



## **PERCEPCIÓN CAUSAL DO FRACASO ESCOLAR EN EDUCACION SECUNDARIA: ANÁLISE ATRIBUCIONAL**

### **CAUSAL PERCEPTION FOR ACADEMIC FAILURE IN HIGHER EDUCATION: AN ATTRIBUTIVE ANALYSIS**

**Felicidad BARREIRO FERNÁNDEZ\***

*Dpto. MIDE. Universidade de Santiago de Compostela*

#### **RESUMO**

O presente estudio ten como obxectivo analizar as atribucións do fracaso escolar levadas a cabo polos alumnos de Ensinanza Secundaria e comprobar se estes tenden a realizar atribucións causais internas do fracaso escolar.

Os resultados do traballo, efectuado en 6 centros educativos da cidade de Santiago de Compostela entre 263 escolares de **B.U.P., F.P. I e E.S.O.**, indican que, en xeral, o alumnado atribúe a responsabilidade do fracaso escolar a factores internos ó propio alumno. As análises realizadas permiten, ademais, apreciar unha gran uniformidade na valoración das causas do fracaso escolar realizada polos alumnos según a titularidade do centro no que estudian, o sexo, o curso, a idade, o número de asignaturas suspendidas polo alumno e a repetición/non repetición de curso.

#### **INTRODUCCIÓN**

O fracaso escolar, tema recorrente na literatura pedagóxica e un dos maiores problemas

que padece actualmente o noso sistema educativo, é un problema universal que afecta, en maior ou menor medida, a tódolos sistemas educativos dos países desenvolvidos (Eurydice, 1994) e cujas repercusións sobrepasan o marco escolar estricto. O éxito ou fracaso escolar parecen implicar ou supoñer a presenza ou carencia dunha serie de características no alumno<sup>1</sup> que van máis alá do estritamente académico.

Trátase dun fenómeno complexo no que aparecen implicadas diversas variables. De feito, cando se buscan a/s causa/s do fracaso escolar, sóese pasar dun extremo ó outro. Así, unhas veces responsabilízase ó alumnado, outras á escola e ó profesorado, ós recursos educativos, á familia ou ó grupo de iguais.

Pero, non debemos, nin podemos, caer no reduccionismo de cargar a responsabilidade do fracaso escolar unicamente nun destes factores: todos e cada un deles inflúen nos resultados escolares, por eso resulta imposible comprender o fracaso escolar desde una visión monolítica; a súa comprensión demanda interrelacionar tódalas variables que concorren no feito educativo.

---

<sup>1</sup> Asumimos as recomendacións para o uso non sexista da lingua. A partir de agora onde di alumno, debe interpretarse alumno e alumna; onde di profesor, profesor e profesora; onde di pai, pai e nai, etc.

O noso traballo pretende un acercamento ó fracaso escolar e o estudio das súas causas desde a perspectiva do propio alumno quen, indubidablemente, sofre directamente as súas consecuencias. Pretendemos coñecer cales son as causas ás que o escolar atribúe o fracaso escolar. O noso obxectivo é, pois, coñecer as atribucións que realiza o alumno dos seus fracasos para, a partir diso, poder deseñar estratexias de acción encamiñadas ó desenvolvemento da motivación de logro no alumno así como para a superación e prevención dalgúns dos problemas presentes na aula.

### ***1. FRACASO ESCOLAR E ATRIBUCIÓN CAUSAL***

Unha das variables implicadas no problema do fracaso escolar é, sin dúbida, a motivación do alumno; de feito, en ocasións, o fracaso académico do estudante débese, ante todo, a un problema motivacional (Clifford, 1990). A motivación é un complexo constituído por varios constructos interrelacionados significativamente. Entre estes constructos figura a atribución causal, un determinante significativo para a aprendizaxe e o rendemento escolar.

Os teóricos atribucionais sosteñen que gran parte do comportamento humano, incluído o rendemento académico, está mediatizado por factores cognitivos, fundamentalmente por factores de atribución causal, é dicir, polas atribucións de causalidade que facemos do noso propio comportamento. En concreto, no ámbito educativo, o rendemento dun estudante dependerá, en gran medida, do tipo de atribucións causais que éste realice respecto ós seus éxitos ou ós seus fracasos.

