

## PERCEPCION CAUSAL DEL FRACASO ACADEMICO: ANALISIS ATRIBUCIONAL

ALBERTO DE LA TORRE GARCÍA

### 1. INTRODUCCIÓN

Es un hecho claro el interés que por el rendimiento escolar, y más concretamente en su aspecto de fracaso, se detecta desde las instituciones educativas; preocupación en su investigación y atención prioritaria en lo social que han ido cobrando importancia de forma paralela al desarrollo tecnológico.

El concepto de fracaso escolar surge, y se asocia, a un momento concreto del desarrollo en el sistema educativo: el momento inmediatamente posterior a la escolarización total. La titulación escolar mínima que se exige, administrativamente, va aumentando progresivamente de nivel, y ello deriva, en la persona que lo sufre, en una situación de exclusión e incluso marginal. El fracaso se contrapone, de modo casi automático, al éxito escolar, y uno y otro no son sino proyección social del rendimiento académico de los alumnos (Beltrán de Tena, 1986, p. 201).

Wal (1962), por ejemplo, define al alumno retrasado como «cualquier alumno cuyo rendimiento, tal como lo miden los tests objetivos, sea menor al del 85 por 100 de los niños de su misma edad cronológica». Leach y Raybould (1977), por su parte, delimitan el fracaso en función de «aquellas situaciones por las que ciertos alumnos de la población escolar ordinaria y normal manifiestan en su conducta y en sus resultados de rendimiento la presencia de dificultades significativas para conseguir dar respuesta a las demandas usuales de sus escuelas». La clave del fracaso escolar parece asentarse, consiguientemente, en la evaluación del rendimiento del alumno. El fracaso existe, sociológicamente hablando, en el momento que se produce una evaluación insuficiente del rendimiento del discente; autores como Molina García y García Pascual (1984) lo han subrayado de modo suficiente.

A pesar, como se viene exponiendo, de referir al sujeto la atribución del fracaso, no se deben obviar otras anotaciones; se impone, desde luego, la necesidad de adoptar precauciones en relación a la eficacia discriminativa del sistema evaluativo, en relación a las puntuaciones al uso. A. Rodríguez Diéguez (1983) ha puesto de manifiesto, por ejemplo, cómo la «banda de incertidumbre» en una determinada evaluación de rendimiento —las oposiciones para profesores de EGB— se establecía entre los límites de 3,5 y 6,5 puntos aproximadamente. Esto es, un sujeto podía obtener, de modo absolutamente aleatorio, y con los mismos ejercicios, calificaciones de suspenso o de amplio aprobado, en relación, lógicamente, a las «presuntamente objetivas determinaciones» de los jueces, que son, en definitiva, juicios subjetivos. En esta misma línea, y en el contexto del Bachillerato, estudios como los de Vidal Xifre (1984) y Gómez Molina (1982) revelan, de forma

similar, el grado de azar de las calificaciones, expresadas en la presencia de diferencias claramente significativas en grupos de alumnos de características similares y en idénticas asignaturas.

Por último, como no podía ser menos, se ha de aludir, aunque sea sólo una apostilla, a la institución escolar. Fracaso escolar también alude al contexto en el que este percance ocurre (Escudero Muñoz, 1982): el concepto de fracaso nos refiere, en esta perspectiva, genéricamente, a una realidad social, en un marco sociocultural concreto, es una situación generada y calificada en un contexto concreto, donde rigen unas normas que se establecen en orden a la consolidación y permanencia del propio sistema social (Saper, Saper, Soler, 1982).

En lo que se refiere a la institución escolar, de entrada cabe preguntarse: ¿el fracaso escolar es fracaso del alumno o es fracaso de la escuela? La cuestión no es tan bizantina como cabría pensar, hay que poner el acento también en la escuela en cuanto que es incapaz de asimilar a unos sujetos de determinadas características en función de unos usos que se muestran como inadecuados en una enseñanza auténticamente popular. Las palabras de Maravall (1984) subrayan este aspecto: «Los altos índices que alcanza el fracaso escolar suscitan interrogantes acerca de la eficacia y funcionalidad de unas instituciones educativas que segregan un porcentaje elevado de la población española desde sus primeros años».

En cualquier caso, los efectos del rendimiento escolar del niño son evidentes. Gimeno Sacristán (1976, p. 252) nos los refiere en relación a sus aspectos positivos: «Un alumno con buen rendimiento es un alumno bien considerado por sus padres, bien aceptado por sus compañeros. Tiene un concepto más bien alto, estable y adecuado a la realidad, se esfuerza de forma adecuada. Tiende a ser considerado no ya como un buen estudiante, algo que ya es, sino como una persona aceptable por otras características con aspiraciones adecuadas a sus posibilidades».

Esta investigación afronta el problema del fracaso escolar partiendo, operativamente, del rendimiento académico —aún con las limitaciones que previamente se han indicado—. En concreto, nuestro interés se centra en las percepciones causales que los padres de niños con deficiente rendimiento académico tienen de este suceso. Objetivo que hemos de situar en un contexto histórico particular que nos ha de permitir una más ágil comprensión, tanto de las bases conceptuales como del procedimiento metodológico seguido.

