

ATRIBUCIONES DE LA APROBACIÓN Y REPROBACIÓN DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

ATTRIBUTIONS OF THE APPROVAL AND FAILURE AMONG COLLEGE STUDENTS

JOSÉ ENRIQUE CANTO Y RODRÍGUEZ
Universidad Autónoma de Yucatán
enrique.canto@correo.uady.mx

Cómo citar: Canto y Rodríguez, J. E. (2017). Atribuciones de la aprobación y reprobación de estudiantes universitarios. *Revista Educación y Ciencia*, 6(47), 70-81.

Recibido: 12 de julio de 2016; **Aceptado para su publicación:** 10 de febrero de 2017

RESUMEN

De acuerdo con el Modelo Educativo para la Formación Integral de la Universidad Autónoma de Yucatán (Universidad Autónoma de Yucatán, 2012) ésta tiene entre sus principales objetivos “formar integralmente al estudiantado para la vida” (p. 12). Para lograr este objetivo se realizó este estudio que tuvo como propósito analizar las atribuciones que los estudiantes de licenciatura de la UADY sostienen acerca de su aprobación o reprobación de sus asignaturas. Los participantes de este estudio fueron 505 estudiantes de 14 licenciaturas de la UADY (378 con éxito y 127 con fracaso). Fueron seleccionados mediante un muestreo probabilístico aleatorio estratificado. Todos respondieron dos instrumentos: el Inventario de Atribución Escolar, y la Escala de Dimensiones Causales, versión en español del Causal Dimensions Scale II (CDSII), de McAuley, E., Duncan, T.E., & Russell, D.W. (1992). Los resultados mostraron que, considerando a todos los participantes, la aprobación fue atribuido principalmente al esfuerzo (80.1%), al interés personal (74.2%) y a la explicación del profesor (70.5%). Por su parte, el fracaso escolar fue atribuido al esfuerzo personal (57.9%), a la dificultad que tenían de adaptarse al método de enseñanza del maestro (50.0%), así como al tiempo dedicado al estudio (47.6%). Asimismo, se encontró que hubo diferencias al analizar las atribuciones de éxito y fracaso tomando en cuenta las diferentes licenciaturas de la universidad. Finalmente, se realizó un análisis de las dimensiones a las que pertenecen las atribuciones realizadas.

Palabras clave: teoría de la atribución, atribución de la aprobación de asignaturas, reprobación de asignaturas, educación superior.

ABSTRACT

According to the Educational Model for Integrated Education of the Autonomous University of Yucatan (Universidad Autónoma de Yucatán, 2012) it has among its main objectives (2012) “fully train students for life” (p. 12). To meet this goal this study was made to analyze their undergraduate students’ attributions related to the approval and failure of their subjects. Participants of this study were 505 students from 14 undergraduate programs of the UADY (378 successfully, and 127 with failure). They were selected through a stratified random probability sampling. All answered two instruments: The Inventario de Atribuciones Escolares (Inventory of School Attributions) and la Escala de Dimensiones Causales, Spanish version of the Causal Dimensions Scale II (CDESII), from McAuley, E., Duncan, T.E., & Russell, D.W. (1992). The results showed that, considering all participants, subjects’ approval was attributed mainly to the self-effort: “I tried hard enough” (80.1%) and self-interest: “I was interested in the subject” (74.2%), followed closely with: “The teacher explained well” (70.5%). Subjects failure was also attributed to personal effort: “I do not try hard enough” (57.9%), the difficulty they had to adapt to the teaching method teacher: “It was difficult for me to adapt to the teaching method”

(50.0%), and as “I studied very little” (47.6%). Moreover, it was found that there were differences in the attributions of their subjects’ approval and failure taking into account the different undergraduates programs of the university. Finally, an analysis of the dimensions to which the attributions made was held.

Keywords: attribution theory, academic attribution, subjects’ approval, subjects’ failure, higher education

INTRODUCCIÓN

La Universidad Autónoma de Yucatán se encuentra en una constante búsqueda del mejoramiento de sus procesos educativos y, entre otras acciones, ha realizado una actualización de su Modelo Educativo y Académico (MEyA) para dar paso a un Modelo Educativo para la Formación Integral (MEFI, 2012). Este modelo se organiza en seis ejes: educación centrada en el aprendizaje, educación basada en competencias, responsabilidad social, innovación, flexibilidad e internacionalización. Este estudio se enfoca en el primero de los ejes, ya que se trata de mejorar la comprensión que los estudiantes tienen acerca de su propio aprendizaje, específicamente, con respecto a la identificación de las creencias que tienen acerca de las causas que explican su éxito o su fracaso en relación con sus asignaturas. Su ejecución servirá para “formar integralmente al estudiantado para la vida” (p. 22). Precisamente, uno de los elementos necesarios para lograrlo es el conocimiento que se tiene acerca del estudiante, quien es el principal protagonista de sus propios procesos de aprendizaje.

Existe una diversidad de factores que están implicados en la reprobación de los estudiantes. Por ejemplo, Talavera, Noreña y Plazola (2006) realizaron un estudio en la Universidad de Sonora, y hallaron algunos factores relacionados con el estudiante, como una inadecuada organización del tiempo y la falta de hábitos de estudios, así como, por parte de los docentes, las estrategias didácticas que emplean en su enseñanza. Asimismo, Ruiz González, Romano Rodríguez y Valenzuela (2006) encontraron que la reprobación está asociada con el desconocimiento del plan de estudios, las actitudes y el poco o nulo apoyo en métodos de estudio de los alumnos.

