responsables de su éxito/fracaso académico mediante su dedicación, constancia, esfuerzo y desempeño en su aprendizaje. Vázquez y Manassero (1992) observan como los estudiantes atribuyen su éxito y su fracaso escolar en el área de matemáticas y física y química a su esfuerzo por encima de otras variables como la suerte, igual que observa Boruchovitch (2004). Estudiantes con dificultades de aprendizaje también señalan el esfuerzo como un elemento central del éxito escolar (González et al., 2000).

La idea, visión y expectativas de los docentes hacia los estudiantes es un elemento determinante en el desarrollo de relaciones para el éxito o el fracaso escolar puesto que afecta al rendimiento de estos (Rosenthal & Jacobson, 1968). Un elemento importante de la percepción de los docentes sobre los estudiantes es la atribución que estos realizan sobre el éxito/fracaso escolar de los estudiantes. Rigo y Rosello (1991) muestran como los docentes de primaria atribuyen el fracaso escolar a elementos externos, como al alumno, la escuela, la familia o la política y la sociedad, por encima de los internos, como su formación y su personalidad. De la Torre y Godoy (2002) señalan que cambios positivos en la atribución de los docentes influyen en la mejora del rendimiento de los estudiantes. La atribución de los docentes influye en la motivación de los estudiantes así como de manera sustancial en los propios docentes (De la Torre & Godoy, 2004). Navas,

Sampascual y Castejón (1992) señalan que las expectativas de docentes y estudiantes son mejores predictores del rendimiento académico que la atribución o el rendimiento de los estudiantes.

El aula supone un espacio de intercambio con otros agentes y estructuras que van a influir en la manera en que estudiantes y docentes atribuyen el éxito y el fracaso escolar como la relación con otros docentes, la familia, los amigos o el contexto en el que viven los estudiantes.

Método

Se trata de un estudio mixto con una primera parte cuantitativa, en la que describe la atribución del aprendizaje del alumnado según la percepción de estos y de los docentes según determinados factores, y una segunda parte cualitativa, donde se profundiza en la interpretación que hacen de estas atribuciones a través de una entrevista (McMillan & Schumacher, 2005).

En la parte cuantitativa, se desarrolló una escala de atribución *ad hoc* del aprendizaje de los estudiantes con los siguientes ocho ítems: esfuerzo del estudiante, inteligencia y capacidad del estudiante, enseñanza del profesor, ambiente familiar, amistades, entorno o barrio, coordinación docente y equipo directivo. Docentes y alumnado tenían que asignar una puntuación a los ítems para ordenarlos teniendo en cuenta que el 1 es el factor al que más atribuían su éxito/fracaso escolar y 8 al que menos. La parte cualitativa trata de una entrevista en base a las respuestas de los estudiantes que se aplica mediante grupos focales.

La muestra de alumnos fue de N=491 de tres centros de la ciudad de Albacete, España. Estos centro se eligieron por ser representativos de un nivel socioeconómico y cultural bajo (estudiantes de zonas rurales y con fuerte orientación a la formación profesional), medio (estudiantes de familias con nivel socioeconómico y cultural medio y

ATRIBUCIÓN CAUSAL SOBRE FRACASO ESCOLAR

con una oferta académica variada) y alto (estudiantes de familias con nivel socioeconómico y cultural medio-alto y con una oferta académica orientada a la universidad). Del instituto de nivel bajo, denominado Instituto 3, se recogieron 166 cuestionarios; de nivel medio, denominado Instituto 2, 135 cuestionarios; y de nivel alto, denominado Instituto 1, se recogieron 190. Según el sexo se recogió 244 del sexo femenino y 236 del masculino. En 11 casos no se respondió a esa variable. Según el curso, 238 de 2º de ESO, 12 pertenecientes a programas de mejora y 241 de 4º de ESO. Según si han repetido o no, 99 alumnos marcan haber repetido alguna vez durante su carrera mientras 392 no lo han hecho. Por parte de los docentes se amplió la muestra a 11 centros de la provincia de Albacete representativos de los niveles bajo, medio y alto. En este caso se recogieron N=158. De los centros de nivel bajo 84, nivel medio 36 y de nivel alto 38. Según el grupo, 124 daban clase a grupos ordinarios y 34 a grupos del Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento (PMAR). Por la experiencia, entre 0 y 10 años marcaron 34 docentes; entre 11 y 20, 50 docentes; y entre 21 y 36, 71 docentes.