Entre as teorías desenvolvidas no ámbito da atribución causal destaca, sen lugar a dúbidas, a teoría atribucional da motivación e a emoción de B. Weiner (1986), teoría que aporta importantes implicacións e reflexións para a práctica educativa que non deben ser desaproveitadas.

Weiner afirma que o esforzo cara ó logro, as reaccións afectivas e as expectativas acerca dos resultados futuros están, en parte, determinados polas conclusións atribucionais dos alumnos respecto as súas experiencias na aula. Sostén que ante unha situación ou experiencia escolar, finalizada con éxito ou fracaso, o alumno intentará adscribir unha causa para explicar o resultado obtido; como consecuencia do tipo de causa elexida, o alumno experimentará unha serie de consecuencias tanto de tipo cognitivo como afectivo, que incidirán poderosamente sobre a súa motivación para a aprendizaxe e o seu rendemento futuro. Así, no caso do fracaso, a atribución a falta de capacidade produce un sentimento de incompetencia, a atribución a falta de esforzo xera culpabilidade, a atribución á sorte elicit sorpresa e se o fracaso se atribúe a outros o sentimento que xurde é a ira (Alonso, 1984).

Dado que a lista de causas singulares para explicar un resultado pode chegar a ser moi numerosa, a maioría dos teóricos da atribución buscaron propiedades capaces de marcar as semellanzas e diferencias subxacentes nas causas, propiedades denominadas dimensións causais. As dimensións causais teñen consecuencias relevantes sobre o proceso motivacional xa que determinan as expectativas e os afectos do alumno e, polo tanto, a súa motivación, repercutindo posteriormente tamén sobre o seu rendemento.

A *estabilidade* percibida afecta fundamentalmente ó cambio nas expectativas que seguen ó éxito ou ó fracaso, facendo que permanezan ou non estables. A atribución a un factor estable produce un cambio característico nas expectativas, consistente nun incremento da expectativa de éxito ante o logro e un decremento de tal expectativa no caso do fracaso, mentres que a atribución a causas inestables non supón modificación nas expectativas. Se un escolar fracasa académicamente e atribúe o seu resultado a unha causa estable (por exemplo, dificultade insalvable das materias cursadas) as súas expectativas de

modificar o curso dos acontecementos e triunfar no futuro serán baixas, acaso inexistentes; posto que as causas son invariables no tempo o alumno percibe que pouco pode facer para modificalas. Pero se o alumno atribúe o seu fracaso a unha causa inestable (inconstancia no traballo) como se trata de causas modificables percibirá que, facendo variar as causas os efectos serán outros. Como depende del mesmo e pode actuar sobre as causas, probablemente se sinta motivado para intentalo de novo, permanecendo inalterables as súas expectativas de éxito (Rubio, Rojo e Ferré, 1990).

A estabilidade da causa, ademais de consecuencias cognitivas, ten consecuencias afectivas. Se un fracaso se atribúe a factores estables (falta de capacidade) a desesperanza respecto ó futuro será máxima; se, ó contrario, o fracaso se atribúe a un factor inestable, os resultados futuros poden cambiar, podendo xurdir un sentimento de esperanza, non se vendo afectada a motivación de maneira negativa.

O *lugar de causalidade* relaciónase coas emocións ligadas co eu (orgullo, autoestima) do estudante: as atribucións internas do éxito e o fracaso maximizan as reaccións afectivas, mentres que as atribucións externas minimízanas. A atribución dos resultados negativos a causas internas (escasa intelixencia, pouco esforzo) provoca no alumno sentimentos de insatisfacción e vergonza máis intensos que a atribución a factores externos (dificultade das materias, sesgos do profesor); a atribución a causas internas deteriora a súa autoimaxe, ademais a vergonza xenerada pola atribución interna do fracaso provoca no alumno o retraimento ou a retirada.