El presente estudio se enfocó en considerar aspectos más centrales de la persona del estudiante, como es la motivación para estudiar, ya que la falta de ésta es uno de los principales problemas que se reconoce que existen en el ámbito educativo, como encontraron Cherif, Movahedzadeh, Adams, y Dunning (2013). Sin importar el nivel de educación, los estudiantes son presa fácil de la desmotivación, de la falta de interés y de la falta de compromiso para con sus estudios, lo que claramente repercute en su propia formación (Singh, 2011). Los profesores necesitamos conocimientos acerca del alumno para plantear situaciones que sean motivadoras para ellos, de modo que alcancen sus metas académicas.

Una consecuencia de la falta de motivación o escaso compromiso de los estudiantes es la reprobación escolar, que puede ser definida, de acuerdo con Pérez y Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1992), como el resultado de un proceso que detiene, limita o no acredita el avance del alumno en su vida académica. Actualmente, en el nivel de Educación Superior, la Universidad Autónoma de Yucatán atiende a una población de 14, 034 estudiantes. De éstos, 2,153 (15 %) están inscritos en el tercer semestre de sus respectivas carreras en el campus de Ciencias Sociales, Económico Administrativas y Humanidades, y 478 (22 %) reprobaron, cuando menos, una asignatura del semestre inmediato anterior. Tomando en consideración esta situación, se consideró oportuno realizar esta investigación, ya que, por lo general, es en el primer grado de licenciatura en donde se halla el índice más elevado de deserción y, por lo tanto, en donde se pueden encontrar estudiantes en riesgo de fracaso escolar.

Para lograr un mejoramiento en el rendimiento académico de los estudiantes, es muy importante que éstos aprendan a reflexionar sobre su propio desempeño, de manera que se comprometan a explicar tanto su reprobación o fracaso como su aprobación o éxito alcanzado. Con esta acción, los estudiantes se esfuerzan por darle sentido a lo que les ha sucedido, ya que el conocimiento de las causas de los eventos es un elemento para proponer cambios que mejoren la situación de fracaso. Asimismo, es importante que los estudiantes con éxito en la escuela sepan que su éxito tiene una explicación, lo que puede serle de utilidad para continuar haciendo lo que les funciona, o bien, modificar lo que han estado haciendo y les llevó a reprobar alguna asignatura.

Para estudiar este tipo de problemas en educación se ha empleado la teoría de la atribución de Weiner (1985, 1986, 1994) que, surgida de la psicología social, ha sido utilizada desde hace más 20 años. De acuerdo con este autor, la atribución puede ser definida como “las causas percibidas de los resultados”, y considera que todas las atribuciones causales tienen tres propiedades o dimensiones en común: (a) locus de control, que se refiere a si las causas del éxito o fracaso se encuentran dentro (aptitud) o fuera (suerte) del individuo; b) estabilidad, entendida como si las causas pueden ser inmodificables (activo) o modificables (fatiga); (c) controlabilidad, que indica si las causas pueden ser controladas por el individuo (u otra persona), o no puede ser influido por la persona o alguien diferente.

Weiner (2010) considera que identificar las atribuciones (razones o causas) del fracaso o éxito en alguna tarea es importante porque “la interpretación del pasado, es decir, las causas percibidas de los eventos anteriores, determina lo que se hará en el futuro” (p. 29). Es por esto que se necesita conocer cuáles son las atribuciones que los estudiantes de la UADY hacen con respecto a su fracaso, o su éxito en la misma, ya que una inadecuada atribución puede generar en ellos sentimientos de desesperanza, angustia, o deseos de abandonar los estudios, como explica Weiner (2000) en su teoría intrapersonal de la motivación. Asimismo, O’Neil (2011) encontró que cuando los estudiantes atribuyen su fracaso a la falta de capacidad éstos tienen más probabilidades de desertar de la escuela y tienen menos esperanzas para mejorar en el futuro.

Para que los estudiantes obtengan control y puedan predecir adecuadamente su futuro, así como tomen mejores decisiones, necesitan comprender por qué suceden los eventos en el contexto que les rodean. Por ejemplo, si logran entender las razones por las que aprobaron sus asignaturas, esto les da seguridad de que volverán a obtener el mismo resultado en el futuro. En cambio, y quizá esto es más importante para los tutores o profesores, cuando los estudiantes fracasan y logran comprender a qué se debió su fracaso estarán en posibilidad de evitar realizar las mismas acciones en el futuro, lo que les dará la posibilidad de mejorar su desempeño.

En la UADY, el proceso de admisión se realiza mediante los puntajes que los alumnos obtienen al responder el EXANI II, instrumento elaborado por el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL), y aun cuando sólo se admiten a los aspirantes que obtienen las calificaciones más altas, esto no representa una garantía de que los que ingresan puedan realizar una trayectoria exitosa que les lleve a obtener el grado académico pertinente.

Para apoyar a los estudiantes que han ingresado a la UADY, y acompañarlos en su estancia en la misma, se creó desde el 2002 el Sistema Institucional de Tutorías (SIT), que posteriormente se convirtió en el Programa Institucional de Tutorías (PIT). Es este programa uno de los pilares en los que se apoya la institución para aumentar los índices de aprobación, así como de eficiencia terminal, que son dos indicadores importantes para evaluar la calidad de la educación en la UADY.

Para su adecuado funcionamiento, el PIT requiere aumentar su conocimiento acerca de algunas características de sus estudiantes, para realizar, según sea el caso, las adecuaciones pertinentes para apoyar efectivamente a los estudiantes en formación facilitando las condiciones para aprobar las asignaturas correspondientes y concluir sus estudios en el tiempo esperado.