En el ámbito de la Psicología Social actual, el estudio del logro académico ha ocupado un importante espacio, siendo la Teoría de Atribución —área de investigación preponderante en las últimas décadas en aquella disciplina (Harvey, Weary, 1981, 1984)— la que se ha dirigido, de forma preferente, hacia el tratamiento de este tema. Las primeras pruebas empíricas empleando el paradigma de éxito-fracaso en el contexto académico confirman una tendencia asimétrica en el proceso atribucional.

La persona tiende a autoperibirse como responsable de sus éxitos académicos y a la atribución externa de su fracaso (Beckman, 1970; Feather, 1967; Johnson, Feigenbaum, Weiby, 1964). Ante estos resultados, meramente descriptivos, se abren dos vías de investigación:

- 1.<sup>a</sup> Desde presupuestos y conceptos motivacionales con la asunción básica de que ese estilo atribucional responde a procesos ego-defensivos (Snyder, Stephan, Rosenfield, 1976) ampliamente estudiados, con posterioridad, en las explicaciones del paradigma de Atribución Divergente (Jones, Nisbett, 1972). La argumentación es simple: desde el momento en que la realización de las tareas y, consiguientemente, la puntuación obtenida, son observadas por el experimentador y/o más personas, se está favoreciendo las ten-

dencias de los sujetos a utilizar sus atribuciones a modo de control sobre las impresiones que aquéllos se forman de ellas; ello lleva, en consecuencia, a la realización de atribuciones autoensalzadoras y/o autoprotectoras, en función de los resultados obtenidos.

2.<sup>a</sup> La segunda línea, partiendo de la Teoría de Motivación de Atkinson (1964), proclama la necesidad de presentar un modelo atribucional de Motivación de Logro guiado por un enfoque cognitivo (Weiner, 1972, p. 96), con un mayor interés por las consecuencias de aquella tendencia asimétrica que por las explicaciones sobre su existencia (Heckhausen, 1972, 1973, 1978; Meyer, 1980; Weiner 1972, 1974, 1979, 1980). Se concluye, genéricamente, que las atribuciones causales del logro académico actual inciden, de forma diferencial, según el resultado obtenido, en: *a)* la motivación futura —temor para el caso del fracaso y esperanza con ocasión del éxito— y *b)* las elecciones conductuales subsiguientes —elección de tarea y persistencia en el esfuerzo— (Meyer, 1976; Weiner, 1974).

Con estos antecedentes hemos de situar el marco de referencia de nuestro estudio que, respecto a las líneas de investigación expuestas, difiere sustancialmente en dos elementos sustantivos:

*a)* Desde el análisis conceptual, nuestro interés radica en las atribuciones causales que los padres realizan del rendimiento académico de sus hijos, y no de las realizadas por los propios alumnos y/o los profesores que, hasta el momento, han constituido el objetivo preferente de investigación.

*b)* Metodológicamente, y como utilización de variables dependientes, hemos incorporado a los contenidos causales definidos en las atribuciones otra serie de parámetros, como el examen sobre la evocación de estas atribuciones y su modo de expresión. Así, se han utilizado:

— Las atribuciones causales concretas que los sujetos determinan para dar cuenta del fracaso escolar y que harían referencia a contenidos.

— Número de atribuciones: conjunto total de causas que los entrevistados señalan para el fracaso escolar. Medida similar a la empleada por Wong, Weiner (1981), donde se muestra que el fracaso en una tarea y/o la consecución de resultados no esperados generan mayor número de atribuciones —en términos estrictamente cuantitativos— que el éxito y/o los resultados deseados.

— Parámetros temporales: estimaciones del conjunto de tiempo que las personas emplean para llevar a cabo sus inferencias causales. En concreto, se han tomado las siguientes medidas:

- Tiempo de reacción o latencia de respuesta: definido como el tiempo transcurrido entre la presentación del estímulo —formulación de la pregunta por parte del encuestador— y el comienzo de la respuesta del sujeto entrevistado.
- Tiempo de explicación causal: tiempo que emplea el entrevistado en la explicación de una causa concreta. Es la medición del momento temporal entre el instante en que comienza a enunciar una causa concreta hasta que finaliza esta descripción.

La medición de estos registros temporales se llevó a cabo por medio de la utilización de los aparatos CA 340 Llave Vocal y CA 565 Contador-Programador de tiempo CAMPDEN, tomando como unidad de medida en todos los casos el segundo.

Se trata, en resumen, de conocer cuáles son las creencias causales que sobre el fracaso escolar de los discentes tienen sus padres, hipotetizando que en la formación de estas creencias se encuentra la experiencia personal: los padres de niños con deficiente rendimiento académico tendrán un estilo atribucional —tanto en contenidos causales como en la evocación de las atribuciones— diferente de aquellos cuyos hijos tienen éxito escolar.