Se llevaron a cabo tres grupos focales con los estudiantes, uno en cada instituto de nivel bajo, medio y alto. Por cuestiones de tiempo y disponibilidad se realiza un grupo

focal con los docentes del instituto de nivel medio.

El análisis de los datos cuantitativos se obtuvo mediante la observación de las frecuencias de las respuestas de estudiantes y docentes sobre la atribución y se estudiaron las diferencias entre las características recogidas para estudiantes y docentes con el estadístico ANOVA y el Eta que ofrece el Eta-cuadrada (η^2), para conocer la cuantía de esa diferencia, esto es, el tamaño del efecto.

El análisis de los grupos focales se realizó mediante la categorización de la información mediante codificación abierta (Schettini & Cortazzo, 2015) para observar en qué centran la atención los estudiantes y se utilizaron partes de las intervenciones de los estudiantes para interpretar y comprender la naturaleza de sus atribuciones.

Resultados

En primer lugar, se muestra el análisis de frecuencias de las atribuciones de estudiantes y docentes. En el segundo epígrafe se observan las diferencias significativas de estudiantes y docentes. Y por último, se muestran los resultados de los grupos focales.

Análisis de Frecuencias

Los estudiantes atribuyen su aprendizaje a su propio esfuerzo, con el 70.5%, seguido con una notable diferencia de la enseñanza del docente, con el 41.6%. Más abajo se

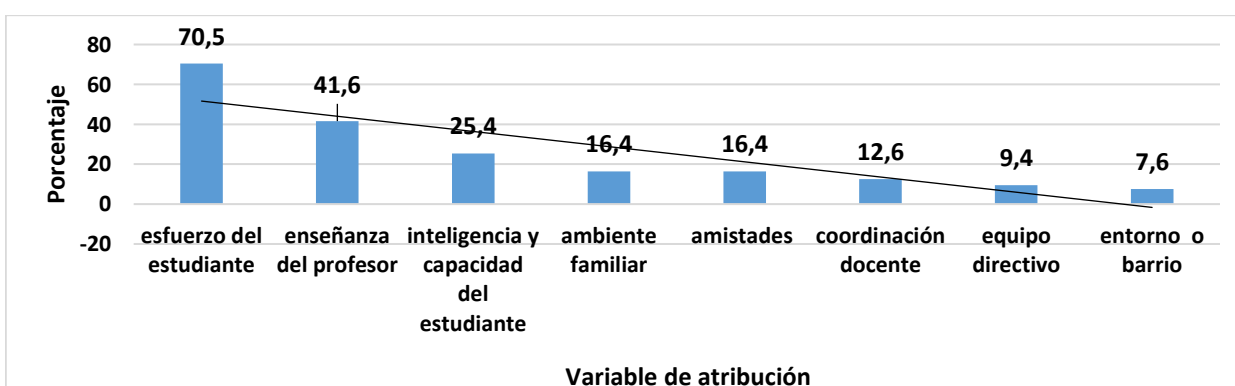


Figura 1. Atribución del éxito/fracaso escolar del alumnado percibido por los estudiantes.

Fuente: Escala de atribución.

ATRIBUCIÓN CAUSAL SOBRE FRACASO ESCOLAR

encuentran la inteligencia y capacidad del estudiante, el ambiente familiar, las amistades, la coordinación docente, el equipo directivo y el entorno o barrio, en ese orden (Figura 1).