Una característica importante que puede afectar al desempeño de los estudiantes es la que se refiere a las atribuciones que realizan con respecto a las causas por las que aprueban sus asignaturas o las reprueban en la universidad. En educación, la teoría de la atribución ha sido usada ampliamente para explicar las reacciones de los estudiantes con respecto a sus éxitos y fracasos en la escuela, por lo que los resultados de este estudio podrían servir para comprender cuáles son los estilos de atribución que tienen los estudiantes con respecto a su éxito o fracaso en sus asignaturas para con ello, tanto para los alumnos como sus tutores, puedan realizar los ajustes que sean necesarios para que dichas atribuciones sean modificadas y los estudiantes logren obtener los resultados esperados en su desempeño.

Después de realizar una búsqueda bibliográfica para conocer si existían estudios relacionados con este tema en la UADY, tan sólo se encontró un estudio realizado en el nivel medio superior (Esquivel Alcocer, 1990), en donde se concluyó que la causa más importante del éxito y fracaso escolares son el esfuerzo, y la falta de esfuerzo, respectivamente. Además, los participantes coincidieron en que las causas de

ambos son internas, y se observó una correlación positiva moderada entre el sitio de control y el aprovechamiento escolar.

Se espera que los resultados de este estudio proporcionen elementos para que los tutores tengan una mejor comprensión acerca de cómo explican sus tutorados sus éxitos y fracasos en las asignaturas que cursan. Lo que a su vez podría ayudar a que los profesores y tutores se capaciten para sustituir las atribuciones causales no adaptativas o disfuncionales que tengan sus estudiantes por otras que ayuden a los mismos a enfrentarse adecuadamente a sus tareas y logren un mejor rendimiento académico, lo que repercutirá en una adecuada trayectoria en la universidad. Por otra parte, el conocimiento de las atribuciones acerca de su éxito puede servir para hacer propuestas que faciliten a los estudiantes lograr sus metas académicas.

En el MEFI (2012) se afirma que una educación de calidad debe “formar estudiantes con niveles de destrezas, habilidades, conocimientos y técnicas que demanda el mercado de trabajo; debe promover la capacidad de manejar afectos y emociones y ser formadora de valores” (p. 24). Tomando en consideración lo anterior, este trabajo se enfocó en (a) identificar cuáles son las atribuciones de los estudiantes de la UADY respecto a su reprobación o aprobación académicos, (b) comparar las atribuciones de los estudiantes de la UADY con reprobación o aprobación, y (c) establecer si existen diferencias en las atribuciones de éxito o fracaso académicos entre estudiantes según su sexo y área del conocimiento. De aquí se establecieron las siguientes preguntas de investigación: (1) ¿Cuáles son las atribuciones que hacen los estudiantes de la UADY con respecto a la reprobación y aprobación de sus asignaturas?, y (2) ¿Cuáles serán las causas principales que los estudiantes emplean para explicar la reprobación y aprobación de sus asignaturas?

MÉTODO

Población

La población de este estudio estuvo conformada por 2,153 los estudiantes inscritos durante el ciclo escolar 2015-2016 en el tercer semestre (segundo grado) de todas las licenciaturas de la Universidad Autónoma de Yucatán pertenecientes a la Universidad Autónoma de Yucatán.

Participantes

Los participantes fueron seleccionados mediante un muestreo aleatorio probabilístico estratificado (grado). El tamaño de la muestra fue de 505, con un nivel de 95% de significancia (Krejcie & Morgan, 1970). El criterio de inclusión empleado fue que el estudiante haya reprobado una asignatura o más en el semestre inmediato anterior (grupo con reprobación), o que haya aprobado todas las asignaturas de su semestre anterior (grupo con aprobación). El grupo con reprobación estuvo formado por 123 estudiantes, 66 hombres (54%) y 57 mujeres (46%), y el grupo con aprobación estuvo integrado por 372 estudiantes, de los cuales 172 (46%) eran hombres, y 200 (54%) eran mujeres.

Instrumento

Para recabar la información pertinente se utilizó el Inventario de Atribuciones Escolares, que está formado por dos secciones: la primera sección solicita información general (licenciatura, sexo y edad) y, enseguida, según el caso, se pide a los respondientes que escriban el nombre de alguna asignatura que hayan reprobado o aprobado. Posteriormente, deben indicar en una lista con posibles explicaciones de su aprobación o reprobación, las causas que de acuerdo con ellos explicarían dichos resultados. La segunda sección corresponde a la Escala de Dimensiones Causales, versión en español del Causal Dimensions Scale II (CDESII), de McAuley, Duncan y Russell (1992). En este instrumento se les solicita que elijan y escriban, a partir de la lista que han respondido en la sección anterior, la razón principal que consideran es la causa de haber reprobado o aprobado la asignatura correspondiente. Finalmente, los participantes deben indicar la naturaleza de la atribución que han elegido. Esta escala consta de 12 reactivos expresados en un continuo con 8 espacios, que pretenden medir cuatro dimensiones: Lugar de causalidad, Control externo, Estabilidad y Control personal. De acuerdo con los autores de esta escala, las dimensiones se definen de la siguiente manera:

1. Locus de causalidad: La causa que explica el resultado está dentro de la persona o afuera. Es decir, la persona se responsabiliza del resultado obtenido (reactivos 1, 6 y 9).