A *controlabilidade* da causa produce distintos tipos de afectos e inflúe sobre as emocións sociais dirixidas ben cara a un mesmo (culpa, vergonza) ou ben cara os demais (ira, compaixón, gratitude). No referente ás emocións sociais dirixidas cara a un mesmo, con-

sidérase que as causas controlables (esforzo, axuda doutros) de fracaso persoal promoven sentimentos de culpa mentres que as causas incontrolables (estado de ánimo, sorte) xeran vergonza. A culpa pode funcionar como un instigador cara ó logro debido a que as emocións ligadas coa culpabilidade promoven conductas de aproximación cara á meta desexada. Ó contrario, se o alumno adscribe o seu resultado negativo a unha causa incontrolable experimentará vergonza o que conleva unha autoavaliación negativa; como xa se comentou as emocións relacionadas coa vergonza conducirán ó alumno á retirada e á inhibición motivacional.

Polo tanto, a teoría da atribución e as súas aplicacións na aula, permítennos poñer de relevo a importancia de estudar e identificar as causas que os alumnos perciben como determinantes do seu nivel de desempeño nos estudos; se as mencionadas atribucións resultan inadecuadas, as consecuencias psicolóxicas e conductuais serán perxudiciais e danarán o logro futuro. A teoría da atribución permite comprender por que os alumnos reaccionan diferencialmente ante o éxito ou o fracaso e como tales reaccións afectan á súa aprendizaxe e ós seus resultados académicos posteriores.

## **2. PERCEPCIÓN DA CAUSALIDADE POR PARTE DO ALUMNADO DE SECUNDARIA**

De cara a profundizar no tema do fracaso escolar na Ensinanza Secundaria realizamos unha investigación na que, entre outros obxectivos, propoñíamonos coñecer as causas ás que o alumnado de Secundaria da cidade de Santiago de Compostela atribúe o fracaso escolar.

A hipótese que guiaba o noso traballo era que *os alumnos de Ensinanza Secundaria de Santiago de Compostela tenden a realizar*

*atribucións causais internas do fracaso escolar.*

Os estudos que analizan a atribución causal do fracaso escolar do alumno non chegan a conclusións concordantes. Así, mentres uns se decantan pola existencia entre os escolares do *sesgo hedónico ou asimetría atribucional*<sup>2</sup> (Beckman, 1970; Núñez Pérez e González-Pienda, 1994) outros afirman o contrario (Bar-Tal e Daron, 1979; Manassero e Vázquez, 1995), é dicir, as atribucións do éxito son externas e as atribucións do fracaso internas. Ante esta polémica nós decantámonos pola non existencia desta tendencia asimétrica no proceso atribucional entre os alumnos de Ensinanza Secundaria de Santiago de Compostela por considerar que o alumno non realiza atribucións externas do fracaso escolar.

### **2.1. Mostra**

Para comprobar a nosa hipótese traballamos cunha mostra constituída por un total de 263 escolares dos cales o 50,5 % encontrábanse cursando B.U.P., o 19% F.P.I e o 30,4 % E. S. O.

O estudio levouse a cabo en 6 centros educativos ubicados, cinco deles, na cidade de Santiago de Compostela e o sexto nun concello limítrofe con maioría de alumnado residente nesta cidade. Catro destes centros son de titularidade pública (neles estudian o 66,1% dos alumnos) en tanto que os outros dous son privados.

Máis da metade da mostra (54%) son mulleres. A idade dos alumnos oscila entre os 12 e os 22 anos, cunha media en torno ós 15 anos.

### **2.2. Instrumento**

De cara á realización da investigación empírica construímos unha enquisa a través

da cal intentabamos obter información sobre a *atribución causal do fracaso escolar* realizada polo alumno. O instrumento estrutúrase en tres bloques: un primeiro bloque centrado en variables de identificación do alumno: centro ó que asiste, sexo, idade, número de asignaturas suspendidas na avaliación pasada e se repetiu curso algunha vez. Un segundo bloque dedicado a coñecer a posición do alumno sobre o rendemento escolar e a súa concepción acerca do fracaso escolar. Por último, o terceiro bloque, cuxa análise presentamos a continuación, ofrece 48 posibles causas de fracaso escolar que o alumno debe valorar nunha escala de 1 (desacordo total con que a causa proposta ocasiona fracaso escolar) ata 5 (acordo total en que o fracaso escolar se debe á causa proposta). Entre as causas suxeridas inclúense factores referidos ó propio alumno (pouca capacidade, falta de motivación para aprender, ...), factores referidos á escola (programas de estudo demasiado amplos, despreocupación do profesorado polos problemas persoais do alumno, etc) e outros referidos á familia e á sociedade en xeral (escaso interese dos pais por todo o relacionado coa escola, mal ambiente existente no fogar, ...), é dicir, tentouse recoller as causas máis relevantes de fracaso escolar suxeridas polas diversas investigacións realizadas sobre o tema. Igualmente procurouse que estivesen presentes as causas máis frecuentes suxeridas polos estudosos da atribución causal do logro académico (dificultade, esforzo, sorte, o profesor, fatiga, etc).