En cuanto a los docentes, se observa un reparto similar (Figura 2), donde señalan el esfuerzo del estudiante como el principal factor del éxito/fracaso escolar de los estudiantes, con el 66.3%, seguido de su desempeño como docentes, con el 48.1%, siendo la diferencia porcentual menos acusada que en el caso de los estudiantes, y situándose el factor de la inteligencia y la capacidad de los estudiantes en tercer lugar, con el 39.3% y el ambiente familiar en cuarto lugar con el 32.3%. Más abajo se encuentra los ítems referidos a las amistades, la coordinación docente, el entorno o barío y el equipo directivo.

Se destaca como estudiantes y docentes señalan el esfuerzo de los estudiantes como el principal factor del aprendizaje. En el caso de los estudiantes este facto cobra mayor importancia que en los docentes, quienes distribuyen la atribución entre los factores relativos a su desempeño en el aula, la inteligencia de los estudiantes y el ambiente familiar.

Diferencias Significativas de Estudiantes y Docentes

A continuación, se muestran las diferencias significativas más relevantes según las variables recogidas en el cuestionario de estudiantes. Atendiendo al sexo (Tabla 1), se observa como las chicas dan más importancia a su propio esfuerzo y a la enseñanza del docente en el aula, mientras los chicos otorgan más importancia a las amistades y al entorno o barrio.

Tabla 1
Comparación de las medias, diferencias significativas y valor eta entre estudiantes, según el género

Variable	Media		Sig.	η2
	Mujeres	Hombres		
Esfuerzo del estudiante	2.12	2.66	.005	.017
Enseñanza profesor	3.10	3.73	.000	.028
Amistades	4.71	4.28	.016	.012
Barrio o entorno	6.20	5.69	.006	.016

Fuente: Escala de atribución.

Los estudiantes de 4º de ESO otorgan más importancia al equipo directivo que los de 2º de ESO (Tabla 2). Esto se puede deber a que los estudiantes de cursos superiores están más en contacto con los docentes y conocen mejor la distribución y organización

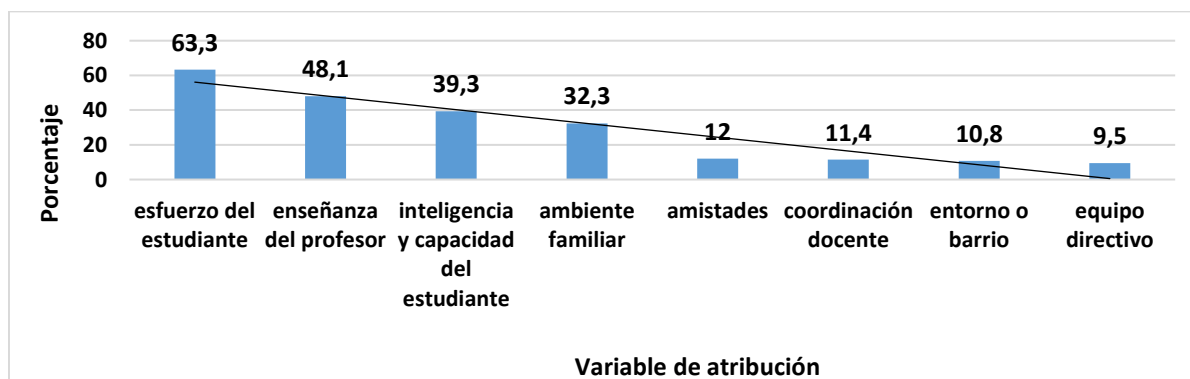


Figura 2. Atribución del éxito/fracaso escolar del alumnado percibido por el profesorado. Fuente: Escala de atribución.

ATRIBUCIÓN CAUSAL SOBRE FRACASO ESCOLAR

de las estructuras y los docentes en el centro.

