



CAMPUS NORTE

INCORPORADA A LA UNAM - CLAVE: 8183-25

“RELACIÓN ENTRE ATRIBUCIÓN CAUSAL Y RENDIMIENTO
ACADÉMICO EN LOS ALUMNOS DE SEGUNDO
SEMESTRE DE PSICOLOGÍA DEL IPN”

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A :

LUCERO BERENICE CAMPOS RAMÍREZ

ASESOR: MTRO. JESÚS ESTRADA SALAS

TLALNEPANTLA DE BAZ, EDO. DE MÉXICO, 2011



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

DEDICATORIA

*“Debes confiar en que tus creencias son únicas y son tuyas,
no importa que sean impopulares
o que les parezcan extrañas a los demás.”
La sociedad de los poetas muertos, 1989.*

Especialmente, quiero dedicar este logro a mi “nino” José Miguel Zúñiga Gutiérrez. Gracias por tus grandes enseñanzas, sobre todo por lo sabio, generoso y noble que siempre fuiste. Todos te extrañamos mucho por acá, nos dejaste una gran huella... ¡Te quiero!

AGRADECIMIENTOS

*“Muchas veces, a lo largo de un mismo día,
me doy cuenta que mi propia vida y sus logros
se han construido gracias al trabajo de las personas que me rodean.
También comprendo, con cuanta seriedad debo esforzarme para darles,
en correspondencia, tanto como he recibido.”*

Albert Einstein

Quiero agradecer este logro...

A mi familia, por su apoyo, amor y comprensión. A ti ma' te agradezco tu optimismo, solidaridad, libertad, esfuerzo e iniciativa. A ti pa' te agradezco tu constancia, responsabilidad, sacrificio y convicción. Y a ti hermana te agradezco tu dedicación y valentía. Les agradezco infinitamente su compañía en las buenas y en las malas. ¡Los amo y admiro, no por ser mi familia, sino por las personas que son!

A mi “nina”, no sabes como te agradezco tu amor y lealtad, a ti y a mi “nino” los llevo y llevaré siempre en mi corazón. ¡Los adoro!

A la familia Ramírez Soto, por su amor y apoyo a lo largo de mi vida, en especial a mi prima Denisse Ramírez, quien me brindó la oportunidad de trabajar en la enseñanza, ¡gracias por tu apoyo y confianza!

A la familia Ocampo Ramírez, por su cariño, preocupación y atenciones tanto para mí como para mi familia. ¡Gracias por todo!

A la familia Lara Morgan, por siempre hacerme sentir parte de su familia. Siempre agradeceré haberlos conocido. ¡Que Dios los bendiga!

A mis antiguos maestros, “Santita” y “Barreto”. Les agradezco haberme enseñado el valor del esfuerzo, perseverancia, iniciativa, convicción y responsabilidad social. ¡Gracias por construir parte de lo que ahora soy!

A la Mtra. María Eugenia Nicolín Vera, por los regaños y por ser un modelo a seguir. Admiro su fortaleza y entusiasmo, en México hacen falta personas como Ud. que edifiquen templos y no permitan su derrumbe ¡Gracias por creer en mí!

A mi asesor, Mtro. Jesús Estrada Salas por su enseñanzas, libertad, comprensión y paciencia. Me enorgullezco de haberlo elegido como mi asesor. ¡Gracias por creer en este trabajo!

A mi co-asesor, Lic. Víctor Solís Sosa, gracias por la paciencia, enseñanza, atención e involucramiento con esta tesis. ¡Espero que tengas más éxito del que ya tienes!

A la Lic. Ma. Estela Flores, por su cariño, atención, disposición y alegría. ¡Atesoro cada una de sus enseñanzas!

A la Lic. Bertha Emilia Chino Sánchez, por su apoyo y disposición en este proceso.

A mis maestros universitarios, Jorge Roa (¡Profe, gracias por su apoyo, cariño y escucha!), Esperanza Carrillo (¡Miss, muchas gracias por la disciplina y enseñanzas... la admiro!), Lilia Uribe (¡Gracias por sus consejos profesionales!), Lourdes Flores (¡Gracias por su aliento y confianza!), Eduardo Méndez (¡Muchas gracias por guiarme en los inicios de la tesis!), Luz Ma. Sosa, (¡Sus clases han

dejado huella en mi ejercicio profesional!), y Francisco Castrejón (¡Gracias por estar al pendiente de este proceso!). En fin... ¡A todos les agradezco infinitamente cada una de sus lecciones que han favorecido mi formación profesional y personal!

A mis jefas, Sofía Briseño (Fundación ORIGEN), Martha Hernández (Jardín de niños NIC-TE-HA), y Denisse Ramírez; ¡A todas Uds. Gracias por darme la oportunidad de trabajar con gran pasión! A mis jefes, Gustavo Andrade (CUAED) y Rogelio Ramírez (Nuestra Voz) les agradezco su convicción, fe, iniciativa, y su gran sentido de responsabilidad y crítica social.

A mis preparatorianos: Rous, Martha, Ulises y Marilú. A ti Rous, te agradezco tu alegría, sinceridad, sencillez y bondad. A ti Martha, te estaré eternamente agradecida por el apoyo que me diste al inicio de la carrera, nunca olvidaré tu paciencia para enseñarme computación. A ti Ulises, te agradezco tu amistad, confianza y sabiduría para manejar los malos ratos. Y a ti Marilú, te debo mucho de lo que ahora soy. ¡Chicos preparatorianos, los adoro inmensamente!

A mis universitarias: Angy, Kikin y Karen. A Luz Angélica Lara, por ser mi compañera de aventuras, intelectualidades y sandeces; gracias por tu cariño, apoyo, lealtad, responsabilidad, tolerancia y sinceridad. A Erika Omaña, le agradezco su folklore, alegría y solidaridad. A Karen Buendía, mi compañera de obsesiones escolares, te agradezco por tolerar el trabajo en equipo. En fin matianas, ¡las amo, porque con ustedes, mi música tiene otro color!

A mis alumnos, ¡los quiero, por darme una de las mayores satisfacciones profesionales y personales! A los padres de familia, les agradezco eternamente que me permitan formar parte del proceso educativo de sus hijos. ¡Gracias por depositarme su confianza, y esperanza!

Al Dr. Jesús Alonso Tapia, de la Universidad Autónoma de Madrid, le agradezco especialmente por dar luz verde a esta investigación. También agradezco a los Doctores en Psicología: Rolando Díaz Loving, Miguel López Olivas, y Javier Nieto Gutiérrez, por haber contribuido a esta tesis. De igual manera, agradezco a la Dra. Sandra Castañeda Figueiras y a la Mtra. Ana Ma. Bañuelos Márquez por guiarme en los inicios de este trabajo.

A los estudiantes participantes, les agradezco infinitamente su tiempo y disposición para formar parte de esta investigación. ¡Gracias por formar parte de este trabajo!

En fin... ¡Gracias a todos y a cada uno de Uds. por construir lo que ahora soy y tengo!... ¡Gracias!...

RESUMEN

La presente investigación pretende describir y verificar lo que dicen algunos autores sobre la relación entre *atribución causal* y *rendimiento académico* a través del método cuantitativo. La teoría de la atribución causal plantea que las explicaciones que se da el estudiante acerca de sus éxitos y fracasos escolares tienen un efecto cognitivo, emocional y conductual. Los representantes de esta teoría argumentan que los alumnos con alto rendimiento académico atribuyen el éxito al esfuerzo o a la capacidad, y el fracaso al esfuerzo insuficiente; en cambio, los estudiantes con bajo rendimiento tienden a atribuir su éxito al azar y su fracaso a la falta de capacidad o a la mala suerte. Para medir las atribuciones de los 90 estudiantes del segundo semestre de Psicología del IPN, fue empleada la *escala de logros académicos* perteneciente a la “Escala Multidimensional de Atribuciones” (EMA-II), creada por Alonso Tapia, Montero, y Mateos (1992). Posteriormente, se hizo el análisis estadístico tomando en cuenta: estadísticos descriptivos e inferenciales (prueba *t*, ANOVA de un factor y correlación de Pearson). Como resultado, se encontró que la atribución del éxito al esfuerzo tiende a presentarse más en alumnos con calificaciones más altas; por otro lado, en las demás subescalas del EMA-II no se hallaron diferencias significativas. Con relación a los resultados, se hace pertinente la propuesta de un programa tutorial enfocado principalmente en la atribución al esfuerzo.

PALABRAS CLAVE: Rendimiento académico, atribución causal, motivación docente, alumno, emoción.

ÍNDICE

Introducción	1
1. Rendimiento académico, motivación y atribución causal	
1.1 Rendimiento	9
1.1.1 Definición de rendimiento académico	9
1.2 Motivación	10
1.2.1 Definición de motivación	11
1.2.2 Tipos de motivación	12
1.2.2.1 Motivación extrínseca	12
1.2.2.2 Motivación intrínseca	13
1.2.3 Modelos de la motivación	14
1.3 Atribución causal	16
1.3.1 Definición de atribución causal	16
1.3.2 Principios básicos de la atribución causal	17
1.3.3 Teorías de la atribución causal	18
2. Proceso atribucional	
2.1 Antecedentes de la atribución causal	22
2.1.1 Factores externos	22
2.1.2 Factores personales	24
2.2 Atribuciones causales	26
2.2.1 Causas percibidas	27
2.2.2 Dimensiones causales (locus, estabilidad y controlabilidad)	28
2.3 Consecuencias de la atribución	31
2.3.1 Consecuencias cognitivas (expectativas)	31
2.3.2 Consecuencias afectivas	33
2.3.2.1 Emociones de resultado y de atribución	33
2.3.2.2 Emociones propias y ajenas	34
2.3.3 Consecuencias conductuales	39

3. Investigaciones, atribuciones funcionales-disfuncionales, y el papel del docente

3.1 Investigaciones sobre rendimiento y atribución causal	42
3.2 Atribuciones funcionales-disfuncionales	44
3.2.1 Programas de entrenamiento atribucional	50
3.3 El papel del docente desde la perspectiva atribucional	53

4. Método

4.1 Pregunta de investigación	57
4.2 Objetivos	57
4.3 Hipótesis	58
4.4 Método de investigación utilizado	60
4.5 Variables	60
4.5.1 Definiciones conceptuales	60
4.5.2 Definiciones operacionales	61
4.6 Población	62
4.7 Instrumento	62
4.7.1 Características	62
4.7.2 Protocolos	65
4.8 Análisis estadístico	66
4.8.1 Estadística descriptiva	66
4.8.2 Estadística inferencial	67
4.9 Procedimiento de Investigación	69

5. Resultados

5.1 Resultados descriptivos	73
5.1.1 Distribución de frecuencias	73
5.1.2 Medidas de tendencia central y de dispersión	82
5.1.3 Graficas de dispersión	85
5.1.4 Polígonos de frecuencia	89
5.2 Resultados inferenciales	93
5.2.1 ANOVA de un factor	93
5.2.2 Prueba t	94
5.2.3 Coeficiente de correlación de Pearson	95

6. Discusión 99

7. Conclusiones

7.1 El papel de la atribución causal en el ámbito escolar	104
7.2 Validez semántica del instrumento E.M.A-II	105
7.3 Atribuciones más frecuentes	105
7.4 Relación entre atribución causal y rendimiento académico	105
7.5 Conclusiones finales	107

Referencias

Bibliográficas	111
Electrónicas	114

Anexos

Anexo 1. Instrumento E.M.A- II (Cuestionario original)	130
Anexo 2. Instrumento E.M.A- II (Cuestionario final)	133
Anexo 3. Programa tutorial	136

INTRODUCCIÓN

*“Un optimista ve una oportunidad en toda calamidad,
un pesimista ve una calamidad en toda oportunidad.”*

Winston Churchill

Por medio de la educación, los individuos aspiran a un mejor nivel de vida. Pero problemas escolares como: la deserción, el bajo rendimiento, la falta de motivación y la calidad en la enseñanza, impiden el cumplimiento de las metas académicas, deteriorando así el desarrollo óptimo de los estudiantes, y de la sociedad en general; por lo que terminan convirtiéndose en situaciones íntimamente relacionadas con el ejercicio profesional del psicólogo.

De acuerdo con el Observatorio Ciudadano de la Educación (2001), Zúñiga (2006), el Centro Virtual de Noticias (2008), y Reyes (2010) (citado en Uniradio, 2010), la reprobación (bajo rendimiento) es una de las principales causas de la deserción escolar. La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2000) indica que la reprobación y las bajas calificaciones contribuyen a la deserción escolar. Por su parte, Díaz (2002) (citado en Garbanzo, 2007), Hernández (2005) y Colmenares (2008), entre otros, establecen que el *rendimiento académico* es el mejor indicativo para medir la calidad de la educación superior, de ahí su relevancia en este estudio.

El Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000 (citado en Ayala, 2001) admite los altos índices de rezago educativo en nuestro país. El Observatorio Universitario de Innovaciones (2006) menciona que en México cuatro de diez estudiantes que comienzan la carrera no obtienen su título; cinco de diez que ingresan, desertan el segundo año. También señala que durante el año 2000, aproximadamente treinta de cada cien estudiantes estaban en posición de abandono escolar, mientras que en el

2004, cincuenta de cada cien universitarios estaban en riesgo de abandonar la educación superior.

En el informe “El Panorama de la educación 2008” elaborado por la OCDE (citado en Poy Solano, 2008) menciona que una parte importante de universitarios no concluye satisfactoriamente los programas curriculares, pues sólo el 61% de los que ingresan logran terminar sus estudios.

El Plan de Desarrollo 2008-2011 de la Universidad Nacional Autónoma de México (citado en Olivares, 2009) reconoce los altos niveles de reprobación y deserción en las Instituciones de Educación Superior (IES). A nivel licenciatura, de los poco más de 85 mil jóvenes inscritos, sólo 40 mil aprobaron todas sus asignaturas, mientras que 10 mil 300 abandonaron las aulas universitarias y 34 mil 900 reprobaron (Poy Solano, 2010).

Según la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2004) en el 2003 ingresaron 21 526 estudiantes a la carrera de Psicología, pero solamente egresaron 10 876. Por parte del Instituto Politécnico Nacional, Yoloxóchitl Bustamante (2009) (citado en Poy Solano, 2009), señala que la tasa de deserción y reprobación es muy alta, y que en licenciatura el número de alumnos reprobados supera el 40%, el abandono escolar es del 12% y la tasa de eficiencia terminal es del 64%. Según el Instituto Politécnico Nacional (2007), durante el ciclo 2006-2007, 33 mil 478 estudiantes reprobaron y 10 mil 118 desertaron; igualmente, el Instituto Politécnico Nacional (2009), durante el ciclo 2008-2009, el 38.4% de su población universitaria reprobó y la eficiencia terminal fue del 61%.

El Plan Nacional de Desarrollo (1989-1994) (citado en Durán, 1990) manifiesta que las causas que inciden desfavorablemente en la reprobación y deserción escolar se traducen en baja eficiencia terminal y en desperdicio de los recursos que la sociedad destina a la educación.

En su *Informe sobre la educación superior en América Latina y El Caribe: 2000-2005 metamorfosis de la educación superior*, la UNESCO estima que en México el abandono de los estudios universitarios tiene un costo de entre 141 y 415 millones de dólares, además de las consecuentes afectaciones a la salud física y mental de los estudiantes, generadas por la reprobación y/o deserción escolar (Observatorio Universitario de Innovaciones, 2006; citado en Nava, 2007). El documento advierte que el "gran desafío" en esta región del continente no es sólo incrementar la cobertura entre los jóvenes, sino también disminuir la "repetición y deserción" escolar en las universidades públicas y privadas (Universia, 2006).

Son imperativos de las IES incrementar la calidad del proceso formativo, aumentar el rendimiento de los estudiantes, reducir la reprobación y el abandono para lograr índices de aprovechamiento y de eficiencia terminal satisfactorios, así como para cumplir con el objetivo de responder a las demandas sociales con más y mejores egresados que, al mismo tiempo, puedan lograr una incorporación exitosa al mercado de trabajo (ANUIES, 2000).

De acuerdo con Durán (1990) los problemas escolares como el bajo rendimiento y deserción escolar constituyen un obstáculo en el sistema de educación formal por sus efectos negativos en los procesos políticos, económicos, sociales y culturales, por lo que es necesario llevar a cabo estudios que determinen las causas que provocan el pobre desempeño de los alumnos, a fin de mejorarlo.

El nivel de rendimiento académico ha sido objeto de constante reflexión, y en su intensa preocupación por dar respuestas a las grandes interrogantes que rodean a dicho fenómeno, psicólogos y pedagogos han basado sus explicaciones en diversas teorías, desde biológicas hasta psicológicas. Múltiples investigaciones han indicado que intervienen diversos elementos, como los estilos de aprendizaje, las estrategias de enseñanza-aprendizaje, personalidad del alumno, patrones de crianza, planes de estudio; conocimientos, habilidades, y personalidad del profesor, etc.

Pese a la diversidad de factores, se ha señalado abundantemente que la *motivación* es uno de los factores que mayor influencia tiene en el comportamiento y rendimiento académico de los estudiantes. Además, Zúñiga (2006) y una reciente encuesta llevada a cabo por el Instituto Mexicano de la Juventud (s.f) (citado en Avilés, 2010) revelan que una de las causas de la deserción escolar es la falta de motivación.

Para un alto porcentaje de estudiantes, la posibilidad de su ingreso a la universidad representa una de las metas más importantes de su vida. Sin embargo, no todos los estudiantes que acceden a ella, mantienen a lo largo de su carrera el interés y la persistencia necesarios para concluirla en forma satisfactoria (Lule, 2007). El mejoramiento del rendimiento académico, sería posible si todos los alumnos llegarán a la escuela motivados para aprender, pero por desgracia no es así, incluso en los niveles educativos superiores. La motivación académica intrínseca declina de acuerdo a la edad; cuanto más se asciende de grado menor motivación tendrán, por lo que muestran: menor interés hacia el aprendizaje de nuevos contenidos, bajas calificaciones, y por ende hay un aumento en los índices de abandono escolar (González, 2005).

Cualquier maestro pensaría que los *universitarios* están donde quieren estar, es decir, dan por hecho que están motivados para estudiar; sin embargo, Alonso (2005), Míguez (2005), Huerta y Agudo (2003) (citado en Lule, 2007) mencionan que en sus investigaciones, y en otras más, se ha encontrado que la falta de motivación juega un papel central en el rendimiento de los universitarios.

Tomando en cuenta, los costos y altos índices de reprobación y rezago, así como la falta de motivación por parte de los estudiantes, se hace pertinente llevar a cabo la siguiente investigación encaminada hacia el incremento del rendimiento académico; lo cual ha ejercido una mayor presión, advirtiendo una urgente mejora en todos los niveles del sistema educativo, incluyendo el universitario.

La motivación es explicada por diversas teorías psicológicas, sin embargo, esta tesis se basará en el modelo cognitivo, enfocada principalmente en la *teoría de atribución*. Según la teoría atribucional de Weiner (1979, 1985, 1986), lo que realmente determina la motivación son las distintas interpretaciones y valoraciones que un sujeto realiza de sus resultados académicos (Valle, 1998). Alonso (1986) y Castro (1986) (citado en Núñez, 1994); Campanario (2002); Weiner (1986; citado en Corral, 2003), y demás autores, concuerdan en que las atribuciones son uno de los determinantes más importantes de la motivación. Schunk (1981) y Marsh (1984) (citado en González, 2003) señalan que las atribuciones de los estudiantes a sus resultados, como la habilidad, esfuerzo y suerte se relacionan con las conductas académicas posteriores. Wittrock (1986) (citado en González-Tablas, 2004); Paris, Olson y Stevenson (1983), Alonso (1986), Castro (1986), Weiner (1986), McClelland (1987), Stipek (1988) (citado en Núñez, 1994); Manassero (1995), Díaz (2002), Polaino (2003), Reeve (2004), González (2005), e Inglés (2008) consideran relevantes las atribuciones causales para explicar el rendimiento académico.

Este trabajo pretende corroborar lo que argumentan: Alonso (1992); Bernstein, Stephan y Davis (1929), Kovenklioglu y Greenhaus (1978), Arkin, Koblitz y Roblita (1983) (citado en Bueno, 1993); Findley y Cooper (1983), Greene (1985), Sampascual (1994), Chan (1994), Vispoel y Austin (1995) (citado en González, 2005); Manassero (1995, 1998, 2005), González-Pienda (1997, 2000); Valle (1999) (citado en González, 2003); De la Torre (2002), Barca (2004), González (2005) con respecto a la relación entre atribución causal y rendimiento académico. Estos autores plantean que los alumnos con alto rendimiento académico atribuyen el éxito a la capacidad o al esfuerzo, y el fracaso al esfuerzo insuficiente; en cambio, los estudiantes con bajo rendimiento tienden a atribuir su éxito al azar y su fracaso a la falta de capacidad o a la mala suerte.

De acuerdo con Álvarez (1998) y Barca (2005) la desmotivación en los alumnos surge cuando éstos atribuyen sus propios errores a causas internas estables incontrolables, cayendo así en un estado de indefensión. Lo mejor sería pensar que

los problemas son solucionables haciendo énfasis en las atribuciones internas, estables y controlables (esfuerzo). La asociación de fracasos a causas controlables (externas o inestables) puede evitar fracasos ulteriores; el énfasis en la importancia de la atribución a causas internas, para el éxito, puede asegurar el éxito continuado (Vázquez, 1989).

La atribución del éxito y el fracaso a causas controlables por el sujeto (propio esfuerzo) produce motivación y persistencia, lo que contribuye a incrementar el rendimiento, no ocurrirá así en el caso de adscribir los resultados a factores incontrolables (azar o suerte) (De la Torre, 2002). Podemos decir que la persona que atribuye los resultados de su conducta a causas controlables, se sentirá responsable de su destino, mientras que si considera que las circunstancias determinan los resultados se sentirá indefenso y poco motivado (Aguilera, 1993).

En consecuencia, lo que habría que hacer para mejorar la motivación de los estudiantes, según el propio Weiner (1979), es enseñarles a atribuir tanto éxitos como fracasos al esfuerzo personal, causa interna, presumiblemente variable y controlable (Alonso, 1992); la motivación de los estudiantes tenderá a aumentar si estos son capaces de reconocer que su alto o bajo rendimiento académico depende de manera significativa del esfuerzo que dediquen a sus estudios (Gravini, 2005). Por estas razones, más adelante se propone un programa tutorial destacando el papel del esfuerzo personal.

Toda explicación acerca del rendimiento académico constituye una esperanza para mejorar las condiciones en las que se encuentra la educación en México, de tal manera que los profesionales de la educación puedan intervenir en programas y actividades que tengan impacto en el sistema educativo nacional, lo cual nos lleva a reflexionar que tan importante es seguir estudiando tal problemática.

La intención de esta investigación es describir, valorar y verificar el papel de las atribuciones causales en el rendimiento académico. Dicho trabajo también permite al

docente reflexionar acerca de su labor como agente para la mejora del rendimiento académico a través de la perspectiva atribucional.

Dicho lo anterior, la tesis tiene principalmente cuatro objetivos:

- Describir el papel que juegan las atribuciones causales en el rendimiento académico.
- Validar semánticamente la escala de logros académicos del instrumento EMA-II a una población de estudiantes del segundo semestre de Psicología en el IPN.
- Identificar las atribuciones causales más usadas por los estudiantes del segundo semestre de Psicología en el IPN.
- Verificar si existe o no, una relación entre la atribución causal y el nivel de rendimiento académico de los estudiantes del segundo semestre de Psicología en el IPN.

Dentro del primer capítulo se establecerán: las definiciones de rendimiento académico; conceptos, tipos, y enfoques de la motivación escolar; igualmente se presentarán las definiciones, principios y teorías de la atribución causal.

El segundo capítulo, estará destinado al proceso atribucional, incluyendo: elementos, ejemplificaciones, causas percibidas, dimensiones causales, y consecuencias cognitivas, afectivas y conductuales.

En el tercer capítulo, se revisarán algunas investigaciones sobre la relación entre rendimiento académico y atribución causal. De igual manera, se darán a conocer las atribuciones funcionales y disfuncionales, programas de reentrenamiento, el papel del docente y algunas recomendaciones (desde el marco atribucional) para mejorar la motivación.

Dentro del cuarto capítulo, se retomarán los objetivos de la tesis; se apreciará el método utilizado, la pregunta de investigación, los objetivos e hipótesis, y las definiciones conceptuales y operacionales de las variables estudiadas. También, se

conocerán: las características de la población que participó en la investigación, el instrumento utilizado, el procedimiento y los resultados de su validez. De igual forma, se describirá el tratamiento estadístico y el procedimiento de investigación.

El quinto capítulo presenta: los resultados (descriptivos e inferenciales) de la investigación; y para clarificar los datos estadísticos encontrados, podrán observarse algunas gráficas y tablas.

En el sexto capítulo se encuentra la discusión de los resultados, tomando en cuenta las coincidencias y divergencias con respecto a otras investigaciones.

Finalmente, el séptimo capítulo contiene las conclusiones de la investigación tomando en cuenta los objetivos que guían la presente tesis. Además se muestra la propuesta de un programa tutorial basado en las atribuciones causales, retomando primordialmente la atribución al esfuerzo.

1. RENDIMIENTO ACADÉMICO, MOTIVACIÓN Y ATRIBUCIÓN CAUSAL

“Haz lo mejor que puedas y llega siempre hasta el final.”

Abraham Lincoln

1.1 RENDIMIENTO ACADÉMICO

1.1.1 DEFINICIÓN DE RENDIMIENTO ACADÉMICO

Hasta el momento no hay un concepto definitivo sobre lo que es el rendimiento académico. No obstante, es necesario establecer las definiciones que sustentan las bases de esta investigación.

Chadwick (1979) (citado en Reyes, 2003) señala al rendimiento académico como la expresión de capacidades del estudiante desarrolladas y actualizadas a través del proceso de enseñanza-aprendizaje que le posibilita obtener un nivel de funcionamiento y logros académicos a lo largo de un período o semestre, que se sintetiza en un calificativo final, evaluador del nivel alcanzado. Pizarro (1985) (citado en Edel, 2003) se refiere al rendimiento académico como: “una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiestan, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación”.

El rendimiento académico es el grado de conocimientos que un individuo posee, es un grado cognoscitivo al que se le asigna una calificación escolar expresada en términos de una escala numérica (ANUIES, 2002; citado en Cruz, 2006). Aranda (1998) (citado en Yacarini, 2006) considera que: “es el resultado del aprovechamiento académico en función de diferentes objetivos escolares y hay quienes homologan que rendimiento académico puede ser definido como el éxito o fracaso en el estudio, expresado a través de notas o calificativos”.

Nováez (1986) (citado en Reyes, 2003) indica que: “el rendimiento académico es el quantum (número) obtenido por el individuo en una determinada actividad académica”. Pacheco (1970) (citado en Cruz, 2006) señala que el rendimiento académico es el aspecto cuantitativo que el trabajo escolar produce.

Jiménez (1983) (citado en Flores, 2007) establece que: “el rendimiento escolar es el promedio ponderado de notas obtenidas por el alumno durante un determinado período académico”. Latiesa (1992) (citado en Garbanzo, 2007) menciona que el rendimiento académico es el logro del aprendizaje y se valora con una nota, cuyo resultado se desprende del promedio dentro de un ciclo académico determinado. Fermín (1997) (citado en Flores, 2007) conceptualiza al rendimiento estudiantil como: “el promedio de notas obtenidas por los estudiantes en cada lapso”.

González (2000) (citado en Colmenares, 2008) argumenta que es el promedio de notas obtenidas por el alumno durante el semestre. También divide al rendimiento como una variable dicotómica: rendimiento normal (aprobación) y subrendimiento (reprobación). Según Hernández de Rincón (2005) es la media aritmética de las calificaciones de todos los alumnos, en donde el docente incluye alumnos reprobados y aprobados.

En conclusión, los autores mencionados coinciden en que el rendimiento se muestra de manera objetiva; a través de un número, o lo que es lo mismo en calificaciones. De igual manera, el rendimiento académico hace referencia a la aprobación y reprobación. Por lo tanto, las calificaciones y las materias reprobadas serán los indicadores que se tomarán en cuenta en esta investigación.

1.2 MOTIVACIÓN

En opinión de Manassero (1995) la motivación ha sido y es uno de los constructos centrales e importantes en la investigación educativa. Los profesionales de la educación con frecuencia se enfrentan con situaciones que les llevan a preguntarse

por que unos alumnos se interesan por las tareas escolares y manifiestan conductas motivadas en el aula. Numerosos trabajos han partido de la premisa de que la motivación, incide notablemente en todas las acciones que se pueden realizar, incluyendo el rendimiento académico.

1.2.1 DEFINICIÓN DE MOTIVACIÓN

Manassero (1995) y Woolfolk (2006) escriben que la palabra motivación proviene del latín: “*movere*”, que significa “moverse”, “poner en movimiento” “estar listo para la acción”, o “lo que mueve”.

Según Woolfolk (2006) “la motivación se define como algo que energiza y dirige la conducta”. Para Steers y Porter (1991) (citado en García, 2006) “la motivación es la fuerza que energiza, dirige y mantiene el comportamiento humano”.

Paris, Olson y Stevenson (1983), Weiner (1986), McClelland (1987), Stipek (1988) (citado en Woolfolk, 2006); Steers y Porter (1991) (citado en García, 2006); González y Tourón (1992) (citado en Hewstone, 1992); y Woolfolk (2006) expresan que la motivación representa la *activación*, la *dirección* hacia un objetivo, el *mantenimiento* y *perseverancia* de la conducta para alcanzar una meta.

La motivación nos permite incitar cambios en la vida escolar; y tomando las palabras de Mayor (1995), “la motivación escolar es un proceso psicológico que determina la realización de actividades y tareas educativas, que contribuye a que el alumno participe en ellas de forma activa y persistente lo que posibilita el aprendizaje, la adquisición de conocimientos y destrezas, y el desarrollo de la competencia”. En otras palabras, la motivación escolar es el proceso que tiene como fin el mejoramiento de acciones educativas, lo cual se ve reflejado en la participación activa del estudiante, que a su vez recae en el aprendizaje.

Carrasco (2004) asegura que la motivación es el primer recurso pedagógico y que el profesor que sabe motivar a los estudiantes suele alcanzar los objetivos que se propone, por lo tanto, el rendimiento escolar es consecuencia de la motivación.

1.2.2 TIPOS DE MOTIVACIÓN

Antes de motivar a los alumnos a que estudien más, es importante saber qué motivación se está promoviendo. Reeve (2004) establece que la diferencia esencial entre la motivación intrínseca y extrínseca reside en la fuente que energiza y dirige la conducta.

1.2.2.1 MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA

La motivación extrínseca gira en torno al condicionamiento operante. Éste condicionamiento se refiere al proceso mediante el cual una persona aprende la forma de operar en el ambiente, dicha motivación surge a partir de consecuencias ambientales (castigos y recompensas). El castigo tiende a desaparecer la conducta y las recompensas a aumentarla (Gordon, 2005).