### **2.3. Análise de datos e resultados**

Os datos foron tratados co paquete estatístico SPSS (Statistical Package for Social Sciences) en entorno Windows, versión 95. Os resultados obtidos preséntanse a continuación, dando conta, en primeiro lugar, dunha perspectiva global das causas do fracaso escolar según a opinión dos propios alumnos e, en segundo lugar, desde unha perspectiva dife-

---

<sup>2</sup> Este sesgo refírese ó feito de que as atribucións do éxito propio son máis internas que externas, mentres que co fracaso ocorre o contrario.

rencial que nos permite descubrir se as atribucións causais efectuadas polos suxeitos difiren en función de variables como a titularidade do centro no que cursan os seus estudos, sexo, curso, idade, número de asignaturas suspensas e repetición de curso.

- Perspectiva global das causas do fracaso escolar

As causas propostas no terceiro bloque da enquisa refírense tanto a aspectos internos ó propio alumno (capacidade, motivación, nerviosismo nos exames,...) como a aspectos externos a él (desconexión entre o que se ensina e a realidade, excesivo número de alumnos por aula, escasa relación pais-profesores, etc). A valoración realizada polos alumnos de Ensinanza Secundaria de Santiago de Compostela revela que, entre as causas que máis valoran, é dicir, aquelas ás que eles atribúen en maior medida ( $\bar{x} > 3,5$ ) o fracaso escolar figuran: o nerviosismo nos exames ( $\bar{x} = 4,323$ ), o cansancio nas últimas clases ( $\bar{x} = 4,114$ ), a facilidade coa que se olvida o que se estudia ( $\bar{x} = 3,760$ ), a dificultade de atender e concentrarse cando se estudia ( $\bar{x} = 3,700$ ), os contidos e programas de estudos demasiado amplos ( $\bar{x} = 3,627$ ), a dificultade para expresarse con claridade nos exames e/ou cando se pregunta na clase ( $\bar{x} = 3,620$ ) e, finalmente, os problemas persoais do alumno: decaemento de ánimo, drogas, desenganos amorosos, etc. ( $\bar{x} = 3,529$ ).

Polo contrario, os alumnos opinan que o fracaso escolar é atribuíble en menor medida ( $\bar{x} < 2,5$ ) a causas como: a casualidade ( $\bar{x} = 1,631$ ), o excesivo consentimento por parte da familia ( $\bar{x} = 1,977$ ), o escaso interese dos pais por todo o relacionado coa escola ( $\bar{x} = 2,042$ ), a escasa e/ou mala relación dos pais cos profesores ( $\bar{x} = 2,114$ ), o sitio e as condicións para estudar na casa inadecuadas ( $\bar{x} = 2,175$ ), a pouca capacidade para estudar ( $\bar{x} = 2,236$ ), a despreocupación dos pais polos problemas persoais do fillo ( $\bar{x} = 2,289$ ), a falta de talento necesario para cursar con éxito os

estudios ( $\bar{x} = 2,357$ ) e, finalmente, a insuficiencia ou inadecuación dos medios que hai no centro (aulas, laboratorios, libros, etc.) ( $\bar{x} = 2,392$ ).

En síntese, nas opinións emitidas polos alumnos observamos unha tendencia a atribuír a responsabilidade do fracaso escolar a factores internos ó propio alumno. De feito, só unha das sete causas máis valoradas polos alumnos como motivo de fracaso escolar, “os contidos e programas de estudio demasiado amplos”, pode considerarse como causa externa a eles mesmos, facendo referencia o resto a aspectos internos ó propio estudante; así pois, os suxeitos da nosa mostra parecen imputar o fracaso escolar ós propios alumnos e non a factores ou causas externas. Deste modo vamos confirmando a nosa hipótese de traballo. Tal e como esperabamos, no noso estudio non aparece o sesgo atribucional ou asimetría atribucional nos alumnos que os leva a atribuír o fracaso escolar a causas externas a eles mesmos.