Tabla 2

Comparación de las medias, diferencias significativas y valor eta entre estudiantes de 2° y 4° de ESO

Variable	Media		Sig.	η^2
	2° ESO	4° ESO		
Equipo directivo	5.56	6.01	.019	.012

Fuente: Escala de atribución.

Los estudiantes que no han repetido atribuyen su aprendizaje al propio esfuerzo y a la acción del docente por encima de los que han repetido alguna vez en su vida académica (Tabla 3). La repetición se muestra como una medida que influye en la falta de confianza sobre el propio esfuerzo y el docente a la hora de influir en lo que aprenden.

Tabla 3

Comparación de las medias, diferencias significativas y valor eta entre estudiantes repetidores y no repetidores en secundaria

Variable	Media		Sig.	η^2
	Han repetido	No han repetido		
Esfuerzo del estudiante	2.82	2.26	.024	.011
Enseñanza profesor	3.94	3.27	.003	.018

Fuente: Escala de atribución.

Según el nivel sociocultural y económico solo se arrojan diferencias significativas entre los institutos de nivel medio y bajo (Tabla 4). Los estudiantes del instituto de nivel bajo atribuyen su aprendizaje al apoyo de la familia, con una ligera diferencia respecto a los estudiantes de nivel medio.

Tabla 4

Comparación de las medias, diferencias significativas y valor eta de los estudiantes del instituto 2 y 3

Variable	Media		Sig.	η^2
	Instituto 2	Instituto 3		
Ambiente familiar	4.77	4.30	.041	.014

Fuente: Escala de atribución.

En cuanto a los docentes, no se observan diferencias según los grupos a los que dan clase o el nivel socioeconómico, pero según la experiencia, se observa que los docentes con una experiencia media atribuyen el aprendizaje de los estudiantes al esfuerzo de estos más que los docentes con baja y alta experiencia (Tablas 5 y 6).

Tabla 5

Comparación de las medias, diferencias significativas y valor eta de la atribución del éxito/fracaso escolar entre profesores con experiencia baja y media

Variable	Media		Sig.	η^2
	Experiencia baja	Experiencia media		
Esfuerzo de los estudiantes	2.83	2.02	.047	.047

Fuente: Escala de atribución.

Tabla 6

Comparación de las medias, diferencias significativas y valor eta de la atribución del éxito/fracaso escolar entre profesores con experiencia media y alta

Variable	Media		Sig.	η^2
	Experiencia media	Experiencia alta		
Esfuerzo de los estudiantes	2.02	2.66	.040	.035

Fuente: Escala de atribución.

ATRIBUCIÓN CAUSAL SOBRE FRACASO ESCOLAR

Los docentes con experiencia alta muestran una atribución al entorno o barrio de los estudiantes más que los docentes con menos experiencia (Tabla 7).

Tabla 7

Comparación de las medias, diferencias significativas y valor eta de la atribución del éxito/fracaso escolar entre profesores con experiencia media y alta

Variable	Media		Sig.	η^2
	Experiencia baja	Experiencia alta		
Barrio o entorno	5,94	5,06	.030	.044

Fuente: Escala de atribución.

Grupos Focales

Los estudiantes aluden de manera más reiterada a su propio esfuerzo que a otros factores como se observa en la tabla de códigos (Tabla 8).

Tabla 8

Referencias a los códigos sobre la atribución del éxito

Código	Instituto 1	Instituto 2	Instituto 3	Total
Atribución docente	1	2	6	9
Atribución esfuerzo	11	6	5	22
Atribución familia	2	3	6	11
Atribución grupo de amigos	1	5	2	8
Atribución nivel socioeconómico familiar	0	3	0	3
Total	15	19	19	53

Fuente: Grupos focales.

A continuación, se muestran las intervenciones más destacadas en relación con lo obtenido en el análisis de frecuencias y diferencias, ordenando según las familias obtenidas que se refieren a los factores estudiados: docente, esfuerzo personal, familia y el grupo de iguales. Los alumnos se

representan con los códigos A.1, A.2 y A.3 y alumnas con A.4, A.5 y A.6, el entrevistador con E y los institutos con I1 (nivel alto), I2 (nivel medio) e I3 (nivel bajo).