## 2. METODOLOGÍA

### 2.1. Elección de la muestra

La muestra real está compuesta de 230 personas, residentes en la ciudad de Salamanca. A esta muestra final se llegó por medio del siguiente procedimiento: se adoptó la decisión, para la selección de la muestra, partir de la situación escolar y, concretamente, de alumnos de diversos colegios públicos de la ciudad de Salamanca, cuyos padres iban a constituir la muestra real de estudio.

De esta forma, se consideró la relación de alumnos que en el curso 1985-86 cursaban estudios de 7.º y 8.º de EGB en cuatro colegios de Salamanca, elegidos a partir de la relación completa de centros públicos de EGB proporcionada por la Delegación Provincial de Educación y Ciencia. Partiendo de esta relación, la elección concreta de los colegios se llevó a cabo en base a un criterio estrictamente geográfico, la situación en barrios periféricos, pero en distintos puntos geográficos: Amapolas (Barrio Garrido), Lazarillo de Tormes (Barrio de Chamberí), Gran Capitán (Plaza del Oeste) y Rodríguez Aniceto (Barrio de Pizarrales).

La razón de tomar alumnos que cursaban estudios de 7.º y 8.º de EGB viene determinada por las características propias de la organización escolar: puesto que debíamos considerar la trayectoria académica de los alumnos para la evaluación de la condición de rendimiento académico, en el curso de 5.º de EGB no se sigue el mismo sistema de evaluación que en los cursos posteriores —en la primera etapa de EGB no hay suspensos—, por lo que si hubiéramos optado por alumnos de 6.º curso nos hubiera faltado esta perspectiva académica desde el punto de vista temporal. Igualmente, se consideró, a la hora de tomar esta etapa educativa, el hecho de que corresponde a la enseñanza obligatoria, que no ocurre en fases escolares posteriores. De esta forma se tomaron las siguientes calificaciones para la operativización de la condición de rendimiento académico (éxito = 0 suspensos; fracaso = X suspensos).

#### *Alumnos de 7.º EGB (1985-86)*

- Evaluaciones y nota final (junio y septiembre) de 6.º EGB.
- Primera evaluación de 7.º EGB.

#### *Alumnos de 8.º EGB (1985-86)*

- Evaluación final (junio y septiembre) de 6.º EGB.
- Evaluaciones parciales y nota final (junio y septiembre) de 7.º EGB.
- Primera evaluación de 8.º EGB.

La relación inicial de sujetos por colegios y cursos era la siguiente:

<u>Colegio</u>	<u>7.º EGB</u>	<u>8.º EGB</u>
Amapolas .....	90	98
Lazarillo de Tormes .....	36	32
Gran Capitán .....	56	47
Rodríguez Aniceto .....	42	36

Una vez realizado el estudio de campo, de acuerdo al procedimiento metodológico que posteriormente se describirá, la muestra real quedó compuesta por los padres de alumnos en la siguiente distribución:

<u>Colegio</u>	<u>7.º EGB</u>	<u>8.º EGB</u>
Amapolas .....	51	72
Lazarillo de Tormes .....	13	10
Gran Capitán .....	22	20
Rodríguez Aniceto .....	26	16

2.2. *Reclutamiento de entrevistadores*

Se llevó a cabo entre los alumnos matriculados en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación —Sección de Psicología— que en el curso académico 1985-86 realizaban los estudios correspondientes a 4.º curso y, concretamente, en la asignatura de Psicología Social. Se les ofreció a todos los alumnos, por parte del profesor de la asignatura, la posibilidad de realizar un trabajo experimental durante todo el curso, o la colaboración, de forma totalmente voluntaria, en la realización de este trabajo. De esta manera se ofrecieron 17 estudiantes (nueve mujeres y ocho hombres) para la realización de las entrevistas.

2.3. *Procedimiento metodológico*

2.3.1. Descripción del cuestionario atribucional

El cuestionario consta de 40 preguntas, la mayoría de ellas de carácter abierto, que se refieren, en primer lugar, a la obtención de datos personales, así como de aspectos relacionados con la experiencia previa y situación actual del sujeto respecto a la situación escolar. Un segundo bloque de cuestiones tenía el objetivo de derivar una medida de valencia o grado de atracción hacia la educación; para ello se optó por la construcción de diferentes dicotomías que hacían referencia a eventos importantes en la vida de cualquier persona, donde el sujeto debía dar el orden preferencial entre los miembros de estas dicotomías. Finalmente, las preguntas del último apartado concretizan las atribuciones causales para la situación propuesta, el fracaso escolar, de tal forma que cada entrevistado podía explicitar, con sus propias palabras, la(s) causa(s) que, a su juicio, tuviera mayor incidencia en la existencia del fracaso. Se desechó la posibilidad de intro-

ducir, en este apartado, junto a la pregunta abierta, una relación exhaustiva de causas posibles, indicadas explícitamente, por cuanto hubiera sesgado la evaluación personal, proporcionando al sujeto, al menos, un marco referencial de causalidad.