Convén, sen embargo, sinalar que, pese ó predominio da atribución a factores internos, a pouca capacidade e a falta de talento encóntranse entre as causas de fracaso escolar menos valoradas polo alumnado, indicando unha certa tendencia por parte dos escolares a rexeitar como causa de fracaso escolar a habilidade, considerada por Weiner e os seus colaboradores entre as principais causas percibidas para o éxito e o fracaso en contextos de logro. A escasa valoración destas variables resulta adaptativa para o alumno posto que evita a diminución das expectativas, os sentimentos negativos (incompetencia, deterioro da autoimaxe) e a influencia negativa na motivación que levan consigo as atribucións a causas internas, estables e non controlables. Outra das principais causas percibidas para o éxito e o fracaso en contextos de logro, a sorte ou casualidade, foi, sen embargo, a variable menos valorada polos alumnos; o que si valoraron bastante é a mala sorte nos exames ( $\bar{x} = 3,236$ ).

Así mesmo, podemos apreciar claramente a tendencia entre o alumnado a exculpar ós pais no tema do fracaso escolar; cinco das causas menos valoradas polos alumnos están relacionadas cos seus proxenitores. De feito, tódalas causas incluídas na enquisa referidas á familia/pais encóntranse dentro das 18 causas menos valoradas polos escolares; a obriga imposta polos pais para continuar estudos ( $x = 2,757$ ) é a variable familiar que, a xuízo dos escolares, xenera máis fracaso escolar.

Se comparamos os nosos resultados cos obtidos noutras investigacións españolas, comprobamos que os motivos resaltados polo alumnado como causas máis importantes do fracaso escolar son igualmente os referidos ó propio alumno. É dicir, indican a existencia dunha atribución internalista e autocrítica do fracaso escolar por parte dos escolares. Neste sentido, os nosos resultados coinciden cos acadados por Pelechano (1989) con alumnos de 8º de E.X.B., de F.P.I e F.P.II e de B.U.P. e C.O.U.; cos do Consejo Escolar de Canarias (1993) cunha mostra formada por alumnos de 8º de E.X.B., de 1º F.P.I e de 1º e 3º de B.U.P.; cos encontrados por Manassero e Vázquez (1995) con alumnos de 2º e 3º de B.U.P. e C.O.U. e, finalmente, cos de Zabalza (1996) cunha mostra de escolares galegos de E.S.O., F.P.I e F.P.II e de 1º e 3º de B.U.P. e C.O.U.; Todos eles amosan que, de forma global, os estudantes á hora de buscar explicación das causas do fracaso, tenden a atribuílo ó propio alumno.

Sen embargo os nosos datos mostran certa discrepancia cos obtidos por Núñez Pérez e González-Pienda (1994) con escolares de 7º e 8º de E.X.B. e de B.U.P., que encontran certas tendencias do sesgo atribucional que leva ós alumnos a atribuír os seus éxitos a causas internas e os seus fracasos a causas externas. Así mesmo, existen diferencias cos achados de Rubio, Rojo e Ferré (1990) os que conclúen que os alumnos de B.U.P. e C.O.U. de Madrid, en xeral, poñen de manifesto unha significativa inclinación a atribuír as súas

calificacións negativas a causas externas máis que ás internas. Estes últimos autores recoñecen, non obstante, a influencia doutros factores que constitúen rasgos inherentes ós mesmos suxeitos, é dicir, causas internas e relacionadas, sobre todo, co factor competencia.

Respecto a esta última afirmación debemos indicar que os nosos resultados non a corroboran. De feito, as atribucións á falta de talento e á pouca capacidade do alumno encóntranse entre as menos valoradas polos escolares da nosa mostra; datos coincidentes cos acadados por Pelechano (1989) e por Manassero e Vázquez (1995) os que, nos seus respectivos estudos, tampouco encontran un predominio de atribucións á capacidade.