En relación al docente, los estudiantes están de acuerdo que la motivación depende del profesor y que su desempeño y actitud es variable, aunque señalan que, en última instancia, la responsabilidad es del estudiante:

Claro que depende de ellos (la motivación al estudiante). Ellos tienen que explicarte las cosas para que tú las entiendas y que no te hiciera falta clases particulares (A.5, I3).

Por muy bueno que sea el profesor, si tú no haces nada no vas a conseguir nada. Nadie te lo va a regalar. Si tú no tienes interés en esa asignatura por mucho que te diga el profesor que estudies, si tú no estudias no vas a conseguir nada (A.5, I1).

Las dos se complementan (voluntad del estudiante y del profesor). El profesor puede

motivar a los alumnos y el alumno si el profesor no es muy bueno puede motivarse sólo (A1, I2).

En cuanto al esfuerzo personal, señalan la importancia del docente y la familia, pero siempre señalan su propio esfuerzo como

ATRIBUCIÓN CAUSAL SOBRE FRACASO ESCOLAR

factor principal y los recursos que se ponen a tu disposición para poder estudiar.

Depende de tu contexto. De tu familia, pero lo principal eres tú. Si no quieres estudiar no vas a aprobar. Si tienes un buen hábito de estudio vas a aprobar. El profesor te va a enseñar, pero eso es secundario (A.2, I.2).

Si no te enseña también puedes mirar tú cosas por internet (A.2, I.1).

Hay profesores que no explican na, pero si llegas a casa y dices voy a ponerme a estudiar y le pones interés vas a aprobar todas, aunque el profesor pase de ti (A.5, I.3).

El factor familiar influye bastante. Pero siempre influye más la decisión del alumno, aunque tu padre sea pobre. La eso es gratuita y el bachiller también y lo puedes estudiar (A.1, I.2).

El grupo de iguales influye, pero la última palabra siempre la tiene la persona.

Algunos se dejan más influenciar que otros. A otros les da igual y siguen con sus estudios (A.4, I.3).

Según con quién te juntes puedes acabar mal (A.6, I.2).

Pero también es según tú mismo. Si eres lo suficientemente maduro para decir hoy tengo que estudiar, no puedo quedar, no puedo hacer tales cosas, es que es según la persona (A.5, I.1).

Los estudiantes consideran que existen otros factores que influyen en su éxito escolar, pero se señalan a sí mismos, a su esfuerzo personal y su capacidad de trabajo como el factor más determinante. Lo observado en los grupos focales se relaciona con la atribución al aprendizaje. Estos datos se relacionan con el discurso mercantilista de individualización y competencia donde el sujeto es el único responsable de su destino en detrimento de otros factores.

A continuación, se muestran las intervenciones más relevantes con los docentes. Todos los docentes pertenecen al instituto de nivel medio. El profesor de

Inglés se identifica como P.1, de Matemáticas es el P.2, el de Ciencias es el P.3 y el de Lengua es el P.4.

En primer lugar, se observa que, al igual que los estudiantes, los docentes ponen el foco sobre el esfuerzo del estudiante:

Los protagonistas son ellos (P.4).

En secundaria son los principales protagonistas (P.2).

Siempre se dice en plan de broma que los estudiantes aprenden a pesar de los profesores. No, no. De verdad, es decir, si tú eres responsable al final sales (P.1).

Nosotros somos los mismos y hay alumnos que salen y otros que se quedan y alumnos con las mismas características (P.4).

Al preguntar por otros factores, como la familia o los amigos, que puedan influir en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, los profesores continúan señalando la importancia del estudiante:

Hombre el alumno y el profesor son lo determinante (P.1).