2. Estabilidad: La causa no varía o sí puede variar con el tiempo. Por lo que se considera que las causas se mantienen o pueden modificarse con el tiempo (reactivos 5, 8 y 12).
3. Controlabilidad externa: La causa que explica el resultado es controlable o no por las demás personas. Con lo que se considera si los agentes externos a la persona pueden o no realizar acciones que mantengan o cambien las causas (reactivos 3, 7 y 11).
4. Controlabilidad personal: Se refiere a si la causa que explica el resultado obtenido es controlable por la persona misma, o por los demás (reactivos 2, 4 y 10).

Una aportación de este instrumento es que, a diferencia de otros utilizados para medir la atribución, es el respondiente quien define la dimensión a la que pertenece la atribución que considera explica su aprobación o reprobación, y no es el investigador quien a priori establece a cuál dimensión pertenece la atribución dada por los respondientes. De este modo, según Russell (1992), se evita el “error fundamental de atribución del investigador”, que consiste en “suponer que el investigador percibe las causas de las conductas de la misma manera que los respondientes” (p. 566).

La confiabilidad del instrumento empleado, calculada mediante el Alpha de Cronbach, fue de 0.70 en la dimensión Estabilidad; 0.72 en la dimensión Control externo; 0.84 en la dimensión Locus de causalidad; y 0.86 en la dimensión Control personal; por lo que se considera que tiene una adecuada confiabilidad para su uso.

RESULTADOS

Para conocer la distribución de los participantes que respondieron el instrumento se realizó un análisis descriptivo de frecuencias. La tabla 1 muestra los resultados.

Tabla 1.
Distribución de los participantes por condición

| Facultad | Condición | | Total |
|--------------|-------------|------------|-------|
| | Reprobación | Aprobación | |
| | f | f | f |
| Antropología | 1 | 20 | 21 |
| Arquitectura | 10 | 25 | 35 |
| Contaduría | 37 | 72 | 109 |
| Derecho | 0 | 44 | 44 |
| Economía | 1 | 17 | 18 |
| Educación | 7 | 8 | 15 |
| Enfermería | 4 | 17 | 21 |
| Ing. Química | 15 | 35 | 50 |
| Matemáticas | 10 | 17 | 27 |
| Medicina | 2 | 45 | 47 |
| MVZ | 4 | 11 | 15 |
| Odontología | 8 | 22 | 30 |
| Psicología | 9 | 24 | 33 |
| Química | 19 | 21 | 40 |
| Total | 127 | 378 | 505 |

Fuente: Elaboración propia.

Para responder la pregunta ¿Cuáles son las atribuciones que hacen los estudiantes de la UADY con respecto a la reprobación y aprobación de sus asignaturas? se realizó un análisis de distribución de frecuencias. Los resultados se presentan en la tabla 2, para el grupo de Éxito, y en la tabla 3, para el grupo de Fracaso.

Tabla 2.

Frecuencia de atribuciones del éxito escolar en orden descendente (n = 376).

| # reactivo | Atribución | f | % |
|------------|---|-----|------|
| 1. | Me esforcé lo suficiente | 301 | 80.1 |
| 6. | Me interesaba la asignatura | 279 | 74.2 |
| 5. | El maestro explicaba claramente | 265 | 70.5 |
| 20. | El maestro enseñaba bien | 247 | 65.7 |
| 11. | El maestro asistía a sus clases frecuentemente | 241 | 64.1 |
| 17. | Entregaba mis tareas a tiempo | 241 | 64.1 |
| 12. | El maestro me aclaraba mis dudas | 240 | 63.8 |
| 27. | El profesor tenía criterios claros para calificar | 221 | 58.8 |
| 9. | Me fue fácil adaptarme al método de enseñanza del maestro | 217 | 57.7 |
| 15. | Los exámenes estaban bien elaborados | 193 | 51.3 |
| 16. | Estudiaba el tiempo suficiente | 182 | 48.4 |
| 7. | El ambiente del salón de clases era positivo | 180 | 47.9 |
| 10. | Leía las lecturas marcadas | 170 | 45.2 |
| 25. | El horario de la clase facilitaba llegar puntualmente | 144 | 38.3 |
| 8. | Me preparaba para las clases | 141 | 37.5 |
| 2. | Tengo mucha habilidad para esa asignatura | 131 | 34.8 |
| 23. | Mi manera de estudiar era adecuada | 131 | 34.8 |
| 22. | No tenía problemas familiares | 125 | 33.2 |
| 14. | Tenía los conocimientos previos necesarios | 103 | 27.4 |
| 3. | Las tareas eran fáciles | 90 | 23.9 |
| 21. | El material tenía un contenido muy sencillo | 80 | 21.3 |
| 26. | Prefería estar con los amigos | 76 | 20.2 |
| 24. | La asignatura era muy fácil | 49 | 13.0 |
| 13. | No trabajaba | 45 | 12.0 |
| 18. | Era poco el material para estudiar | 31 | 8.2 |
| 4. | Tuve buena suerte | 29 | 7.7 |
| 19. | Podía hacer muchas tareas | 28 | 7.4 |
| 28. | Otros | 21 | 5.6 |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3.