### 2.3.2. Recogida de calificaciones académicas

Que comenzaba con la visita del investigador principal a los directores de los diferentes centros académicos, exponiendo los objetivos de la investigación, con el fin de obtener la máxima colaboración para esta toma de calificaciones. La información que se daba era la siguiente: «Se trata de una investigación sobre las creencias que los padres tienen acerca del rendimiento académico, de forma general, relacionado a su vez con la condición socioeconómica de la familia, la situación laboral y el rendimiento académico concreto de sus hijos, por lo que necesitamos las calificaciones individuales de cada alumno en los cursos elegidos». Igualmente, era el director del centro escolar quien debía referirnos la dirección familiar, indicándole en este sentido por nuestra parte que en ningún momento de la investigación se iba a tratar con los alumnos y cuya única identificación de éstos era la asignación de un número aleatorio que permitiera identificar al investigador su rendimiento académico con la familia a la que pertenecía.

Una vez recogida la relación de las calificaciones académicas de los alumnos, así como de sus domicilios y datos familiares, se pasó a la siguiente fase, estudio de campo, para lo que era necesario dar a conocer a los entrevistadores las características de esta técnica, lo que se llevó a cabo de la siguiente forma:

### 2.3.3. Entrenamiento de los entrevistadores

Que constó de dos fases claramente diferenciadas y realizadas en sesiones sucesivas. Una primera fase con un objetivo doble: 1.º Introducir a los entrevistadores en el conocimiento de la técnica de la entrevista de forma general. Para ello se entregó a los entrevistadores, para su estudio, un informe general sobre esta técnica, así como una exposición oral detallada por parte del investigador principal de los elementos sustantivos de la técnica, los diferentes tipos de entrevista, etc. Se procedió, finalmente, en este apartado, a la resolución de dificultades y dudas que aparecieran entre los distintos entrevistadores sobre lo hasta ese momento determinado. 2.º La aplicación al caso concreto de esta investigación de la entrevista y la resolución de problemas de procedimiento. Con este objetivo se señaló los fines de la entrevista que iban a realizar, consideración importante porque en función de la misma se deben analizar cada una de las preguntas de que consta el cuestionario.

En una segunda fase se introdujo la técnica del Role-Playing: de esta manera, cada uno de los entrevistadores, en presencia de los demás, realizaba la entrevista a un sujeto desconocido para ellos, y en cada caso distinto, a modo de entrevista real. En la realización de este entrenamiento se matizaban una serie de consideraciones referentes a:

a) La correcta utilización de grabadora y funcionamiento mecánico de este instrumento, así como la justificación de su utilización ante el sujeto entrevistado: «La utilización de la grabadora responde a la necesidad de tener un mejor registro de sus respuestas para la cuantificación estadística de las mismas, pero una vez que se lleve a cabo este registro estadístico, la grabación será destruida».

b) Las actitudes que manifiestan las personas a la hora de ser entrevistadas, poniendo especial énfasis en la utilización del tiempo necesario para llevar a cabo esta entrevista.

c) La justificación ante la posible pregunta de la persona a entrevistar sobre por qué ella había sido elegida: a través del censo municipal de la ciudad de Salamanca y completamente al azar, garantizando la confidencialidad de sus respuestas y la utilización exclusiva por parte del investigador de sus opiniones.

Previo a la realización del trabajo de campo, se enviaba a cada sujeto una carta personal del investigador principal informando de los objetivos de investigación a realizar y agradeciendo su colaboración con el entrevistador que en días posteriores le visitaría para la realización de la entrevista. De igual manera, o para ello, a cada uno de los entrevistadores se les proporcionaba una tarjeta de identificación con el fin de acreditarse ante el sujeto a entrevistar previo a la realización de la misma.

#### 2.3.4. Transcripción, registro y codificación de las respuestas

En orden a una codificación más precisa de las respuestas se llevó a cabo la transcripción textual del contenido oral grabado a la exposición escrita. De esta forma, la codificación, por parte de los jueces, se realizó en base a la lectura de esta transcripción y, de forma simultánea, la audición de los contenidos grabados en cassette. Se utilizaron dos tipos de métodos en el análisis de las respuestas de los sujetos y que corresponden a las medidas utilizadas. En primer lugar, se incluyó un análisis de contenido, realizado por tres jueces, de las respuestas dadas por los sujetos a los siguientes items:

- ¿Cómo considera que van sus hijos en los estudios?
- ¿Por qué dejaron sus hijos de estudiar?
- ¿A qué cree usted que es debido el deficiente rendimiento académico de los niños?

Cada una de las respuestas individuales a estas preguntas era codificada por los jueces en base a los siguientes parámetros:

- La causa(s) concreta(s) que indicaba el sujeto a lo largo de su respuesta.
- El número de causas total en cada una de las respuestas, apreciando si realmente se repetía a lo largo de una respuesta una causa concreta.
- El comienzo y el final del texto donde se indicaba cada una de las causas en el contexto de su expresión total.
- La categorización de cada causa a partir de las siguientes categorías: caractereológica, conductual y externa (Janoff-Bullman, 1979). Además, se incluyeron dos categorías más, como eran mixta, que encuadraba las explicaciones que implicaban más de una causa concreta —falta de adaptación entre trabajador y empresario—, y la categoría de inmodificable.