Mayor (1995), Reeve (2004) y González (2005) señalan que la conducta extrínsecamente motivada se ejecuta para obtener un premio o evitar un castigo. Los alumnos que estudian mucho para la escuela tal vez lo hacen por el deseo de obtener una buena calificación, ganar una nota o agradar a sus padres. Las acciones como hacer trampas, copiar, falsificar, y dar repasos apresurados antes de los exámenes, demuestran que los estudiantes trabajan para obtener recompensas o evitar castigos (Gordon, 2005).

Gordon en su obra “Cómo enseñar autodisciplina a los niños en el hogar y en la escuela”, lucha en contra de la motivación extrínseca, ya que según sus argumentos, los castigos disminuyen la probabilidad de que los chicos tengan motivación interna.

Según González (2005), numerosos experimentos señalaron que los estudiantes que eran recompensados por realizar una tarea demostraron menos interés por las actividades cuando se les retiró el premio.

Gordon (2005) asegura que cuando se usan muchas recompensas con los alumnos, se corre el riesgo de criar muchachos que obtienen muy poca o ninguna satisfacción de sus actividades y talentos, a menos que reciban alguna recompensa o aprobación, lo cual se ve reflejado cuando el estudiante piensa y/o dice: “si no me recompensas me desmotivo, y sacaré bajas calificaciones”.

1.2.2.2 MOTIVACIÓN INTRÍNSECA

La motivación intrínseca ha sido más estudiada por los psicólogos educativos ya que en este tipo de motivación, los alumnos que disfrutan del aprendizaje, prefieren y eligen retos importantes.

Carrasco (2004) escribe: “la motivación intrínseca se mueve por la satisfacción que proporciona al sujeto el hecho de realizar un trabajo”. Según García (1997), la motivación interna se define como “aquella que procede del propio sujeto, que está bajo su control y tiene capacidad para autoreforzarse”. Reeve (2004) indica que: “la conducta motivada intrínsecamente surge de necesidades internas y de la satisfacción espontánea que la actividad proporciona”. Una definición similar es la de González (2005) porque señala que: “la motivación interna se ejecuta por el placer, y por el sentimiento de satisfacción que producen”.

Para Decy y Ryan (s.f) (citado en Reeve, 2004) es: “la inclinación innata de comprometer los intereses propios y ejercitar las capacidades personales, y de esa forma, buscar y dominar los desafíos máximos”. González (2005) agrega que los alumnos con motivación intrínseca muestran un elevado compromiso, seleccionan actividades acorde a sus capacidades, se esfuerzan intensamente y son más activos.

Núñez (2006) propone un concepto más completo de motivación interna, y señala que la motivación intrínseca hace alusión a tres situaciones: llevar a cabo una actividad por el placer que se experimenta mientras se aprenden nuevas cosas, el compromiso en una actividad por la satisfacción que se experimentan cuando se intenta superar o alcanzar un nuevo nivel, e involucrarse en una actividad para experimentar sensaciones estimulantes y positivas intelectuales o físicas.

Una persona motivada es aquella que muestra persistencia en una carrera o una actividad (Polanco, 2005). Sabemos que las situaciones escolares son, con frecuencia, arduas y requieren interés, disciplina y esfuerzo (Lule, 2007); es decir, se necesita de motivación para acudir a la escuela, poner atención, realizar las tareas, y estudiar para los exámenes, éstas acciones dirigidas por el esfuerzo, tenderán a mejorar el rendimiento de los alumnos.

Los motivos intrínsecos están más vinculados a un aprendizaje constructivo, a la búsqueda del significado y de sentido de lo que se hace. Cuando lo que mueve al aprendizaje es el deseo de aprender, sus efectos sobre los resultados obtenidos parecen ser más sólidos y consistentes que cuando el aprendizaje está movido por motivos externos (Pozo, 1999; citado en Míguez, 2005).

Juntando las contribuciones de García (1997), Carrasco (2004), Reeve (2004), Polanco (2005), González (2005), Decy y Ryan (s.f) (citado en Reeve, 2004), Núñez (2006) y Lule (2007) se puede concluir que la motivación interna en el ámbito académico es aquella en la que la simple actividad escolar causa placer y satisfacción (y no sus consecuencias externas), además se caracteriza por el interés, compromiso y esfuerzo de la persona (y no por premios y castigos).

1.2.3 MODELOS DE LA MOTIVACIÓN

La explicación acerca de lo que activa, dirige y mantiene el comportamiento ha sido planteada desde diferentes perspectivas psicológicas. Entre las corrientes con más

peso en el ámbito educativo, se encuentran el conductismo, el humanismo y el cognoscitivismo.

La motivación extrínseca es explicada por los conductistas, ya que enfatiza los eventos del entorno y consecuencias de la conducta. La motivación intrínseca es concebida desde el humanismo y el cognoscitivismo.

Los defensores del conductismo explican la motivación en base a estímulos externos y reforzamientos, ya que piensan que los individuos pueden ser motivados por medio de castigos y recompensas. Como dice Woolfolk (2006) “ofrecer puntos, estrellas y cosas similares por aprender o sanciones por mala conducta es una forma para motivar a los alumnos extrínsecamente”.

El paradigma humanista está centrado en la totalidad de la persona, en sus necesidades de libertad, autoestima, sentido de competencia, capacidad de elección y autodeterminación, por lo que sus motivos centrales se orientan por la búsqueda de la autorrealización personal; tal y como la jerarquía de necesidades humanas de Maslow y la teoría de la motivación de logro a cargo de Atkinson. Según Woolfolk (2006) estas teorías tienen la idea de que la gente se ve motivada por la necesidad innata de desarrollar su potencial, según la postura humanista, motivar a los estudiantes significa cultivar sus recursos internos (sentido de competencia, autoestima, autonomía, etc.).

El enfoque cognitivo de la motivación se basa en la “búsqueda activa de significado, sentido y satisfacción respecto a lo que se hace, planteando que las personas están guiadas fuertemente por las metas que establecen, así como por sus representaciones internas, creencias, atribuciones y expectativas” (Díaz, 2002).

Stipek (1993) y Schunk (1996) (citado en Woolfolk, 2006) señalan que “los teóricos cognoscitivos creen que la conducta está determinada por el pensamiento y no únicamente por el reforzamiento o el castigo recibidos”. De igual manera, Huertas

(1997) (citado en Lule, 2007), Díaz (2002) y Woolfolk (2006) indican que la gente no solamente responde a situaciones externas, sino que también responden a sus percepciones o representaciones mentales de dichas situaciones.

Las teorías cognitivas sobre la motivación prestan atención a factores que influyen en el grado de interés y persistencia de los sujetos en una tarea o una actividad (Campanario, 2002). Por lo tanto, la conducta está regulada por planes, metas, esquemas, expectativas y atribuciones; y entre las diferentes teorías del enfoque cognitivo se encuentran: la Teoría de Atribución Causal de Weiner, el Desamparo Aprendido de Seligman, las Profecías Autocumplidas de Rosenthal y Jacobson, etc.

1.3 ATRIBUCIÓN CAUSAL

Alonso Tapia, García y Montero (1986) y Castro Posada (1986) (citado en Núñez, 1994), y Campanario (2002) concuerdan en que las atribuciones son uno de los determinantes más importantes de la motivación. Wittrock (1986) (citado en González-Tablas, 2004); Paris, Olson y Stevenson (1983), Alonso (1986), Castro (1986), Weiner (1986), McClelland (1987), Stipek (1988) (citado en Núñez, 1994); Díaz (2002), Campanario (2002), Polaino (2003), Reeve (2004) y González (2005), coinciden en que uno de los factores determinantes del rendimiento académico son las atribuciones causales.

1.3.1 DEFINICIÓN DE ATRIBUCIÓN CAUSAL

Weiner (1985) (citado en Reeve, 2004) manifiesta que “la atribución causal explica por qué ocurrió una consecuencia particular”. Para Mayor (1995), la atribución causal “constituye una respuesta a la pregunta de por qué ese evento ha sucedido”, también añade que “atribuir es percibir, inferir la causa de algo”. Reeve (2004) asevera que: “la atribución causal es la razón que una persona ofrece para explicar por qué ganó o perdió, fue aceptada o rechazada, fue recompensada o castigada”.

Las atribuciones para Heider (1958) y Kelley (1967); (citado en Polaino, 2003) son entendidas como el proceso de búsqueda de las causas de la conducta o de los acontecimientos. Según Polaino (2003) las atribuciones modifican la propia conducta, condicionan nuestros modos de hacer y de pensar, y además nos hacen sentir de una manera muy particular.

Woolfolk (2006) señala que: “las teorías de la atribución describen la forma en que las explicaciones, justificaciones y excusas de los individuos influyen en su motivación y su conducta”. En otras palabras, las atribuciones que hace la gente para explicar porque fracasaron o triunfaron tienen un efecto considerable en la motivación, es decir, si los alumnos atribuyen sus éxitos a la suerte o al azar, disminuye la probabilidad de que se esfuercen y motiven.

Considerando las aportaciones anteriores, se puede concluir que: la atribución causal dentro del ámbito escolar es la *explicación* por parte de los estudiantes acerca de sus éxitos y fracasos académicos, y que tiene como resultado un efecto motivacional.

1.3.2 PRINCIPIOS BÁSICOS DE LA ATRIBUCIÓN CAUSAL

Weiner (1992) (citado en Fernández, 1995) ha planteado que no existe un contenido unificado de las teorías de la atribución dentro de la psicología de la motivación. No obstante, Fernández (1995) y Grzib (2002) aseguran que todas las teorías de atribución se basan en *tres premisas*:

1. *Las personas tratan de determinar las causas de la conducta propia y ajena.*

Heider (1958), Jones y Davis (1965), Kelley (1967), Weiner (1980) (citado en Reeve, 2004); Díaz (2002), González (2005) y Woolfolk (2006) mencionan que los individuos están motivados por descubrir las causas de los eventos propios y ajenos (éxitos y fracasos). Shermer (1997), y Pittman (1980) (citado en Grzib, 2002) afirman que las atribuciones causales son una adaptación evolutiva, ya que nos ayudan a entender y a controlar el ambiente.

2. *La asignación de causas no es azarosa, sino que hay una serie de reglas que explican cómo llegamos a ciertas inferencias.*

Kelley (1967) (citado en Fernández, 1995) señala que un sujeto sabe que algunas causas particulares conducen a unos resultados concretos, estas ideas se dan a través de los llamados esquemas causales, dichos esquemas están basados en la experiencia de otras atribuciones que tuvieron lugar en el pasado. El mismo autor propone tres criterios para elaborar inferencias causales: diferenciación, consistencia y consenso, mismos que serán explicados en el capítulo de Proceso atribucional.

3. *Las causas atribuidas a algunas conductas influirán en las conductas posteriores.*

Weiner (1974 y 1985) (citado en Núñez, 1994; y Petri, 2006) junto con otros autores indican que la atribución causal produce cambios en las expectativas, emociones, y conductas posteriores. Paris, Olson y Stevenson (1983), Weiner (1986), McClelland (1987), Stipek (1988) (citado en Núñez, 1994) concuerdan en que las atribuciones causales influyen en el rendimiento académico. Weiner (1974) (citado en Núñez, 1994) especifica que las *causas percibidas* y las *dimensiones causales* determinan: las expectativas, emociones, rendimientos, y motivaciones de las personas.

1.3.3 TEORÍAS DE LA ATRIBUCIÓN CAUSAL

Según Hewstone (1992), Heider es considerado por muchos como el creador de la teoría atribucional, Heider (1944) (citado en Polaino, 2003) plantea de que manera trata el hombre de comprender la conducta de los demás, y sostiene que al interpretar la conducta de otras personas, se suele adjudicar la responsabilidad de tal comportamiento a diversos motivos. El mismo autor, pero en 1958 (citado en Fernández, 1995) afirma que las conductas se pueden atribuir a causas internas del sujeto (disposiciones) o a causas externas (factores situacionales). Las disposiciones incluyen habilidades y motivaciones, éstas últimas hacen referencia a la intensidad y ejecución de la conducta; y los factores situacionales incluyen la dificultad de la tarea y la suerte.

Dentro de las teorías basadas en la atribución, existen diversas propuestas, y para facilitar su comprensión se han dividido en dos apartados: atribución del comportamiento ajeno, y atribución del propio comportamiento.

Atribución del comportamiento ajeno

Para entender la atribución del comportamiento ajeno, ejemplifiquemos de la siguiente manera: imaginemos que hay un estudiante que tiene excelentes calificaciones y un día resulta reprobado, inmediatamente los demás compañeros tratarán de buscar una causa que explique el fracaso del mejor estudiante. Entre los representantes de este paradigma, se encuentran Jones y Davis (1965) (citado en Fernández, 1995), los cuales establecieron una teoría basada en la correspondencia. Dicha teoría argumenta que si hay una alta correspondencia entre una conducta observada y una conducta previa se tiende a formular atribuciones disposicionales, mientras que las atribuciones situacionales se dan cuando la correspondencia es baja. En otras palabras, si hay poca correspondencia entre una acción observada y otra anterior, se tiende a realizar atribuciones situacionales.

Atribución del propio comportamiento

Kelley (1967) (citado en Núñez, 1994) quien representa a este modelo, considera que la atribución se da en un contexto, por lo que las atribuciones varían de acuerdo, a los demás y al contexto en que se den. Kelley (1958) (citado en Carreño, 2006) se enfocó en los *antecedentes* de la atribución, describiendo la manera en que las personas usan la información (consenso, consistencia y diferenciación) para realizar inferencias causales, dejando a un lado las consecuencias. Según Kelley (1967) (citado en Fernández, 1995) las atribuciones causales son el resultado de la interacción entre varios factores, de los cuales se elige al más lógico.

En comparación con las dos teorías anteriores, las siguientes teorías se centran en la dinámica de la conducta; tratan de estudiar la relación entre el tipo de atribución realizada y sus consecuencias (Ovejero, 1984, citado en Núñez, 1994).

Rotter (1966) (citado en Grzib, 2002) considera que existen dos tipos de percepción de control sobre la conducta. El control interno significa que la persona se percibe como responsable de las consecuencias positivas o negativas de su conducta, y el control externo hace referencia a que las causas de la conducta se salen de control. Lefcourt (1976) y Phares (1976) (citado en Schunk, 1997) aseguran que los estudiantes que creen que controlan sus éxitos y fracasos tienden a motivarse en sus tareas escolares, invertir esfuerzos y persistir más que quienes piensan que su comportamiento tiene poco impacto en los resultados.

Por último, Weiner (1985) (citado en Carreño, 2006) orientó su trabajo hacia las *dimensiones causales* (locus, estabilidad y controlabilidad) y sus *consecuencias* (cognitivas, afectivas y conductuales), las cuales serán explicadas en el capítulo de Proceso atribucional.

2. PROCESO ATRIBUCIONAL

“El pensamiento es la semilla de la acción.”

Emerson

En el proceso atribucional, después de producirse una acción, el individuo puede evaluar el resultado de esa acción y atribuirlo a una causa, a su vez ésta puede tener una repercusión en la acción educativa.

Kelley y Michella (1980) (citado en Mayor, 1995) proponen un proceso de atribución, el cual integra *tres fases*:

1. Antecedentes (causas de la atribución). La *información* sobre la conducta obtenida de diversas fuentes y las circunstancias en las que ésta ocurre son empleadas por el sujeto para inferir su causa.
2. Percepción (atribuciones causales). Se refiere a la inferencia de las *causas*, es la explicación de la conducta.
3. Consecuentes (consecuencias de la atribución). Las atribuciones tienen *repercusiones* sobre las conductas, afectos y cogniciones.

Como ya se mencionó en el capítulo anterior, Kelley se centra en los *antecedentes* de la atribución, es decir, hace énfasis en las causas de las atribuciones causales; y por otro lado, Weiner se enfoca en las *dimensiones causales* y sus *consecuencias* con relación a la motivación y emoción.

2.1 ANTECEDENTES DE LA ATRIBUCIÓN CAUSAL

Para llevar a cabo las atribuciones se usa una diversidad de información. González (2005) indica que las atribuciones dependen de *factores externos y personales*, los cuales condicionan el proceso atribucional dentro del contexto educativo.

2.1.1 FACTORES EXTERNOS

- a) *La información específica*. Se refiere a los datos concretos que tiene el alumno y que constituyen un conocimiento directo de las causas de su conducta (por ejemplo: cuando no se estudia, es suficiente causa para reprobación un examen). Para Núñez (1994) la información que posee el sujeto se deriva de la observación de los propios resultados, pero es comparada con los resultados de los demás. A través de estos dos eventos (propio y ajeno) el sujeto valora su capacidad, de tal forma que la conclusión que obtenga afectará el proceso atribucional, y por lo tanto, influirá en su motivación y conducta posterior.
- b) *La retroalimentación del profesor*. La información que reciben los estudiantes en las clases es una fuente de información sobre su capacidad. Esta *retroalimentación* pueden ser desde los *comentarios* del profesor (elogiando o culpando); las *actitudes* de compasión o ira; el *ofrecimiento de ayuda* no solicitada; y la *clasificación* de los alumnos según la capacidad, asignándoles etiquetas, etc. El ofrecimiento de ayuda no solicitada o la compasión hacia el que ha actuado deficientemente, pueden ser interpretadas por el estudiante como mensajes que le dicen “estás poco capacitado” (González, 2005).
- c) *La interacción alumno-grupo*. Ante la reprobación de un examen, se hacen diversas atribuciones dependiendo de tres *criterios de información*: distintividad, consistencia y consenso (Kelley, 1967; citado en Núñez, 1994 y González, 2005).

- *Distintividad (situación)*. Es el grado en que una conducta es exclusiva de unas determinadas situaciones o que puede darse en otras. Cuando un alumno reprueba en varias materias, se dice que hay baja distintividad, por lo que se genera la tendencia a realizar atribuciones internas.
- *Consenso (cantidad)*. Hace alusión a la cantidad de personas que responden a un mismo estímulo, y surge a partir de la observación de los demás sujetos con características similares. Cuando la mayoría de los alumnos reprueban en una materia, significa que hay alto consenso, y por lo ende, se tiende a formular atribuciones externas. Pero, si pocos estudiantes reprobaron significa que existe bajo consenso y se tiende a efectuar atribuciones internas.
- *Consistencia (frecuencia)*. Se refiere a que el sujeto responde de igual manera ante un estímulo repetido a lo largo del tiempo. Un estudiante que no siempre reprueba en una cierta materia, se plantea un criterio de baja consistencia, por lo que se producen atribuciones externas.

Para clarificar esto, en el cuadro 2.1 se ejemplifican los criterios de la información.

Cuadro 2.1. Dimensiones de la información

CRITERIO	GRADO	SITUACIÓN	ATRIBUCIONES
Distintividad	Alto	Una materia reprobada	Atribuciones situacionales (externas)
	Bajo	Varias materias reprobadas	Atribuciones disposicionales (internas)
Consenso	Alto	Muchos reprobados	Atribuciones situacionales (externas)
	Bajo	Pocos reprobados	Atribuciones disposicionales (internas)
Consistencia	Alto	Varias veces (siempre)	Atribuciones disposicionales (internas)
	Bajo	Pocas veces (no siempre)	Atribuciones situacionales (externas)

En pocas palabras, Petri (2006) menciona que las conductas poco distintivas y con alta consistencia dan origen a las atribuciones disposicionales (internas), y las conductas con alto consenso generan atribuciones situacionales (externas). Agrupando los tres criterios, Kelley (1967) (citado en Núñez, 1994) explica que las atribuciones externas se dan en situaciones de alta distintividad, consistencia y consenso (por ejemplo, la atribución a un cierto método de enseñanza o a un profesor). Las atribuciones internas se realizan en una situación de bajo consenso (pocos reprobados), baja distintividad (varias asignaturas) y alta consistencia (varias ocasiones a lo largo tiempo).

2.1.2 FACTORES PERSONALES

a) Principios del pensamiento causal

- *Las causas anteceden a los efectos, por lo que sólo algo que ha ocurrido antes del resultado puede ser considerado su causa. A éste fenómeno se le conoce como “post hoc ergo propter hoc”, y se refiere a que tenemos la tendencia a pensar que si un evento sucede después de otro, el segundo procederá del primero.*
- *Es más probable que se tomen en cuenta las causas de un suceso llamativo, frente a los sucesos que suelen pasar inadvertidos. A éste efecto, Jones y Davis (s.f) (citado en Barraza, 2006) lo conocen como “conductas de baja deseabilidad social”. Kanazawa (1992) (citado en Petri, 2006), Weiner (1985) y Abele (1985) (citado en Reeve, 2004) establecen que los eventos inesperados, negativos, importantes y dolorosos suelen desencadenar los procesos de atribución.*
- *Las personas utilizan la información que obtienen de sus búsquedas atributivas para aprender el modo en que interactúan y se adaptan al ambiente. El alumno que reprueba un examen y analiza la causa, tiene la posibilidad de aumentar su calificación en la siguiente evaluación, y el estudiante que no busque explicar su*

fracaso, no se dará la oportunidad de generar un cambio, y por ende su rendimiento académico no mejorará.

b) Sesgos en la atribución

- *Error fundamental.* De acuerdo con González (2005) es atribuir los éxitos personales a causas internas (alta capacidad intelectual, personalidad adecuada, y esfuerzo) y los fracasos personales son explicados por causas externas (mala suerte, malos profesores, pésimo sistema educativo, etc.). Pero cuando se trata de éxitos ajenos, se hacen atribuciones externas (buena suerte, profesores bonachones, asignaturas fáciles, etc.), y los fracasos externos se atribuyen a causas internas (poca inteligencia, personalidad inadecuada, y poco esfuerzo).
- *Sesgo actor-observador.* Jones y Nisbett (1971) (citado en Postic, 2000) y González (2005) dicen que el sesgo actor-observador se refiere a que la gente realiza atribuciones dependiendo de su punto de vista. El actor, atribuye su conducta a factores ambientales; el observador, en cambio, suele insinuar como causa las características del actor (disposiciones personales).
- *Sesgo defensivo o auto-protector.* Los individuos realzan o protegen su ego y autoestima al responsabilizarse de los éxitos (atribuyéndolos internamente) y exculpándose por sus fracasos (atribuyéndolos externamente). Por ejemplo: "He obtenido un diez en matemáticas porque soy muy inteligente; pero reprobé español porque el profesor es muy malo".
- *Centrarse en el propio yo.* González (2005) señala que éste sesgo ocurre cuando alguien asume la responsabilidad de un resultado, ya sea de éxito o fracaso, aunque haya sido causado también por otros factores. Así, un estudiante puede decir "he colaborado mas que nadie de mi grupo en este trabajo", o puede decir "por mi culpa, nos regañaron".

- *Efecto de falso consenso*. González (2005) menciona que se produce cuando una persona considera su conducta como representativa de la forma de comportarse normalmente en esa situación, (por ejemplo: “siempre reprobé esa materia”).

c) *Estilo atribucional*

El estilo explicativo o atribucional es una característica cognitiva que condiciona la interpretación habitual de los sucesos que ocurren, especialmente los fracasos (González, 2005). El estilo atribucional se configura como una característica de la personalidad relativamente estable que refleja la forma en que la gente explica las razones por las cuales les ocurren los malos acontecimientos (Carreño, 2006).

González (2005) afirma que existen dos estilos atribucionales para explicar el *fracaso*: optimista y pesimista. El estilo atribucional optimista es la tendencia a explicar los fracasos escolares mediante atribuciones externas, inestables y controlables, (por ejemplo: “reprobé, porque ésta vez el ruido me distrajo al estudiar, pero no dejaré que vuelva a pasar”). Por otro lado, el estilo atribucional pesimista muestra la tendencia a explicar los fracasos con atribuciones internas, estables e incontrolables, por lo que algunos alumnos tienden a pensar “no tengo la capacidad, siempre voy a reprobé esta asignatura”. Además de éstos dos estilos, existe un tercero, llamado estilo atribucional depresivo que según Peterson y Seligman (1984) (citado en Polaino, 2003) se caracteriza por atribuir a causas internas y estables los fracasos, y los éxitos tienden a ser atribuidos a causas externas e inestables.

2.2 ATRIBUCIONES CAUSALES

González (2005) comenta que para estudiar las atribuciones causales es necesario tener en cuenta las *causas percibidas* y *dimensiones causales*.

2.2.1 CAUSAS PERCIBIDAS

Weiner (1986) (citado en González, 2005) define a las *causas* como “construcciones generadas por el que percibe, sea actor u observador, para tratar de explicar la relación entre una acción y un resultado”. González (2005) dice que las *causas percibidas* por la persona no siempre coinciden con las causas reales, también Heider (1958) (citado en Núñez, 1994) coincide, indicando que lo importante no es cómo ocurre el hecho objetivamente, sino cómo es percibido e interpretado por el sujeto.

Weiner (1986) (citado en González, 2005) enumera las causas percibidas más utilizadas por los estudiantes, las cuales son:

- *Capacidad*. Es el grado en que se consideran las propias habilidades, aptitudes o conocimientos previos como relevantes para la realización de la tarea.
- *Esfuerzo*. Resalta la intensidad con la que se realizan actividades y el tiempo invertido en ellas.
- *Estrategias*. Se refiere a la aplicación de los diferentes métodos de estudio para mejorar el proceso de aprendizaje. Es importante determinar aquellas estrategias que pueden utilizarse para que los estudiantes tengan éxito de nuevo y recuperen su confianza.
- *Tarea*. Las tareas o asignaturas son valoradas por su: facilidad, dificultad, y novedad.
- *Profesores*. Se hace referencia a las características de personalidad, habilidades y formas de evaluación de los maestros.

- *Suerte*. Se alude a la importancia del azar en el logro de las diferentes metas académicas.

Para ilustrar las atribuciones, en el cuadro 2.2 se muestran algunos ejemplos, tomados de Schunk (1997).

Cuadro 2.2. Ejemplos de atribuciones en un examen de Matemáticas

CALIFICACIÓN	ATRIBUCIÓN	EJEMPLO
<i>Elevada</i>	Habilidad	Soy bueno en matemáticas
	Esfuerzo	Estudí mucho para el examen
	Habilidad y Esfuerzo	Soy bueno en matemáticas y estudié mucho para el examen
	Facilidad de la tarea	Fue un examen sencillo
	Suerte	Tuve suerte, estudié el material correcto
<i>Baja</i>	Habilidad	No soy bueno en matemáticas
	Esfuerzo	No estudié lo suficiente
	Habilidad y Esfuerzo	No soy bueno, ni estudié lo suficiente
	Dificultad de la tarea	El examen era imposible; nadie pudo hacerlo bien
	Suerte	No tuve suerte, estudié el material equivocado

2.2.2 DIMENSIONES CAUSALES

Para identificar las atribuciones es importante contemplar las *dimensiones causales*, sobre las cuales Manassero (1995) escribe lo siguiente: “La importancia de las dimensiones causales reside no sólo en su capacidad taxonómica respecto a la

causalidad, sino por su importancia sobre las decisiones conductuales de los individuos, y es desde éste punto de vista que cobra importancia su aspecto motivacional, ya que actúan como un mediador entre las cogniciones de los individuos y su conducta, moviéndose hacia unos tipos de conductas y desactivando la posibilidad de otras, lo que es característico de la motivación”. En otros términos, las dimensiones causales sirven para comprender la conducta y valor motivacional del ser humano, ya que son el puente entre la cognición y la acción, estas dimensiones son: *locus, estabilidad y controlabilidad*. En el cuadro 2.3, se establecen las dimensiones (características) de las causas percibidas.

A) LOCUS

Reeve (2004) señala que la dimensión atributiva interna-externa (persona-ambiente) se conoce como locus. Hewstone (1992), Manassero (1995), Reeve (2004), González (2005) y Woolfolk (2006), definen al locus como la *ubicación* o localización de la causa, ya sea en la *persona* (locus interno de causalidad) o en el *ambiente* (locus externo de causalidad).

Reeve (2004) menciona que las causas ubicadas dentro de la persona son: personalidad, inteligencia, habilidad, y esfuerzo; y las ubicadas en el ambiente son: clima, influencia de otra persona, suerte o dificultad de la tarea. Los alumnos con atribución interna consideran que sus calificaciones dependen de su propia capacidad, esfuerzo y destrezas; mientras que los de atribución externa atribuyen sus resultados a la suerte, al maestro o a otras causas ajenas a ellos.

B) ESTABILIDAD

Weiner (1985) (citado en Hewstone, 1992) hace referencia a que: “la naturaleza *temporal* de una causa, varía de *estable* (invariable) a *inestable* (variable)”. Para Manassero (1995) las causas estables son constantes en el tiempo y las inestables son variables en el tiempo.

Dentro de la situación escolar, Reeve (2004) y González (2005) indican que la inteligencia, las habilidades y la personalidad son causas fijas; mientras que el estado de ánimo, el esfuerzo, la suerte y las estrategias son causas temporales, y por ende más modificables.

C) CONTROLABILIDAD

Weiner (1985) (citado en Hewstone, 1992) expresa que la controlabilidad es el “grado de *influencia* volitiva que pueda ejercerse sobre una causa”. En palabras de Manassero (1995) “las causas se clasifican en *controlables* (sujetas a la voluntad) e *incontrolables* (fuera de la voluntad)”. Según González (2005), esta dimensión se refiere a la percepción que el sujeto tiene de su capacidad para incidir sobre una determinada causa y a la posibilidad de modificación de la misma, dando lugar a la dicotomía controlable-incontrolable.

González (2005) y Woolfolk (2006) mencionan que la controlabilidad está asociada con la responsabilidad. Si la causa de una reprobación no está sujeta a la voluntad del alumno (por ejemplo, a la inteligencia), no puede considerarse como responsable, pero cuando la reprobación está sujeta al esfuerzo, adquiere responsabilidad.

Para Reeve (2004) y otros autores, las causas controlables son: las estrategias y el esfuerzo; y las causas incontrolables son: el clima, la inteligencia, los compañeros, y profesores, etc.

La atribución del éxito y el fracaso a causas controlables por el sujeto (propio esfuerzo) produce motivación y persistencia, lo que contribuye a incrementar el rendimiento. No ocurrirá así en el caso de adscribir los resultados a factores incontrolables (azar o suerte) (De la Torre, 2002).

Cuadro 2.3. Causas percibidas y dimensiones causales

CAUSAS PERCIBIDAS	DIMENSIONES CAUSALES					
	LOCUS		ESTABILIDAD		CONTROLABILIDAD	
	Interno	Externo	Estable	Inestable	Controlable	Incontrolable
Capacidades/ Inteligencia	X		X			X
Esfuerzo	X			X	X	
Estrategias	X			X	X	
Tarea		X		X		X
Profesor		X		X		X
Suerte		X		X		X

2.3 CONSECUENCIAS DE LA ATRIBUCIÓN

Weiner (1986) (citado en González, 2005) reconoce la existencia de tres consecuencias atribucionales: *cognitivas*, *afectivas* y *conductuales*.