Aparte das autoatribucións ó propio alumno, os suxeitos da nosa mostra valoran a influencia exercida polas variables relativas ó sistema educativo e ó profesorado, resultado similar ó obtido por Pelechano (1989); Rubio, Rojo e Ferré (1990); Manassero e Vázquez (1995) e Zabalza (1996). Sen embargo, as opinións dos nosos suxeitos difiren das expresadas polos alumnos que colaboraron no estudio do Consejo Escolar de Canarias (1993), estudio no que se aprecia unha menor valoración deste tipo de variables que no noso.

Para finalizar, destaquemos que todos os estudos previamente citados, exceptuando o realizado polo Consejo Escolar de Canarias, coinciden co noso na escasa importancia concedida polo alumnado á familia no tema do fracaso escolar.

#### **• *Perspectiva diferencial das atribucións causais***

Como xa indicamos, coa intención de lograr unha mellor comprensión dos datos obtidos, realizamos unha serie de análises para determinar posibles diferencias entre a titularidade do centro, sexo, curso, idade, número de asignaturas suspensas e repeti-

ción/non repetición de curso e as causas do fracaso escolar máis valoradas entre os suxeitos que compoñen a mostra. A continuación damos conta dos resultados acadados<sup>3</sup>.

— *Estudio da causa de fracaso escolar “O nerviosismo nos exames”.*

As análises efectuadas permítenos constatar que o valor atribuído a esta causa por parte dos alumnos non varía en relación con ningunha das variables estudias, isto é, a súa valoración é igual para os estudantes da nosa mostra que cursan os seus estudos en centros públicos ou privados, alumnos e alumnas, e nas diferentes idades e cursos, con máis ou menos asignaturas suspensas ou con ningunha e que sexan ou non repetidores.

— *Estudio da causa de fracaso escolar “O cansancio nas últimas clases”.*

Os resultados das análises indicannos a ausencia de diferencias significativas no valor atribuído a esta causa segundo a titularidade do centro, sexo, curso, idade, número de asignaturas suspensas e repetición/non repetición de curso.

— *Estudio da causa de fracaso escolar “A facilidade coa que se olvida o que se estudia”.*

As análises indicannos que non difire o valor atribuído a esta causa de fracaso escolar polos alumnos da nosa mostra que estudian en centros públicos ou privados, nin tampouco en relación ó xénero, idade, curso, número de asignaturas suspendidas e repetición/non repetición de curso.

— *Estudio da causa de fracaso escolar “A dificultade de atender e concentrarse cando se estudia”.*

Esta causa, tal e como nos mostran as análises efectuadas, é valorada de igual forma segundo a titularidade do centro, sexo, idade, número de asignaturas suspensas e repetición/non repetición de curso. Non obstante é valorada de forma desigual polos suxeitos en función do curso. Na táboa número 2 podemos apreciar que o valor de  $F=3,2796$  cunha  $p=0,0040$  é significativo (tomando como valor  $p < 0,05$ ).

F.V.	S.C.	G.L.	C.M.	F	P
Entre grupos	25,0732	6	4,1789	3,2796	0,0040
Dentro de grupos	326,1967	256	1,2742		
Total	351,2700	262			

Táboa nº 1. Atribución segundo o curso

A proba de Scheffé para diferencias entre medias permítenos coñecer que existen diferencias significativas entre os alumnos que cursan 1º de F.P.I e os que cursan 1º de BUP e 1º de ESO.; o primeiro colectivo é o que máis atribúe o fracaso a esta causa.

Media	Curso*	1	2	3	4	5	6	7
3,3421	1							
3,8611	2							
3,9322	3							
4,1892	4	*					*	
3,6923	5							
3,3846	6							
3,4286	7							

\*1= 1ºB.U.P.; 2=2º B.U.P.; 3= 3º B.U.P.; 4= 1ºF.P.I.; 5= 2ºF.P.I.; 6=1º E.S.O.; 7= 3º E.S.O.