Los jueces que hubieron de codificar las respuestas fueron sometidos a un entrenamiento previo por parte del investigador principal, siguiendo procedimientos previamente ya realizados en investigaciones anteriores (Lau, Russell, 1980; Lowe, Medway, Beers, 1983): codificación previa de 40 causas elegidas al azar, y en la codificación definitiva, sólo en aquellos casos donde hubo un total acuerdo en la categorización entre los tres jueces se daba por válida a la misma. En el supuesto de que hubiera algún tipo de desacuerdo en la categorización de una causa inicialmente, se discutía entre los propios jueces esta codificación y, en el caso de no lograr el acuerdo en un tiempo máximo de dos minutos, se descartaba y se incluía en la categoría de inmodificable esa explicación. El acuerdo inicial se logró en un 85 por 100 de las respuestas en la categorización,

siendo el total de las respuestas categorizadas del 96 por 100. Posteriormente, otros tres jueces, independientes de los anteriores, categorizaron 85 respuestas elegidas al azar, pertenecientes a 25 personas entrevistadas; el acuerdo entre los primeros y éstos en la categorización de estas respuestas fue de 1.93.

Por último, partiendo de esta codificación textual realizada por los jueces, se procedió a un segundo tipo de medida, determinado a partir de esta codificación textual, que consistió en la medición del tiempo que los sujetos empleaban en cada una de sus respuestas a las distintas preguntas que hacían referencia al rendimiento académico. De hecho, no sólo nos interesaba las posibles diferencias, según el grado de implicación de las personas en cada una de ambas situaciones, en los contenidos de sus atribuciones, sino también, y esto es lo que se pretende cubrir con esta medición temporal, cómo eran evocados estos contenidos.

El procedimiento determinado para la medición de los registros temporales se llevó a cabo diferenciando dos tipos de preguntas en base a su formulación: *a)* en primer lugar, aquellas cuestiones cuya respuesta o en la que se les preguntaba a los sujetos por un mero descriptivo, esto es, que manifestaran en su respuesta una situación o un estado sobre una situación actual o pasada del sujeto, es decir, preguntas que reflejaran hechos reales para el sujeto. En este caso se tomaron dos registros temporales: 1.º el tiempo de reacción o tiempo transcurrido desde que el entrevistador formula la pregunta hasta que el sujeto comienza a responder; 2.º tiempo total, o tiempo que el sujeto emplea en responder a esta pregunta o cuestión. En segundo lugar, se llevó a cabo la medición de las respuestas verbales, cuya contestación consistía en una opinión valorativa sobre un hecho determinado.

### 3. RESULTADOS

De acuerdo a la naturaleza de los datos, la presentación de resultados se articula en dos títulos diferenciados sin que se obvie la explicación-discusión final conjunta, de acuerdo a los objetivos iniciales de trabajo. Estos dos apartados corresponden, en primer lugar, a la referencia causal, que comprende a su vez el examen del número de causas de atribución, determinado por los sujetos, para el fracaso escolar, así como su categorización y, en segundo lugar, el análisis de los parámetros temporales en relación a este proceso de atribución causal.

#### 3.1. *Contenidos causales*

##### 3.1.1. Número de causas de atribución para el fracaso escolar

<i>Grupo</i>	<i>Media</i>	<i>Grupo</i>	<i>Media</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
No fracaso	1,80	Fracaso	1,64	1,04	0,3022

Wong, Weiner (1981) y Lau y Russel (1980) señalan que el número de atribuciones personales guarda relación directa con los resultados obtenidos por el sujeto: el fracaso y/o los resultados no deseados dan lugar a mayor número de explicaciones causales, en términos de cantidad, que el éxito y/o las consecuencias esperadas. En nuestra investigación no se confirma esta tesis; al contrario, se desprende una tendencia opuesta—adoptando las lógicas precauciones que impone el grado de significatividad estadís-

tica—, ya que las personas que tienen hijos con fracaso académico ofrecen menor número de atribuciones que los padres de niños con una trayectoria académica de éxito.

Sin embargo, el análisis sustantivo lo debemos realizar mediante el examen de los contenidos causales concretos y su categorización. Hecho que se ofrece a continuación.