2.3.1 CONSECUENCIAS COGNITIVAS

Weiner (1986), Brophy (1989), Haraoka (1991) (citado en Aguilera, 1993) y González (2005) han hallado que las *expectativas* están altamente relacionadas con la motivación y rendimiento académico. Una expectativa es la convicción (cognición) de que una cosa acompañará a otra (Petri, 2006). Forsyth (1986) (citado en Beltrán, 1995) afirma que algunas atribuciones conducen a una pobre actuación, reducen las expectativas y la persistencia, dando lugar a emociones negativas, que se traduce, en la disminución de motivación y satisfacción del estudiante.

Según Garrido (1996), la estabilidad y controlabilidad de las causas repercuten fundamentalmente sobre la expectativa de éxito y fracaso; las expectativas aumentan

ante el éxito y suelen disminuir tras un fracaso. El sentirse poco capaz y sin posibilidades de modificar o controlar las causas a las que se atribuye un resultado, reduce las expectativas de futuro y provoca sentimientos negativos, lo que influirá de forma negativa en la motivación (Núñez, 1994).

En el año 2001, Nist y Olejnik (citado en González, 2005) encontraron que los universitarios que atribuyeron el éxito a causas controlables esperaban obtener mejores calificaciones, pero no ocurrió así con los alumnos que lo atribuyeron a motivos incontrolables.

La expectativa de éxito y fracaso se asocia con la desesperanza o *desamparo aprendido*. Las atribuciones internas, estables e incontrolables del fracaso, se asocia con bajas calificaciones, con menores niveles de aspiración y con un uso deficiente de las estrategias de aprendizaje (González, 2005), ya que predispone a la gente a dar la última respuesta en situaciones de fracaso y contratiempos (Byrne, 1998; citado en Carreño, 2006).

Para Weiner (1985) (citado en Petri, 2006) existen *tres premisas* de las expectativas:

1. *Si el resultado de un suceso se atribuye a una causa estable, en el futuro se anticipará con mayor certeza o con una mayor expectativa.* Núñez (1994) afirma que en la atribución a la capacidad, el sujeto anticipa el éxito a situaciones similares con un alto grado de seguridad, por lo que se genera altas expectativas, y por ende, estará muy motivado hacia las tareas. Petri (2006) explica que si alguien saca un diez y lo atribuye a su habilidad (capacidad), esperará buenas calificaciones en las siguientes evaluaciones.
2. *Si un resultado se atribuye a una causa inestable, la certeza o expectativa cambiará o se anticipará que el futuro no sea igual que el pasado.* Schunk (1997) dice que la atribución del fracaso al esfuerzo insuficiente o a la mala suerte; provoca que los alumnos piensen que mayores empeños llevarán a resultados

más favorables o que su suerte cambiará en el futuro, por lo tanto, hay un sentimiento de esperanza. Sin embargo, en el caso del éxito escolar, las atribuciones a la suerte hacen que los alumnos se sientan inseguros sobre si podrán tener suerte para la próxima vez.

3. *Se preverá con mayor certeza que los resultados atribuidos a causas estables se repitan más que los atribuidos a causas inestables.* González (2005) señala que las causas estables son difíciles de modificar y las causas que se consideran inestables son más factibles de cambiar. Schunk (1997) agrega que el fracaso imputado a la poca habilidad genera menos esperanzas de éxito futuro, pero no ocurre así cuando el éxito es atribuido al esfuerzo insuficiente. Los estudiantes que piensan que tienen poco control sobre sus resultados académicos tienen pocas expectativas de éxito y muestran poca motivación para lograrlo (Licht y Kistner, 1986; citado en Schunk, 1997).

2.3.2 CONSECUENCIAS AFECTIVAS

Fernández (1995) y Polaino (2003) afirman que las *reacciones emocionales* dependen de las atribuciones causales que elaboran las personas, eso explica la gran variedad de afectos ante resultados similares. Weiner (1985) (citado en Núñez, 1994) agrega diciendo que sentimos en función de cómo pensamos, en otras palabras, las cogniciones preceden a las emociones.

2.3.2.1 EMOCIONES DE RESULTADO Y DE ATRIBUCIÓN

Weiner (1986) (citado en Hewstone, 1992) establece la diferencia entre las emociones *dependientes del resultado* y *dependientes de la atribución*.

Para una persona, se considera aceptable el logro de una meta, pero cuando no se logra la meta, el resultado es inaceptable (Weiner, 1985, 1986) (citado en González, 2005). Cuando los alumnos aprueban sienten emociones agradables, como alegría y

orgullo, pero cuando reprueban pueden sentir desde ira hasta tristeza (Pallares, 1989). Según González (2005) la emoción del alumno tras un éxito es de orgullo, pero si experimenta un fracaso la reacción es de vergüenza. Estas emociones (generadas a partir de éxitos y fracasos, y no de atribuciones) son *dependientes del resultado*.

Después de un resultado escolar y de un proceso atribucional (“¿Por qué aprobé/reprobé?”), se activan diferentes emociones las cuales son denominadas *emociones dependientes de la atribución*. Si el alumno tiene éxito y lo atribuye a la suerte, experimentará sorpresa, pero si el éxito es atribuido a la capacidad, el estudiante se sentirá competente.

2.3.2.2 EMOCIONES PROPIAS Y AJENAS

González (2005) menciona que además de las emociones dependientes de resultado y de atribución, existen las emociones *propias* y *ajenas*.

a) Emociones propias

Manassero (1995) y Garrido (1996) consideran que el *locus* es la dimensión que más influye en las reacciones afectivas del éxito o fracaso escolar; sin embargo, cada aspecto emocional está asociado con una dimensión causal. El *locus* está relacionado con la autoestima, la *estabilidad* se asocia con los sentimientos de indefensión, y la *controlabilidad* con la vergüenza, la culpa y la indefensión.

La dimensión de locus tiene una gran influencia en la *autoestima*. La función de ésta surge a partir de “la necesidad que siente la gente de proteger, comprobar o intensificar su sensación de valía y eficacia personal” (Grfenwald, 1980; citado en Hewstone, 1992).

Los resultados positivos que son atribuidos a rasgos personales favorecen a la autoestima, pero, cuando el fracaso es percibido por causas internas, la disminuye (Graham, Doubleday y Guarino, 1984; y Weiner, 1978) (citado en Manassero, 1995). Es decir, para generar una mayor autoestima, el éxito escolar debe ser atribuido a la capacidad intelectual y a la personalidad, pero no sucederá así, si el éxito es atribuido al profesor o a la suerte. Fernández (1995) asegura que los éxitos logrados por la suerte no favorecen la sensación de competencia, sin embargo, dicha atribución resulta funcional para explicar los fracasos, ya que no afectan el estado emocional de los estudiantes.

Aguilar (2005) reflexiona sobre los niños con baja autoestima, e indica que éstos niños interpretan sus éxitos y fracasos de una forma muy especial. Se culpan por sus fracasos, y sus éxitos los atribuyen a eventos externos, como la suerte.

Según González (2005) para compensar la baja autoestima se recurre a uno de los sesgos atribucionales más conocidos, el defensivo, o autoprotector. Éste sesgo también se le conoce como asimetría atribucional y ha sido estudiado por Harvey y Weary (1981), y, Ross y DiTeco (1975) (citado en Manassero, 1995); pero, para Forsyth y Schlenker (1977) (citado en Manassero, 1995) éste sesgo es llamado egocentrismo. Pero, a pesar de las diferentes denominaciones, todos coinciden en definirlo como la atribución del éxito a causas internas, y el fracaso a causas externas.

Weiner (1986) (citado en González, 2005) y Garrido (1996) señalan que la dimensión de *estabilidad* está relacionada con la *indefensión* y *depresión*, debido a la disminución de las expectativas de éxito. En el año de 1978, Abramson y sus colaboradores (citado en Hewstone, 1992) observaron que quienes hacen atribuciones internas y estables de sus fracasos, están predispuestos a la depresión; es decir, cuanto más estable sea una causa, más arraigados son los pensamientos de indefensión.

En la indefensión, el sujeto asume que sus actuaciones serán inútiles y que no van a influir en resultados futuros, es decir hay una firme creencia que establece que no hay relación entre lo que se hace y lo que pasa, es por eso que la persona renuncia a actuar y a intentar conseguir sus metas.

Para Weiner (1985) (citado en González, 2005) y otros autores, las atribuciones internas y estables (como la inteligencia) no tienen el gran efecto motivacional que tienen las internas e inestables (como el esfuerzo). Las emociones son más agradables cuando el éxito es atribuido al esfuerzo, debido a que es una causa inestable y modificable, y por lo tanto le da al estudiante la oportunidad de mejorar.

Como ya se ha mencionado anteriormente, la *controlabilidad* está relacionada con la responsabilidad. Pallares (1989) y González (2005) afirman que los alumnos que reprueban, experimentan sentimientos de vergüenza, de indefensión y hasta de culpa, de los cuales, los primeros dos disminuyen drásticamente la motivación.

González (2005) dice que el estudiante experimenta *vergüenza* cuando la reprobación es a causa de factores internos e incontrolables (como la falta de inteligencia). La vergüenza produce una disminución en la conducta motivacional, ya que el alumno tiene la creencia de que no podrá influir en su resultado escolar.

En el *desamparo aprendido (indefensión)*, Seligman (1975) (citado en Pallares, 1989) indica que los fracasos son explicados por atribuciones incontrolables, por ejemplo, algunos alumnos tienden a pensar “haga lo que haga, siempre reprobaré esta asignatura”. Este tipo de pensamientos, según Ovejero (1988) (citado en Pallares, 1989) trae consigo sentimientos de inferioridad, baja autoestima y finalmente la ausencia de iniciativa, persistencia y de motivación.

Si un alumno atribuye su fracaso escolar a causas internas y controlables, sentirá *culpa*, porque no hizo nada al respecto. Tal y como lo dice Hewstone (1992) “la culpa refleja la implicación de que las personas pueden impedir los eventos”. En 1987, Frey

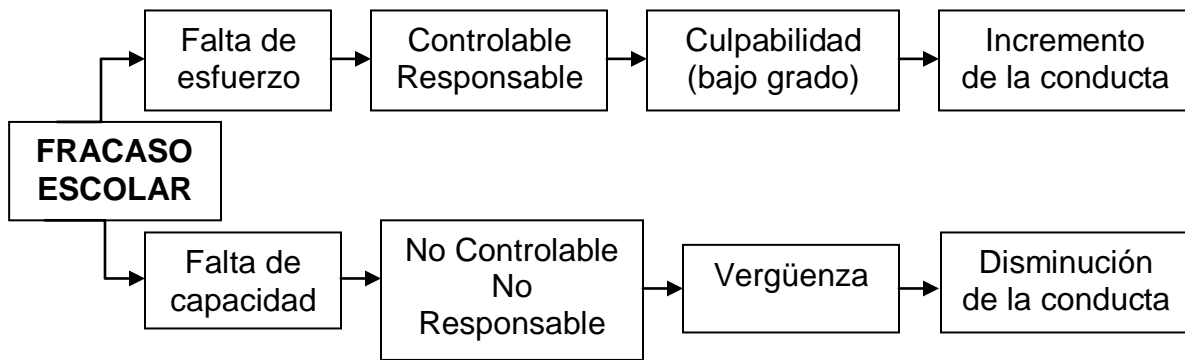
y Rogner (citado en Hewstone, 1992) estudiaron la culpa enfocada en la recuperación de accidentes y encontraron que los pacientes que se culpaban constantemente, tenían la tendencia a permanecer por más tiempo en el hospital en comparación con los que no se culpaban o se culpaban muy poco, en pocas palabras, la culpa excesiva tiende a reducir la conducta motivacional; sin embargo, para muchos autores, la culpa en niveles no tan extremos, tiende a favorecer la motivación. Para Manassero (1995), Bengoechea (1999) y Carrasco (2004) la culpabilidad (causada por la falta de esfuerzo) genera acción, mejora la ejecución, aumenta expectativas y esfuerzos, y los intentos de superación son mayores.

Las emociones (propias) desencadenadas por las atribuciones se indican en el cuadro 2.4, tomado de Núñez (1994) y Fernández (1995); y la relación entre la controlabilidad y emociones propias se explica en el cuadro 2.5, extraído de Weiner, (1994, 1996; citado en González, 2005).

Cuadro 2.4. Emociones generadas por las atribuciones de éxito o fracaso

ATRIBUCIÓN	EMOCIONES	
	ÉXITO	FRACASO
<i>Capacidad</i>	Competencia	Incompetencia
<i>Esfuerzo</i>	Relajamiento	Culpa
<i>Otros (profesor)</i>	Gratitud	Ira
<i>Suerte</i>	Sorpresa	Sorpresa
<i>Dificultad de la tarea</i>	Orgullo	Resignación

Cuadro 2.5. Relación entre controlabilidad y emociones personales



b) Emociones ajenas

Weiner (1994, 1996, 2000) (citado en González, 2005) sostiene que el éxito o fracaso escolar ocurren en un contexto social, que incluye compañeros, profesores y padres de familia, los cuales experimentan diferentes emociones dependiendo de las atribuciones que se hagan sobre los resultados académicos.

Las emociones generadas a partir de las atribuciones pueden ser: la felicidad, la pena, el enfado y la compasión. González (2005) menciona que la reacción de un profesor ante un fracaso depende del grado de responsabilidad que se le asigne al alumno. Cuando el alumno tiene éxito por causas internas, el profesor experimentará orgullo y admiración por ese logro. Si el alumno reprueba por causas controlables (falta de esfuerzo) generará enfado en el profesor, pero si la reprobación es por causas incontrolables (falta de inteligencia) provocará compasión.

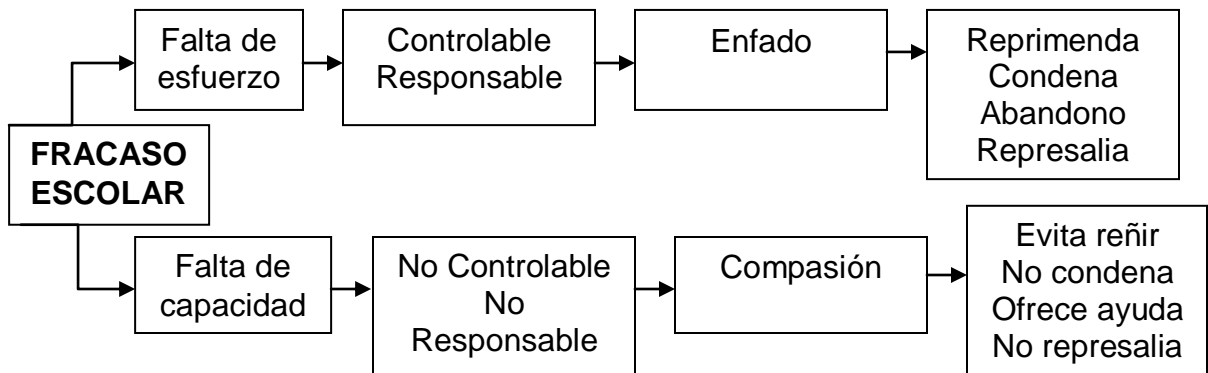
Las atribuciones pueden influir en los juicios y en las decisiones. Entre 1976 y 1987 Carroll y Payne (citado en Hewstone, 1992) concluyeron que los delitos atribuidos a factores controlables provocan descalificación y castigos más severos que aquellos delitos atribuidos a causas incontrolables.

Igualmente, el profesor puede recompensar, castigar, ayudar y hasta ignorar a los alumnos. En opinión de González (2005) si el profesor se enoja por la falta de

esfuerzo del alumno, lo castigará, lo condenará y hasta le retirará su apoyo; pero si el maestro siente compasión, será capaz de ofrecerle ayuda sin ser solicitada.

La relación entre la controlabilidad y las emociones ajenas se explica en el cuadro 2.6, obtenido de Weiner (1996, 2000; citado en González, 2005).

Cuadro 2.6. Relación entre controlabilidad y emociones ajenas



2.3.3 CONSECUENCIAS CONDUCTUALES

Según Vázquez (1989), para Weiner (1985, 1987) “la conducta (acción) viene determinada por las atribuciones a través de las expectativas y afectos, como variables intermediarias, desencadenados por las atribuciones causales realizadas por los sujetos”.

Por ejemplo, un estudiante que atribuye su bajo rendimiento en matemáticas a la falta de capacidad personal, experimentará de cara al futuro una baja expectativa de éxito y probablemente sentimientos de incompetencia, baja autoestima y vergüenza que favorecerán una conducta de huida y retraimiento, que seguramente le proporcionarán un nuevo fracaso (Vázquez, 1989).

Las dimensiones causales desencadenan emociones que combinadas con las expectativas, predicen conductas de elección, persistencia y logro (Pintrich y Schunk, 2006; citado en Miñano, 2008). Según Weiner (1986, 1992) (citado en González,

2005) las consecuencias conductuales de la atribución son: la petición de ayuda en clase, la elección de determinadas tareas, la persistencia en ellas o el esfuerzo realizado. El tipo de atribuciones que los estudiantes realicen de sus resultados va a ser un factor de importancia para la dedicación y rendimiento posterior en tareas similares (Corral, 2002).

En opinión de Graham (1991) (citado en González, 2005) muchos estudiantes no piden ayuda, ni preguntan al profesor aunque lo necesiten. Para González (2005) los alumnos que piden ayuda tienen la creencia de que los problemas escolares no se deben a la baja capacidad ni a factores incontrolables, y los estudiantes que atribuyen sus fracasos a la suerte o al maestro tienden a no solicitar la ayuda del profesor.

Atkinson (1964) (citado en Núñez, 1994) plantea que el acercamiento o evitación de una cierta conducta, está determinada por la anticipación afectiva del orgullo o vergüenza. En un estudio, Graham (1991) (citado en González, 2005) pidió a los alumnos que armarán un rompecabezas, pero muchos de ellos fracasaron. Se encontró que los chicos que atribuían su fracaso a la falta de habilidades, desistían y tendían a elegir una tarea similar (sin desafíos); pero los chicos que atribuyeron su fracaso a la falta de tiempo, se esforzaron y persistieron para la solución del problema.

Díaz (2002) argumenta que: “el esfuerzo y la persistencia son mayores cuando atribuimos nuestro desempeño a causas internas y controlables, que cuando partimos de causas externas e incontrolables”. Grant y Dweck (2001) (citado en González, 2005) comprobaron que los universitarios a los que se les había informado de que sus resultados escolares dependían de habilidades innatas (atribución a la inteligencia) se esforzaron menos que los que habían sido informados de que el rendimiento dependía del empeño (atribución al esfuerzo).

El cuadro 2.7 muestra las atribuciones, emociones y conductas típicas de los alumnos con alta motivación, tomadas de González y Tourón (1992; citado en Núñez, 1994).

Cuadro 2.7. Estilo atribucional de los estudiantes con alta motivación

RESULTADOS	ATRIBUCIONES	ESTADO SUBJETIVO	EFFECTOS EN LA MOTIVACION
<i>ÉXITO</i>	Capacidad	Orgullo, satisfacción, sentimientos de competencia, y expectativas altas del éxito futuro.	Aproximación a las metas deseadas
	Esfuerzo	Orgullo, satisfacción y sentimientos de control.	
<i>FRACASO</i>	Falta de esfuerzo	Culpabilidad, posibilidad del control personal.	Aproximación a las metas deseadas
	Estrategias inadecuadas	Expectativas para prevenir el fracaso.	
	Factores externos	Alivio, evita implicaciones negativas para la autoestima.	

3. INVESTIGACIONES, ATRIBUCIONES FUNCIONALES-DISFUNCIONALES, Y EL PAPEL DEL DOCENTE

*“Un maestro que sabe estimular a sus alumnos
y da a cada uno de ellos su confianza,
obtendrá con más facilidad buenos resultados
que aquel otro frío, distante y más crítico,
que no sabe llevar un espíritu de lucha
y esfuerzo a su alumnado”.*

Enrique Rojas

3.1 INVESTIGACIONES SOBRE RENDIMIENTO ACADÉMICO Y ATRIBUCIÓN CAUSAL

En opinión de González (2005) la relación entre rendimiento académico y las atribuciones, es bidireccional, es decir, el rendimiento de un estudiante genera unas determinadas atribuciones, y éstas a su vez, influyen en los resultados escolares. González (2005) y otros autores, coinciden en que existen ciertos patrones atribucionales, ya que los alumnos con alto rendimiento académico atribuyen el éxito a la capacidad o al esfuerzo, y el fracaso al esfuerzo insuficiente; en cambio, los estudiantes con bajo rendimiento tienden a atribuir su éxito al azar y su fracaso a la falta de capacidad o a la mala suerte.

Romero (1979) (citado en Alonso, 1991) realizó un estudio con estudiantes venezolanos, y encontró una correlación positiva entre la controlabilidad y el rendimiento académico, es decir, los alumnos con alto rendimiento atribuían su éxito y fracaso a causas controlables, como el esfuerzo; pero, los alumnos con bajo rendimiento atribuían su éxito y fracaso a causas no controlables, como la suerte.

A través de una investigación, Dudley Marling y otros colaboradores (1982) (citado en Alonso, 1991), encontraron que los alumnos con bajo rendimiento académico atribuían el éxito a la suerte y los fracasos a sí mismos.

Wang (1983) (citado en Alonso, 1991) revisó diferentes estudios, y llegó a la conclusión de que los alumnos con atribuciones a la internalidad y controlabilidad buscan más información, tienden a perseverar y son capaces de retrasar recompensas; y los estudiantes que realizan atribuciones externas e incontrolables, suelen ser más pasivos y poco interesados.

Findley y Cooper (1983) (citado en González, 2005) determinaron que hay correlación entre el rendimiento académico y las atribuciones internas y controlables, es decir, a mayor atribución al esfuerzo, mayor rendimiento.

Lefcourt (1984) (citado en Alonso, 1991) afirma que los estudiantes que atribuyen el éxito a causas controlables e internas, como el esfuerzo, tienden a ser más perceptivos, curiosos, y dispuestos para aprender.

Greene (1985) (citado en González, 2005) evaluó a estudiantes de diferentes grados en base a: calificaciones pasadas, pruebas de matemáticas, español e inteligencia, y concluyó que la atribución del fracaso a la falta de capacidad se relacionaba con resultados negativos.

Sampascual (1994) (citado en González, 2005) demostró que los estudiantes con calificaciones altas en matemáticas, tendían a atribuir su éxito a los esfuerzos realizados.

Chan (1994) (citado en González, 2005) analizó la influencia de la atribución en la comprensión lectora. Para evaluar la atribución, el autor se centró en dos aspectos: la atribución del éxito a la propia capacidad y la atribución del éxito a la suerte; y

concluyó que hay una correlación negativa entre la atribución del éxito a la suerte y las puntuaciones en las pruebas de lectura.

Vispoel y Austin (1995) (citado en González, 2005) llevaron a cabo una investigación con alumnos de secundaria, y encontraron una correlación significativa entre las calificaciones y las atribuciones; aquellos estudiantes que obtuvieron mejores calificaciones tendieron a explicar sus éxitos a causas controlables, tales como el interés, el esfuerzo o la utilización de las estrategias adecuadas.

Manassero y Vázquez (1995, 2000) (citado en González, 2005) encontraron que la atribución del éxito al esfuerzo se relacionaba con altas calificaciones en matemáticas.

Barca y Peralbo (2002) (citado en González, 2005) revelaron que la atribución del éxito al esfuerzo y a la capacidad fueron indicadores positivos del rendimiento académico, mientras que la atribución a la suerte fue un indicador negativo.

Todas las investigaciones que han sido revisadas durante este estudio, coinciden en que la atribución al esfuerzo correlaciona positivamente con el rendimiento académico. Diversos estudios también comparten la idea de que la atribución al esfuerzo se relaciona con la iniciativa y la persistencia en una actividad.

3.2 ATRIBUCIONES FUNCIONALES-DISFUNCIONALES

Para entender la diferencia entre las atribuciones *funcionales* y *disfuncionales*, Manassero (1995) considera que las primeras promueven la motivación y las segundas no, desde luego que lo funcional y disfuncional depende del resultado obtenido (éxito o fracaso).

Funcionales

Para explicar el éxito, resulta funcional atribuirlo a causas internas. Para González y Tourón (1992) (citado en Núñez, 1994) y González (2005) la habilidad tiene una gran influencia en la autoestima, por lo que el estudiante se sentirá competente, orgulloso y con altas expectativas. Si el éxito es atribuido al esfuerzo, de acuerdo con González y Tourón (1992) (citado en Núñez, 1994), Núñez (1994) y Fernández (1995) el alumno sentirá relajamiento, satisfacción y sentimientos de control, además Weiner (1985) (citado en González, 2005) agrega que el esfuerzo es una causa inestable y modificable, y que por lo tanto, le da al alumno la oportunidad de mejorar.

De acuerdo con Manassero (1995) si el fracaso se atribuye a la falta de esfuerzo, aumenta las expectativas debido a que es una causa controlable por el mismo estudiante y puede modificarla en el futuro, ya que se genera la idea de que se pueden hacer mejor las cosas con tan sólo mayor tenacidad. Schunk (1997) señala que la atribución del fracaso a la mala suerte; provoca que los alumnos piensen que su suerte cambiará en el futuro, por lo que generan un sentimiento de esperanza para mejorar el desempeño académico.

En otras palabras, para González (2005), Manassero (2005); y Siegel (2000) (citado en González, 2005) las atribuciones externas e inestables (suerte y profesor) son más adecuadas que las internas e inestables (habilidad) para justificar los fracasos.

Disfuncionales

Para Siegel (2000) (citado en González, 2005), Manassero (2005) y González (2005) las atribuciones *disfuncionales* son aquellas que explican el fracaso en base a causas inestables e incontrolables; y las atribuciones del éxito son explicadas como causas externas e inestables.

Si un alumno reprueba y lo atribuye a la falta de capacidad, disminuye las expectativas de éxito. La atribución a la falta de habilidad conduce al alumno a un estado de indefensión aprendida, al considerar que no puede hacer nada para evitar ese fracaso, ya que está incapacitado para eso (Beltrán, 1995). Esta misma atribución, se asocia con menores niveles de aspiración, con el uso deficiente de estrategias de aprendizaje y con bajas calificaciones (González, 2005).

Fernández (1995) y Manassero (1995) aseguran que los éxitos atribuidos a la suerte hacen que los alumnos se sientan inseguros sobre si podrán tener suerte para la próxima vez, no promueven la sensación de competencia, ni la motivación.

Entonces, cuando se logra un éxito, las atribuciones a la facilidad de la tarea o a la suerte son altamente disfuncionales, ya que no fomentan la motivación y ni las expectativas de éxito en los estudiantes. Esta percepción de falta control sobre sus resultados hace que los estudiantes tengan una visión más negativa de sí mismos y que disminuya su motivación para aprender, afectando negativamente a su rendimiento académico (Inglés, 2008).

En el cuadro 3.1, se presentan las causas percibidas y dimensiones causales divididas en funcionales y disfuncionales, según los resultados, ya sean de éxito o de fracaso escolar.

Cuadro 3.1. Atribuciones funcionales y disfuncionales frente al éxito y fracaso escolar

VARIABLES	ATRIBUCIONES	
	<i>FUNCIONALES</i>	<i>DISFUNCIONALES</i>
ÉXITO	Esfuerzo (Interna, inestable y controlable) Estrategias (Interna, inestable y controlable) Capacidad/Inteligencia (Interna, estable e incontrolable)	Buena Suerte (Externa, inestable e incontrolable) Profesor (Externa, inestable e incontrolable) Facilidad de la tarea (Externa, inestable e incontrolable)
FRACASO	Falta de Esfuerzo (Interna, inestable y controlable) Falta de Estrategias (Interna, inestable y controlable)	Falta de Capacidad/Inteligencia (Interna, estable e incontrolable) Mala Suerte (Externa, inestable e incontrolable) Profesor (Externa, inestable e incontrolable)

Los cuadros 3.2 y 3.3 extraídos de Försterling (1985; citado en Beltrán, 1995) muestran las atribuciones funcionales y disfuncionales, según el éxito o fracaso escolar.

Cuadro 3.2. Atribuciones deseables (funcionales)

RESULTADOS	ATRIBUCIONES	ESTADO SUBJETIVO	EFFECTOS EN LA MOTIVACION
ÉXITO	Gran habilidad	Autoestima positiva (orgullo y emociones relacionadas) e incremento de expectativas.	Acercamiento a tareas de logro
FRACASO	Falta de esfuerzo	Emociones motivadoras (culpa) o ausencia de emociones debilitadoras y mantenimiento de relativas expectativas de éxito.	Persistencia, acercamiento a tareas de logro.

Cuadro 3.3. Atribuciones indeseables (disfuncionales)

RESULTADOS	ATRIBUCIONES	ESTADO SUBJETIVO	EFFECTOS EN LA MOTIVACION
ÉXITO	Suerte	Indiferencia, incremento mínimo de las expectativas de éxito.	Ausencia de acercamiento a tareas de logro
FRACASO	Falta de habilidad	Sentimientos de incompetencia y depresión, decrecimiento de las expectativas de éxito.	Falta de persistencia, alejamiento- evitación de tareas de logro.

Según Manassero (2005), los principios de la teoría atribucional han sido aplicados para mejorar la vida de los individuos en diversos ámbitos, y especialmente ofrecen

una serie de pautas para optimizar el desarrollo académico de los alumnos. A pesar de las múltiples dudas expresadas por algunos investigadores sobre el éxito del *entrenamiento reatribucional*, muchos autores aseguran que la mayoría de los programas han conseguido mejoras en algunos alumnos con dificultades de aprendizaje y en universitarios (González, 2005).

El reentrenamiento atribucional intenta alterar los pensamientos causales acerca de los resultados conductuales (Murdock y Atamier, 1991; citado en Beltrán, 1995). Siegel (2000) (citado en González, 2005) lo define como un “proceso que pretende mejorar los pensamientos de la persona, referidos a las causas de sus éxitos y fracasos, con el fin de promover la futura motivación”. Fösterling (s.f) (citado en Hewstone, 1992) indica que induce a las personas a cambiar sus atribuciones de éxito y fracaso, y que trae como consecuencia el mejoramiento de la conducta. Según Ruthing (2004) (citado en González, 2005) contribuye a incrementar el control percibido, con el fin de mejorar la motivación y el rendimiento académico.

El reentrenamiento atribucional pretende conseguir: “que el alumno ante el éxito en una tarea (por ejemplo, aprobar un examen o haber resuelto correctamente un problema) lo atribuya a su habilidad (estable, interna e incontrolable), de manera que se incremente su autoconfianza; y el fracaso o suspenso (reprobación) a la falta de esfuerzo (interna, estable y controlable), para que así en próximas ocasiones lo intente de nuevo, con mas empeño. Cualquier otra atribución tendría efectos neutros o negativos” (Beltrán, 1995).