Hombre la familia está detrás (P.4).

Determinante es casi todo. Tienes un alumno que quiere estudiar, pero en casa hay una mala situación y el alumno puede pasar un mal año y pueden venir las cosas mal. Al final el alumno sale si es responsable, si quiere, y le constará un poco más. Ese año fracasara puntualmente por estos motivos, pero al final sale. Lo de los compañeros. Bueno, puede que se junte con unos y se pique al fumeteo o drogueteo pero al final saldrá para adelante dependiente de sí mismo. Pero lo sustancial, si el crío quiere, saldrá (P.3).

Hay alumnos con los que funciona todo y con otros nada. Hay veces que vas a clase y dices esto no va a funcionar y al final sí. Luego llegas con una actividad más motivadora y te esfuerzas y en una clase te sacan a hombros y en otra no te quieren ni ver. Nosotros somos importantes, pero es el alumno el que determina prácticamente

ATRIBUCIÓN CAUSAL SOBRE FRACASO ESCOLAR

todo (P.1).

Los docentes, al igual que los estudiantes, señalan al estudiante como el principal factor de su éxito/fracaso escolar. Esto se relaciona con los datos obtenidos de la atribución causal, pero en este caso, no se observa una autocrítica por parte de los docentes o se señala de igual manera a la familia o la capacidad intelectual del estudiante, como se podría deducir de la cercanía entre los principales factores en la atribución causal. La autocrítica es a pesar del reconocimiento de que la metodología empleada en el aula es, por lo general y, el menos, similar con los diferentes grupos de estudiantes. Esto se podría relacionar con la ausencia de diferencias significativas entre la atribución de docentes de grupos ordinarios y de PMAR y por el nivel del centro, que no se observa una sensibilidad diferente sobre las variables, lo que señala una posible falta de comprensión de la diversidad intrínseca en los grupos de clase y se desarrolla una metodología enfocada a un estudiante medio, un alumno tipo, que se tiene que adaptar al docente para poder superar el curso.

Discusión y Conclusiones

El hecho más significativo es la fuerte atribución de estudiantes y docentes al esfuerzo del estudiante como principal valedor de su aprendizaje y éxito escolar. La atribución de logro es similar entre estudiantes y docentes, aunque los estudiantes dan mayor importancia a su esfuerzo y a la acción del docente, datos que coinciden con los aportes de Aguilera, Castillo y García (2007), Boruchovitch (2004), Silvestri y Flores (2006) y Vázquez y Manassero (1992). Se observa una marcada tendencia por parte de estudiantes y profesores a individualizar el éxito/fracaso escolar en la figura del estudiante. Esto se relaciona con el aporte de Silvestri y Flores (2006) que señalan la vinculación de la

percepción docente a la del estudiante en referencia a la atribución del esfuerzo del propio estudiante. La marcada atribución de profesores y estudiantes y la falta de diferencias significativas entre centros por parte de estudiantes y docentes, subraya la pertinencia de buscar una explicación más allá de los aspectos relacionados con el proceso de enseñanza. Esto puede deberse a una construcción social que impregna el discurso educativo donde el individuo es el último responsable de sus experiencias de vida ligada a un ideario neoliberal del culto al individuo exitoso que se construye así mismo en detrimento de la comunidad. Esta construcción social y educativa del estudiante se refuerza y se reproduce por el desarrollo de un currículum que no se adapte a la diversidad, esto es, a las particularidades de cada estudiante, y sean los estudiantes los que se tengan que adaptar al currículum, idea que se deja entrever cuando los docentes señalan que ellos siempre hacen lo mismo y algunos estudiantes salen y otros no. Los estudiantes muestran la idea de que, si cumplen con unos requisitos, unos estándares objetivos obtendrán los beneficios que se prometen, una educación técnica, donde aprender supone superar un examen, en detrimento de una educación como diálogo, como un proceso orgánico.