3.1.2. Descripción y categorización causal

De acuerdo a la investigación tradicional en Teoría de Atribución, se expone en la tabla siguiente la relación causal completa que los encuestados señalaron como causa directa del fracaso escolar, matizando que en esta reseña se pormenoriza cada causa en función del lugar en que es citada:

Causa	LUGAR					Total
	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	
1	48 (21,1%)	35 (33,0%)	11 (34,4%)	1 (10,0%)	—	95 (22,3%)
2	38 (16,7%)	22 (20,8%)	7 (21,9%)	2 (20,0%)	—	69 (18,1%)
3	85 (37,4%)	26 (24,5%)	4 (12,5%)	3 (30,0%)	—	118 (31,3%)
4	31 (13,7%)	11 (10,4%)	4 (12,5%)	1 (10,0%)	—	47 (12,3%)
5	19 (8,4%)	6 (5,%)	3 (9,4%)	2 (20,0%)	—	30 (7,8%)
6	1 (0,4%)	—	1 (3,1%)	1 (10,0%)	—	3 (0,79%)
7	4 (1,8%)	6 (5,%)	2 (6,3%)	—	1 (100%)	13 (3,5%)
8	1 (0,4%)	—	—	—	—	1 (0,22%)

- |                                  |                                      |
|----------------------------------|--------------------------------------|
| 1. Profesores                    | 2. Padres.                           |
| 3. Propios alumnos.              | 4. Sistema educativo.                |
| 5. Medios económicos familiares. | 6. Vocación de los niños.            |
| 7. Influencia de TV y amigos.    | 8. Inversión económica del Gobierno. |

Una primera lectura de la tabla anterior nos muestra dos aspectos importantes sobre los que, con posterioridad —en la discusión general—, se realizará una reflexión detallada:

1.º El uso limitado de causas en el proceso de atribución del fracaso escolar, alrededor de dos criterios: por un lado, nos encontramos con un conjunto de causas que son utilizadas por la mayoría de los encuestados (profesores, padres, propios alumnos y sistema educativo), y, en segundo lugar, una variedad causal limitada a escaso número de sujetos (medios económicos, influencia de amigos, etcétera).

2.º El elevado grado de responsabilidad causal que se asigna a los propios niños de su rendimiento escolar, constituyendo, en definitiva, la primera causa de atribución del fracaso escolar. Ello señala la preferencia hacia un modo atribucional personalizado en los padres encuestados que, independientemente de que su hijo tenga éxito o fracaso, mantienen la creencia de que la causa primaria de rendimiento escolar reside en los propios alumnos.

Este modo atribucional encuentra su máxima confirmación cuando analizamos la significación psicológica de la percepción causal por medio de la categorización causal, a partir de las dimensiones establecidas por Janoff-Bullman (1979), tal como se indicó en el apartado metodológico:

## CATEGORIZACION CAUSAL: FRACASO ESCOLAR

## 1.ª Causa

	<u>Caractereológica</u> (%)	<u>Externa</u> (%)
No fracaso .....	31,0	69,0
Fracaso .....	46,3	53,7
$Ji-2 = 3,154, p = 0,0758$		

## 2.ª Causa

No fracaso .....	31,6	68,4
Fracaso .....	24,6	75,4
$Ji-2 = 0,366, p = 0,5455$		

## 3.ª Causa

No fracaso .....	33,3	66,7
Fracaso .....	18,7	81,2
$Ji-2 = 0,528, p = 0,4673$		

## 3.2. Examen de los parámetros temporales

## 3.2.1. Tiempo de reacción

<u>Grupo</u>	<u>Media</u>	<u>Grupo</u>	<u>Media</u>	<u>t</u>	<u>p</u>
No fracaso	2,30	Fracaso	1,89	2,19	0,0320

## 3.2.2. Tiempo de explicación causal

<u>Grupo</u>	<u>Media</u>	<u>Grupo</u>	<u>Media</u>	<u>t</u>	<u>p</u>
No fracaso	85,40	Fracaso	53,03	1,93	0,0591

Del análisis conjunto de ambos registros temporales un dato es claro: el factor de implicación personal afecta a la propia comprensión de un hecho, el fracaso escolar, al menos en la evocación del proceso inferencial. El tiempo estimado en la realización de cada una de las inferencias atribucionales guarda relación con el tipo de juicio causal realizado; la lógica primaria es que los juicios que toman mayor tiempo en su evocación no pueden mediar como aquellos que conllevan un tiempo más corto (Taylor y Fiske, 1981; Zajonc, 1980).

Zuckerman y Evans (1984) retoman una doble distinción clásica en Teoría de Atribución:

- En primer lugar, la establecida por Kruglanski (1975) entre acciones y ocurrencias. Las acciones serían conductas voluntarias, mientras que las ocurrencias vendrían determinadas por conductas que no son completamente voluntarias.
- En segundo término, la dicotomía causa-razón (Buss, 1978). Cuando una persona realiza atribuciones sobre acciones, las razones priman básicamente; cuan-

do se atribuyen ocurrencias, las causas son importantes y las razones irrelevantes.

De acuerdo a esta línea expositiva, los padres con hijos de deficiente rendimiento académico tendrían un esquema atribucional de acciones-razones-distintividad, en contraposición a quienes no tienen experiencia en estas situaciones, que aplicarían un esquema de ocurrencias-causas-consensus. Concretamente, el esquema acciones-razones-distintividad produce tiempos de reacción y de explicación causal más pequeños que el segundo esquema; la información distintiva lleva a la persona, en relación al proceso atribucional, a realizar la inferencia causal sobre un hecho no deseado, contestando de forma paralela, prácticamente, a la formulación de la pregunta. Por el contrario, cuando el sujeto ha de acudir a un modelo informativo común (información de consensus), ya que no tiene experiencia personal, necesita más tiempo, en el proceso de recuerdo, para la determinación causal (Zuckerman y Evans, 1984, p. 477).