Desde la perspectiva atribucional, la atribución de resultados al esfuerzo es la atribución causal más motivadora y más terapéutica respecto al éxito futuro, por ser inestable, interna y controlable. Por tanto, en primera instancia, el profesorado debería incentivar las atribuciones al esfuerzo (a veces denominado constancia, dedicación, perseverancia, trabajo, etc.) entre su alumnado, pues en el caso especialmente de un fracaso resulta más adaptativa para superar el fracaso y por

tanto, también, está promoviendo la motivación hacia el aprendizaje (Manassero, 2005).

En resumen, el reentrenamiento atribucional dentro del contexto escolar se refiere a modificar las atribuciones disfuncionales acerca del éxito y fracaso académico, con el objetivo de mejorar la motivación y rendimiento de los alumnos.

3.2.1 PROGRAMAS DE ENTRENAMIENTO ATRIBUCIONAL

Bisquerra (s.f) (citado en Lago, 2003) define a un *programa* como: “la acción planificada encaminada a lograr unos objetivos con los que se satisface una necesidad”. Lago (2003) señala que cualquier programa de intervención atribucional debe tener como propósito algún cambio.

Dweck (1975) (citado en Postic, 2000) propone un programa de reentrenamiento atribucional en donde los niños orientados hacia el desamparo aprendido sean persuadidos para que atribuyan sus fallas a causas inestables, como el esfuerzo insuficiente, en lugar de continuar viéndolas como surgidas de su falta de capacidad, la cual no es fácil de cambiar. También probó su hipótesis exponiendo a los niños con desamparo aprendido a un reentrenamiento atribucional, por lo que se trabajaron 25 sesiones en donde los niños tenían que resolver algunos problemas, aquellos que fracasaron, se les dijo que deberían haberlo intentado con más fuerza. Al final del experimento, los niños que se sometieron al reentrenamiento atribucional se desempeñaron mejor en los problemas matemáticos que al principio no habían logrado resolver, y cuando fallaban en uno, tendían a atribuir su resultado a la falta de esfuerzo y lo intentaban con mayor tenacidad.

Alderman (1999) y Siegel (2000) (citado en González, 2005) establecen algunos *tipos de programas* atribucionales. Entre ellos se encuentran los siguientes:

a) Atribuciones al esfuerzo

Es la clave en el tratamiento atribucional, por ser un factor interno, controlable e inestable; estos programas animan al alumno a seguir esforzándose a pesar de los fracasos. Es substancial desarrollar entre los alumnos la idea que de las habilidades y destrezas no son fijas e inmodificables, sino que pueden aprenderse y desarrollarse a través de la instrucción y la práctica constante. La motivación de los estudiantes tenderá a aumentar si estos son capaces de reconocer que su alto o bajo rendimiento académico depende de manera significativa del esfuerzo que dediquen a sus estudios (Gravini, 2005).

Las atribuciones al esfuerzo estimulan una serie de conductas; por ejemplo: mayor atención, más esfuerzo y persistencia ante las tareas; las cuales influirán de forma positiva en el rendimiento (Núñez, 1994).

b) Atribución y autoinstrucciones

Además de realizar las correspondientes atribuciones, se enseña a los alumnos a darse instrucciones a sí mismos mientras actúan, y se les anima a repetir determinadas atribuciones, primero en voz alta, luego en voz baja y, finalmente en silencio.

c) Información antecedente

Consiste en ofrecer información que favorezcan las atribuciones funcionales de los estudiantes, basándose, por ejemplo, en la actuación previa de otros compañeros considerados semejantes, se le puede decir al estudiante: “si otros lo han hecho, también tú puedes conseguirlo”.

Para diseñar *programas de orientación*, basados en la teoría atribucional, Manassero y Vázquez (1995), y González (2005) plantean una serie de sugerencias:

1. *Estudiar e identificar las causas que los alumnos perciben como determinantes de sus calificaciones escolares.* González (2005) manifiesta que es necesario identificar aquellos alumnos cuyas atribuciones son incorrectas, como pueden ser los que presentan problemas de aprendizaje. Una estrategia para tratar de descubrir las causas de sus éxitos y fracasos escolares es preguntándoles por qué aprueban una materia, por qué las reprueban, porque la mejoran o empeoran. Es importante poner atención en las reacciones de los estudiantes ante el fracaso, detectando si lo explican de modo optimista o pesimista, si son capaces de intentarlo de nuevo o si abandonan.
2. *Realizar un análisis personalizado teniendo en cuenta las características individuales de cada estudiante y sus antecedentes académicos.* González (2005) señala que es importante averiguar el historial escolar de cada alumno, ya que aquellos estudiantes que han tenido fracasos reiterados tienen más probabilidades de desarrollar ideas de indefensión. Es vital reconocer a los alumnos que son más propensos a sufrir indefensión aprendida, como paso previo para planificar la intervención correspondiente.
3. *Diseñar un programa de entrenamiento reatribucional persuasivo.* De acuerdo con Manassero (1995) un programa reatribucional debe hacerse con el doble objetivo de: eliminar las atribuciones inadecuadas y promover los cambios atribucionales más adecuados. Se puede hacer uso de los medios disponibles para las intervenciones del programa, como: conferencias, entrevistas, trabajo en grupo, actividades personales, etc.
4. *Aplicación del programa de entrenamiento reatribucional.* La aplicación se puede llevar a cabo mediante las intervenciones previstas: entrevistas personalizadas, sesiones de intervención colectiva o individual.

5. *Evaluar globalmente el funcionamiento del programa de orientación.* Es importante evaluar la funcionalidad de estos programas para mejorar la calidad de la educación, así como su adaptación y su incidencia para mejorar la práctica educativa.

3.3 EL PAPEL DEL DOCENTE DESDE LA PERSPECTIVA ATRIBUCIONAL

Muchos profesores universitarios piensan que el problema del fracaso en la Universidad es fundamentalmente problema del estudiante, sin embargo como docentes es importante reflexionar acerca de nuestro rol y qué puede hacerse para incrementar el involucramiento y el esfuerzo de los estudiantes, así como colaborar en el desarrollo de estrategias de aprendizaje (Míguez, 2005). Aguilera (1993), Manassero (1995), Reeve (s.f) (citado en González, 2005) y González (2005), señalan que el profesor tiene una gran influencia en la motivación escolar, sobre todo en las atribuciones que los alumnos hacen de sus resultados escolares.

El profesor puede facilitar o inhibir la motivación del estudiante a través de sus expectativas produciendo dos tipos de efectos: 1) Efectos “golem” (Rosenthal, 1982; citado en Aguilera, 1993) que aparecen cuando las bajas expectativas del profesor son transmitidas al alumno, quien asume sus fallos como fruto de una falta de capacidad y, en consecuencia, piensa que no vale la pena esforzarse. 2) Efectos “galatea” que tienen lugar cuando el alumno percibe las altas expectativas del profesor reforzando así su motivación (Aguilera, 1993).

Según Manassero y Vázquez (1995) en la teoría atribucional se enumeran ciertos *principios* respecto a la relación docente-alumno:

- Principio 1. *El profesor debe comunicar información causal que aumente (o que no dañe), la autoestima, las expectativas de éxito y las emociones positivas de los alumnos.*

El principio básico recomienda al profesor no dar información que implícita, y mucho menos explícitamente, puedan inducir en los estudiantes atribuciones no adaptativas (Graham, 1990, 1991; citado en Manassero, 2005). Según González (2005) el profesor debe evitar explicar la conducta del alumno con factores de personalidad, ya que limitan la posibilidad de cambio. Igualmente, señala que la retroalimentación por parte del profesor, incluye afirmaciones sobre la *consistencia* de la conducta de los alumnos (“has vuelto a hacer esto correctamente”), el *consenso* (“has resuelto uno de los ejercicios más difíciles”) y la *distintividad* (“este ejercicio no lo has hecho tan bien como los anteriores”).

Desde el punto de vista atribucional, un buen profesor debería comunicar a sus alumnos información directa e intencional que sirva para reforzar aquellas atribuciones que sean funcionales, es decir, fomentar aquellas atribuciones que mejoren la autoestima, la motivación y emociones. Weiner (1983, 1986) (citado en Beltrán, 1995) señala que hay que tener en cuenta la emoción o sentimiento con el que se comunica un resultado escolar, sobre todo si es negativo, ya que en función de las expresiones emocionales, el alumno inferirá una u otra atribución.

- Principio 2. *La compasión e ira ante el fracaso escolar son consecuencias, y a la vez inducen las atribuciones a falta de capacidad y a la falta de esfuerzo, respectivamente.*

Beltrán (1995) asevera que si se le dice al alumno que ha reprobado con cierto enfado, el alumno pensará que pudo haber controlado ese resultado, si por el contrario, se le da la misma noticia pero con lástima, el estudiante pensará que es incapaz de aprender a mejorar por si solo. En una investigación dirigida por Graham (1990) (citado en Manassero, 1995) se llegó a la conclusión de que las *actitudes compasivas* de los profesores son percibidas como el reflejo de que el estudiante tiene poca capacidad, mientras que la *ira* del maestro se interpreta como indicador de que el alumno no se ha esforzado lo suficiente.

- Principio 3. *El elogio y la culpa determinan las percepciones atribucionales del esfuerzo realizado en las tareas.*

El *elogio* induce la atribución al esfuerzo, de modo que, entre más elogios más alto es el esfuerzo percibido. La *culpabilización* induce la inferencia causal de bajo esfuerzo; es decir, el profesor culpabiliza a los que son más capaces y no ponen el esfuerzo necesario para aprobar.

- Principio 4. *La ayuda (no solicitada) que ofrece el profesor es consecuencia y a la vez induce atribuciones a falta de capacidad, y la falta de ayuda por parte del maestro provoca atribuciones a la falta de esfuerzo.*

De acuerdo con González (2005) el ofrecimiento de ayuda se percibe como una situación causada por factores incontrolables (baja capacidad). Para esta teoría, dar soluciones (ayuda gratuita) resulta perjudicial para la autopercepción de la propia capacidad, pero dar sugerencias tentativas (ayuda instrumental) estimula la persistencia de los alumnos en la tarea hasta alcanzar por sí mismos la solución. Se recomienda que el maestro tome conciencia y comunique que la petición de ayuda es un signo de inteligencia y no de ignorancia, por lo que es importante promover en el aula un clima de confianza para fomentar el planteamiento de preguntas.

Por otra parte, Ames y Ames (1990, 1991) (citado en Bueno, 1993) identifican algunos errores que cometen los profesores y que contribuyen a la generación de atribuciones negativas. Entre ellos se encuentran:

- Promover la competición y comparación social en el aula
- Evaluar públicamente
- Reforzar la habilidad en vez del esfuerzo
- Comunicar bajas expectativas
- Falta de reconocimiento de los logros

Estos errores contribuyen a que los alumnos:

- Atribuyan su fracaso a la falta de habilidad (generando baja autoestima)
- Retrasen y eviten las tareas
- Elijan tareas fáciles, y así evitar cualquier desafío
- Se propongan metas irreales (por debajo o por encima de sus posibilidades)
- Se castiguen cuando fracasan
- Mantengan expectativas negativas o bajas
- Tengan ansiedad ante las tareas escolares

Para fomentar la motivación, Ames y Ames (1990, 1991) (citado en Bueno, 1993) proponen lo siguiente:

- Prescindir de la comparación social
- Evitar las evaluaciones públicas
- Comunicar las expectativas de actuación por adelantado
- Emplear diversos métodos de evaluación
- Promover el esfuerzo en el aprendizaje
- Hacer ver que los errores son parte del aprendizaje
- Exigir esfuerzos razonables
- Centrarse en el esfuerzo y estrategias de aprendizaje
- Reconocer los logros alcanzados
- Comunicar expectativas positivas

Tomando en cuenta la importancia que tiene el profesor en la motivación y rendimiento académico de los alumnos, en el Anexo 3 se presenta la propuesta de un programa tutorial que puede ser aplicado por los docentes.

4. MÉTODO

“Todo el método consiste en el orden y disposición de aquellas cosas hacia las cuales es preciso dirigir la agudeza de la mente ”.
Descartes

El presente capítulo abordará: la pregunta de investigación, objetivos e hipótesis, variables del estudio, el método a utilizar, la población de la investigación, el instrumento utilizado, el análisis estadístico, y por último, el procedimiento de investigación.

4.1 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Existe relación entre las atribuciones causales, y el nivel de rendimiento académico de los estudiantes del segundo semestre de Psicología en el IPN?

4.2 OBJETIVOS

El *objetivo general* de esta investigación es *describir, valorar y verificar* el papel de las atribuciones causales dentro del ámbito educativo.

Los *objetivos específicos* de la investigación son:

- Describir el papel que juegan las atribuciones causales en el rendimiento académico.
- Validar semánticamente la escala de logros académicos del instrumento EMA-II a una población de estudiantes del segundo semestre de Psicología en el IPN.
- Identificar las atribuciones causales más usadas por los estudiantes del segundo semestre de Psicología en el IPN.

- Verificar si existe o no, una relación entre la atribución causal y el nivel de rendimiento académico de los estudiantes del segundo semestre de Psicología en el IPN.

4.3 HIPÓTESIS

Las hipótesis generales de este trabajo son:

- **Ho:** No existe relación significativa entre la atribución causal, y el nivel de rendimiento académico de los estudiantes del segundo semestre de Psicología en el IPN.
- **Ha:** Existe relación significativa entre la atribución causal, y el nivel de rendimiento académico de los estudiantes del segundo semestre de Psicología en el IPN.

Las hipótesis específicas son:

- **Ho1:** No existe relación significativa entre la atribución del fracaso a personas con poder y el nivel de rendimiento académico de los estudiantes del segundo semestre de Psicología en el IPN.
- **Ha1:** Existe relación significativa entre la atribución del fracaso a personas con poder y el nivel de rendimiento académico de los estudiantes del segundo semestre de Psicología en el IPN.
- **Ho2:** No existe relación significativa entre la atribución del éxito y del fracaso a causas aleatorias y el nivel de rendimiento académico de los estudiantes del segundo semestre de Psicología en el IPN.
- **Ha2:** Existe relación significativa entre la atribución del éxito y del fracaso a causas aleatorias y el nivel de rendimiento académico de los estudiantes del segundo semestre de Psicología en el IPN.

- **Ho3:** No existe relación significativa entre la atribución del éxito a causas no controlables y el nivel de rendimiento académico de los estudiantes del segundo semestre de Psicología en el IPN.
- **Ha3:** Existe relación significativa entre la atribución del éxito a causas no controlables y el nivel de rendimiento académico de los estudiantes del segundo semestre de Psicología en el IPN.
- **Ho4:** No existe relación significativa entre la atribución del fracaso a la falta de esfuerzo y el nivel de rendimiento académico de los estudiantes del segundo semestre de Psicología en el IPN.
- **Ha4:** Existe relación significativa entre la atribución del fracaso a la falta de esfuerzo y el nivel de rendimiento académico de los estudiantes del segundo semestre de Psicología en el IPN.
- **Ho5:** No existe relación significativa entre la atribución del éxito al esfuerzo y el nivel de rendimiento académico de los estudiantes del segundo semestre de Psicología en el IPN.
- **Ha5:** Existe relación significativa entre la atribución del éxito al esfuerzo y el nivel de rendimiento académico de los estudiantes del segundo semestre de Psicología en el IPN.
- **Ho6:** No existe relación significativa entre la atribución del fracaso a la falta de habilidad y el nivel de rendimiento académico de los estudiantes del segundo semestre de Psicología en el IPN.
- **Ha6:** Existe relación significativa entre la atribución del fracaso a la falta de habilidad y el nivel de rendimiento académico de los estudiantes del segundo semestre de Psicología en el IPN.
- **Ho7:** No existe relación significativa entre la atribución del éxito a la habilidad y el nivel de rendimiento académico de los estudiantes del segundo semestre de Psicología en el IPN.

- **Ha7:** Existe relación significativa entre la atribución del éxito a la habilidad y el nivel de rendimiento académico de los estudiantes del segundo semestre de Psicología en el IPN.

4.4 MÉTODO DE INVESTIGACIÓN UTILIZADO

El método de investigación en el cual se basa esta investigación es el *método cuantitativo*. Hernández (2006) afirma que éste método utiliza la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis haciendo uso de la estadística. En esta investigación, las variables serán: *atribuciones causales* y *rendimiento académico*.

4.5 VARIABLES

En esta investigación, las variables son:

- Variable explicativa (x): *Tipo de Atribución Causal*
- Variable explicada (y): *Nivel de Rendimiento Académico*

4.5.1 DEFINICIONES CONCEPTUALES

Las *definiciones conceptuales* en las que se basa este trabajo son:

Rendimiento académico. Chadwick (1979) y Nováez (1986) (citado en Reyes, 2003); Pizarro (1985) (citado en Edel, 2003); Aranda (1998) (citado en Yacarini, 2006); Pacheco (1970) y ANUIES (2002) (citado en Cruz, 2006); Latiesa (1992) (citado en Garbanzo, 2007); Jiménez (1983) y Fermín (1997) (citado en Flores, 2007); González (2000) (citado en Colmenares, 2008); y Hernández (2005) definen al rendimiento académico como las *calificaciones* obtenidas por los alumnos. Los últimos dos autores señalan que la reprobación y aprobación también configuran el rendimiento académico.

Atribución causal. Heider (1958) y Kelley (1967) (citado en Polaino, 2003); Mayor (1995); Weiner (1985) (citado en Reeve, 2004); Polaino (2003); Reeve (2004); y Woolfolk (2006) coinciden en definir a la atribución causal como un proceso por el cual se buscan las causas de los eventos propios y ajenos.

4.5.2 DEFINICIONES OPERACIONALES

Las *definiciones operacionales* que sostienen a la investigación son:

Rendimiento académico. En este estudio se tomarán en cuenta dos indicadores:

a) *Calificaciones:* Promedio o calificación del alumno del segundo semestre de psicología del IPN (hasta el momento de la aplicación). Y se distinguen 3 niveles:

- Calificaciones altas (3): las calificaciones van de 8.4 a 9.6
- Calificaciones medias (2): el promedio va de 7.2 a 8.3
- Calificaciones bajas (1): indica las calificaciones de 6.0 a 7.1

b) *Reprobación-aprobación:* Número de materias reprobadas de los estudiantes del IPN (hasta el momento de la aplicación). Y se distinguen 2 categorías:

- Nivel de rendimiento alto (2): aprobación (cero materias reprobadas)
- Nivel de rendimiento bajo (1): reprobación (una o más materias reprobadas)

Atribución causal: Puntuaciones arrojadas por cada subescala (logros académicos) del cuestionario EMA-II. El número de reactivos varían en cada subescala, sin embargo todos los reactivos se puntúan desde 1 a 5 puntos. En la tabla 4.1, se presentan las puntuaciones de los tres niveles de atribución (alto, medio y bajo) con respecto a cada subescala.

Tabla 4.1. Niveles de las escalas de logros académicos

ESCALAS DE LOGROS ACADEMICOS	NIVELES DE ATRIBUCIÓN		
	NIVEL	NIVEL	NIVEL
	BAJO	MEDIO	ALTO
1. Atribución del fracaso a personas con poder	9-15	16-22	23-28
2. Atribución del éxito y del fracaso a causas aleatorias	10-17	18-25	26-34
3. Atribución del éxito a causas no controlables	7-13	14-20	21-26
4. Atribución del fracaso a la falta de esfuerzo	8-10	11-13	14-16
5. Atribución del éxito al esfuerzo	11-13	14-16	17-20
6. Atribución del fracaso a la falta de habilidad	3-6	7-10	11-13
7. Atribución del éxito a la habilidad	7-9	10-12	13-15

4.6 POBLACIÓN

En esta investigación participaron 90 estudiantes (73 mujeres y 17 hombres) que cursan el segundo semestre de Psicología (turno matutino) en el CICS (Unidad Sto. Tomás del Instituto Politécnico Nacional).

4.7 INSTRUMENTO

4.7.1 CARACTERÍSTICAS DEL EMA- II

La Escala Multidimensional de Atribuciones (EMA-II), extraída de Alonso (1992) <ubicada en el Anexo 1> es un instrumento muy útil para explorar de forma económica el tipo de atribuciones que manejan los estudiantes.

La Escala Multidimensional de Atribuciones (Alonso y Montero, 1983) comenzó siendo una traducción original de Lefcourt (1979) adaptada para su uso con sujetos

españoles de enseñanza media. La escala original se componía de 48 elementos que hacían referencia a posibles atribuciones causales realizadas en dos distintos contextos –académico y de relaciones interpersonales- y ante dos tipos de resultados –éxito y fracaso- (Alonso, 1992).

La Escala Multidimensional de Atribuciones (EMA-II) tiene 69 reactivos divididos en dos escalas (logros académicos y logros interpersonales) y recoge una serie de afirmaciones relativas a las posibles causas que se utilizan para explicar el éxito y fracaso, tanto en el contexto académico como en el de las relaciones interpersonales. Sin embargo, en esta investigación, solamente se tomará en cuenta la *Escala Atribucional de Logros Académicos* (32 reactivos), en donde, cada afirmación tiene cinco posibles respuestas. Las subescalas que conforman la escala de logros académicos se indican en la tabla 4.2.

Tabla 4.2. Escalas de logros académicos

ESC	ESCALAS DE LOGROS ACADEMICOS
1.	Atribución del fracaso a personas con poder
2.	Atribución del éxito y del fracaso a causas aleatorias
3.	Atribución del éxito a causas no controlables
4.	Atribución del fracaso a la falta de esfuerzo
5.	Atribución del éxito al esfuerzo
6.	Atribución del fracaso a la falta de habilidad
7.	Atribución del éxito a la habilidad

A continuación, se presentan las descripciones de las escalas de logros académicos (EMA-II).

- Escala 1. Atribución del fracaso a personas con poder: esta escala se refiere a la baja calidad del maestro o del sistema educativo como causa de los fracasos escolares.
- Escala 2. Atribución del éxito y del fracaso a causas aleatorias: hace alusión a la suerte y a la casualidad para explicar los buenos y malos resultados.
- Escala 3. Atribución del éxito a causas no controlables: se hace referencia a la suerte, al profesor, y a la facilidad de la tarea.
- Escala 4. Atribución del fracaso a la falta de esfuerzo: se hace mención en la falta de esfuerzo para explicar los malos resultados.
- Escala 5. Atribución del éxito al esfuerzo: los elementos de esta escala enfatizan en los buenos resultados atribuidos al esfuerzo.
- Escala 6. Atribución del fracaso a la falta de habilidad: en esta escala, los malos resultados son explicados por la falta de habilidad, o capacidad intelectual.
- Escala 7. Atribución del éxito a la habilidad: los buenos resultados son atribuidos a la habilidad y a la inteligencia.

En la tabla 4.3, se establecen los reactivos que corresponden a cada una de las siete subescalas del EMA-II.

Tabla 4.3. Reactivos de las escalas de logros académicos

ESC	ESCALAS DE LOGROS ACADEMICOS	REACTIVOS
1.	Atribución del fracaso a personas con poder	7, 15, 23, 25, 28, 30 y 31
2.	Atribución del éxito y del fracaso a causas aleatorias	4, 8, 12, 16, 20, 24, 27, 29 y 32
3.	Atribución del éxito a causas no controlables	3, 4, 11, 12, 19 y 20
4.	Atribución del fracaso a la falta de esfuerzo	1, 9 y 17
5.	Atribución del éxito al esfuerzo	5, 13, 21 y 26
6.	Atribución del fracaso a la falta de habilidad	2, 10 y 18
7.	Atribución del éxito a la habilidad	6, 14 y 22

4.7.2 PROTOCOLOS DEL EMA-II

Los protocolos de la Escala Multidimensional de Atribuciones (EMA-II) son:

A) Protocolo de material

Cuestionario (afirmaciones y opciones de respuesta), lápiz y goma.

B) Protocolo de aplicación

Mientras el encuestado responde las preguntas, el aplicador debe estar presente para responder alguna duda y también para escuchar cualquier tipo de comentarios relativos al cuestionario. No hay tiempo límite para responder a la encuesta, ya que son 32 afirmaciones (escala de logros académicos) y hay personas que requieren pensar y releer las preguntas, sin embargo el tiempo promedio para responder es de 25 minutos aproximadamente. La aplicación del cuestionario es colectiva y se llevó a cabo en el salón de clases.

C) Protocolo de calificación

El cuestionario se basa en la escala tipo Likert, es decir, el individuo tiene 5 opciones para contestar, y cada una de ellas tiene un valor diferente:

- *Totalmente en desacuerdo*: con valor de 1 punto
- *En desacuerdo*: con valor de 2 puntos
- *Ni de acuerdo ni en desacuerdo*: con valor de 3 puntos
- *De acuerdo*: con valor de 4 puntos
- *Totalmente de acuerdo*: con valor de 5 puntos

4.8 ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Existen dos razones para emplear la estadística. Primero, se utiliza para describir los datos, segundo, se usa para hacer inferencias con base en datos muestrales. Estas dos explicaciones, establecen la división de la estadística: descriptiva e inferencial.

4.8.1 ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA

Para describir los datos se requieren de dos estadísticos. Se puede describir la tendencia central o los puntajes generales de los participantes (medidas de tendencia central). Pero, también se podría indicar la variabilidad o que tanto se dispersa la distribución de los puntajes (medidas de dispersión). En el capítulo de Resultados, se muestran las medidas de tendencia central (media y moda) y las medidas de dispersión (varianza y desviación estándar) de esta investigación.

4.8.2 ESTADÍSTICA INFERENCIAL

La estadística inferencial se utiliza para determinar si los resultados reflejan lo que sucedería cuando se realizará el experimento muchas veces con diversas muestras.

Según Cozby (2005) la significación estadística por medio de pruebas estadísticas, permite tomar decisiones respecto a la confiabilidad de los resultados obtenidos, ésta confiabilidad se refiere a la seguridad (confianza) de que se obtendrán resultados similares si se realiza el estudio en repetidas ocasiones.

Las pruebas de significación estadística se utilizan para determinar la probabilidad de que los resultados de la investigación se deban al error aleatorio. Todas estas pruebas emplean la lógica de la *hipótesis nula*, la cual afirma que las medias son iguales; es decir, que la diferencia observada se debe al error aleatorio.

Si existe una probabilidad menor a 0.05 (es decir, 5 posibilidades de 100 de que los resultados se deban al error aleatorio), se dice que los resultados son significativos. Si hay muy pocas probabilidades de que el error aleatorio sea el responsable de los resultados obtenidos, se rechaza la hipótesis nula, por lo que cualquier diferencia entre los grupos se deberá a la variable del estudio.

Las distintas pruebas estadísticas nos permiten emplear la probabilidad para decidir si rechazamos la hipótesis nula (Cozby, 2005). Para la elección de las pruebas estadísticas es importante recordar que uno de los objetivos, es identificar la relación entre la *atribución causal* y el nivel de *rendimiento académico* de los estudiantes del segundo semestre de Psicología en el IPN.

Cuando una variable tiene dos grupos (aprobación/reprobación) se emplea la *prueba t* (con muestras independientes). Pero, cuando una variable independiente tiene tres o más grupos, se hace uso del *análisis de varianza* (ANOVA) de un factor.

La prueba t se utiliza para examinar si dos niveles (grupos) difieren entre sí de manera significativa. Esta prueba es apropiada porque se desea saber si la media del grupo reprobado difiere de la media del grupo aprobado.

La prueba F (ANOVA de un factor) es la prueba estadística más general que puede emplearse para saber si existen diferencias entre tres o más niveles de la variable independiente. Igualmente se debe especificar el nivel de significación que se empleará para decidir el rechazo de la hipótesis nula; es decir, el nivel alfa. De acuerdo con Cozby (2005) los investigadores generalmente utilizan un nivel de significación de 0.05. Mientras más grande es el cociente F, existen mayores posibilidades de que los resultados sean significativos y que no sean debido al error aleatorio.

Un elemento muy importante en estadística es el coeficiente de correlación, el cual se centra en la dirección y el grado de relación entre variables. Existen varias formas para calcular los coeficientes de correlación; el más común para la evaluación de confiabilidad es el *coeficiente de correlación de Pearson*. El coeficiente de Pearson será la prueba correlacional que se aplicará en la investigación, ya que interesa verificar si existe o no una relación significativa entre la atribución causal y las calificaciones.

En resumen, en esta investigación se aplicará:

- Prueba F o ANOVA de un factor (calificaciones y atribuciones)
- Prueba t (materias reprobadas y atribuciones)
- Coeficiente de correlación de Pearson (calificaciones y atribuciones)

Dentro del capítulo de Resultados, se muestran los datos arrojados por las pruebas estadísticas ya mencionadas.

4.9 PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN

Los momentos de la investigación fueron:

- Búsqueda de información (bibliográfica e instrumento)
- Validez semántica por jueces y alumnos
- Aplicación del instrumento
- Tratamiento de la información
- Resultados, discusión y conclusiones

A) BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN

Los inicios de la tesis consistieron en la elección y delimitación del tema. Una vez definido el tema, se procedió a la consulta bibliográfica y electrónica extraída de algunas bibliotecas universitarias y medios digitales.

Con el fin de comprobar los elementos teóricos, se procedió a buscar un instrumento de medición relacionado con la atribución causal. Se utilizó la Subescala de Logros académicos, extraída de la Escala Multidimensional de Atribuciones (EMA-II), procedente de España, por lo que se hizo necesario aplicar la validez semántica (por jueces) dirigida a los universitarios del IPN. Para llevar a cabo dicha validez, se contactó al Dr. en Psicología: *Jesús Alonso Tapia*, de la Universidad Autónoma de Madrid (autor del cuestionario EMA-II) con el fin de solicitar su autorización para el uso del cuestionario y realizar la adaptación a los universitarios del IPN, misma que fue otorgada por el Dr.

B) VALIDEZ SEMÁNTICA

Validez semántica por Jueces

La confiabilidad entre jueces se refiere a la magnitud de acuerdo que hay entre los evaluadores con respecto a sus observaciones. Se obtiene una alta correlación entre jueces, cuando la mayoría de las observaciones dan como resultado los mismos juicios.

Una vez autorizadas y realizadas las modificaciones en los reactivos, se emprendió la búsqueda y el acercamiento con investigadores y expertos relacionados con la elaboración de encuestas y con la teoría de atribución causal. Los jueces de esta investigación, Doctores en Psicología: *Rolando Díaz Loving, Miguel López Olivas, y Javier Nieto Gutiérrez* revisaron, y evaluaron los reactivos propuestos, inclusive en algunos reactivos, plantearon un cambio de redacción de los mismos.