Táboa nº 2. Proba de Scheffé para diferencias entre medias ( 0,05)

<sup>3</sup> A fin de non facer excesivo o número de táboas estatísticas, presentaremos só aqueles resultados da análise de varianza que nos permiten contrastar a presenza de diferencias estatisticamente significativas entre as causas do fracaso escolar e as variables estudias. Nos restantes casos, nos que a ANAVA nos permite comprobar a inexistencia de tales diferencias, soamente faremos mención a tal resultado.

Estudio da causa de fracaso escolar “Os contidos e programas de estudo demasiado amplos”.

As comparacións realizadas permítennos constatar a existencia de diferencias significativas só en relación á idade do alumno. Nas restantes variables analizadas, a valoración non reflexa diferencias estatisticamente significativas.

F.V.	S.C.	G.L.	C.M.	F	P
Entre grupos	25,4530	7	3,6361	2,2717	0,0293
Dentro de grupos	403,3586	252	1,6006		
Total	428,8115	259			

Táboa nº 3. Atribución segundo a idade

Na táboa nº 3 apréciase que o valor  $F=2,2717$  cunha probabilidade  $p=0,0293$  é significativo (tomando como valor  $p<0,05$ ). A proba de Scheffé indícanos que as diferencias significativas teñen lugar entre os alumnos de 15 anos e os de 13 anos, os de 15 anos son os que atribúen en maior medida o fracaso escolar a este motivo.

Media	Idade?	1	2	3	4	5	6	7	8
3,1200	1								
3,0870	2		*						
3,7931	3								
3,9808	4								
3,7419	5								
3,7209	6								
3,4167	7								
3,1429	8								

\*1=12 anos, 2=13 anos, 3=14 anos, 4=15 anos, 5=16 anos, 6=17 anos, 7=18 anos, 8= máis de 18 anos

Táboa nº 4. Proba de Scheffé para diferencias entre medias ( 0,05)

Estudio da causa de fracaso escolar “Dificultade para expresarse con claridade nos exames e/ou cando se pregunta na clase”.

Nas comparacións levadas a cabo non se encontraron diferencias significativas na atribución a esta causa en razón de ningunha das variables analizadas. Polo tanto, a valoración

desta causa de fracaso escolar é similar para os escolares que estudian en centros públicos e privados, alumnos e alumnas, nas diferentes idades e nos diferentes cursos, con máis ou menos asignaturas suspensas ou con ningunha e que sexan ou non repetidores.

• *Estudio da causa de fracaso escolar “Os problemas persoais”.*

Os resultados indican que non existen diferencias estatisticamente significativas na valoración desta causa de fracaso escolar segundo a titularidade do centro, o número de asignaturas suspendidas e a repetición/non repetición de curso. Pero ó analizar variables como o xénero, o curso e a idade do alumno si se aprecia a existencia de diferencias significativas. Vexamos pois cada unha destas análises.

Alumnos	Alumnos	t	p
$\bar{x} = 3,1833$	$\bar{x} = 3,8310$	-3,53	0,001
S = 1,650	S = 1,249		
N = 120	N = 142		

Táboa nº 5. Atribución segundo o sexo

Na táboa nº 5 podemos observar que o valor de  $t=-3,53$  cunha probabilidade  $p=0,001$  é significativo (tomando como valor  $p<0,05$ ). A diferencias significativa é favorable ás mulleres o que indica que son elas as que atribúen en maior medida o fracaso escolar ós problemas persoais.

Respecto ó curso que estudia o alumno, na táboa seguinte podemos apreciar que o valor de  $F= 6,3092$  cunha  $p= 0,0000$  é significativo (tomando como valor  $p<0,05$ ).

F.V.	S.C.	G.L.	C.M.	F	P
Entre grupos	73,8842	6	12,3140	6,3092	0,0000
Dentro de grupos	499,6519	256	1,9518		
Total	573,5361	262			

Táboa nº 6. Atribución segundo o curso



A proba de Sheffé para medias indícanos que as diferencias significativas teñen lugar entre o grupo de alumnos de 1º de E.S.O. e os que cursan 2º e 3º de B.U.P., son estes últimos os que atribúen máis o fracaso escolar a esta causa.

Media	Curso*	1	2	3	4	5	6	7
3,0526	1							
4,1111	2						*	
4,0339	3						*	
3,8649	4							
3,9231	5							
2,8654	6							
2,9643	7							

\*1=1ºB.U.P.; 2=2ºB.U.P.; 3=3ºB.U.P.; 4=1ºF.P.I.; 5=2ºF.P.I.; 6=1ºE.S.O.; 7=3ºE.S.O.