#### 4. DISCUSIÓN GENERAL

Desde un análisis global de los resultados obtenidos, utilizando distintas variables dependientes, se pone de relieve la existencia de estilos de atribución diferenciales en el proceso de atribución causal del fracaso escolar tomando, como criterio distintivo, el grado de experiencia personal en esta situación. Las personas con hijos que sufren el fracaso escolar poseen un estilo atribucional, en comparación con quien no conoce esta situación, caracterizado por menor número de causas en sus atribuciones, tiempos de reacción más pequeños, alto grado de concreción causal, que limita el rango de causalidad y, por último, menor tiempo en la expresión de estas causas.

Si ésta pudiera ser considerada como la conclusión final, un análisis más detallado debiera distinguir, operativamente, dos clases de variables que configuran este estilo atributivo: aquellas de orden cognitivo y las inferencias atribucionales, en cuanto a sus contenidos, en segundo lugar.

Respecto a las primeras, las diferencias en los parámetros temporales son claras en el caso de tiempos de reacción y de respuesta. Esta tendencia constituye, en sentido amplio, la confirmación de un modelo de atribución causal en el que la información es procesada durante la comprensión de la pregunta atribucional, de forma que la persona:

- Hace uso de esquemas cognitivos previos sobre su mundo exterior, formados en base a su propia experiencia.
- Incluye, igualmente, la aplicación de representaciones causales propias, personales, para el juicio sobre hechos y/o situaciones genéricas.

De mayor relevancia para el contexto educativo, de forma inmediata, supone el examen de los contenidos causales determinados en las atribuciones. En el examen de estos contenidos se aprecia la confirmación de la tesis de «victimización» (Thornton, 1984) y de las ideas de «merecer» (Lerner, Miller y Holmes, 1976): los padres de los escolares —sea cual fuere el rendimiento de éstos— culpabilizan al propio niño del deficiente rendimiento académico, atribuyéndole —estadísticamente de forma significativa— máxima responsabilidad y haciéndole responsable directo de su fracaso.

Sin embargo, creemos que es necesario establecer precauciones a la hora de adoptar conclusiones definitivas. Quizá esa atribución directa de responsabilidad para el fracaso se: propia y peculiar para el contexto académico, pero no generalizable a otra activi-

dad cotidiana. Esta reflexión nos aparece con ocasión de la investigación de Chodoff, Friedman y Hamburg (1964) sobre las reacciones de padres cuyos hijos habían contraído leucemia; las palabras de los autores no permiten duda alguna: «A veces parecía como si los padres mantuvieran la creencia que habían realizado algo mal o que se hubieran equivocado en alguna cosa, lo cual hubiera podido ser responsable de la enfermedad de su hijo. El proceso de autoatribución de culpa por parte de los padres se daba con un sentimiento de mitigación de la ansiedad, como en el caso de una madre que concluyó que su hijo había adquirido la leucemia a raíz de los tumores que ella misma había eliminado en la casa de sus padres. A esta madre se intentó, por parte de los doctores, disuadirla de sus explicaciones, pero todo esfuerzo resultó baldío» (p. 746).

Determinar bajo qué condiciones, o en qué situaciones, varía el proceso de atribución de responsabilidad constituye objetivos futuros de investigación. En este momento, quede constancia del resultado obtenido en la presente investigación, que se nos antoja relevante para la institución escolar.

ALBERTO DE LA TORRE GARCÍA  
 Universidad de Salamanca.  
 Departamento de Psicología.  
 Avenida de la Merced, s/n.  
 SALAMANCA.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ATKINSON, J. W. (1964): *An Introduction to Motivation*, Hillsdale: Van Nostrand.
- BECKMAN, L. (1970): «Effects to students' performance on teachers' and observers' attributions of causality», *Journal of Educational Psychology*, 61, 76-82.
- BELTRÁN DE TENA, R. (1986): «Fracaso escolar», en VEGA, J. L. (Ed.): *Psicología de la Educación. Diccionario de Ciencias de la Educación* (pp. 201-204), Madrid: Anaya.
- BUSS, A. R. (1978): «Causes and Reasons in Attribution Theory: A conceptual critique», *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 1311-1321.
- CHODOFF, P.; FRIEDMAN, S. & HAMBURG, D. (1964): «Stress, defenses and coping behaviour: Observation in parents of children with malignant disease», *American Journal of Psychiatry*, 120, 743-749.
- ESCUDERO MUÑOZ, J. M. (1982): *El fracaso escolar: hacia un modelo de análisis*, Universidad de Barcelona: ICE.
- FEATHER, N. T. (1967): «Valance of outcome and expectation of success in relation to task difficulty and perceived locus of control», *Journal of Personality and Social Psychology*, 7, 372-386.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1976): *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar*, Universidad de Madrid: INCIE.
- GÓMEZ MOLINA, J. R. (1982): *Evaluación del rendimiento educativo en BUP y COU en el País Valenciano*, Universidad de Valencia: ICE.
- HARVEY, J. H. & WEARY, G. (1981): *Perspectives on Attributional Processes*, Iowa: Brown Co.