Validez semántica por Alumnos

Después de aplicar los cambios sugeridos por los expertos en los reactivos: 1, 3, 7, 8, 11, 13, 15, 16, 22 y 32 se procedió a que una muestra representativa de 10 alumnos del segundo semestre de Psicología en el IPN (de un total de 90 universitarios), explicaran con sus propias palabras sobre qué entendían en cada reactivo. Los reactivos 6 y 20 no fueron completamente entendidos, por lo que nuevamente se modificó el instrumento. Luego de aplicar el nuevo cuestionario *<ubicado en el Anexo 2>*, se analizaron los resultados, y se concluyó que en general los alumnos entendieron los reactivos; por lo que la validez semántica fue concluida satisfactoriamente.

C) APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO

Después de validar semánticamente el instrumento, se llevó a cabo la aplicación del instrumento EMA-II a 90 universitarios del segundo semestre de Psicología en el IPN. Dentro del cuestionario, se les solicitó información a los alumnos acerca de: su sexo, promedio y número de materias reprobadas (hasta el momento de la aplicación).

D) TRATAMIENTO ESTADÍSTICO

Con los resultados del instrumento, se efectuó la captura de información, la cual se analizó estadísticamente. Todos los datos fueron vaciados en los programas computacionales Excel y SPSS, debido a que son altamente eficaces. Los paquetes sofisticados de análisis estadísticos facilitan el cálculo de estadísticas de cualquier conjunto de datos; las estadísticas descriptivas e inferenciales se obtienen con rapidez, los cálculos son precisos y en los resultados aparece información sobre la significación estadística (Cozby, 2005).

Para analizar la información numérica, fue necesario llevar a acabo algunas *clasificaciones* (rangos). Los rangos de las diferentes variables (calificaciones, materias reprobadas y atribuciones causales) se extrajeron a partir de los datos que se obtuvieron de la población participante.

Después de transformar las puntuaciones brutas en rangos se realizó el análisis estadístico, tomando en cuenta: estadísticos descriptivos (distribución de frecuencias, medidas de tendencia central y de dispersión) e inferenciales (prueba *t*, ANOVA de un factor y correlación de Pearson).

E) RESULTADOS, DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Resultados de investigación

Con el fin de clarificar la difusión de los hallazgos, se presentaron dos apartados: resultados descriptivos y resultados inferenciales. En los *resultados descriptivos* están incluidas: las distribuciones de frecuencias, tablas de contingencia, medidas de tendencia central y dispersión, gráficas de pastel, dispersión y polígonos de frecuencias. Los *resultados inferenciales* se conforman de: las pruebas de hipótesis (ANOVA de un factor y prueba *t*) y de correlaciones entre las calificaciones y atribuciones causales.

Discusión de resultados

Se mostraron las coincidencias y divergencias entre los resultados de este estudio y otras investigaciones.

Conclusiones de los hallazgos

Las conclusiones de la investigación se basaron en los objetivos que guiaron este trabajo. De igual manera, se muestran dos propuestas: de investigación y de intervención (programa tutorial).

5. RESULTADOS

*"La ciencia que el oído percibe, derrámala por la boca.
Agranda aún más la sabiduría compartiéndola con otros."
Isidoro de Sevilla*

A continuación, se mostrarán los resultados de la investigación a través de una serie de tablas y gráficas que resumen los datos arrojados por los procedimientos estadísticos.

Con el fin de clarificar la difusión de los hallazgos, se presentarán dos apartados: resultados descriptivos y resultados inferenciales. En los *resultados descriptivos*, están incluidas: las distribuciones de frecuencias, tablas de contingencia, medidas de tendencia central y dispersión, gráficas de pastel, dispersión y polígonos de frecuencias. Los *resultados inferenciales* se conforman de pruebas de hipótesis, y correlaciones entre las calificaciones y atribuciones causales.

5.1 RESULTADOS DESCRIPTIVOS

5.1.1 DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS

Una distribución de frecuencias indica el número de casos en los que se repite una magnitud de las variables.

Para conocer la distribución de frecuencias, se presentan:

- Tabla de distribución de frecuencias (Tabla 5.1)
- Gráficas de pastel (desde la Figura 5.1 hasta la Figura 5.7)
- Tablas de contingencia por cada escala (desde la Tabla 5.2 hasta la Tabla 5.8)

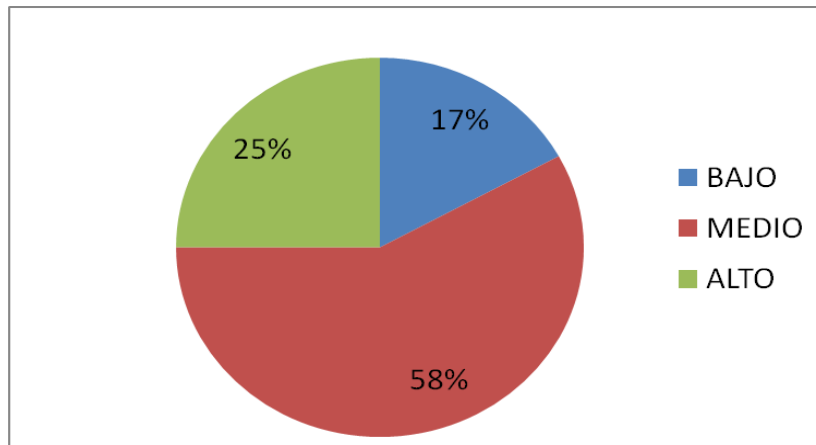
En la Tabla 5.1 se puede observar la distribución de la población en los diferentes tipos (siete escalas) y niveles (alto, medio y bajo) de las atribuciones causales. Cabe destacar que más de la mitad de la población (67.8%) atribuye el éxito al esfuerzo en un nivel alto; y el 51.1% de la población atribuye en un nivel bajo, el fracaso a la falta de habilidad.

Tabla 5.1. Distribución de la población en los tipos y niveles de atribución

ESCALAS (Tipos de atribución)	NIVELES DE ATRIBUCIÓN					
	BAJO		MEDIO		ALTO	
	n	%	n	%	n	%
1. Atribución del fracaso a personas con poder	15	16.7	52	57.8	23	25.6
2. Atribución del éxito y del fracaso a causas aleatorias	26	28.9	44	48.9	20	22.2
3. Atribución del éxito a causas no controlables	26	28.9	54	60.0	10	11.1
4. Atribución del fracaso a la falta de esfuerzo	7	7.8	67	74.4	16	17.8
5. Atribución del éxito al esfuerzo	8	8.9	21	23.3	61	<u>67.8</u>
6. Atribución del fracaso a la falta de habilidad	46	<u>51.1</u>	33	36.7	11	12.2
7. Atribución del éxito a la habilidad	10	11.1	54	60.0	26	28.9

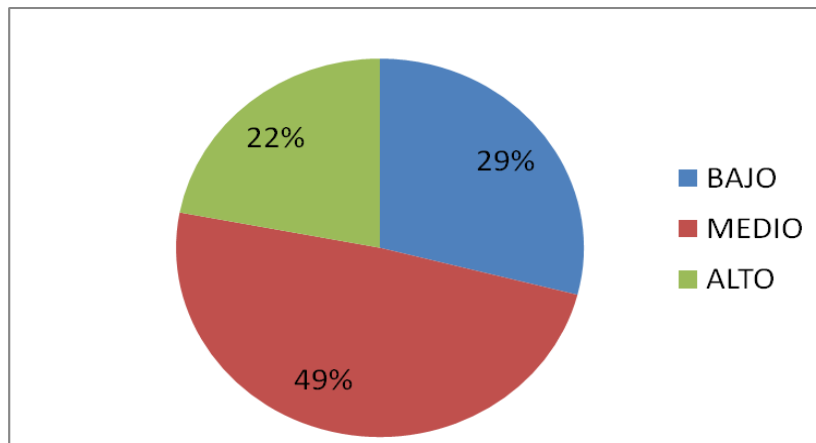
Es útil hacer una representación gráfica de las distribuciones de frecuencias por cada escala. En las siguientes gráficas de pastel (desde la Figura 5.1 a la Figura 5.7), puede observarse de manera directa la forma en que respondieron los participantes.

Figura 5.1. Niveles de atribucion del fracaso a personas con poder



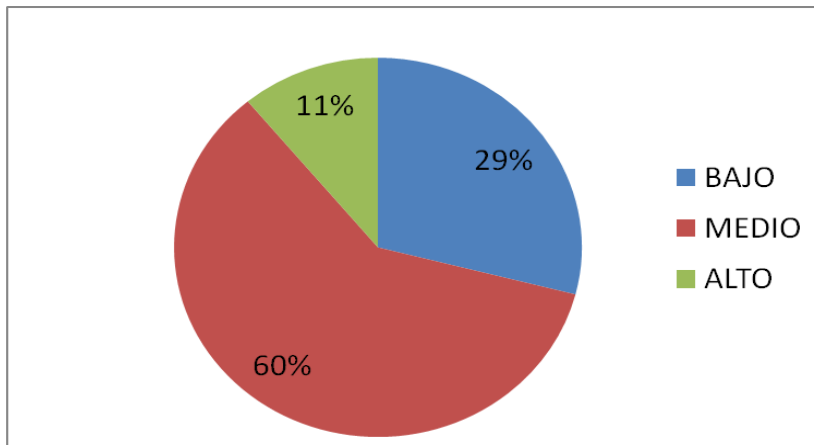
En la gráfica anterior se muestra que el 25% de la población atribuye en un nivel alto su fracaso a los profesores, el 17% lo atribuye en un nivel bajo, y el 58% lo hace en un nivel medio.

Figura 5.2. Niveles de atribucion del éxito y del fracaso a causas aleatorias



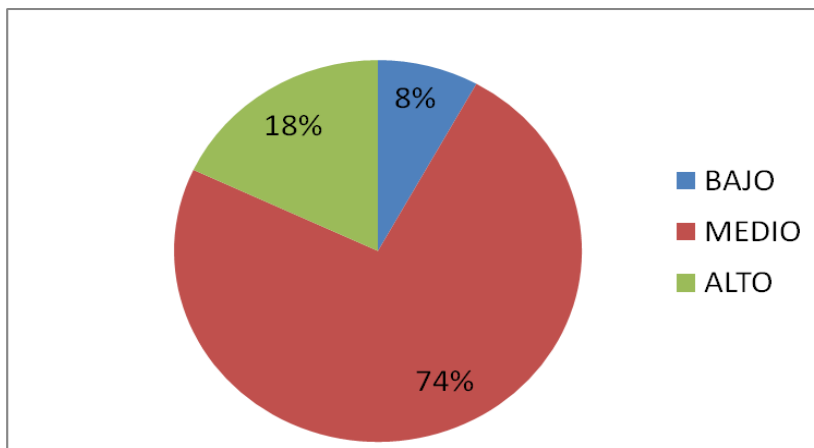
El 22% de la población atribuye en un nivel alto su éxito y fracaso a la suerte, el 29% lo atribuye en un nivel bajo, y el 49% lo hace en un nivel medio.

Figura 5.3. Niveles de atribucion del éxito a causas no controlables



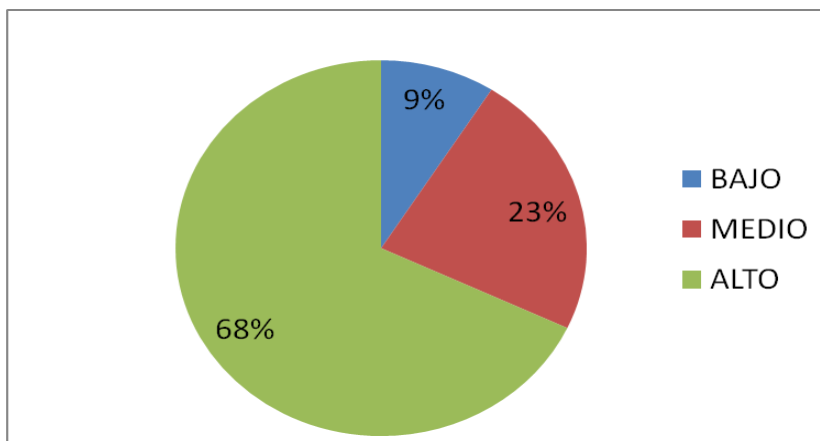
El 11% de la población atribuye en un nivel alto su éxito a la suerte y a la facilidad de la tarea, el 29% lo atribuye en un nivel bajo, y el 60% lo hace en un nivel medio.

Figura 5.4. Niveles de atribucion del fracaso a la falta de esfuerzo



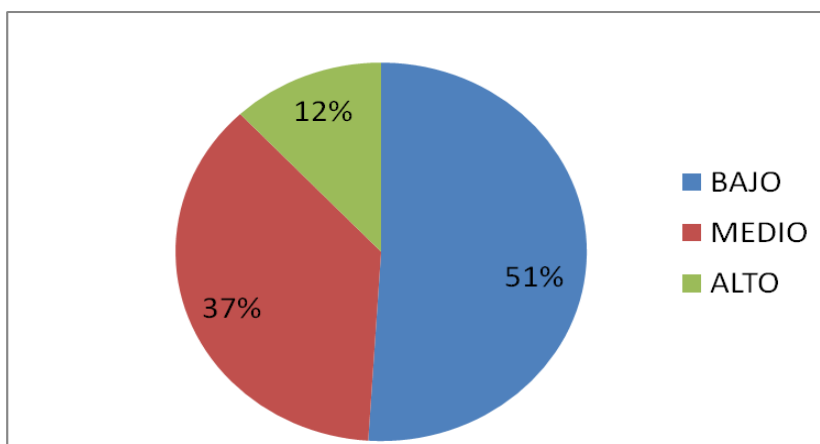
El 18% de la población atribuye en un nivel alto su fracaso a la falta de esfuerzo, el 8% lo atribuye en un nivel bajo, y el 74% lo hace en un nivel medio.

Figura 5.5. Niveles de atribucion del éxito al esfuerzo



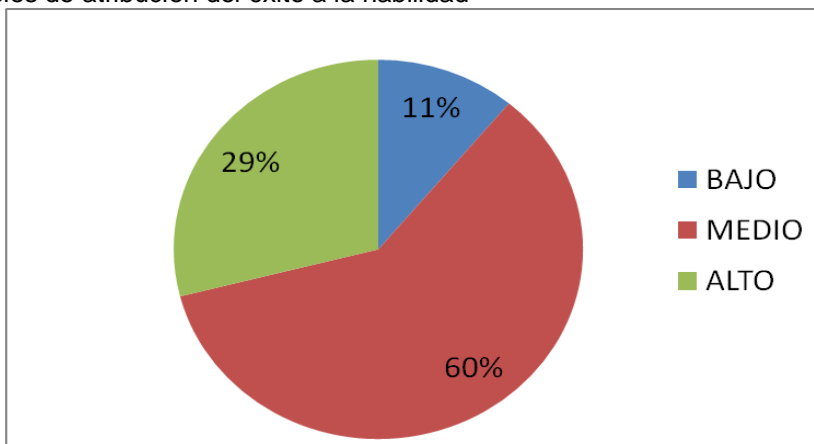
El 68% de la población atribuye en un nivel alto su éxito al esfuerzo, el 9% lo atribuye en un nivel bajo, y el 23% lo hace en un nivel medio.

Figura 5.6. Niveles de atribucion del fracaso a la falta de habilidad



El 12% de la población atribuye en un nivel alto su fracaso a la falta de capacidad e inteligencia, el 51% lo atribuye en un nivel bajo, y el 37% lo hace en un nivel medio.

Figura 5.7. Niveles de atribucion del éxito a la habilidad



El 29% de la población atribuye en un nivel alto su éxito a las habilidades, el 11% lo atribuye en un nivel bajo, y el 60% lo hace en un nivel medio.

Enseguida se muestran las tablas de contingencia por cada escala, en donde se concentran las frecuencias (en porcentaje) en los niveles de atribucion, tomando los siguientes criterios: género, calificaciones y materias reprobadas.

Tabla 5.2. Atribución del fracaso a personas con poder

Nivel de atribución	Género			Calificaciones				Materias reprobadas		
	F	M	TOTAL	B	M	A	TOTAL	R	A	TOTAL
Bajo	13.3	3.3	16.7	0	7.8	8.9	16.7	2.2	14.4	16.7
Medio	47.8	10	57.8	7.8	28.9	21.1	57.8	12.2	45.6	57.8
Alto	20	5.6	25.6	1.1	11.1	13.3	25.6	1.1	24.4	25.6
TOTAL	81.1	18.9	100	8.9	47.8	43.3	100	15.6	84.4	100

R=reprobación/A=aprobación

F= sexo femenino/M=sexo masculino

B= nivel bajo/M=nivel medio/A=nivel alto

Nota: Los datos representan porcentajes

Tabla 5.3. Atribución del éxito y del fracaso a causas aleatorias

Nivel de atribución	Género			Calificaciones				Materias reprobadas		
	F	M	TOTAL	B	M	A	TOTAL	R	A	TOTAL
Bajo	21.1	7.8	28.9	1.1	16.7	11.1	28.9	3.3	25.6	28.9
Medio	42.2	6.7	48.9	5.6	21.1	22.2	48.9	8.9	40	48.9
Alto	17.8	4.4	22.2	2.2	10	10	22.2	3.3	24.4	22.2
TOTAL	81.1	18.9	100	8.9	47.8	43.3	100	15.6	84.4	100

Tabla 5.4. Atribución del éxito a causas no controlables

Nivel de atribución	Género			Calificaciones				Materias reprobadas		
	F	M	TOTAL	B	M	A	TOTAL	R	A	TOTAL
Bajo	23.3	5.6	28.9	2.2	16.7	10	28.9	3.3	25.6	28.9
Medio	48.9	11.1	60	3.3	26.7	30	60	11.1	48.9	60
Alto	8.9	2.2	11.1	3.3	4.4	3.3	11.1	1.1	10	11.1
TOTAL	81.1	18.9	100	8.9	47.8	43.3	100	15.6	84.4	100

Tabla 5.5. Atribución del fracaso a la falta de esfuerzo

Nivel de atribución	Género			Calificaciones				Materias reprobadas		
	F	M	TOTAL	B	M	A	TOTAL	R	A	TOTAL
Bajo	5.6	2.2	7.8	0	3.3	4.4	7.8	1.1	6.7	7.8
Medio	61.1	13.3	74.4	7.8	33.3	33.3	74.4	10	64.4	74.4
Alto	14.4	3.3	17.8	1.1	11.1	5.6	17.8	4.4	13.3	17.8
TOTAL	81.1	18.9	100	8.9	47.8	43.3	100	15.6	84.4	100

Tabla 5.6. Atribución del éxito al esfuerzo

Nivel de atribución	Género			Calificaciones				Materias reprobadas		
	F	M	TOTAL	B	M	A	TOTAL	R	A	TOTAL
Bajo	5.6	3.3	8.9	2.2	4.4	2.2	8.9	2.2	6.7	8.9
Medio	18.9	4.4	23.3	3.3	10	10	23.3	1.1	22.2	23.3
Alto	56.7	11.1	67.8	3.3	33.3	31.1	67.8	12.2	55.6	67.8
TOTAL	81.1	18.9	100	8.9	47.8	43.3	100	15.6	84.4	100

Tabla 5.7. Atribución del fracaso a la falta de habilidad

Nivel de atribución	Género			Calificaciones				Materias reprobadas		
	F	M	TOTAL	B	M	A	TOTAL	R	A	TOTAL
Bajo	40	11.1	51.1	4.4	22.2	24.4	51.1	10	41.1	51.1
Medio	32.2	4.4	36.7	3.3	17.8	15.6	36.7	2.2	34.4	36.7
Alto	8.9	3.3	12.2	1.1	7.8	3.3	12.2	3.3	8.9	12.2
TOTAL	81.1	18.9	100	8.9	47.8	43.3	100	15.6	84.4	100

Tabla 5.8. Atribución del éxito a la habilidad

Nivel de atribución	Género			Calificaciones				Materias reprobadas		
	F	M	TOTAL	B	M	A	TOTAL	R	A	TOTAL
Bajo	7.8	3.3	11.1	0	7.8	3.3	11.1	0	11.1	11.1
Medio	48.9	11.1	60	7.8	27.8	24.4	60	11.1	48.9	60
Alto	24.4	4.4	28.9	1.1	12.2	15.6	28.9	4.4	24.4	28.9
TOTAL	81.1	18.9	100	8.9	47.8	43.3	100	15.6	84.4	100

5.1.2 MEDIDAS DE TENDENCIA CENTRAL Y DE DISPERSIÓN

a) Medidas de Tendencia central

La *media* es un indicador de tendencia central apropiado únicamente cuando los puntajes se miden en una escala de intervalo o de razón, debido a que se utilizan los valores reales de los números para calcular la estadística. La *moda* indica el valor que ocurre con mayor frecuencia. En la Tabla 5.9, la media de las calificaciones es de 8.21, y la moda de las materias reprobadas es de 0.

b) Medidas de Dispersión

Una medida de variabilidad o dispersión es un número que se caracteriza por la cantidad de dispersión en una distribución de puntajes. Una de estas medidas es la *varianza*, que indica el grado en que los puntajes varían respecto a la media grupal.

Otra medida es la *desviación estándar*, la cual indica el promedio de la desviación de los puntajes a partir de la media. La desviación estándar es pequeña cuando la mayoría de las personas tienen puntajes similares y cercanos a la media, y como bien se puede observar en la Tabla 5.9, la desviación estándar de las calificaciones es muy pequeña (0.65), por lo que las calificaciones son altamente homogéneas en esta población.

Tabla 5.9. Medidas de tendencia central y de dispersión

ESCALAS (Tipos de atribución)	M	MODA	DE	S2
1. Atribución del fracaso a personas con poder	19.7	18	4.0	16.1
2. Atribución del éxito y del fracaso a causas aleatorias	20.6	19	5.5	30.3
3. Atribución del éxito a causas no controlables	15.7	16	4.1	17.1
4. Atribución del fracaso a la falta de esfuerzo	12.2	12	1.4	2.1
5. Atribución del éxito al esfuerzo	17.1	17	2.1	4.6
6. Atribución del fracaso a la falta de habilidad	6.7	4	2.6	6.9
7. Atribución del éxito a la habilidad	11.5	12	1.8	3.2
RENDIMIENTO ACADÉMICO	M	MODA	DE	S2
Calificaciones	8.21	8	0.65	0.42
Materias reprobadas	0.17	0	0.43	0.19

Con relación al rendimiento académico, la mayoría de los alumnos (47.8%) se encuentra en el nivel medio (promedio: 7.2-8.3), en segundo lugar (43.3%) se encuentran los alumnos de nivel alto (promedio: 8.4-9.6), y en tercer lugar (8.9%) se encuentran aquellos alumnos de bajo rendimiento (promedio: 6.0-7.1), lo cual significa que las calificaciones son satisfactorias.

En la Tabla 5.10, se indican las medias y desviaciones estándar de las calificaciones escolares, teniendo en cuenta la comparación entre los tres niveles de atribución (alto, medio y bajo), y para lograrlo se utilizó la prueba ANOVA de un factor (sin embargo, no entraremos en detalle sobre los resultados de ANOVA, ya que se hablará de ello en el apartado de resultados inferenciales). A simple vista, se nota la poca diferencia entre las medias de las calificaciones con respecto a los diferentes niveles de atribución causal. Sin embargo, en la escala de la atribución del éxito al esfuerzo se observan diferencias en las medias de las calificaciones.

Tabla 5.10. Medias y desviaciones estándar de las calificaciones en los tres niveles de atribución (bajo, medio y alto).

ESCALAS	NIVELES DE ATRIBUCIÓN					
	<i>M 1</i>	<i>M 2</i>	<i>M 3</i>	<i>DE 1</i>	<i>DE 2</i>	<i>DE 3</i>
	BAJO	MEDIO	ALTO	BAJO	MEDIO	ALTO
1. Atribución del fracaso a personas con poder	8.4	8.1	8.3	0.5	0.7	0.5
2. Atribución del éxito y del fracaso a causas aleatorias	8.2	8.2	8.0	0.6	0.6	0.6
3. Atribución del éxito a causas no controlables	8.2	8.2	7.9	0.6	0.6	0.7
4. Atribución del fracaso a la falta de esfuerzo	8.3	8.2	8.0	0.5	0.6	0.5
5. Atribución del éxito al esfuerzo	7.6	8.1	8.3	0.8	0.6	0.6
6. Atribución del fracaso a la falta de habilidad	8.2	8.2	7.9	0.6	0.6	0.6
7. Atribución del éxito a la habilidad	8.2	8.2	8.2	0.5	0.6	0.6

En la Tabla 5.11, se muestran las medias y desviaciones estándar de las puntuaciones de las siete escalas distribuidas en las categorías de reprobación y aprobación, cabe mencionar que se aplicó la prueba *t* para muestras independientes. Sin lugar a duda, no se perciben diferencias entre las medias de las puntuaciones de las escalas con respecto a la variable reprobación/aprobación.

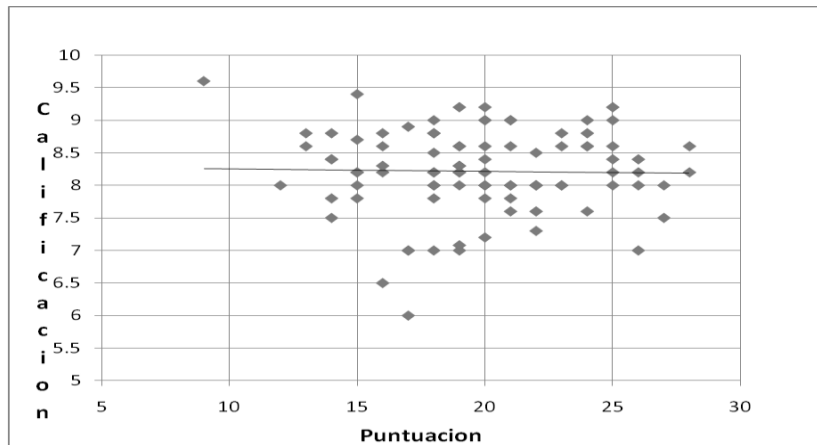
Tabla 5.11. Medias y desviaciones estándar de las escalas en las categorías de reprobación/aprobación

ESCALAS	APROBACIÓN/REPROBACIÓN			
	<i>M 1</i>	<i>M 2</i>	<i>DE 1</i>	<i>DE 2</i>
	REPROB	APROB	REPROB	APROB
1. Atribución del fracaso a personas con poder	19.1	19.8	3.4	4.1
2. Atribución del éxito y del fracaso a causas aleatorias	21.3	20.5	4.2	5.7
3. Atribución del éxito a causas no controlables	16.5	15.6	3.0	4.3
4. Atribución del fracaso a la falta de esfuerzo	12.5	12.2	1.6	1.4
5. Atribución del éxito al esfuerzo	17.7	17.0	2.4	2.0
6. Atribución del fracaso a la falta de habilidad	6.7	6.7	3.1	2.5
7. Atribución del éxito a la habilidad	11.7	11.5	1.5	1.8

5.1.3 GRÁFICAS DE DISPERSIÓN

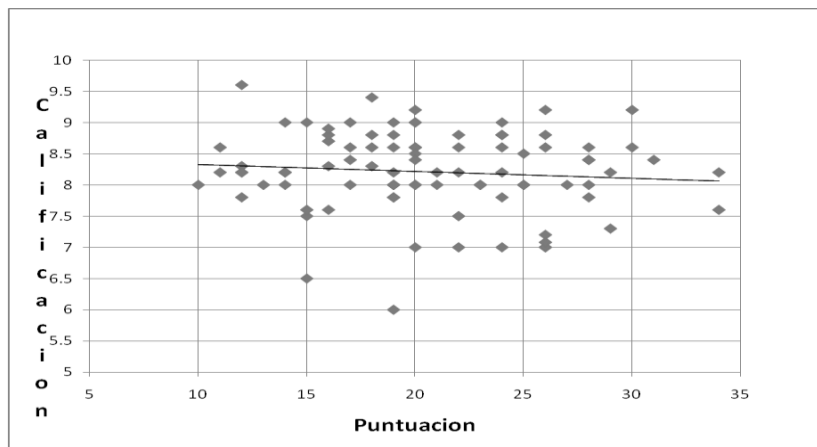
Cuando en este tipo de gráficas se presenta una línea horizontal, significa que no existe relación entre variables.

Figura 5.8. Puntuaciones de las escalas y las calificaciones en la escala de atribucion del fracaso a personas con poder



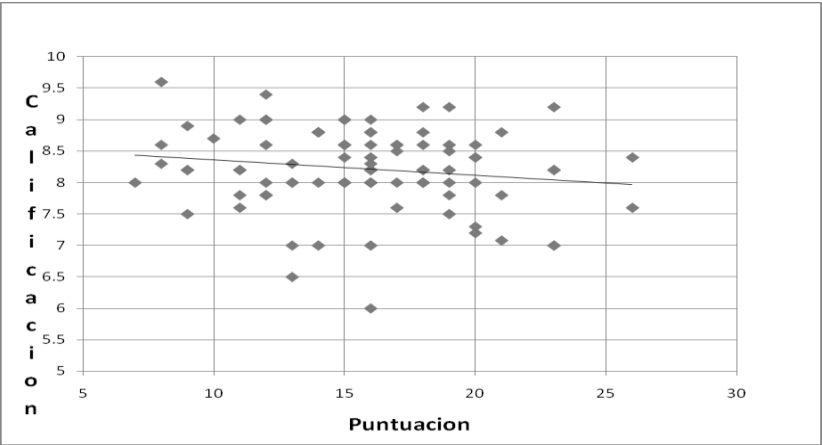
La correlación anterior entre las atribuciones del fracaso al profesor y las calificaciones es nula.

Figura 5.9. Puntuaciones de las escalas y las calificaciones en la escala de atribucion del éxito y del fracaso a causas aleatorias



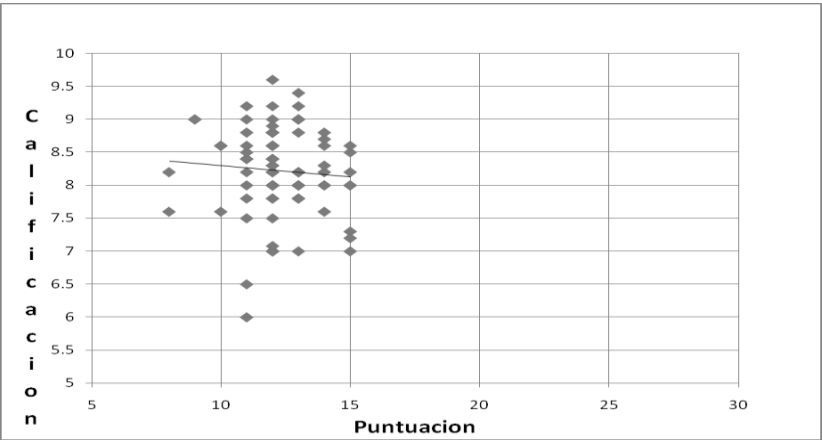
El patrón de correlación en la gráfica anterior es nulo entre las calificaciones y las atribuciones de éxito y fracaso a la suerte.