En cuanto a las diferencias entre estudiantes, se destaca que las chicas atribuyen su éxito al propio esfuerzo y al trabajo del docente en el aula, lo que se relaciona con los datos obtenidos por Inglés et al. (2012) y Cerezo y Casanova (2004), donde las chicas atribuyen sus éxitos o fracasos de manera significativa a su esfuerzo por encima de los chicos. Los estudiantes que no han repetido en la secundaria muestran porcentajes más elevados que los repetidos sobre el propio esfuerzo y la acción del docente que se relaciona con las aportaciones de Santos,

ATRIBUCIÓN CAUSAL SOBRE FRACASO ESCOLAR

Godás y Lorenzo (2012), Arregi, Martínez, Saínz y Ugarriza (2009), y García (1995), que subrayan el bajo autoconcepto de los estudiantes repetidores y el bajo concepto sobre el docente que no motiva el aprendizaje. Los estudiantes de 2º y 4º de ESO presenta un patrón de atribución similar relacionado con el aporte de Boruchovitch (2004), pero que difiere de los resultados de Inglés et al. (2012) e Inglés, Díaz, García y Ruiz (2011), donde los estudiantes de 4º de ESO presentan una mayor atribución al esfuerzo personal que los estudiantes de 2º de ESO. Esto se podría interpretar como una forma de interiorizar los procesos escolares que se da en la primaria y ya se establece en la secundaria. Según el contexto sociocultural y económico, al que nos hemos referido antes, salvo la diferencia de atribución a la familia entre el centro de nivel medio y bajo, los datos no muestran un patrón significativo.

En cuanto al profesorado, la atribución del éxito y fracaso escolar se percibe de manera diferente según la experiencia (Cantón & García, 2016; De la Torre & Godoy, 2004).

Los docentes con experiencia media dan más importancia al esfuerzo del alumnado que los profesores con experiencia baja y alta. Los profesores con más experiencia atribuyen el éxito al contexto por encima de los profesores con baja experiencia, datos que se relacionan con el aporte de Cantón y García (2016). Los docentes que dan clase a los grupos ordinarios y de PMAR muestran una percepción similar lo que señala que no muestran una sensibilidad diferente al grupo de estudiantes de PMAR y, si se mantienen el discurso individualista mostrado antes, puede suponer un factor de riesgo escolar, sobre todo si no se producen cambios en la forma de trabajar con estos alumnos. Al igual que ocurre con los estudiantes, y como ya hemos comentado antes, no se arrojan diferencias en la atribución según el contexto socioeconómico y cultural del centro, lo que podría explicarse la existencia de una cultura social y educativa similar que podría tener su origen en la superestructura que gobierna los centros escolares desde las políticas educativas.

Referencias

- Aguilera, J., Castillo, A., & García, J. (2007). Percepción De Los Roles Docente-Estudiante: problema que influye en la calidad de la enseñanza. *Innovación Educativa*, 7(38), 53 – 76.
- Arregi, A., Martínez, P. A., Sainz, A., & Ugarriza, J. R. (2009). *Efecto de las repeticiones de curso en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado*. ISEI-IVEI. Recuperado de http://www.isei-ivei.net/cast/pub/Repeticiones_cas.pdf
- Boruchovitch, E. (2004). A Study of Causal Attributions for Success and Failure in Mathematics among Brazilian Students. *Interamerican Journal of Psychology*, 38(1), 53-60.
- Cantón, I., & García-Martín, S. (2016). El éxito escolar en la Educación Secundaria Obligatoria. La perspectiva del profesorado y del alumnado leonés. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 31(1). Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Cerezo, M. T., & Casanova, P. F. (2004). Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 97 – 112. Recuperado de http://www.investigacion-psicopedagogica.com/revista/articulos/3/espanol/Art_3_31.pdf
- De la Torre, C., & Godoy, A. (2002). Influencia de las atribuciones causales del profesor sobre el rendimiento de los alumnos. *Psicothema*, 14(2), 444 – 449.
- De la Torre, C., & Godoy, A. (2004). Diferencias Individuales en las Atribuciones Causales de los Docentes y su Influencia en el Componente Afectivo. *Interamerican Journal of Psychology*, 38(2), 217-224. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/26610307_Diferencias_Individuales_en_las_Atribuciones_Causales_de_los_Docentes_y_su_Influencia_en_el_Componente_Afectivo
- García, A. (1995). Percepción del profesor por el alumno repetidor. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23, 137 – 146.