Atribuciones de la reprobación de asignaturas en orden descendente (n = 126).

| # reactivo | Atribución | f | % |
|------------|---|----|------|
| 1. | No me esforcé lo suficiente | 73 | 57.9 |
| 9. | Me fue difícil adaptarme al método de enseñanza del maestro | 63 | 50.0 |
| 16. | Estudiaba muy poco tiempo | 60 | 47.6 |
| 5. | El maestro no explicaba claramente | 43 | 34.1 |
| 8. | No me preparaba para las clases | 40 | 31.7 |
| 23. | Mi manera de estudiar era inadecuada | 38 | 30.2 |
| 2. | Tengo poca habilidad para esa asignatura | 32 | 25.4 |
| 14. | No tenía los conocimientos previos necesarios | 32 | 25.4 |
| 13. | Tenía que trabajar | 31 | 24.6 |
| 18. | Era demasiado el material para estudiar | 27 | 21.4 |
| 25. | El horario de la clase me impedía llegar puntualmente | 25 | 19.8 |
| 3. | Las tareas eran difíciles | 24 | 19.0 |
| 20. | El maestro no enseñaba bien | 24 | 19.0 |
| 21. | El material tenía un contenido muy técnico y complejo | 24 | 19.0 |
| 12. | El maestro no me aclaraba mis dudas | 21 | 16.7 |
| 24. | La asignatura era muy difícil | 21 | 16.7 |
| 22. | Tenía problemas familiares | 20 | 15.9 |
| 27. | El profesor NO tenía criterios claros para calificar | 20 | 15.9 |
| 10. | NO leía las lecturas marcadas | 19 | 15.1 |
| 28. | Otros | 19 | 15.1 |
| 17. | No entregaba mis tareas a tiempo | 17 | 13.5 |
| 7. | El ambiente del salón de clases era negativo | 15 | 11.9 |
| 15. | Los exámenes estaban mal elaborados | 15 | 11.9 |
| 4. | Tuve buena suerte | 13 | 10.3 |
| 6. | No me interesaba la asignatura | 11 | 8.7 |
| 19. | No podía hacer tantas tareas | 10 | 7.9 |
| 26. | Prefería estar con los amigos | 10 | 7.9 |
| 11. | El maestro faltaba a sus clases frecuentemente | 9 | 7.1 |

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, de manera adicional, la tabla 4 muestra una comparación de las cuatro atribuciones más frecuentemente expresadas por lo estudiantes con aprobación y reprobación académicos.

Tabla 4.

Comparación de las cinco atribuciones más frecuentes entre los grupos de aprobación (n = 376) y reprobación (n = 126).

| Grupo con aprobación | | | Grupo con reprobación | | |
|--|-----|------|---|----|------|
| Atribución | f | % | Atribución | f | % |
| Me esforcé lo suficiente | 301 | 80.0 | No me esforcé lo suficiente | 73 | 57.9 |
| Me interesaba la asignatura | 279 | 74.2 | Me fue difícil adaptarme al método de enseñanza del maestro | 63 | 50.0 |
| El maestro explicaba claramente | 265 | 70.5 | Estudiaba muy poco tiempo | 60 | 47.6 |
| El maestro enseñaba bien | 247 | 65.7 | El maestro no explicaba claramente | 43 | 34.1 |
| El maestro asistía a sus clases frecuentemente | 241 | 64.1 | No me preparaba para las clases | 40 | 31.7 |

Fuente: Elaboración propia

Se realizó un análisis de frecuencias con respecto a las atribuciones principales por facultad tanto para el grupo con aprobación como para el de reprobación. Los resultados se presentan en la tabla 5.

Tabla 5.

Atribuciones principales por facultad por condición de aprobación y reprobación de asignaturas.

| Facultad | Atribución* | Condición | | | | |
|--------------|-------------|----------------|------|-----------------|--------------|--------|
| | | Con aprobación | | Con reprobación | | |
| | | f | % | Atribución | f | % |
| Antropología | 1 | 6 | 30 | 1 | 1 | 100 |
| Arquitectura | 1 | 11 | 44.0 | 28 | 4 | 50.0 |
| Contaduría | 1 | 33 | 33.3 | 9 | 6 | 16.2 |
| Derecho | 6 | 10 | 22.7 | 0 | 0 | 0.00 |
| Economía | 6 | 6 | 35.3 | 1 | 1 | 100.0 |
| Educación | 6 | 4 | 50.0 | 1 y 6 | 2 | 28.6 a |
| Enfermería | 1 y 16 | 4 y 4 | 23.5 | 2,3,16 y 22 | 1, 1, 1, y 1 | 25.0b |
| Ing. Química | 1 y 6 | 6 | 17.1 | 28 | 4 | 26.7 |
| Matemáticas | 6 | 6 | 35.3 | 2 | 3 | 30.0 |
| Medicina | 1 | 15 | 33.3 | 16 y 27 | 1 y 1 | 50.0a |
| MVZ | 1 | 4 | 36.4 | 28 | 4 | 100.0 |
| Odontología | 1 | 9 | 42.9 | 1 | 3 | 37.5 |
| Psicología | 6 | 13 | 52.0 | 1 | 3 | 37.5 |
| Química | 1 | 11 | 52.4 | 1 | 7 | 36.8 |

*Nota. La definición de los reactivos puede verse en las tablas 2 y 3.

Fuente: Elaboración propia.

Para responder a la pregunta ¿Habrán diferencias en las dimensiones percibidas de las principales atribuciones que hacen los estudiantes de su éxito y fracaso académicos?, se realizó un análisis de frecuencias. La tabla 6 muestra los resultados.

Tabla 6.