- (1984): «Current issues in Attribution Theory and Research», *Annual Review of Psychology*, 35, 427-459.
- HECKHAUSEN, H. (1972): «Die Interaktion der Sozialisationsvariablen in der Genese des Leistungsmotivs», en GRAUMANN, C. F. (Ed.): *Handbuch der Psychologie* (pp. 362-425), Göttingen: Hogrefe.
- (1973): «Die Entwicklung des Erlebens von Erfolg und Misserfolg», en GRAUMANN, C. F. & HECKHAUSEN, H. (Eds.): *Pädagogische Psychologie Entwicklung und Socialisation* (pp. 76-113), Frankfurt: Fischer-Taschenbusch.
- (1978): «Kognitive Grundlagen unter Entwicklung der Leistungsmotivation, vorläufige Fassung», en HARTUP, W. W. (Ed.): *Review of Child Development Research*, vol. 6, Chicago: University of Chicago Press.
- JANOFF-BULLMAN, R. (1979): «Characterological vs. behavioural self-blame: Inquiries into depression and rape», *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1798-1809.
- JOHNSON, T. J.; FEIGENBAUM, R. & WEIBY, M. (1964): «Some determinants and consequences of the teacher's perception of causation», *Journal of Educational Psychology*, 55, 237-246.
- JONES, E. E. & NISBETT, R. E. (1972): «The Actor and the Observer: divergent perceptions of the causes of behavior», en JONES, E. E.; KANOUSE, D. E.; KELLEY, H. H.; NISBETT, R. E.; VALINS, S. & WEINER, B. (Eds.): *Attribution: Perceiving the Causes of Behavior* (pp. 79-94), General Learning Press, Morristown.
- KRUGLANSKI, A. W. (1975): «The endogenous-exogenous partition in Attribution Theory», *Psychological Review*, 82, 387-406.
- LAU, D. J. & RUSSELL, D. (1980): «Attributions in the sports pages», *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 29-38.
- LEACH, D. J. & RAYBOULD, E. C. (1977): *Learning and Behavior Difficulties in School*, London: Open Brooks.
- LERNER, M. J.; MILLER, D. T. & HOLMES, J. G. (1976): «Deserving and the emergence of forms of justice», en BERKOWITZ, L. (Ed.): *Advances in Experimental Social Psychology* (pp. 133-165), New York: Academic Press.
- MARAVALL, J. M. (1984): *La Reforma de la Enseñanza*, Barcelona: Laia.
- MEYER, J. P. (1980): «Causal attribution for success and failure: A multivariate investigation of dimensionality, formation, and consequences», *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, 704-718.
- MOLINA GARCÍA, S. & GARCÍA PASCUAL, E. (1984): *El éxito y el fracaso escolar*, Barcelona: Laia.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, A. (1983): «Análisis de los exámenes convencionales: resultados de una oposición de EGB», *Enseñanza*, 1, 311-318.
- SAMPER, L.; SAPER, I. & SOLER, R. (1982): *Perspectivas psicológicas y sociológicas sobre el fracaso escolar*, Universidad de Barcelona: ICE.
- SNYDER, M.; STEPHAN, W. & ROSENFELD, D. (1976): «Egotism and attribution», *Journal of Personality and Social Psychology*, 33, 435-441.
- TAYLOR, S. & FISKE, S. T. (1981): «Getting inside the head: Methodologies for process. Analysis in Attribution and Social Cognition», en HARVEY, J. H.; ICKES, W. & KIDD, R. F. (Eds.): *New Directions in Attribution Research* (pp. 459-524), Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- THORNTON, B. (1984): «Defensive attribution of responsibility: Evidence for an arousal-based motivational bias», *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 721-734.
- VIDAL XIFRE, C. (1984): *Criteris d'avaluació a l'Educació Secundària*, Barcelona: CEAC.
- WALL, W. D. (1962): *El fracaso escolar*, Buenos Aires: Paidós.
- WEINER, B. (1972): *Theories of Motivation*, Chicago: Rand-McNally.
- (1974): *Achievement Motivation and Attribution Theory*, Morristown: General Learning Press.

- (1979): «A Theory of Motivation for some classroom experiences», *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.
- (1980): «May I borrow your class-notes?», *Journal of Educational Psychology*, 72, 676-749.
- WONG, P. & WEINER, B. (1981): «When people ask “why” questions and the heuristics of attributional search», *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 650-663.
- ZAJONC, R. B. (1980): «Feeling and thinking: Preferences need no inferences», *American Psychologist*, 35, 151-175.
- ZUCKERMAN, M. & EVANS, S. (1984): «Schematic approach to the attributional processing of actions and occurrences», *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 469-478.