Figura 5.10. Puntuaciones de las escalas y las calificaciones en la escala de atribucion del éxito a causas no controlables



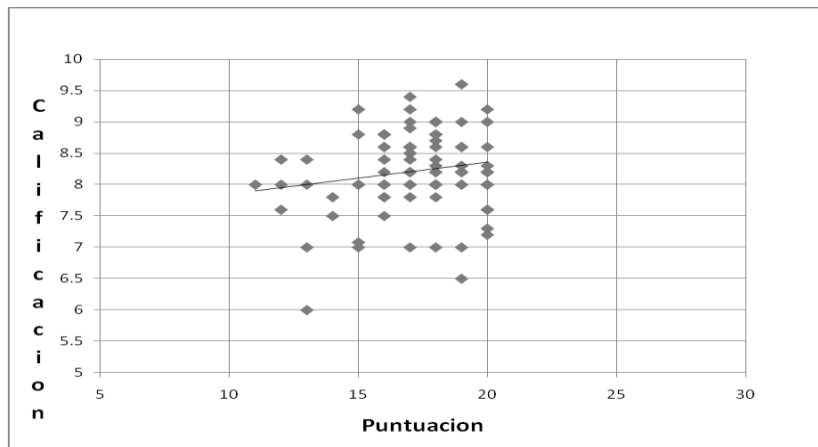
Como se observa, no hay correlacion entre las calificaciones y las atribuciones de éxito a la suerte y a la facilidad de la tarea.

Figura 5.11. Puntuaciones de las escalas y las calificaciones en la escala de atribucion del fracaso a la falta de esfuerzo



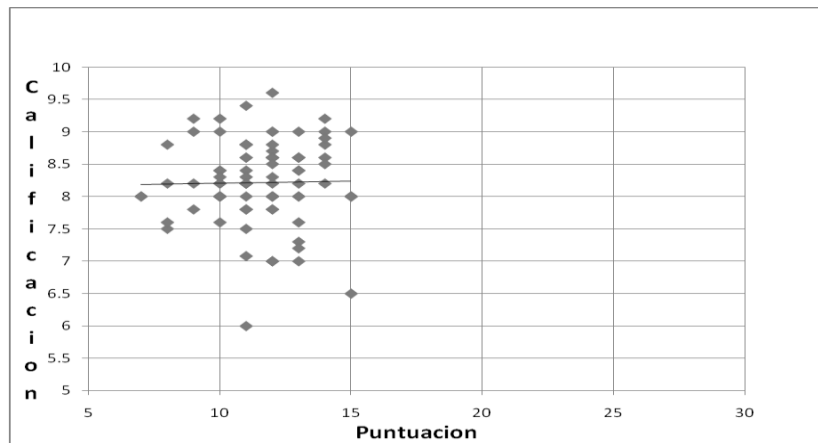
La atribución del fracaso a la falta de esfuerzo no se relaciona significativamente con las calificaciones.

Figura 5.12. Puntuaciones de las escalas y las calificaciones en la escala de atribucion del éxito al esfuerzo



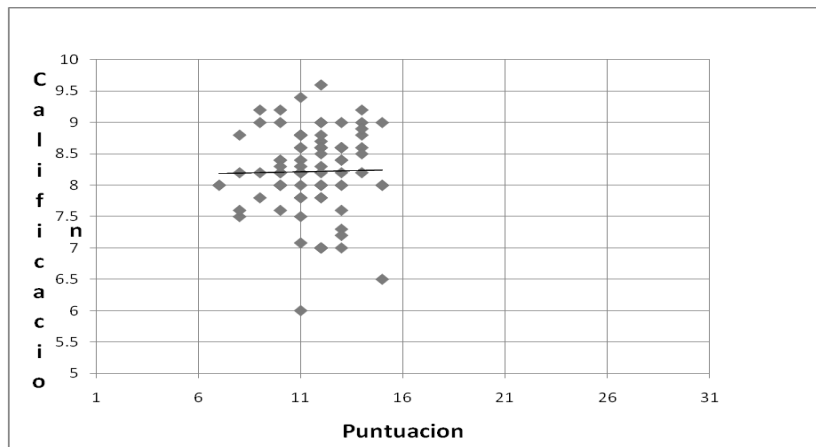
La atribución del éxito al esfuerzo se relaciona ligeramente con las calificaciones, pero no de una manera estadísticamente significativa.

Figura 5.13. Puntuaciones de las escalas y las calificaciones en la escala de atribucion del fracaso a la falta de habilidad



Las calificaciones no se correlacionan con la atribución del fracaso a la falta de habilidad.

Figura 5.14. Puntuaciones de las escalas y las calificaciones en la escala de atribucion del éxito a la habilidad



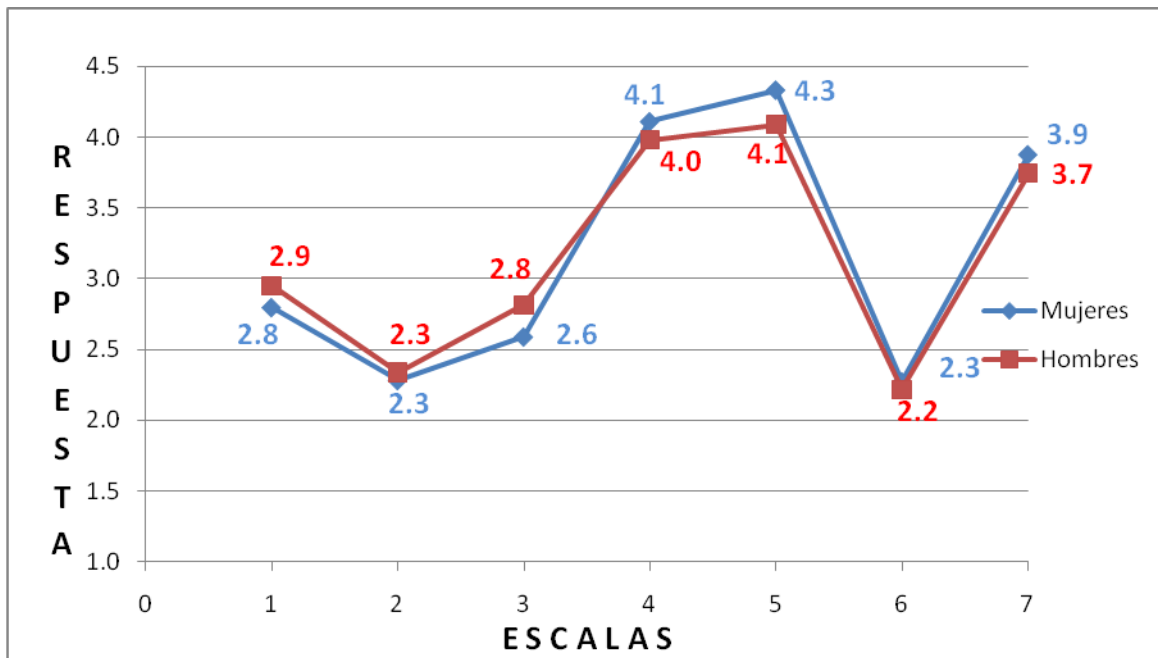
La relacion entre la atribución del éxito a la habilidad y las calificaciones es nula.

5.1.4 POLÍGONOS DE FRECUENCIAS

Este tipo de gráficas utilizan líneas para representar las frecuencias, y cada línea representa a cada grupo. A continuación se presentan tres gráficas.

1. Comparación entre hombres y mujeres con respecto a los promedios de respuesta en cada escala.
2. Comparación entre los niveles de calificaciones con respecto a los promedios de respuesta en cada escala.
3. Comparación entre los alumnos reprobados y aprobados con respecto a los promedios de respuesta en cada escala.

Figura 5.15. Comparaciones entre hombres y mujeres con respecto a los promedios de respuesta en cada escala



*Escala 1. (fracaso-profesor)

*Escala 2. (éxito y fracaso-suerte)

*Escala 3. (éxito- suerte, profesor y facilidad de la tarea)

*Escala 4. (fracaso-esfuerzo insuficiente)

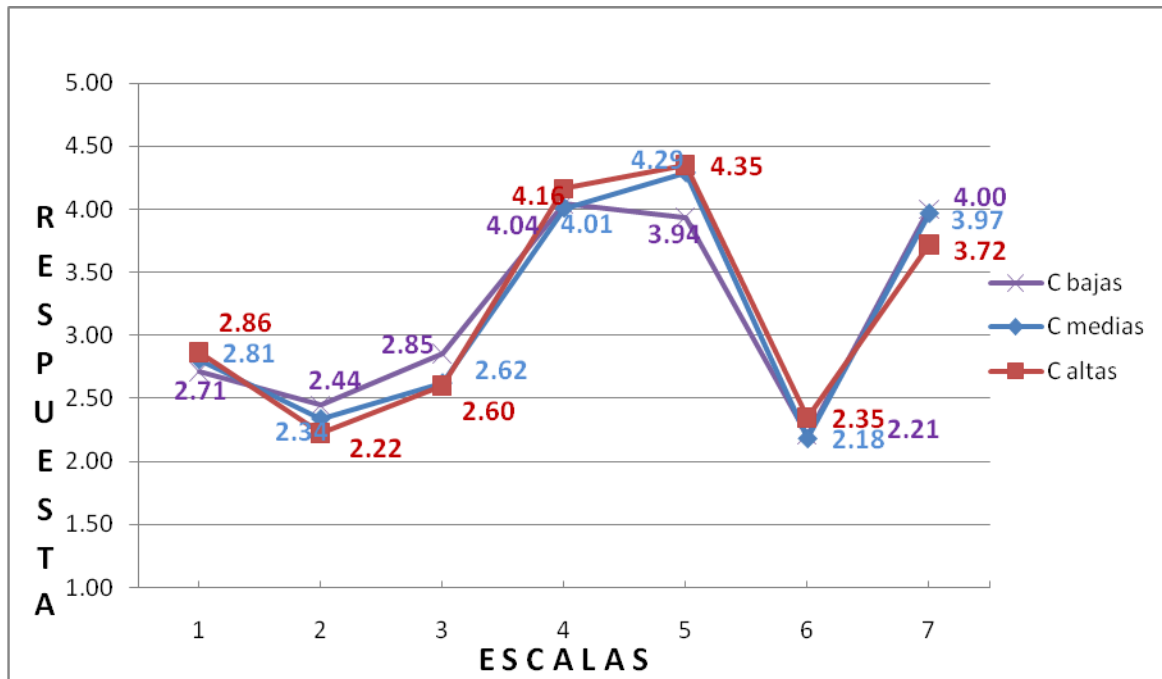
*Escala 5. (éxito-esfuerzo)

*Escala 6. (fracaso-falta de habilidad).

*Escala 7. (éxito-habilidad).

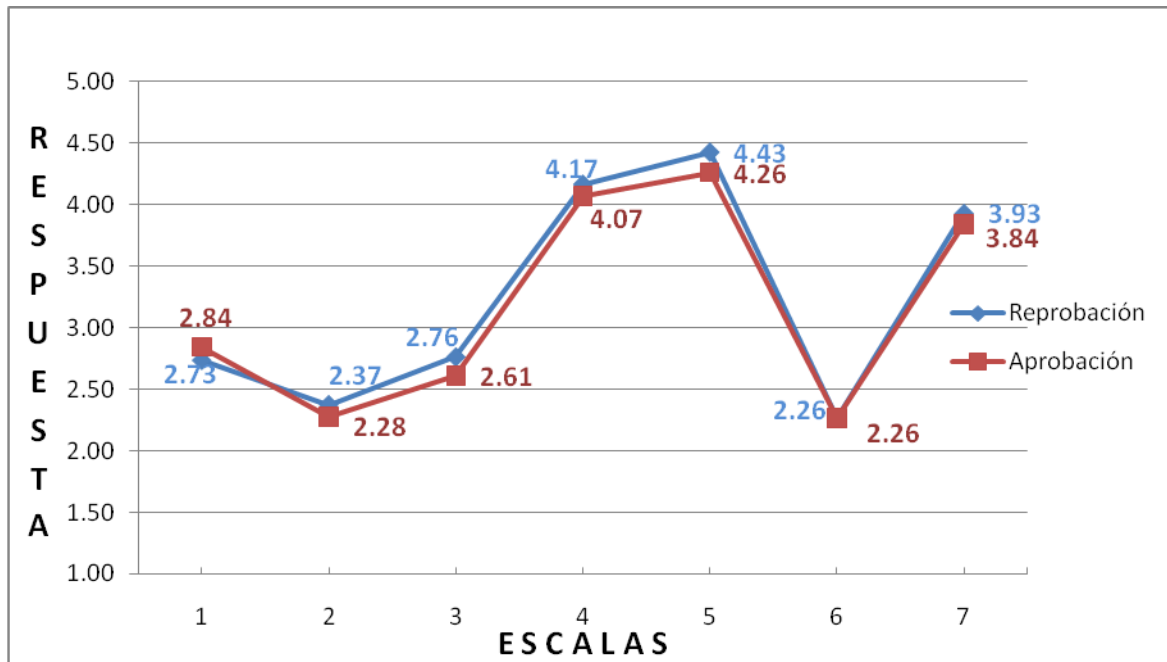
Como puede observarse, las escalas 4, 5 y 7 tienen altas puntuaciones en comparación con las otras cuatro escalas. Es decir, la mayoría de la población atribuye sus resultados al esfuerzo, tanto para explicar sus éxitos como sus fracasos. De igual manera, la atribución del éxito a la habilidad es una de las atribuciones más frecuentes. La gráfica muestra que las mujeres tienden a enfatizar más el esfuerzo (escala 5), y los hombres son más propensos a pensar en causas incontrolables para explicar sus resultados positivos (escalas 1, 2 y 3).

Figura 5.16. Comparaciones entre los niveles de calificaciones con respecto a los promedios de respuesta en cada escala



Como se puede ver, hay algunas diferencias entre los tres niveles de calificaciones (bajas, medias y altas) con respecto a la atribución del éxito al esfuerzo. Los alumnos con altas calificaciones tienden a explicar su éxito en base al esfuerzo, y los estudiantes de bajas calificaciones lo hacen en menor medida (escala 5). También existe una pequeña diferencia (pero no significativa) en la escala 3, ya que los alumnos con bajas calificaciones tienden a atribuir más el éxito a causas incontrolables, en comparación con los alumnos de calificaciones altas. Las atribuciones incontrolables son más usadas por los estudiantes de bajas calificaciones, a diferencia de los alumnos con altas calificaciones.

Figura 5.17. Comparaciones entre los alumnos reprobados y aprobados con respecto a los promedios de respuesta en cada escala



Bien se puede notar que no hay ninguna diferencia significativa entre los alumnos aprobados y reprobados, con respecto a la atribución del fracaso por falta de habilidad (escala 6). Sin embargo, los alumnos aprobados tienden a atribuir en menor medida sus éxitos y fracasos a causas aleatorias, a diferencia de los alumnos reprobados (escalas 2 y 3).

En general, como puede observarse en las tres gráficas anteriores, las atribuciones más usadas por los estudiantes encuestados para explicar el *éxito* fueron las atribuciones a la habilidad (escala 7) y al esfuerzo (escala 5), las menos empleadas fueron las atribuciones externas (suerte <escalas 2 y 3>, profesor <escala 1>). Para explicar el *fracaso*, la atribución más utilizada fue el esfuerzo personal (escala 4), y las menos usadas fueron las atribuciones a la falta de habilidad (escala 6), a la suerte (escala 2) y al profesor (escala 1).

Por tanto, podemos concluir que las atribuciones usadas por los estudiantes del IPN son funcionales, entendiendo como funcional: a) atribuciones internas para explicar el éxito y b) atribuciones controlables para explicar el fracaso.

5.2 RESULTADOS INFERENCIALES

5.2.1 ANOVA DE UN FACTOR

Los resultados en la Tabla 5.12, indican que no hay diferencias significativas entre los grupos (bajas, medias y altas calificaciones) con respecto a la mayoría de las escalas del cuestionario EMA-II.

Mientras más grande es el valor F, existen mayores posibilidades de que las diferencias sean significativas. En la Tabla 5.12, sobre la escala de *atribución del éxito al esfuerzo*, bien se puede ver que el valor de F (3.55) se relaciona con el nivel de significancia ($p < 0.05 = 0.033$).

Ante tales resultados, es obligatorio rechazar la hipótesis nula (H_0 : No existe relación significativa entre la atribución del éxito al esfuerzo y el nivel de rendimiento académico), y *aceptar la hipótesis de investigación* (H_a : Existe relación significativa entre la atribución del éxito al esfuerzo y el nivel de rendimiento académico).

Es decir, los alumnos con calificaciones más altas tienden a atribuir su éxito a los esfuerzos realizados, y los estudiantes con calificaciones más bajas atribuyen su éxito al esfuerzo en niveles bajos.

Tabla 5.12. Diferencias significativas entre los niveles de calificaciones y las puntuaciones de las escalas

ESCALAS	F	Sig.	Conclusión Si Sig. > .05; se acepta Ho.
1. Atribución del fracaso a personas con poder	1.6	0.2	N.S
2. Atribución del éxito y del fracaso a causas aleatorias	0.5	0.5	N.S
3. Atribución del éxito a causas no controlables	1.1	0.3	N.S
4. Atribución del fracaso a la falta de esfuerzo	0.6	0.5	N.S
5. Atribución del éxito al esfuerzo	3.5	0.033	Si hay diferencia significativa
6. Atribución del fracaso a la falta de habilidad	1.2	0.2	N.S
7. Atribución del éxito a la habilidad	0.03	0.9	N.S

N.S= No hay diferencia significativa entre las medias

5.2.2 PRUEBA *t*

Según Cozby (2005) la prueba *t* está basada en la hipótesis nula, es decir, asume que no existen diferencias entre las medias; por lo tanto, si la *t* obtenida tiene una baja probabilidad de ocurrencia (0.05 o menos), entonces se rechaza la hipótesis nula. En la Tabla 5.13, no se observan diferencias significativas entre los que han reprobado y los que no tienen materias reprobadas con respecto a los niveles de atribución.

Tabla 5.13. Diferencias significativas (entre las varianzas y las medias) dentro de las categorías de reprobación/aprobación en los niveles de atribución.

ESCALAS	S ²		M	
	Sig.	Conclusión Si Sig. > .05; se acepta Ho.	Sig.	Conclusión Si Sig. > .05; se acepta Ho.
1. Atribución del fracaso a personas con poder	.38	N.S	.52	N.S
2. Atribución del éxito y del fracaso a causas aleatorias	.21	N.S	.59	N.S
3. Atribución del éxito a causas no controlables	.18	N.S	.44	N.S
4. Atribución del fracaso a la falta de esfuerzo	.24	N.S	.53	N.S
5. Atribución del éxito al esfuerzo	.35	N.S	.28	N.S
6. Atribución del fracaso a la falta de habilidad	.12	N.S	.99	N.S
7. Atribución del éxito a la habilidad	.50	N.S	.60	N.S

N.S= No hay diferencia significativa entre las varianzas / No hay diferencia significativa entre las medias

5.2.3 COEFICIENTE DE CORRELACIÓN DE PEARSON

El coeficiente de correlación, se centra en la dirección y el grado de relación entre variables. En esta investigación se llevaron a cabo las siguientes correlaciones:

- Relación entre las calificaciones y las atribuciones causales (Tabla 5.14)
- Relación entre las materias reprobadas y las atribuciones causales (Tabla 5.15)
- Relación entre las siete escalas atribucionales (Tabla 5.16)

Una correlación de 0.00 indica que no existe relación entre variables, pero las correlaciones superiores a 0.50 se consideran indicadoras de relaciones muy fuertes. Los signos proporcionan información sobre la dirección de la correlación, ya sea negativa o positiva.

Tabla 5.14. Correlaciones entre las calificaciones y las atribuciones causales

ESCALAS	COEFICIENTE DE PEARSON
1. Atribución del fracaso a personas con poder	r= -0.023
2. Atribución del éxito y del fracaso a causas aleatorias	r= -0.093
3. Atribución del éxito a causas no controlables	r= -0.156
4. Atribución del fracaso a la falta de esfuerzo	r= -0.076
5. Atribución del éxito al esfuerzo	r= 0.167
6. Atribución del fracaso a la falta de habilidad	r= -0.157
7. Atribución del éxito a la habilidad	r= 0.018

En la Tabla 5.14, se muestran las correlaciones entre las calificaciones y las puntuaciones de las escalas del cuestionario E.M.A II, y como puede observarse no se encontró ninguna correlación estadísticamente significativa entre las atribuciones causales y las calificaciones de los alumnos de psicología del segundo semestre del IPN.

Tabla 5.15. Correlaciones entre las materias reprobadas y las atribuciones causales

ESCALAS	COEFICIENTE DE PEARSON
1. Atribución del fracaso a personas con poder	r= -0.041
2. Atribución del éxito y del fracaso a causas aleatorias	r= 0.111
3. Atribución del éxito a causas no controlables	r= 0.120
4. Atribución del fracaso a la falta de esfuerzo	r= 0.150
5. Atribución del éxito al esfuerzo	r= 0.163
6. Atribución del fracaso a la falta de habilidad	r= 0.033
7. Atribución del éxito a la habilidad	r= 0.087

En la Tabla 5.15 se indican las correlaciones entre las materias reprobadas y las puntuaciones de las escalas del cuestionario EMA-II, y como puede verse, no se encontró ninguna relación significativa entre las atribuciones causales y el número de materias reprobadas de los alumnos de psicología del segundo semestre del IPN.

Tabla 5.16. Correlaciones entre las atribuciones (siete escalas)

COEF. PEARSON	ESC 1	ESC 2	ESC 3	ESC 4	ESC 5	ESC6	ESC 7
ESC 1		.582**	.495**	-.261*	.012	.308**	.201
ESC2	.582**		.830**	-.281**	-.273**	.465**	.079
ESC 3	.495**	.830**		-.166	-.265*	.420**	.118
ESC 4	-.261*	-.281**	-.166		.173	.103	.213*
ESC 5	.012	-.273**	-.265*	.173		-.129	.425**
ESC 6	.308**	.465**	.420**	.103	-.129		.074
ESC 7	.201	.079	.118	.213*	.425**	.074	

**p<0.01

*p<0.05

ESC 1 (*fracaso-profesor*)

ESC 2 (*éxito y fracaso-suerte*)

ESC 3 (*éxito- suerte, profesor y facilidad de la tarea*)

ESC 4 (*fracaso-esfuerzo insuficiente*)

ESC 5 (*éxito-esfuerzo*)

ESC 6 (*fracaso-falta de habilidad*)

ESC 7 (*éxito-habilidad*)

En la Tabla 5.16, se establecen las correlaciones entre las siete escalas del cuestionario EMA-II. Como se puede observar, los alumnos que atribuyen el fracaso a las personas con poder, tienden a atribuir el éxito y fracaso a la suerte ($r = .582^{**}$), en pocas palabras, los alumnos que atribuyen su fracaso al profesor, tienen la tendencia a atribuir su éxito y fracaso a la suerte. La atribución del éxito y del fracaso a causas aleatorias está relacionada negativamente con la atribución del fracaso a la falta de esfuerzo ($r = -.281^{**}$), en otros términos, a mayor atribución del fracaso a la falta de esfuerzo, menor atribución del éxito y fracaso a la suerte, o viceversa.

6. DISCUSIÓN

*“Recuerda que cada discusión
tiene al menos tres puntos de vista:
el tuyo, el del otro y los de los demás”.*
Napoleón Hill

El estudio sobre la relación entre atribución causal y rendimiento académico no es del todo reciente. La literatura nos ha mostrado que uno de los factores importantes en el rendimiento escolar es la atribución que los alumnos realizan sobre su éxito o fracaso académico (Valenzuela, 2007).

Diversos han sido los investigadores que demuestran la relación entre atribución causal y rendimiento académico, entre los cuales se encuentran: Romero (1979), Dudley Marling (1982), Wang (1983), Lefcourt (1984) (citado en Alonso, 1991); Findley y Cooper (1983), Greene (1985), Sampascual (1994), Chan (1994), Vispoel y Austin (1995) (citado en González, 2005), y De la Torre (2002), estableciendo que el rendimiento de un estudiante genera unas determinadas atribuciones, y éstas a su vez, influyen en los resultados escolares.

Dichos autores, coinciden en que existen ciertos patrones atribucionales, asumiendo que los alumnos con alto rendimiento académico atribuyen el éxito a la capacidad o al esfuerzo, y el fracaso al esfuerzo insuficiente; por otro lado, los estudiantes con bajo rendimiento tienden a atribuir su éxito al azar y su fracaso a la falta de capacidad o a la mala suerte.

En términos generales, en el presente estudio se encontró que los alumnos utilizan más las atribuciones internas (habilidad y esfuerzo) que externas para interpretar sus éxitos escolares, desde luego que los estudiantes valoraron más el esfuerzo que la capacidad a la hora de explicar su rendimiento, ya sea de éxito o fracaso, ocurriendo

lo mismo en las investigaciones de Vázquez (1993), Núñez (1994), González-Pianda (2000), Corral (2002), Barca (2004), Manassero (2005) e Inglés (2008). Para explicar el fracaso utilizaron la atribución del esfuerzo por encima de las atribuciones externas e incontrolables y la causa menos empleada fue la falta de habilidad; esto se asemeja a lo observado por González-Pianda (2000) y Manassero (2005) <véase Figuras: 5.16 y 5.17 en el capítulo de Resultados>.

En esta investigación se encontraron algunas diferencias (aunque no de manera significativa) entre hombres y mujeres. Las mujeres encuestadas tienden a enfatizar más el esfuerzo a la hora de explicar el rendimiento, lo cual se asemeja con lo hallado por Lightbody (1996), Georgiou (1999), y Powers (1984) (citado en Cerezo, 2004). Sin embargo, estos resultados son contradictorios con los encontrados por Postigo (1999); y Ovejero (1986) (citado en Vázquez, 1993). Los hombres encuestados fueron más propensos a pensar en causas incontrolables para explicar sus resultados positivos, lo cual no difiere con los resultados de Burgner y Hewstone (1993) (citado en Cerezo, 2004).

Considerando que la mayoría de las calificaciones de la población de este estudio son altas, se puede concluir al igual que Alonso (1992), Manassero (1995), González-Pianda y Núñez (1997, 2000), Valle (1999) (citado en González, 2003); Barca (2004), González (2005), y otros autores, que los alumnos de alto rendimiento académico atribuyen el éxito a la capacidad (escala 7) y al esfuerzo (escala 5); mientras que el fracaso es atribuido al esfuerzo insuficiente (escala 4), pero no a la capacidad (escala 6) <véase Figuras: 5.16 y 5.17 en el capítulo de Resultados>.

Éstos resultados son congruentes, al haber encontrado bajas puntuaciones en las atribuciones de: a) éxito a la suerte, al profesor y a la facilidad de la tarea (escala 3); y b) fracaso a la falta de capacidad y al profesor (escalas 6 y 1, respectivamente) <véase Figuras: 5.16 y 5.17 en el capítulo de Resultados>; desde luego éstos datos concuerdan con los argumentos de Vázquez (1993), Manassero (1998), Valle (1999) (citado en González, 2003); Barca (2004), Inglés (2008), etc. Cabe mencionar, que la

atribución del fracaso al profesor fue más usada que la atribución a la falta de capacidad; coincidiendo con los resultados obtenidos por Barca (2004), al considerar que los alumnos pensaron moderadamente que el profesor es importante en el fracaso de las calificaciones <véase Figuras: 5.1 y 5.15 en el capítulo de Resultados>. Igualmente, Manassero (2005) en su investigación, señala que la incompetencia del profesor fue la segunda causa que usaron los estudiantes para explicar su fracaso escolar.

Los estudiantes encuestados con (relativamente) bajas calificaciones interiorizan sus fracasos, sin embargo, lo hacen a causas inestables y controlables, lo cual permite mantener expectativas de éxito futuro y mejorar el rendimiento, lo que concuerda con la investigación de Núñez (1994) y González-Pienda (2000). Independientemente de las diferencias (significativas y no significativas) entre los estudiantes de alto, medio y bajo rendimiento, los universitarios atribuyen sus éxitos más a su esfuerzo que a su propia habilidad, ocurriendo lo mismo respecto a la atribución ante resultados negativos, esta tendencia también fue observada por González-Pienda (2000).

En cuanto a los resultados presentados, se encontró (a través del ANOVA) que en general, no hay diferencias significativas entre los tres niveles de rendimiento académico (bajo, medio y alto) con relación a las atribuciones causales. Otros estudios como los de Vázquez (1993), Núñez (1994), Manassero (2005), y Gravini (2005), tampoco han hallado diferencias significativas en algunas atribuciones (a la suerte, a la habilidad y al profesor) que hacen los estudiantes de alto, medio y bajo rendimiento académico. Sin embargo, estos resultados (atribuciones de la suerte, habilidad y profesor) difieren con los encontrados por González-Pienda (2000), Barca (2000) (citado en Barca, 2004), Cattaneo (2004), e Inglés (2008),

Cattaneo (2004) indica que la atribución del éxito al esfuerzo es mayor conforme aumentan los resultados académicos, lo cual concuerda con este estudio. La prueba de ANOVA nos indica que existen diferencias significativas entre las calificaciones con respecto a la atribución del éxito al esfuerzo. Es decir, la atribución del éxito al

esfuerzo está más presente en aquellos alumnos con calificaciones más altas. Éstos datos coinciden con los encontrados en las investigaciones de Romero (1979) (citado en Alonso, 1991); Findley y Cooper (1983), Sampascual (1994), Vispoel y Austin (1995), Manassero y Vázquez (1995, 2000), Barca (2002) (citado en González, 2005); Valle (1999) (citado en González, 2003); Barca (2004), Cattaneo (2004), Gravini (2005), Inglés (2008), al encontrar diferencias significativas entre grupos con relación a la atribución al esfuerzo.

En cuanto a las correlaciones entre las diferentes atribuciones <véase *Tabla 5.16 en el capítulo de Resultados*>, y coincidiendo con Inglés (2008) este estudio revela una escasa correlación (.103) entre la atribución del fracaso a la falta de habilidad y esfuerzo. No obstante, atribuir el éxito a la habilidad correlacionó positivamente con la tendencia a atribuirlo al esfuerzo (.425**), esto se asemeja a los hallazgos de Corral (2002) e Inglés (2008).

La atribución de la buena y mala suerte correlacionó negativa y significativamente con la atribución del éxito y fracaso al esfuerzo (-.273** y -.281**, respectivamente), estos datos se relacionan con lo encontrado por Corral (2003).

Los resultados también muestran que las puntuaciones de la escala fracaso-habilidad (escala 6) se relaciona positiva y significativamente con las puntuaciones del fracaso al profesor (.308**) y a la mala suerte (.465**), lo cual se confirma con los estudios de Núñez (1994) y González-Pienda (2000). Sin embargo, estas correlaciones son contradictorias con los resultados de Inglés (2008), ya que encontró una correlación escasa y negativa.