Medias y desviaciones estándar de las dimensiones de las atribuciones principales de los estudiantes con aprobación.

| Atribución | Locus de causalidad | Control personal | Control externo | Estabilidad |
|-----------------------------------|---------------------|------------------|-----------------|-----------------|
| | Media (DE) | Media (DE) | Media (DE) | Media (DE) |
| 1 Me esforcé lo suficiente | 23.47 (3.55) | 23.47 (3.02) | 10.53 (6.30) | 19.14 (5.10) |
| 6 Me interesaba la asignatura | 22.6 (64.30) | 21.67 (4.06) | 12.45 (6.28) | 18.46 (4.66) |
| 16 Estudiaba el tiempo suficiente | 23.13 (3.62) | 23.10 (4.19) | 10.96 (6.28) | 19.06 (5.44) |
| 20 El maestro enseñaba bien | 12.48 (7.86) | 11.22 (8.29) | 17.25 (7.13) | 14.92 (5.37) |

Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, se obtuvieron medias y desviaciones estándar de las atribuciones principales de la reprobación de las asignaturas. La tabla 7 muestra los resultados.

Tabla 7.

Medias y desviaciones estándar de las dimensiones de las atribuciones principales del estudiante con reprobación.

| Atribución | Locus de causalidad | Control personal | Control externo | Estabilidad |
|--|---------------------|------------------|-----------------|------------------|
| | Media (DE) | Media (DE) | Media (DE) | Media (DE) |
| 1. No me esforcé lo suficiente | 21.09 (4.20) | 22.81 (3.87) | 10.95 (6.39) | 21.09 (4.20) |
| 6 No me interesaba la asignatura | 14.66 (64.30) | 16.33 (4.06) | 16.33 (3.21) | 14.66 (64.30) |
| 9. Me fue difícil adaptarme al método de enseñanza del maestro | 10.44 (7.51) | 13.66 (8.00) | 16.88 (5.60) | 10.44 (7.51) |
| 2. Tengo poca habilidad para esa asignatura | 20.37 (3.70) | 17.50 (6.94) | 11.00 (5.60) | 20.37 (3.70) |

Fuente: Elaboración propia.

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Este estudio se realizó para conocer cuáles son las atribuciones que los estudiantes del nivel de educación superior de la UADY tienen con respecto a la aprobación y reprobación de sus asignaturas, para que la información que se obtenga sea de utilidad para el programa de tutorías de la UADY.

En primer lugar, se pudo observar que el grupo con aprobación, considerado sin tomar en cuenta su facultad, tienen un mayor acuerdo con respecto a las principales atribuciones de la aprobación de sus asignaturas. Así, se encontró que, de las 10 atribuciones con mayor frecuencia, cuatro estaban relacionadas con el estudiante mismo (“Me esforcé lo suficiente”, “Me interesaba la asignatura”, “Entregaba mis tareas a tiempo” y “Me fue fácil adaptarme al método de enseñanza del maestro”). Las otras seis se referían a las conductas de los profesores (“El maestro explicaba claramente”, “El maestro enseñaba bien”, “El maestro

asistía a sus clases frecuentemente”, “El maestro me aclaraba mis dudas”, “El profesor tenía criterios claros para calificar” y “Los exámenes estaban bien elaborados”). Asimismo, las dos atribuciones de aprobación atribuidas con mayor frecuencia se relacionan con conductas que dependen más del estudiante, ya que éstas fueron “Me esforcé lo suficiente” (reactivo 1) y “Me interesaba la asignatura” (reactivo 2). Las otras dos se refieren a “Entregaba mis tareas a tiempo” (reactivo 6) y “Me fue fácil adaptarme al método de enseñanza del maestro”. Este resultado va de acuerdo con resultados de una gran variedad de estudios (Mudhovozi, Gumani, Maunganidez, & Sodi, 2010). Una vez más, la aprobación de las asignaturas parece ser el resultado del esfuerzo e interés del estudiante.

Por otra parte, y de manera muy clara, la aprobación fue atribuida a conductas propias del profesor, ya que consideraron que su éxito se debía a que “Explicaban claramente” (reactivo 3), “Enseñaban bien” (reactivo 4), e incluso por la “Asistencia regular a dar clase” (reactivo 5). Tomando en consideración este resultado, se puede decir que, sin duda, el papel del maestro para este grupo de estudiantes tiene una gran importancia para su éxito como estudiantes, lo que se considera como un resultado que llama la atención, porque muestra que la preparación del maestro y lo que hace en el aula, ejerce una influencia positiva en los resultados que obtienen los estudiantes, a pesar de que el MEFI pone el énfasis en la responsabilidad que tiene el estudiante de su propio aprendizaje. Tal parece que todavía la figura del profesor es muy importante para el éxito de los estudiantes.

Con respecto a la atribución de su reprobación, se encontró que los estudiantes tienen una percepción menos concentrada, ya que se encontró una menor coincidencia en cuanto a las atribuciones. Esto puede notarse ya que tan solo dos atribuciones lograron mostrar un porcentaje igual o mayor al 50 por ciento de la convergencia en la atribución: “No me esforcé lo suficiente”, con una frecuencia del 57.9% (n = 73), y “No me fue fácil adaptarme al método de enseñanza del maestro”, con una frecuencia del 50.0% (n = 63).

En este caso, la primera atribución de la aprobación académica hace referencia al esfuerzo insuficiente que mostró el estudiante para aprender esa asignatura. Este resultado es prácticamente el reverso de la atribución más frecuente que expresaron los estudiantes con éxito académico. Esto quiere decir que la causa de la aprobación y reprobación de las asignaturas están situadas en la misma persona, y dependen del mismo. Es interesante observar que, en el caso del grupo con reprobación, el resultado es diferente a lo que muestra con mayor frecuencia en estudios anteriores, ya que el fracaso, por lo general, es atribuido a causas fuera del estudiante.