ATRIBUCIÓN CAUSAL SOBRE FRACASO ESCOLAR

- González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Roces, C., García, ... Valle, A. (2000). Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje, *Psicothema*, 12(4), 548 – 556.
- Inglés, C., Díaz-Herrero, A., García-Fernández, J. M., & Ruiz-Esteban, C. (2011). El género y el curso académico como predictores de las atribuciones en lectura y matemáticas en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de Psicología*, 27(2), 381 – 388.
- Inglés, C., Díaz-Herrero, A., García-Hernández, J. M., Ruiz-Esteban, C., Delgado, B., & Martínez-Monteagudo, M. C. (2012). Auto-atribuciones Académicas: Diferencias de Género y Curso en Estudiantes de Educación Secundaria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 57 – 68. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v44n3/v44n3a05.pdf>
- Lagos, N., Inglés, C., Ossa, C., González-Maciá, C., Vicent-Juan, M., & García-Fernández, J. M. (2016). Relación entre atribuciones de éxito y fracaso académico y ansiedad escolar en estudiantes chilenos de Educación Secundaria. *Psicología desde el Caribe*, 33(2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/213/21346963003.pdf>
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual* (5ª ed.). Madrid: Pearson.
- Navas, L., Sampascual, G., & Castejón, J. L. (1992). Atribuciones y expectativas de alumnos y profesores: Influencias en el rendimiento escolar. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 45(1), 55 – 62
- Rigo, E., & Roselló, R. (1991). La atribución interno-externa de las causas del fracaso escolar en los maestros. *Educació i cultura. Revista Mallorquina de Pedagogia*, 9, 215–226.
- Rosenthal, R., & Jacobson, R. A. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80(1). Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/161c/b7ac92d7571042bb11ebdaaa1175be8079f8.pdf>

ATRIBUCIÓN CAUSAL SOBRE FRACASO ESCOLAR

- Santos, M., Godás, A., & Lorenzo, M. (2012). El perfil del alumnado repetidor y no repetidor en una muestra de estudiantes españoles y latinoamericanos: un estudio sobre los determinantes de sus logros académicos. *Estudios sobre educación, 23*, 43 – 62.
- Schettini, P., & Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social: procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. Argentina: Universidad de La Plata.
- Silvestri, L., & Flores, F. (2006). *Profesores y estudiantes. Atribuciones causales del éxito y el fracaso académico*. Comunicaciones Científicas y Tecnológicas. Universidad Nacional del Nordeste. Recuperado de <http://www.unne.edu.ar/unnevieja/Web/cyt/cyt2006/09-Educacion/2006-D-010.pdf>
- Valle, A., González, R., Núñez, J. C., Rodríguez, S., & Piñeiro, I. (1999). Un modelo causal sobre los determinantes cognitivo-motivacionales del rendimiento académico. *Revista de Psicología General y Aplicada, 52*(4), 499-519.
- Vázquez, A., & Manassero, M. A. (1992). La atribución causal del éxito y el fracaso escolar en matemáticas y física y química de bachillerato. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica, 10-11*, 237 – 258.
- Visdómine-Lozano, J., & Luciano, C. (2006). Locus de control y autorregulación conductual: revisiones conceptual y experimental. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 6*(3), 729 – 751.
- Weiner, (1979). A Theory of Motivation for Some Classroom Experience. *Journal of Educational Psychology, 71*(1), 3 – 25.