Las puntuaciones de la escala fracaso-esfuerzo (escala 4) correlaciona significativa y negativamente con las atribuciones del fracaso al profesor (-.261*) y con el fracaso a la suerte (-.281**), estos resultados se oponen a lo descubierto por Inglés (2008).

Romero (1979) (citado en Alonso, 1991); Findley (1983), Vispoel (1995), Manassero (1995, 2000), y Barca (2002) (citado en González, 2005) encontraron correlaciones positivas entre el alto rendimiento académico y la atribución al esfuerzo. No obstante, es importante entender que la mayoría de las investigaciones se centran en la diferencia entre grupos (alto y bajo rendimiento) y no tanto en correlaciones entre rendimiento académico y atribución causal; pero, algunos estudios que han tomado en cuenta las correlaciones, se han centrado en el rendimiento y la atribución del esfuerzo, dándole menos peso a otras atribuciones (habilidad, suerte, profesor, etc.).

Siguiendo la misma línea, en este estudio no se obtuvieron correlaciones estadísticamente significativas entre las atribuciones causales y el rendimiento académico. De igual manera, Miñano (2008) tampoco obtuvo correlaciones significativas entre el rendimiento académico y las atribuciones de la facilidad o dificultad de la tarea, del profesor y la suerte.

7. CONCLUSIONES

*“La teoría es espléndida,
ponerla en práctica tiene más valor”.*

James Cash Penny

En la presente tesis, se *describió* el papel que juegan las atribuciones causales en el rendimiento académico, se *validó* semánticamente la escala de logros académicos del instrumento EMA-II, se *identificó* las atribuciones causales más usadas, y se *verificó* si existe o no, una relación entre la atribución causal y el nivel de rendimiento académico de los estudiantes del segundo semestre de Psicología en el IPN.

7.1 EL PAPEL DE LA ATRIBUCIÓN CAUSAL EN EL ÁMBITO ESCOLAR

Las atribuciones causales en el ámbito escolar explican el porqué de un éxito o fracaso escolar, dichas atribuciones condicionan las conductas y afectos posteriores.

Según Weiner (1986) (citado en González, 2005) las atribuciones suelen clasificarse de acuerdo a tres dimensiones causales: locus, estabilidad, y controlabilidad. La dimensión de *locus* se refiere a la ubicación de la causa, es decir, si el alumno atribuye su resultado a condiciones externas o personales. La *estabilidad* hace referencia a variabilidad temporal de una causa, las causas estables son invariables y las causas inestables pueden cambiar. La dimensión de *controlabilidad* hace alusión a la influencia que tienen las personas sobre un resultado.

Las atribuciones causales se manifiestan a través de tres *consecuencias*: cognitivas (expectativas), afectivas y conductuales. Las expectativas de éxito son afectadas cuando se elaboran atribuciones del fracaso a causas internas, es decir, cuando un fracaso es atribuido a la falta de inteligencia disminuye las expectativas de los estudiantes. Desde la teoría atribucional, las emociones dependen de las atribuciones que se realicen; por ejemplo, cuando un estudiante atribuye su éxito a la

suerte experimenta sorpresa. Las conductas posteriores a la atribución son: la petición de ayuda, la elección de tareas, la persistencia y esfuerzos realizados, por ejemplo, el alumno que atribuye su éxito al esfuerzo tiende a esforzarse más.

7.2 VALIDEZ SEMÁNTICA DEL INSTRUMENTO EMA-II

La validez semántica se llevó a cabo a través de dos formas: por jueces y por alumnos. Luego de varias aplicaciones y correcciones al instrumento, se concluyó que los estudiantes entendieron los reactivos; por lo que la validez semántica fue concluida satisfactoriamente.

7.3 ATRIBUCIONES MÁS FRECUENTES

Se encontró que los alumnos utilizan más las atribuciones internas (habilidad y esfuerzo) que externas (suerte y profesor) para interpretar sus resultados escolares, desde luego que los estudiantes valoraron más el esfuerzo que la capacidad a la hora de explicar su rendimiento, ya sea de éxito o fracaso.

7.4 RELACIÓN ENTRE ATRIBUCIÓN CAUSAL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

Para saber si existe relación o no, entre el rendimiento académico y atribución causal se llevaron a cabo tres vías de análisis: coeficiente de correlación de Pearson, Análisis de Varianza (diferencias significativas entre grupos-calificaciones) y prueba *t* (diferencias significativas entre grupos-materias reprobadas).

A través del coeficiente de correlación de Pearson se determinó que no hay correlaciones estadísticamente significativas entre las atribuciones causales y el rendimiento académico de los alumnos de psicología del segundo semestre del IPN <véase *Tablas 5.14 y 5.15 en el capítulo de Resultados*>. De igual manera, el análisis de varianza (ANOVA) y la prueba *t* demostraron que no hay diferencias significativas en la mayoría de las atribuciones causales con respecto al rendimiento

académico de los universitarios <véase *Tablas 5.12 y 5.13 en el capítulo de Resultados*>.

Dentro de esta investigación, se observó que las calificaciones de los alumnos del segundo semestre de Psicología del IPN son altamente homogéneas, lo cual afecta el análisis e interpretación de los datos, ya que la mayoría de los alumnos tienen altas calificaciones (media de las calificaciones= 8.21, desviación estándar de las calificaciones= 0.65 y moda= 0 materias reprobadas); es decir, no hay un parámetro adecuado que permita observar la relación entre atribuciones causales y rendimiento académico. También se puede notar que en el instrumento la mayoría de la población se inclinó a contestar la opción de respuesta “*Ni de acuerdo ni en desacuerdo*” <véase *Tabla 5.1 en el capítulo de Resultados*>; es decir, no hay niveles extremos (alto y bajo) en las puntuaciones de las escalas del EMA-II, lo cual dificulta hallar la relación entre todas las atribuciones causales y el rendimiento académico, dicha situación se asemeja a lo que encontró Postigo (1999).

Sin embargo, la mayoría de las investigaciones resaltan el papel de la atribución al esfuerzo (por encima de las demás atribuciones) en el rendimiento académico. Estas investigaciones argumentan que cuando hay atribuciones al esfuerzo, los alumnos tienden a esmerarse y a mejorar su rendimiento. Esta explicación se confirma en este estudio, ya que a través del ANOVA de un factor se encontró que las atribuciones con niveles altos en la atribución del esfuerzo, tienden a presentarse más en alumnos con calificaciones más altas ($F=3.55$, $p <0.05=0.033$).

Las teorías de atribución parten de la idea de que el esfuerzo es la atribución más adecuada para explicar el éxito y fracaso académico. Findley (1983) y Weiner (1985) (citado en González, 2005), González (1992) (citado en Núñez, 1994), Fernández (1995), Carrasco (2004), Bengoechea (1999), Beltrán (1995), Schunk (1997); Valle (1999) (citado en Garbanzo, 2007); González-Pienda (2000), De la Torre (2002), Díaz (2002), Cattaneo (2004), González (2005), Manassero (2005) y Garbanzo (2007) argumentan que la atribución del éxito al esfuerzo es funcional porque el

alumno siente relajamiento y satisfacción, aumenta las expectativas, y le da la oportunidad de mejorar; debido a que es una causa interna, inestable y controlable (modificable).

7.5 CONCLUSIONES FINALES

A lo largo de este trabajo, podemos concluir lo siguiente:

- Se *describió* el papel que juegan las atribuciones causales en el rendimiento académico.
- Se le proporcionó al *docente* una serie de sugerencias para mejorar la motivación de los alumnos, desde el marco atribucional.
- Se *validó* satisfactoriamente la escala de logros académicos del EMA-II.
- Se *identificaron* las atribuciones más usadas (internas y controlables) y menos frecuentes (externas e incontrolables) para explicar el éxito y fracaso académico.
- Se encontró que las calificaciones de los alumnos del IPN son altamente homogéneas, lo cual afecta el análisis de los datos, ya que la mayoría tiene altas calificaciones; es decir, no hay un parámetro que permita observar la relación entre atribución causal y rendimiento académico.
- Se halló que la mayoría de la población se inclinó a contestar la opción de respuesta “Ni de acuerdo ni en desacuerdo”; es decir, no hay niveles extremos (alto y bajo) en las puntuaciones de las escalas del EMA-II, lo cual dificulta hallar la relación entre todas las atribuciones causales y el rendimiento académico.
- Se observó que los estudiantes tienen atribuciones *funcionales* <atribuciones internas para explicar el éxito y atribuciones controlables para explicar el

fracaso>, lo cual se ve reflejado en su rendimiento académico, mostrando calificaciones altamente satisfactorias.

- Se comprobó que el alto rendimiento académico está relacionado (de manera significativa) con la *atribución del éxito al esfuerzo*. Es decir, los alumnos con calificaciones más altas tienden a atribuir su éxito escolar a sus esfuerzos realizados.

Es importante señalar que los resultados aquí presentados no deben generalizarse, debido a que la población de este estudio estuvo constituida por universitarios de una institución (IPN) y de una carrera (psicología), lo cual delimita el estudio de las atribuciones causales dentro del contexto escolar.

Las implicaciones de los resultados obtenidos en la presente investigación, conlleva a exponer dos tipos de propuesta: de *investigación* y de *intervención*.

Propuesta de investigación

En la investigación se encontraron pocas diferencias entre los alumnos de alto, medio y bajo rendimiento académico con respecto a todas las atribuciones causales a las que los estudiantes atribuyen sus resultados escolares.

Por lo que se sugiere que en futuras investigaciones se analice el impacto de las atribuciones causales entre grupos con éxito y fracaso educativo bastante significativo, pues nuestra muestra, a pesar de que dividimos a los alumnos en alto, medio y bajo rendimiento académico; finalmente todos se encuentran estudiando una licenciatura, de ahí la importancia de realizar un comparativo con muestras con una marcada diferencia como podrían ser aquellos jóvenes que han desertado del Sistema Educativo; es decir, comparar las atribuciones usadas por estudiantes y desertores, y así observar las posibles diferencias significativas en las escalas de atribución causal.

Propuesta de intervención

Aprovechando que el Instituto Politécnico Nacional está llevando a cabo el Programa Institucional de Tutorías, se propone que en las actividades tutoriales que realizan los docentes se incluya un módulo en el cual se informe al estudiante sobre el impacto que tiene para sus logros académicos, el tomar en cuenta: a) las atribuciones internas para explicar su éxito (inteligencia y esfuerzo), y b) las atribuciones controlables (esfuerzo) para interpretar su fracaso escolar.

La introducción del módulo propuesto es con la intención de que los alumnos que reciben tutoría tomen conciencia de la gran importancia de los atributos personales y controlables como responsables del éxito o fracaso escolar. Esto es en virtud de que los estudiantes tutorados generalmente tienen bajo rendimiento escolar y el ser conscientes de que su superación académica está relacionada con su actitud, esfuerzo, perseverancia, y constancia, consideradas como atribuciones intrínsecas y controlables será el punto que favorezca su mejoramiento académico, es decir: “atribuirles una responsabilidad a los educandos con relación a su propio proceso educativo” (Riviére, s.f; citado en Alarcón, 2005).

Antes de establecer el programa tutorial *<ubicado en el Anexo 3>* es importante señalar *qué es una tutoría y cuáles son sus características*. Delgado (2005), la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (2006), y Murillo (2009) señalan que la tutoría es una acción complementaria a la enseñanza, por lo que va más allá de un cúmulo de conocimientos, y se trata más bien de la formación íntegra del alumno. El tutor no se limita a transmitir los conocimientos incluidos en un plan de estudios, sino que trabaja para fomentar actitudes y valores positivos en el tutorado... (Murillo, 2009).

Según Delgado (2005), Murillo (2009), y Remón (s.f), la tutoría es una tarea que involucra directamente a los profesores, ya que comparten más tiempo con los estudiantes. De acuerdo con Delgado (2005) la función del tutor no es reemplazar la

de un psicólogo o terapeuta; sino la de ser un primer soporte y apoyo dentro de las instituciones educativas; y lo que pueden hacer los tutores es observar e identificar tempranamente los problemas de los estudiantes, para darles soluciones adecuadas; y de ser necesario, derivarlos a la atención especializada.

Delgado (2005), entre otros autores, señala que la tutoría es formativa, preventiva, permanente, e inclusiva. Por lo que la tutoría permite:

- Que los estudiantes adquieran actitudes para enfrentar las exigencias y desafíos que se les presenten durante su proceso educativo.
- Minimizar los factores de riesgo, ya que no espera a que los estudiantes tengan problemas de comportamiento o de rendimiento académico
- Asegurar la atención para todos los estudiantes, no sólo los que presentan dificultades

Los programas tutoriales tienen como objetivo:

- Mejorar el rendimiento académico y elevar la eficiencia terminal, abatiendo la deserción y reprobación escolar (ANUIES, 2000; Garibay, 2003; IPN, 2005; y Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, 2006); a través de la construcción de valores, actitudes y hábitos positivos, así como el desarrollo de habilidades en los alumnos, a través de acciones preventivas y correctivas (ANUIES, 2000; y Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, 2006).
- Mejorar la actitud del estudiante hacia el aprendizaje mediante la promoción y el fortalecimiento de los procesos afectivos y motivacionales que favorezcan su compromiso con el proceso educativo (ANUIES, 2000 y Delgado, 2005). Esto implica que los alumnos se comprometan a superar las dificultades y a mantener o potenciar sus logros escolares. De ahí la importancia en hacer énfasis en la atribución del esfuerzo, al considerarlo un factor que: ayuda a *mejorar* el rendimiento académico y que *previene* posibles dificultades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, G. (2005). *Conductas problema en el niño normal: programas preventivos y terapéuticos, guía para padres y maestros*. (1ª. ed.). México: Trillas.
- Alonso, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula: como enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- Alonso, J. (1992). *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Alonso, J. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid: Ediciones Morata.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2000). *Programas Institucionales de Tutoría: Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*. (2ª. ed.). México: ANUIES.
- Avanzini, G. (1985). *El fracaso escolar*. Barcelona: Herder.
- Ayala, H; Vázquez F. (2001). *La formación profesional del psicólogo en el campo de la salud, la educación, los procesos sociales y las organizaciones*. México: UNAM.
- Ball, S. (1988). *La motivación educativa: actitudes, intereses, rendimiento, control*. Madrid: Narcea.
- Beltrán, J; Bueno, J. (1995). *Psicología de la educación*. España: Boixareu Universitaria.

- Bengoechea, P. (1999). *Dificultades de aprendizaje escolar en niños con necesidades educativas especiales: un enfoque cognitivo*. Universidad de Oviedo.
- Carrasco, J; Basterretche, J. (2004). *Técnicas y recursos para motivar a los alumnos*. (6ª. ed.). Madrid: Rialp.
- Cozby, P. (2005). *Métodos de investigación del comportamiento*. (8ª. ed.). México: McGraw Hill.
- Delgado E; Barrenechea O. (2005). *Tutoría y Orientación Educativa en la Orientación Educativa*. Lima, Perú: Ministerio de Educación Republica del Perú.
- Díaz, F; Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. (2ª. ed.). México: McGraw Hill.
- Fernández, E. (1995). *Manual de motivación y emoción*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Aceres.
- Garrido I. (1996). *Psicología de la motivación*. Madrid: Síntesis.
- González, A. (2005). *Motivación académica: teoría aplicación y evaluación*. (1ª. ed.). Madrid: Pirámide.
- Gordon, T. (2005). *Cómo enseñar autodisciplina a los niños en el hogar y en la escuela*. (1ª. ed.). México: Diana.
- Grzib, G. (2002). *Bases cognitivas y conductuales de la motivación y emoción*. (1ª. ed.). Madrid: Centro de Estudios Ramón Aceres.
- Hernández, P. (2002). *Psicología de la Educación*. (3ª. ed.). México: Trillas.

- Hernández, R; Fernández, C; et al. (2006). *Metodología de la investigación*. (4ª. ed.). México: Mc Graw Hill Interamericana.
- Hewstone, M (1992). *La atribución causal: del proceso cognitivo a las creencias colectivas*. México: Paidós.
- Lago, F; Presa, I; et al. (2003). *Educación socio-afectiva en secundaria: un programa de acción orientación y acción tutorial*. Madrid: CSS.
- Manassero, M; Vázquez, A. (1995). *Atribución causal aplicada a la orientación escolar*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Mayor, L; Tortosa, F. (1995). *Ámbitos de la aplicación de la psicología motivacional*. (2ª. ed.). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Núñez, J; González, J, et al. (1994). *Determinantes del rendimiento académico*. Universidad de Oviedo.
- Pallares, E. (1989). *El fracaso escolar*. Bilbao: Mensajero.
- Petri, H; Govern, J. (2006). *Motivación: Teoría, investigación y aplicaciones*. (5ª. ed.). Madrid: Editorial Thomson.
- Polaino, A; Cabanyes, J; et al. (2003). *Fundamentos de psicología de la personalidad*. Madrid: Rialp.
- Postic, M; De Ketele, J. (2000). *Observar las situaciones educativas*. (1ª. ed.). Madrid: Narcea.
- Reeve, J. (2004). *Motivación y emoción*. (3ª. ed.). México: McGraw Hill.

Saavedra, M. (2001). *Elaboración de tesis profesionales*. México: Pax México.

Schunk, D. (1997). *Teorías del aprendizaje*. (2ª. ed.). Madrid: Prentice Hall.

Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa*. (9ª. ed.). México: Pearson Educación.

Zúñiga, M. (2006). *Deserción estudiantil en el nivel superior: Causas y solución*. México: Trillas.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

Aguilera, A. (1993). *Expectativas y atribuciones académicas del profesor, del alumno: su influencia en el autoconcepto y en el rendimiento escolar*. Tesis Doctoral. Página web: Universidad Complutense de Madrid. Extraído el 01/11/10 desde: <http://eprints.ucm.es/tesis/19911996/S/5/S5006601.pdf>

Alarcón, P. (2005). *La motivación en los métodos de ELE*. Red electrónica de didáctica del español como lengua extranjera, 1 (4). Extraído el 15/10/10 desde: <http://www.educacion.es/redele/biblioteca2005/alarcon/1.pdf>

Álvarez, B; González, C. et al. (2007). *La motivación y los métodos de evaluación como variables fundamentales para estimular el aprendizaje autónomo*. Revista Estatal de Docencia Universitaria, 1 (2). Extraído el 12/11/09 desde: http://www.um.es/ead/Red_U/2/alvarez.pdf

Álvarez, L; Núñez, J. et al. (1998). *Componentes de la motivación: evaluación e intervención*. Página web: dialnet.uniroja.es. Extraído el 08/11/10 desde: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=45423>

Andrade, M; Miranda, C. et al. (2001). *Predicción del rendimiento académico lingüístico y lógico matemático por medio de las variables modificables de las inteligencias múltiples y del hogar*. Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías 3 (17). Extraído el 17/07/10 desde: <http://contexto-educativo.com.ar/2001/3/nota-11.htm>

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2004). *Anuario estadístico 2004*. Página Web: anui.es.mx. Extraído el 12/07/10 desde: Extraído el 05/11/10 desde: http://www.anui.es.mx/servicios/e_educacion/docs/anuario_estadistico_2004_licenciatura.pdf

Avilés, K. (2010). *Unos 10 millones de jóvenes truncan sus estudios por carencias económicas*. Página web: jornada.unam.mx. Extraído el 06/11/10 desde: <http://www.jornada.unam.mx/2010/01/04/index.php?section=sociedad&article=031n1soc>

Barberá, E. (1999). *Marco conceptual e investigación de la motivación humana*. Revista Electrónica de Motivación y Emoción, 2 (1). Extraído el 12/07/10 desde: <http://reme.uji.es/articulos/abarbe127211298/texto.html>

Barberá, E; Mateos P. (2000). *Investigación sobre psicología de la motivación en las universidades españolas*. Revista Electrónica de Motivación Emoción, 3 (5-6). Extraído el 12/07/10 desde: <http://reme.uji.es/articulos/abarbe9141912100/texto.html>

Barca, A; Mascarenhas, S; et al. (2005). *Motivación académica y atribuciones causales en el alumnado de educación secundaria y universitaria de Brasil: Análisis de las propiedades psicométricas de la escala CEAP48*. Página web: educacion.udc.es. Extraído el 05/11/10 desde:

<http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/VIIIcongreso/pdfs/308.pdf>

Barca, A; Peralbo, M. et al. (2004). *Atribuciones causales y enfoques de aprendizaje: la escala SIACEPA*. Revista Electrónica Psicotema, 16 (1). Extraído el 10/07/10 desde: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/727/72716116.pdf>

Barraza, A; Ontiveros V. (2006). *Atribuciones causales a la elección de carrera*. Página web de: monografías.com. Extraído el 10/07/10 desde: <http://www.monografias.com/trabajos30/eleccion-de-carrera/eleccion-de-carrera.shtml>

Barrón, C. (2005). *Formación de profesionales y política educativa en la década de los noventa*. Revista Electrónica Perfiles Educativos, 27 (108). Extraído el 11/05/10 desde: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982005000100004&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Bueno, J. (1993). *La motivación en los alumnos de bajo rendimiento académico: desarrollo y programas de intervención*. Tesis Doctoral. Página web: Universidad Complutense de Madrid. Extraído el 01/11/10 desde: <http://eprints.ucm.es/tesis/19911996/S/5/S5000201.pdf>

Campanario, J. (2002). *¿Qué tienen que ver las metas del trabajo escolar y las atribuciones de éxitos o fracasos con la motivación de los alumnos?* Página web: Universidad de Alcalá. Extraído el 23/03/10 desde: <http://www2.uah.es/jmc/webens/129.html>

Cárdenas, S. (2005). *Deserción escolar*. Pagina web: esperanzaparalafamilia.com. Extraído el 10/12/09 desde: <http://www.esperanzaparalafamilia.com/Rev/Articulos/PDFs/PDF0129.pdf>

- Carreño, M; Parra, D. et al. (2006). *Estilos atribucionales en una población de desplazados*. Revista virtual del programa de Psicología de la Universidad Piloto de Colombia, 1 (1). Extraído el 15/10/09 desde: http://www.contextos-revista.com.co/Revista%201/Revista1_a_02.html
- Cattaneo, M; Huertas, J. et al. (2004) *¿Qué dicen los estudiantes de nivel medio y de grupos sociales distintos acerca de sus metas para el aprendizaje?* Revista Electrónica Estudios Pedagógicos, 1 (30). Extraído el 12/11/09 desde: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052004000100002&script=sci_arttext
- Centro Virtual de Noticias (2008). *Deserción estudiantil en las instituciones de educación superior*. Página web: [mineducacion.gov.co](http://www.mineducacion.gov.co). Extraído el 05/11/10 desde: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-153297.html>
- Cerezo, M; Félix, H. (2004). *Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria*. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 2 (1). Extraído el 12/07/09 desde: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/3/espanol/Art_3_31.pdf
- Colmenares, M; Delgado F. (2008). *Aproximación teórica al estado de la relación entre rendimiento académico y motivación de logro en educación superior*. Revista Electrónica Ciencias sociales, 14 (3). Extraído el 12/07/10 desde: <http://www.revistas.luz.edu.ve/index.php/racs/article/view/1593>
- Corral, N; Leite, A. (2002). *Metas académicas y rasgos cognitivo-motivacionales de estudiantes universitarios*. Pagina web: Ciencia y técnica. Extraído el 12/07/10 desde: <http://www.unne.edu.ar/Web/cyt/cyt/2002/09-Educacion/D-004.pdf>

- Corral, N. (2003). *Metas académicas, atribuciones causales y rendimiento académico*. Página web: Ciencia y técnica. Extraído el 12/07/10 desde: <http://www1.unne.edu.ar/cyt/2003/comunicaciones/09-Educacion/D-006.pdf>
- Cruz, S. (2006). *El rendimiento académico: desde la práctica de la orientación educativa*. Revista Electrónica "Revista Mexicana de Orientación Educativa", 1 (9). Extraído el 26/05/10 desde: <http://www.remo.ws/revista/n9/n9-cruz.htm>
- De la Torre, C; Godoy, A. (2002). *Influencia de las atribuciones causales del profesor sobre el rendimiento de los alumnos*. Revista Electrónica Psicotema, 14 (2). Extraído el 12/08/10 desde: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/727/72714240.pdf>
- Durán, J; Díaz, G. (1990). *Análisis de la deserción estudiantil en la Universidad Autónoma Metropolitana*. Revista Electrónica de la Educación Superior 19 (74). Extraído el 10/10/10 desde: http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res074/txt3.htm
- Edel, R. (2003). *El desarrollo de habilidades sociales ¿determinan el éxito académico?* Página web de: Red científica. Extraído el 15/06/09 desde: <http://www.redcientifica.com/doc/doc200306230601.html>
- Edel, R. (2003). *El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo*. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 1 (2). Extraído el 18/07/09 desde: <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Edel.pdf>
- Flores, M. (2005). *Locus de control, necesidad de logro, sexo, edad y su relación con el rendimiento académico*. Pagina web de: monografías.com. Extraído el 12/10/09 desde: <http://www.monografias.com/trabajos17/locus-de-control/locus-de-control.shtml>

Flores, E. (2007). *Influencia de los hábitos de estudio en el rendimiento académico del área de matemática de los alumnos de la I.E.S de Cabana-2006*. Página web de: monografías.com. Extraído el 20/05/09 desde: <http://www.monografias.com/trabajos43/habitos-de-estudio/habitos-de-estudio.shtml>

Gámez. E; Marrero. H (2003). *Metas y motivos en la elección de la carrera universitaria: un estudio comparativo entre psicología, derecho y biología*. Revista Electrónica Anales de Psicología, 19 (1). Extraído el 12/07/10 desde: http://www.um.es/analesps/v19/v19_1/12-19_1.pdf

Garbanzo, G (2007). *Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública*. Revista Electrónica Universidad de Costa Rica, 31 (1). Extraído el 19/07/10 desde: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=44031103>

García, F; Doménech, F (1997). *Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar*. Revista Electrónica de Motivación y Emoción, 1 (0). Extraído el 05/10/09 desde: <http://reme.uji.es/articulos/pa0001/texto.html>

García, J; Organista, J. (2006). *Motivación y expectativa para ingresar a la carrera de profesor de educación primaria: un estudio de tres generaciones de estudiantes normalistas mexicanos de primer ingreso*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 8 (2). Extraído el 08/11/09 desde: <http://redie.uabc.mx/contenido/vol8no2/contenido-garduno.pdf>

Garibay, G. (2003). *Programa Institucional de Tutorías*. Página web: Universidad Autónoma de Guadalajara. Extraído el 01/11/10 desde: http://campusdigital.uag.mx/academia/modelo/PI_Tutorias.pdf

González, C. (2003). *Factores determinantes del bajo rendimiento académico en educación secundaria*. Tesis doctoral. Página web: Universidad Complutense de Madrid. Extraído el 08/03/10 desde: <http://eprints.ucm.es/tesis/edu/ucm-t27044.pdf>

González-Pienda, J; Núñez, J; et al. (1997). *Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar*. Revista Electrónica Psicotema, 9 (2). Extraído el 12/04/10 desde: <http://www.psicothema.com/pdf/97.pdf>

González-Pienda, J; Núñez, J; et al. (2000). *Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje*. Revista Electrónica Psicotema, 12 (4). Extraído el 01/05/10 desde: <http://www.psicothema.com/pdf/370.pdf>

González-Tablas, M; Jiménez, S; et al. (2004). *Metas académicas en las asignaturas de estadística pertenecientes a la licenciatura de psicología*. Revista Electrónica de Motivación y Emoción, 7 (16). Extraído el 12/10/10 desde: <http://reme.uji.es/articulos/avillj3022806105/texto.html>

Gravini, M; Durán, S. et al. (2005). *Características motivacionales de estudiantes con alto y bajo rendimiento académico de undécimo grado del Colegio Americano en la Ciudad de Barranquilla*. Revista Electrónica Psicogente, 8 (14). Extraído el 12/07/10 desde: <http://www.unisimonbolivar.edu.co/rdigital/psicogente/index.php/psicogente/article/viewFile/109/120>

Hernández de Rincón, A. (2005). *El rendimiento académico de las matemáticas en alumnos universitarios*. Revista Electrónica Encuentro Educativo, 12 (1). Extraído el 12/04/10 desde: <http://www.revistas.luz.edu.ve/index.php/ed/article/viewFile/1146/1114>

Herrera, F; Ramírez, M et al. (2003). *Tratamiento de las creencias motivacionales en contextos educativos pluriculturales*. Revista Iberoamericana de Educación. Extraído el 16/03/10 desde: <http://www.rieoei.org/investigacion/625Herrera.PDF>

Inglés, C; Rodríguez-Marín, J. et al. (2008). *Adaptación de la Sydney Attribution Scale en población universitaria española*. Revista Electrónica Psicotema, 10 (2). Extraído el 10/07/10 desde: <http://www.psicothema.com/pdf/3443.pdf>
http://www.infocop.es/view_article.asp?id=1798

Instituto Politécnico Nacional (IPN). (2005). *Programa Institucional de Tutorías*. Página web: ipn.mx. Extraído el 01/11/10 desde: <http://www.tutorias.ipn.mx/WPS/WCM/CONNECT/TUTORIAS/TUTORIAS/INICIO/CONOCENOS/OBJETIVOS/INDEX.HTM>

Instituto Politécnico Nacional (IPN) (2007). *Estadística Institucional 2007*. Página web: ipn.mx. Extraído el 04/11/10 desde: <http://www.direval.ipn.mx/descargas/estadisticainstitucional2007.pdf>

Instituto Politécnico Nacional (IPN) (2009). *Estadística Institucional 2009*. Página web: ipn.mx. Extraído el 04/11/10 desde: http://www.ipn.mx/WPS/WCM/CONNECT/6E38408041B95AA68A8DAAEBACF206E/ESTADISTICA_20093BCD.PDF?MOD=AJPERES

Lule, M. (2007). *Qué piensan los estudiantes universitarios sobre su forma de enfrentar las tareas escolares: metas motivacionales y factores determinantes*. Página web: comie.org.mx. Extraído el 30/10/10 desde: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at01/PRE1178879482.pdf>

Manassero, M; Vázquez, A. (1998). *Validación de una escala de motivación de logro*. Revista Electrónica Psicotema, 10 (2). Extraído el 12/05/10 desde: <http://www.psicothema.com/pdf/169.pdf>

Manassero, M; Vázquez, A; et al. (2000). *Análisis empírico de dos escalas de motivación escolar*. Revista Electrónica de Motivación y Emoción, 3 (5-6). Extraído el 21/07/10 desde: <http://reme.uji.es/articulos/amanam5171812100/texto.html>