Desde el punto de vista de la tutoría, se podría decir que este hallazgo es útil, ya que cuando las personas atribuyen la reprobación a sí mismos, es decir, a su propia conducta y a lo que han hecho o dejado de hacer, se da la pauta para que en futuras situaciones el estudiante pudiera ser persuadido a hacer algo diferente, cambiar sus estrategias e incluso, esforzarse más para tener éxito en sus actividades académicas, puesto que consideran que depende de ellos.

Con respecto a la segunda atribución de la reprobación en importancia, se requiere considerar una interacción entre lo que hace el maestro y lo que pudo haber hecho el estudiante. Esta atribución (“No me fue fácil adaptarme al método de enseñanza del maestro”), muestra que el aprendizaje del alumno puede ser afectado por cómo enseña el profesor, pero también, hasta cierto punto, la dificultad que el estudiante experimentó para adaptarse al método de enseñanza de su profesor.

El análisis acerca de cuáles era las atribuciones más frecuentes por facultad mostró que, en el caso del grupo con aprobación, hay una mayor convergencia en las atribuciones, ya que sólo fueron consideradas tres: “Me esforcé lo suficiente”, “Me interesaba la asignatura”, y “Estudiaba el tiempo suficiente”. Como puede observarse, las tres atribuciones están relacionadas con lo que hizo o hacía el estudiante. Nueve facultades coincidieron en que el esfuerzo (“Me esforcé lo suficiente”) fue su causa principal. De nuevo, la aprobación tiene un locus de control interno.

Al hacer el análisis del grupo con reprobación, se observó una mayor cantidad de atribuciones, ya que fueron siete las que fueron consideradas para explicar su fracaso. Al agruparlas con un criterio basado en si la reprobación depende o no del propio estudiante, se encontraron seis atribuciones en las que el locus de causalidad (a) está en el individuo, (b) atribuyeron su reprobación a que no se esforzaron lo suficiente, (c) no tenían muchas habilidades para esa asignatura, (d) les fue difícil adaptarse al método de enseñanza del

maestro, (e) no estudiaban lo suficiente y (f) preferían estar con los amigos. Una atribución que se dio también fue “Las tareas eran difíciles”, lo que significa una causa externa, es decir, que no depende de ellos, por lo que su fracaso podría no ser superado a menos que cambien las causas externas. Sin embargo, habría que considerar si realmente la dificultad está en la tarea o más bien la dificultad es la falta de compromiso o habilidad para realizarla.

Otro aspecto importante del estudio fue el análisis acerca de cuál era la naturaleza de las atribuciones del éxito y del fracaso en términos de las dimensiones que han sido definidas por McAuley, Duncan y Russell (1992). Los resultados mostraron que, en el caso de las primeras atribuciones del éxito, los estudiantes consideraron que “Esforzarse lo suficiente” tiene un locus de causalidad interno, con control personal y estable. Este resultado debe considerarse como algo inesperado, porque, a diferencia de otros hallazgos, el esfuerzo, al ser estable significa que es permanente, lo que contradice a otros resultados en los que se considera que el esfuerzo sí se puede cambiar (Dweck, 1975; Andrews & Debus, 1978; Chapin & Dyck, 1976; Schunk;1982; Schunk & Cox (1986). Para los tutores, este resultado debe tomarse muy en cuenta, pues habría que desarrollar algunas estrategias para que se pueda convencer a los estudiantes de que el esfuerzo es inestable y que, por lo tanto, ellos tienen la posibilidad de mejorar su esfuerzo para lograr sus objetivos: la próxima vez pueden obtener resultados diferentes.

Lo mismo sucedió con la atribución “Me interesaba la asignatura” porque, aunque era interna con control personal, los estudiantes consideraron que el interés es estable. Resultado que no se relaciona con la realidad por cuanto que los intereses pueden cambiar, según se ofrezca a los estudiantes otras estrategias de aprendizaje o información que pudiera servir para modificar el interés.

La atribución “Estudiaba lo suficiente” mostró tener un locus de control interno, con control personal y estable. De nuevo, parece que los estudiantes consideran que esta atribución es permanente. Este resultado también debe ser considerado importante por los tutores, ya que la suficiencia en trabajar muestra un interés y una adecuada motivación que mantiene al estudiante como responsable de su aprendizaje, que es una de las intenciones de la tutoría, ya que de lo que se trata es de apoyar a que los estudiantes tengan logros académicos de los cuales puedan hacerse responsables y de esta manera, seguir haciendo lo que les funciona.

Al evaluar la atribución “El maestro enseñaba bien”, los estudiantes consideraron que ésta no se encuentra dentro de ellos, sino en la realidad externa, no depende de un control personal, sino más bien de un control externo, y es ligeramente inestable. En este caso, parece que los estudiantes atribuyeron al maestro una gran responsabilidad para enseñar bien, pues el éxito depende en parte en cómo actúa el profesor dentro del aula.

Con respecto al fracaso académico, los estudiantes lo explicaron con atribuciones como “No me esforcé lo suficiente”, que consideraron como una conducta que depende de la persona, con control por la persona misma y como inestable. Este resultado es interesante, ya que al considerar que es temporal, esto puede ser modificado, pues es una variable inestable. Así, los estudiantes explican su reprobación como algo que puede ser modificado, lo cual puede entenderse como una explicación que posibilita el cambio en las conductas del estudiante cuando se presente una situación similar en el futuro. Para el tutor, es precisamente el tipo de explicación que es deseable, ya que, de este modo, los estudiantes consideran que podrían modificar su desempeño en la asignatura y obtener un mejor resultado.