Manassero, M. (2005). *La perspectiva atributiva de estudiantes y profesorado sobre el fracaso: Consecuencias para la enseñanza del siglo XXI*. Segundo Congreso anual sobre el fracaso escolar. Extraído el 12/08/10 desde: <http://www.fracasoescolar.com/conclusions2005/manassero.pdf>

Manrique, E. (2003). *Antecedentes tempranos y modalidades de vulnerabilidad cognitiva para la depresión*. Revista de Psiquiatría y Salud Mental Hermilio Valdizan, 4 (2). Extraído el 26/09/10 desde: <http://www.minsa.gob.pe/hhv/revista/2003II/4%20ANTECEDENTES%20TEMPORANOS%20%20Y%20MODALIDADES%20DE.pdf>

Mendoza, E. (2005). *La motivación escolar en el aprendizaje de contenidos matemáticos*. Página web de: ilustrados.com. Extraído el 10/12/09 desde: <http://www.ilustrados.com/publicaciones/EEkkuFFkZZoAQRHMdv.php>

Mendoza, R (2004). *La motivación docente y su influencia en el desarrollo de la expresión oral*. Pagina web de: monografías.com. Extraído el 12/06/10 desde: <http://www.monografias.com/trabajos16/motivacion-docente/motivacion-docente.shtml>

- Míguez, M. (2005) *El núcleo de una estrategia didáctica universitaria: motivación y comprensión*. Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa, 1 (3).
Extraído el 12/07/10 desde: <http://revista.iered.org/v1n3/html/mmiguez.html>
- Miñano, P; Cantero V. et al. (2008). *Predicción del rendimiento escolar de los alumnos a partir de las aptitudes, el autoconcepto académico y las atribuciones causales*. Revista Electrónica Horizontes Educativos, 13 (2).
Extraído el 27/07/10 desde:
<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=97912401001>
- Miñano, P; Castejón J. (2008). *Capacidad predictiva de las variables cognitivo-motivacionales sobre el rendimiento académico*. Revista Electrónica de Motivación y Emoción, 11 (28). Extraído el 25/07/10 desde:
<http://reme.uji.es/articulos/numero28/article4/article4.pdf>
- Montero, L; Mendieta R; et al. (1988). *Estudio diferencial de la atribución causal en tres muestras de alumnos normales, fracaso escolar y deficientes mentales. Consecuencias de la intervención social*. Pagina web: Universidad Complutense de Madrid. Extraído el 28/08/10 desde:
<http://revistas.ucm.es/trs/02140314/articulos/CUTS8888110175A.PDF>
- Murillo, K; Hernández, V. (2009). *La entrevista, principal herramienta del tutor y la importancia de su manejo adecuado*. Página web: Centro de Didáctica y Comunicación Educativa de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Extraído el 24/10/10 desde:
<http://www.didactica.umich.mx/7eit/mesa1.html>
- Nava, G; Rodríguez, P. et al. (2007). *Factores de reprobación en los alumnos del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara*. Revista de Educación y Desarrollo (7). Extraído el 01/11/10 desde:
http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/7/007_Nava.pdf

Núñez, J; Albo, J; et al. (2006). *Validación de la Escala de Motivación Educativa (EME) en Paraguay*. Revista Interamericana de Psicología, 40 (3). Extraído el 10/04/10 desde: <http://www.psicorip.org/Resumos/PerP/RIP/RIP036a0/RIP04042.pdf>

Observatorio Ciudadano de la Educación (2001). *Los jóvenes y la educación media*. Página web: [observatorio.org](http://www.observatorio.org). Extraído el 27/10/10 desde: <http://www.observatorio.org/comunicados/comun052.html>

Observatorio Universitario de Innovaciones. (2006) *La deserción en la educación superior*. Página web: Universidad de Colima. Extraído el 27/10/09 desde: <http://www.ucol.mx/observatorio/comunicados/Comunicado7.pdf>

Olivares, E. (2009). *Universidades públicas atienden a 67% de estudiantes*. Página web: [jornada.unam.mx](http://www.jornada.unam.mx). Extraído el 06/11/10 desde: <http://www.jornada.unam.mx/2009/07/22/index.php?section=sociedad&article=037n2soc>

Pérez, L. (1997). *La evaluación dentro del proceso enseñanza-aprendizaje*. Pagina web: Facultad de Ciencias Médicas. Extraído el 12/07/09 desde: <http://medicina.usac.edu.gt/fase4/docu-apoyo-faseiv/evaluacion-dentro-del-proceso-ea.pdf>

Polanco, A. (2005). *La motivación en los estudiantes universitarios*. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, 5 (2). Extraído el 30/10/10 desde: <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/2-2005/archivos/motivacion.pdf>

Postigo, Y; Perez, M. et al (1999). *Un estudio acerca de las diferencias de género en la resolución de problemas científicos*. Revista Electrónica Enseñanza de las

Ciencias (investigación y experiencias didácticas), 17 (2). Extraído el 22/07/10 desde: <http://www.raco.cat/index.php/ensenanza/article/viewFile/21576/21410>

Poy, L. (2008). *México, último de la OCDE en inversión anual por estudiante*. Página web: [jornada.unam.mx](http://www.jornada.unam.mx). Extraído el 06/11/10 desde: <http://www.jornada.unam.mx/2008/09/10/index.php?section=sociedad&article=044n1soc>

Poy, L. (2009). *Democratizar el IPN, uno de los retos de Bustamante Díez*. Página web: [jornada.unam.mx](http://www.jornada.unam.mx). Extraído el 06/11/10 desde: <http://www.jornada.unam.mx/2009/12/10/index.php?section=sociedad&article=043n1soc>

Poy, L. (2010). *Por problemas económicos 10% de los alumnos abandonan el IPN*. Página web: [jornada.unam.mx](http://www.jornada.unam.mx). Extraído el 06/11/10 desde: <http://www.jornada.unam.mx/2010/01/10/index.php?section=sociedad&article=025n1soc>

Remón R. (s.f). *Orientación Escolar y Tutorías*. Pagina Web: Gobierno de Canarias. Extraído el 28/10/10 desde: <http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/9/Usr/apdorta/orienta.htm>

Reyes, Y (2003). *Relación entre el rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el autoconcepto y la asertividad en estudiantes del primer año de psicología de la UNMSM*. Página web de: Sistemas de Bibliotecas de la UNMSM. Extraído el 18/10/09 desde: http://sisbib.unmsm.edu.pe/BibVirtual/tesis/Salud/Reyes_T_Y/Cap2.htm

Rinaudo, M; Chiecher, A; et al. (2003). *Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios*. Su evaluación a partir del Motivated Strategies

Learning Questionnaire. Revista Electrónica Anales de Psicología, 19 (1).
Extraído el 08/11/08 desde: http://www.um.es/analesps/v19/v19_1/11-19_1.pdf

Rinaudo, M; de la Barrera, M; et al. (2006). *Motivación para el aprendizaje en alumnos universitarios*. Revista Electrónica de Motivación y Emoción, 8 (22).
Extraído el 10/11/10 desde:
<http://reme.uji.es/articulos/numero22/article2/num%2022%20article%202%20ArticMotivparaREME.PDF>

Sanjuán, P; Magallares, A. (2007). *Estilos explicativos y estrategias de afrontamiento*.
Revista Electrónica Clínica y Salud, 18 (1). Extraído el 12/07/10 desde:
<http://scielo.isciii.es/pdf/clinsa/v18n1/v18n1a06.pdf>

Sanjuán, P; Magallares, A. (2007). *Explicaciones causales, estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico*. Página web: infocoponline.com.
Extraído el 12/07/10 desde: http://www.infocop.es/view_article.asp?id=1467

Secretaria de Educación Pública (2003). *Informe Nacional sobre la Educación Superior en México*. Página Web: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Extraído el 12/07/10 desde:
http://www.anui.es.mx/e_proyectos/pdf/01_Informe_Nacional_sobre_la_Educacion_Superior_en_Mexico.pdf

Tonconi, J. (2010). *Factores que influyen en el rendimiento académico y la deserción de los estudiantes de la facultad de ingeniería económica de la UNA-PUNO, periodo 2009*. Cuadernos de educación y desarrollo, 2 (11). Extraído el 29/07/10 desde: <http://www.eumed.net/rev/ced/11/jtq.htm>

Uniradio Informa (2010). *Desertan 98% de estudiantes que reprueban un año: Reyes Tamez*. Página web: uniradioinforma.com. Extraído el 03/11/10 desde:
<http://www.uniradioinforma.com/noticias/articulo21410.html>

Universia (2006). *Llama Enrique Villa a IES a aplicar todas las estrategias posibles para combatir la deserción y reprobación escolar*. Página web: universia.net.mx. Extraído el 01/11/08 desde: <http://noticias.universia.net.mx/vida-universitaria/noticia/2006/03/31/70731/llama-enrique-villa-ies-aplicar-todas-estrategias-posibles-combatir-desercion-reprobacion-escolar.html>

Universia (2006). *Crecen repitencia y deserción universitaria*. Página web: universia.net.co. Extraído el 03/10/10 desde: <http://noticias.universia.net.co/publicaciones/noticia/2006/08/21/255517/crecen-repitencia-desercion-universitaria.html>

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (2006). *Proceso de la actividad tutorial*. Extraído el 25/09/08 desde: http://www.archivos.ujat.mx/descarga/proceso_tutorial/folleto_proceso_de_la_actividad_tutorial.pdf

Valenzuela, J. (2007). *Exigencia académica y atribución causal ¿Qué pasa con la atribución al esfuerzo cuando hay una baja significativa en la exigencia académica?* Revista Electrónica Educere, 11 (37). Extraído el 12/07/10 desde: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=s1316-49102007000200014&script=sci_arttext

Valle, A; González, R. et al. (1998) *Variables cognitivo-motivacionales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico*. Revista Electrónica Psicotema, 10 (2). Extraído el 27/07/10 desde: <http://www.psicothema.com/pdf/173.pdf>

Vázquez, A; Manassero, M. (1989). *La teoría de la atribución y el rendimiento escolar*. Página web: doredin.mec.es. Extraído el 10/10/10 desde: <http://www.doredin.mec.es/documentos/012200230169.pdf>

Vázquez, A; Manassero, M. (1993). *La atribución causal del éxito y el fracaso escolar en matemáticas y física y química de bachillerato*. Página web de: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Extraído el 30/09/10 desde: http://espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20408&dsID=atribucion_causal.pdf

Vázquez, A; Manassero, M. (1995). *Atribuciones causales de alumnado y profesorado sobre el rendimiento escolar: consecuencias para la práctica educativa*. Página web: dialnet.uniroja.es. Extraído el 21/10/10 desde: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=117883>

Vázquez, A; Manassero, M. (1995). *La atribución causal como determinante de las expectativas*. Revista Electrónica Psicotema, 7 (2). Extraído el 12/07/10 desde: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=2017262>

Yacarini, A; Gómez, J. (2006). *Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo*. Página web de: monografias.com. Extraído el 13/10/09 desde: <http://www.monografias.com/trabajos35/estilos-aprendizaje/estilos-aprendizaje2.shtml#Relacionados>

ANEXOS

ANEXO 1. INSTRUMENTO EMA- II (CUESTIONARIO ORIGINAL: escala de logros académicos)

INSTRUCCIONES

En este cuadernillo encontrarás una serie de afirmaciones sobre las causas del éxito y el fracaso en distintas situaciones, en relación con cada una de las cuales debes mostrar 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.

Anota tus contestaciones en la hoja de respuestas que te han entregado. Señala tu grado de acuerdo o desacuerdo con el contenido de cada afirmación tachando, en la escala correspondiente, el número elegido.

Por ejemplo:

11. Si suspendo una asignatura es probablemente por no estar dotado intelectualmente para la misma.

1 --- --- 3 --- 4 --- 5

Ten presente que una puntuación de "1" significa "máximo desacuerdo", y una puntuación de "5" "máximo acuerdo" con el contenido de la afirmación.

RECUERDA QUE DEBES CONTESTAR SINCERAMENTE. EN CASO CONTRARIO, LA INFORMACION OBTENIDA NO SERVIRA PARA TU ORIENTACION PSICOLOGICA.

Espera a que se de la señal para empezar

AFIRMACIONES	Total- mente en desa- cuerdo	De Acuerdo	Ni de Acuerdo ni en Desa- cuerdo	En Desa- cuerdo	Total- mente en desa- cuerdo
1. Cuando me dan una mala nota en una asignatura, normalmente pienso que es porque no he estudiado lo suficiente.					
2. Si sacase malas notas, dudaría de mi capacidad intelectual.					
3. Alguna de las veces que he sacado buenas notas en una asignatura ha sido porque el profesor daba puntuaciones altas con mucha facilidad.					
4. Algunas veces mi éxito en los exámenes depende de haber tenido un poco de suerte.					
5. En mi caso, sacar buenas notas es siempre fruto directo de mi propio esfuerzo.					
6. Mis aptitudes para los estudios constituyen el factor más importante a la hora de conseguir buenas notas.					

AFIRMACIONES	Total- mente en desa- cuerdo	De Acuerdo	Ni de Acuerdo ni en Desa- cuerdo	En Desa- cuerdo	Total- mente en desa- cuerdo
7. Según mi experiencia, cuando un profesor se ha formado la idea de que eres un mal estudiante, si haces un trabajo es mucho más probable que recibas peores notas que si lo hubiera hecho otra persona.					
8. Me parece que algunas de mis notas más bajas se han debido parcialmente a meteduras de pata casuales.					
9. Si las notas que saco no son tan buenas como esperaba, normalmente pienso que se debe a una falta de esfuerzo por mi parte.					
10. Si suspendo una asignatura es probablemente por no estar dotado intelectualmente para la misma.					
11. Algunas de mis buenas notas puede que reflejen simplemente que las asignaturas en las que las he obtenido eran más fáciles que las demás.					
12. Creo que algunas de mis buenas notas dependen, en buena medida, de factores casuales tales como que me hayan caído en un examen precisamente las preguntas que me sabía.					
13. Siempre que obtengo buenas notas es porque he estudiado con intensidad.					
14. Pienso que mis buenas notas reflejan directamente lo listo que soy para los estudios.					
15. Es frecuente, si saco malas notas, que sea porque el profesor no ha hecho interesante la asignatura.					
16. Algunas veces, cuando mis puntuaciones son bajas, pienso que lo único que ocurre es que no he tenido suerte.					
17. Lo que las malas notas significan para mí es que no he trabajado con suficiente dedicación.					
18. Si sacase malas notas pensaría que no tengo el talento necesario para cursar con éxito las asignaturas correspondientes.					
19. A veces saco buenas notas sólo porque lo que tenía que aprender era fácil.					
20. Pienso que algunas veces debo considerarme afortunado por haber sacado buenas notas.					
21. Si trabajo con ahínco, puedo superar cualquier obstáculo que me impida tener éxito en los estudios.					

AFIRMACIONES	Total- mente en desa- cuerdo	De Acuerdo	Ni de Acuerdo ni en Desa- cuerdo	En Desa- cuerdo	Total- mente en desa- cuerdo
22. Si saco buenas notas es por mis buenas aptitudes para los estudios.					
23. Algunas de las veces que he recibido malas notas, lo único que reflejaban era la tacañería del profesor a la hora de puntuar.					
24. Es posible que algunas de mis notas se deban a la mala suerte, a haberme examinado de lo que no debía cuando no debía.					
25. La incapacidad de los profesores para definir de modo preciso los objetivos didácticos es la causa principal de que yo a veces haya tenido notas bajas.					
26. Normalmente, cuando he trabajado de firme he conseguido tener éxito en los estudios.					
27. La suerte es, con frecuencia, el principal factor responsable de mi éxito en los estudios.					
28. A menudo las explicaciones de los profesores han sido tan deficientes que han dado lugar a que yo haya tenido calificaciones pobres.					
29. La mala suerte que tengo para muchas cosas ha hecho con frecuencia que no consiguiese unas calificaciones aceptables.					
30. Con frecuencia, mis malas notas se deben a la escasa capacidad pedagógica del profesor.					
31. Si los profesores hubiesen tenido criterios de evaluación más objetivos, no habría tenido las notas bajas que he sacado algunas veces.					
32. La casualidad ha sido la principal causa de que a veces haya tenido puntuaciones bajas.					

ANEXO 2. INSTRUMENTO EMA- II (CUESTIONARIO FINAL: escala de logros académicos)

Antes de contestar este cuestionario, responde lo siguiente (es totalmente confidencial)

Nombre _____

Correo electrónico _____

A) Tacha el sexo al que perteneces

Sexo: F M

B) Escribe tu promedio general (aproximado) en cada de nivel educativo

Primaria _____ Secundaria _____ Preparatoria _____ Licenciatura (actual) _____

C) Escribe el número (aproximado) de materias reprobadas en cada de nivel educativo

Primaria _____ Secundaria _____ Preparatoria _____ Licenciatura (actual) _____

INSTRUCCIONES

A continuación encontrarás una serie de afirmaciones sobre las causas del éxito y el fracaso en distintas situaciones, en cada afirmación debes mostrar 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 tachando la respuesta que más se adecua a lo que piensas.

Por ejemplo:

AFIRMACIONES	Total- mente en desa- cuerdo	De Acuerdo	Ni de Acuerdo ni en Desa- cuerdo	En Desa- cuerdo	Total- mente en desa- cuerdo
5. En mi caso, sacar buenas calificaciones es siempre fruto directo de mi propio esfuerzo.				x	

Espera a que se de la señal para empezar

AFIRMACIONES	Total- mente en desa- cuerdo	De Acuerdo	Ni de Acuerdo ni en Desa- cuerdo	En Desa- cuerdo	Total- mente en desa- cuerdo
1. Cuando me dan una mala calificación, normalmente pienso que es porque no he estudiado lo suficiente.					
2. Si sacará malas calificaciones, dudaría de mi capacidad intelectual.					
3. Alguna de las veces que he sacado buenas calificaciones en una asignatura ha sido porque el profesor daba altas puntuaciones con mucha facilidad.					
4. Algunas veces mi éxito en los exámenes depende de haber tenido un poco de suerte.					
5. En mi caso, sacar buenas calificaciones es siempre fruto directo de mi propio esfuerzo.					
6. Mis capacidades para los estudios es el factor más importante para obtener buenas calificaciones.					
7. Cuando un profesor piensa que eres un mal estudiante, es más probable que recibas peores calificaciones que otra persona, aunque hubieras hecho el mismo trabajo.					
8. Me parece que algunas de mis calificaciones más bajas se han debido parcialmente a errores casuales					
9. Si las calificaciones que saco no son tan buenas como esperaba, normalmente pienso que se debe a la falta de esfuerzo por mi parte.					
10. Si repruebo una asignatura es probablemente por no ser muy inteligente.					
11. Algunas de mis buenas calificaciones que he obtenido, puede que reflejen simplemente que las asignaturas son más fáciles que las demás.					
12. Algunas de mis buenas calificaciones dependen, en buena medida, de factores casuales tales como que me hayan tocado en un examen precisamente las preguntas que me sabía.					
13. Siempre que obtengo buenas calificaciones es porque he estudiado con intensidad.					
14. Pienso que mis buenas calificaciones reflejan directamente lo listo que soy para los estudios.					
15. Es frecuente, que si saco malas calificaciones sea porque el profesor no ha hecho interesante las clases.					
16. Algunas veces, cuando mis calificaciones son bajas, pienso que lo único que ocurre es que no he tenido suerte.					

AFIRMACIONES	Totalmente en desacuerdo	De Acuerdo	Ni de Acuerdo ni en Desacuerdo	En Desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
17. Para mí, las malas calificaciones significan que no he trabajado con suficiente dedicación.					
18. Si sacaré malas calificaciones pensaría que no tengo el talento necesario para cursar con éxito esas asignaturas.					
19. A veces saco buenas calificaciones sólo porque lo que tenía que aprender era fácil.					
20. Pienso que algunas veces debo considerarme una persona con suerte por haber sacado buenas calificaciones					
21. Si trabajo con empeño, puedo superar cualquier obstáculo que me impida tener éxito en los estudios.					
22. Si saco buenas calificaciones es por mis capacidades para los estudios					
23. Algunas de las veces que he recibido malas calificaciones, lo único que reflejaban era la rigidez del profesor a la hora de evaluar.					
24. Es posible que algunas de mis calificaciones se deban a la mala suerte, al haberme examinado de lo que no debía cuando no debía.					
25. La incapacidad de los profesores para definir de modo preciso los objetivos didácticos es la causa principal de que yo a veces haya tenido bajas calificaciones.					
26. Normalmente, cuando he trabajado duro, he conseguido tener éxito en los estudios.					
27. La suerte es, con frecuencia, el factor principal de mi éxito en los estudios.					
28. A menudo las explicaciones de los profesores han sido tan deficientes que han dado lugar a que yo tenga malas calificaciones.					
29. La mala suerte que tengo para muchas cosas ha hecho con frecuencia que no obtenga buenas calificaciones.					
30. Con frecuencia, mis malas calificaciones se deben a la escasa capacidad pedagógica del profesor.					
31. Si los profesores tuvieran criterios de evaluación más objetivos, no tendría las bajas calificaciones que he tenido algunas veces.					
32. La casualidad ha sido la causa principal de que a veces tenga bajas calificaciones.					

¡GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!

ANEXO 3. PROGRAMA TUTORIAL

Objetivo general:

El alumno comprenderá la importancia de atribuir el éxito o fracaso escolar al esfuerzo (atribución interna y controlable) con la intención de elevar su esfuerzo personal, constancia y perseverancia; y así, efectuar mejoras en el rendimiento académico.

El programa propuesto abarcará 10 sesiones con duración de una hora.

SESIÓN 1. PRESENTACIÓN

Objetivos específicos:

- El alumno conocerá los temas que serán revisados a lo largo de la tutoría.
- El estudiante identificará las expectativas de la tutoría.

TEMA	CONTENIDO TEMÁTICO	TÉCNICAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	RECURSOS	DURACIÓN
PRESENTACION	Temario	Técnica expositiva	El tutor dará un panorama general sobre los temas que se abordarán en el módulo por medio de rotafolios. Los participantes junto con el tutor propondrán los lineamientos que regirán la hora de tutoría (encuadre).	Salón Rotafolios Marcador Cinta adhesiva	30 min
DETECCIÓN DE EXPECTATIVAS	Expectativas de los alumnos	Experiencia Estructurada "Detección de necesidades"	Los alumnos responderán lo siguiente: ¿Por qué estoy aquí? ¿Qué me gustaría aprender? ¿Qué pienso aportar? Etc. Primero lo harán de forma individual y después se formarán equipos.	Salón Hojas blancas Lápices Plumones Pintarrón	30 min

SESIÓN 2. INTRODUCCIÓN A LA ATRIBUCIÓN

Objetivos específicos:

- El estudiante conocerá el concepto de atribución, así como también reconocerá su importancia.
- El alumno analizará la forma en que las personas explican los hechos que les ocurren.

TEMA	CONTENIDO TEMÁTICO	TÉCNICAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	RECURSOS	DURACIÓN
IMPOR- TANCIA Y CON- CEPTO DE ATRIBU- CIÓN	-Definición de atribución	Técnica Expositiva	El tutor expondrá las características de la atribución.	Salón Pintarrón Marcador	30 min
	-Principios de la atribución	Experiencia Estructurada	Por medio de una dinámica, el alumno reconocerá el papel que juega la atribución en su vida diaria.		30 min
		Lluvia de ideas	Los participantes darán ejemplos del rol que juegan las atribuciones en todos los aspectos de su vida.		

SESIÓN 3. ANTECEDENTES DE LA ATRIBUCIÓN

Objetivo específico:

- El estudiante conocerá los factores que influyen en la elaboración de atribuciones causales.

TEMA	CONTENIDO TEMÁTICO	TÉCNICAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	RECURSOS	DURACIÓN
FACTORES QUE INTERVIENEN EN LA ELABORACIÓN DE ATRIBUCIONES CAUSALES	Factores externos: -Información específica -Retroalimentación del profesor -Interacción alumno-grupo	Lluvia de ideas	El tutor expondrá situaciones, y con la lluvia de ideas se pretende que el grupo reflexione acerca de las causas que posiblemente afectan esas atribuciones.	Salón Pintarrón Marcador	15 min
	Factores personales: -Principios del pensamiento causal	Estudio de casos (lectura)	El tutor presentará un documento que contenga una serie de situaciones en donde el estudiante tendrá que completarlos tomando en cuenta las aportaciones de la lluvia de ideas.	Salón Documento (situaciones) Pintarrón Marcador	30 min
		Técnica expositiva	El tutor dará a conocer cuales son las variables que influyen en las atribuciones.	Salón Pintarrón Plumones	15 min

SESIÓN 4. ATRIBUCIONES CAUSALES Y SESGOS ATRIBUCIONALES

Objetivo específico:

- El estudiante conocerá y reconocerá tipos y sesgos de las atribuciones.

TEMA	CONTENIDO TEMÁTICO	TÉCNICAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	RECURSOS	DURACIÓN
CAUSAS PERCIBIDAS	-Capacidad -Esfuerzo -Estrategias -Tarea -Profesores -Suerte	Técnica Expositiva Estudio de casos (lectura)	El tutor demostrará cuales son las atribuciones causales más usadas en el ámbito escolar. El alumno por medio de una lectura (situaciones y diálogos) analizará y deducirá cuáles atribuciones están siendo usadas.	Salón Pintarrón Marcador Lecturas	30 min
SESGOS ATRIBUCIONALES	-Error fundamental -Sesgo actor-observador -Sesgo defensivo -Efecto falso consenso	Estudio de casos (película)	El tutor explicará los sesgos atribucionales, y a través de una película, los alumnos detectarán los sesgos atribucionales.	Salón Pintarrón Marcador Película	30 min

SESIÓN 5. ESTILOS ATRIBUCIONALES

Objetivo específico:

- El alumno describirá y comparará los estilos atribucionales.

TEMA	CONTENIDO TEMÁTICO	TÉCNICAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	RECURSOS	DURACIÓN
ESTILOS ATRIBUCIONALES	-Optimista -Pesimista -Depresivo	Técnica Expositiva	El tutor demostrará cuales son los estilos atribucionales y determinará cuales son las consecuencias de esos estilos.	Salón Pintarrón Marcador	30 min
		Rol playing	El alumno por medio del rol playing representará los estilos atribucionales.	Papelitos	30 min

SESIÓN 6. CONSECUENCIAS DE LA ATRIBUCIÓN

Objetivo específico:

- El estudiante definirá las consecuencias afectivas, cognitivas y conductuales de la atribución.

TEMA	CONTENIDO TEMÁTICO	TÉCNICAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	RECURSOS	DURACIÓN
CONSECUENCIAS DE LA ATRIBUCIÓN	Consecuencias cognitivas (expectativas)	Técnica Expositiva	El tutor explicará cuales son las consecuencias de la atribución.	Salón Pintarrón Marcador	30 min
	Consecuencias afectivas	Dramatización	El alumno por medio de las dramatizaciones representará las consecuencias de las atribuciones.		30 min
	Consecuencias conductuales				

SESIÓN 7. EL ESFUERZO (parte I)

Objetivo específico:

- El alumno reconocerá la importancia del esfuerzo en la consecución de logros escolares.

TEMA	CONTENIDO TEMÁTICO	TÉCNICAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	RECURSOS	DURACIÓN
IMPOR-TANCIA DEL ES-FUERZO	-Esfuerzo, perseverancia y constancia	Técnica expositiva	El tutor animará a los alumnos para que reflexionen de forma personal sobre su esfuerzo y trabajo durante el semestre. Se les explicará que deben pensar en todo el semestre, y no sólo en el periodo de exámenes.	Salón Pintarrón Marcador	20 min

IMPOR- TANCIA DEL ES- FUERZO	-Esfuerzo, perseve- rancia y constancia	Experiencia Estructurada	El tutor entregará una tabla que contenga: las asignaturas, las calificaciones esperadas y las calificaciones obtenidas.	Tablas	40 min
		Lluvia de ideas	Los estudiantes reflexionarán sobre las incongruencias entre las calificaciones reales y esperadas, por lo que analizarán el papel que juega el esfuerzo en sus resultados académicos.	Pintarrón Marcador	

SESIÓN 8. EL ESFUERZO (parte II)

Objetivo específico:

- El alumno explicará porqué el esfuerzo es la mejor alternativa para explicar su éxito y fracaso escolar.

TEMA	CONTENIDO TEMÁTICO	TÉCNICAS DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	RECURSOS	DURA- CIÓN
ESFUERZO: ÉXITO Y FRACASO ESCOLAR	-Beneficios del esfuerzo	Experiencia estructurada	Los estudiantes pensarán en cinco situaciones escolares de éxito y fracaso; y describirán cómo el esfuerzo ha tenido un papel en esos resultados.	Salón Pintarrón Marcador	20 min
		Lluvia de ideas	Los estudiantes expresarán y compartirán con los demás, las situaciones de éxito y fracaso escolar que pensaron.		25 min

ESFUERZO: ÉXITO Y FRACASO ESCOLAR		Técnica expositiva Experiencia estructurada	El tutor explicará porque es importante esforzarse ante los éxitos y fracasos académicos. El tutor asignará una tarea para la próxima sesión, que consiste en: que cada estudiante elija un tema que no entiendan o consideren muy complicado. Una vez elegido el tema, cada estudiante se dará a la tarea de pensar cómo comprenderán ese tema.	Salón Pintarrón Marcador	15 min
--	--	--	---	--------------------------------	--------

SESIÓN 9. EL ESFUERZO (parte III)

Objetivo específico:

- El estudiante analizará las actitudes positivas que le permiten superarse en su rendimiento académico.

TEMA	CONTENIDO TEMÁTICO	TÉCNICAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	RECURSOS	DURACIÓN
ESFUERZO: PENSAR Y ACTUAR	-El esfuerzo, como un elemento para mejorar el rendimiento académico.	Experiencia estructurada	Los estudiantes trabajarán solamente los temas elegidos anteriormente; para ello podrán hacer uso de cuadernos, libros, maestros, internet, etc. Los alumnos trabajarán sus temas durante una semana. De esta manera podrán constatar la importancia del esfuerzo.	Salón Otros salones Libros Internet Cuadernos	60 min

SESIÓN 10. CIERRE

Objetivo específico:

- El alumno demostrará la manera en que el esfuerzo contribuye a la comprensión de un tema difícil.

TEMA	CONTENIDO TEMÁTICO	TÉCNICAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	RECURSOS	DURACIÓN
CIERRE	-El esfuerzo, como un elemento para mejorar el rendimiento académico.	Lluvia de ideas	Los estudiantes reflexionaran acerca de la sesión anterior, y describirán como les ayudó el esfuerzo para comprender los temas.	Salón Pintarrón Marcador	30 min
		Técnica expositiva	El tutor retroalimentará a los alumnos y los animará a seguir esforzándose no sólo en la escuela, sino también en su vida profesional.		15 min
		Clausura	El tutor anunciará el final del módulo, a través de una clausura cálida.	Salón	15 min