Sin embargo, con respecto a la atribución “No me interesaba la asignatura”, los estudiantes la clasificaron como externa pues depende de la situación, con control personal, pero que puede ser controlada por algún agente externo y es inestable. Este resultado, sitúa prácticamente la explicación como afuera del estudiante, pero se observó también la posibilidad de que esto pueda ser modificado ya que la consideraron como inestable. Por esto, el profesor podría mejorar la presentación de su asignatura y hacerla más interesante para el alumno, de manera que logre aumentar su motivación para estudiar.

La atribución “Me fue difícil adaptarme al método de enseñanza del maestro” fue caracterizada como externa, con control fuera del individuo, con control externo e inestable. De acuerdo con esto, los estudiantes consideraron que su fracaso es responsabilidad del maestro, pues enseñó mediante un método al que no pudo responder adecuadamente. Lo importante aquí, una vez más, es que consideraron esta atribución como posible

de ser modificada, lo que representa una oportunidad para los maestros de realizar modificaciones en su método de enseñanza que ofrezca al estudiante la oportunidad de lograr el éxito en esa asignatura.

Finalmente, los estudiantes consideraron su fracaso mediante la atribución “Tengo poca habilidad para esa asignatura” como algo dentro de ellos, con control personal e inestable. Por lo que este resultado también resulta muy positivo, ya que el estudiante asume su responsabilidad del fracaso como algo dentro de él, pero que puede ser controlado por el mismo, por lo que puede ser modificado, ya que es inestable.

Una consideración importante para el estudio es reconocer que, desafortunadamente, los resultados no se pueden generalizar a todos los estudiantes de la población de donde fue obtenida la muestra ya que no pudo lograrse que respondan de acuerdo con el tamaño de la muestra original. Pese a esto, el estudio puede considerarse como una oportunidad para empezar a conocer las atribuciones de éxito y fracaso académicos de los estudiantes de la UADY, y tomarse como una información que puede ayudar al tutor a conocer un poco más a su tutorado, y con esto, acompañarlo con un poco más de conocimiento acerca de él, para así facilitarle una mejor trayectoria en la universidad.

Se recomienda realizar estudios para conocer más a fondo las atribuciones de los estudiantes acerca de su éxito y fracaso académicos y relacionarlo con las calificaciones que obtienen.

REFERENCIAS

- Andrews, G. R., & Debus, R. L. (1978). Persistence and the causal perception of failure: Modifying cognitive attributions. *Journal of Educational Psychology, 70*, 154-166.
- Chapin, M., & Dyck, D. G. (1976). Persistence in children's reading behavior as a function of N length and attribution retraining. *Journal of Abnormal Psychology, 85*, 511-515.
- Cherif, A., F. Movahedzadeh, G. Adams, and J. Dunning (2013). Why do students fail? En *In A collection of papers on self-study and institutional improvement*, Chicago: The Higher Learning Commission, 35-51.
- Dweck, C. S. (1975). The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology, 31*, 674-685.
- Esquivel Alcocer, L. A. (1990). Sitio de control, autoestima y aprovechamiento escolar en alumnos de la Preparatoria 2 de la Universidad Autónoma de Yucatán. *Educación y Ciencia, 1*(2), 63-75.
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational Psychological Measurement, 30*, 607-610.
- McAuley, E., Duncan, T.E., & Russell, D.W. (1992). Measuring causal attributions: The Revised Causal Dimensions Scale (CDSII). *Personality and Social Psychology Bulletin, 18*, 566-573.
- Mudhovozi, P., Gumani, M., Maunganidze, L., & Sodi, T. (2010). Causal Attribution: Actor-Observer Bias in Academic Achievement among Students at an Institution of Higher Learning. *South African Journal of Higher Education, 24*(4), 585-601.
- O'Neil, V. (2011). *Psychology: An Introduction (3rd edition)*. Oxford University Press. Southern Africa: Cape Town.
- Ruiz González, N. Y., Romano Rodríguez, C., y Valenzuela Ojeda, G. A. (2006). Causas que provocan la reprobación de los estudiantes de la licenciatura en Lingüística y Literatura Hispánica de la BUAP. Graffilya. *Revista de la Facultad de Filosofía y Letras, 3*(6), 150-55.
- Russell, D. (1992). The Causal Dimension Scale. A measure of individuals perceived causes. *Journal of Personality and Social Psychology, 42*, 1137-1145.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.I. y Sacristán G., (1992). *Comprender y transformar la enseñanza. (5ª. Ed.)*, Madrid: Ediciones Morata.
- Singh, K. (2011). Study of Achievement Motivation in Relation to Academic Achievement of Students. *International Journal of Educational Planning & Administration, 1*(2), 161-171.
- Schunk, D. H. (1982). Effects of effort attributional feedback on children's perceived self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology, 74*, 548-556.
- Schunk, D. H., & Cox, P. D. (1986). Strategy training and attributional feedback with learning disabled students. *Journal of Educational Psychology, 78*, 201-209.
- Talavera, R., Noreña, S. y Plazola, S. (2006). *Factores que afectan la reprobación en estudiantes de la Facultad de Contaduría y Administración*, en VI Congreso Internacional Retos y expectativas de la universidad. Puebla, Puebla, México.
- Universidad Autónoma de Yucatán (2012). *Modelo Educativo para la Formación Integral*. México: Autor.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review, 92*, 548-573.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer Verlag.
- Weiner, B. (1994). Integrating social and personal theories of achievement striving. *Review of Educational Research, 64*, 557-573.
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review, 12* (1), 1-14.
- Weiner, B. (2010). The Development of an Attribution-Based Theory of Motivation: A History of Ideas. *Educational Psychologist, 45*, 28-36.