Táboa nº 7. Proba de Scheffé para diferencias entre medias ( 0,05)

No que se refire á idade do alumno, na táboa nº 8 apréciase que o valor  $F=3,3799$  cunha probabilidade  $p=0,0018$  é significativo (tomando como valor  $p<0,05$ ).

F.V.	S.C.	G.L.	C.M.	F	P
Entre grupos	48,4720	7	6,9246	3,3799	0,0018
Dentro de grupos	516,2819	252	2,0487		
Total	564,7538	259			

Táboa nº 8. Atribución segundo a idade

Segundo a proba de Sheffé existen diferencias significativas entre o grupo de alumnos de 13 anos e o grupo de 17 anos, o grupo de máis idade atribúe en maior medida o fracaso escolar a esta causa que os seus compañeiros máis xoves.

Media	Idade*	1	2	3	4	5	6	7	8
2,9200	1								
2,7826	2		*						
3,2759	3								
3,5385	4								
3,6129	5								
4,2326	6								
4,0000	7								
3,4286	8								

\*1=12 anos, 2=13 anos, 3=14 anos, 4=15 anos, 5=16 anos, 6=17 anos, 7=18 anos, 8= máis de 18 anos

Táboa nº 9. Proba de Scheffé para diferencias entre medias ( 0,05)

Polo tanto, as análises aplicadas ás causas máis valoradas polos alumnos permiten apreciar que as atribucións causais de fracaso escolar que estes realizan, en xeral, caracterízanse pola existencia de certa uniformidade; non encontramos diferencias significativas entre os grupos segundo a titularidade do centro no que cursan estudos, o número de asignaturas suspendidas nin a repetición/non repetición de curso. Só se manifestan diferencias estatisticamente significativas na atribución ós problemas persoais (segundo o sexo, o curso e a idade do alumno), a atribución á dificultade de atender e concentrarse (segundo o curso) e, finalmente, a atribución ós contidos e programas de estudo demasiado amplos (segundo a idade do alumno).

## CONCLUSIÓNS

En termos xerais o noso estudio permítenos apreciar a tendencia entre os estudantes de Ensinanza Secundaria a unha autoatribución de responsabilidade no tema do fracaso escolar; o alumno móstrase autocrítico consigo mesmo e é capaz de reconocer a súa responsabilidade no tema. Sen embargo, esta postura autocrítica non lle impide atribuír o fracaso tamén ó sistema educativo e, en menor medida, á familia e á sociedade.

A autoatribución do alumno de Secundaria non chega a traspasar os lindes de autorresponsabilidade, o escolar non chega a instalarse en continxencias persoais de natureza inamovible, como poida ser a capacidade. De feito, entre as causas de fracaso escolar menos valoradas polos alumnos encóntranse a pouca capacidade e a falta de talento para estudar, o que resulta adaptativo desde o punto de vista atribucional; recordemos que a atribución a falta de capacidade, factor interno, estable e incontrolable, provoca a diminución das expectativas de éxito, o desenvolvemento de sentimentos de incompetencia, o deterioro da autoimaxe e inflúe negativamente na motivación do alumno.

Destacar, así mesmo, que as análises realizadas permiten apreciar unha gran uniformidade entre os diferentes grupos de alumnos de Ensinanza Secundaria no que respecta á valoración das causas máis importantes de fracaso escolar. As atribucións non difiren segundo a titularidade do centro, segundo o número de asignaturas suspendidas na última avaliación, nin segundo a repetición/no repetición de curso. Só se aprecian algunhas diferencias na valoración dunha causa en función do sexo e do curso e, tamén, diferencias na valoración de dúas das causas segundo a idade.

Xa para finalizar, unha vez coñecida a atribución causal do fracaso escolar realizada polo alumnado de Secundaria faise necesario actuar en función dos resultados obtidos e indicar certas derivacións dos mesmos para a práctica pedagóxica. Así, resulta fundamental o posibilitar que os alumnos coñezan as causas ás que adscribiron o fracaso escolar para, posteriormente, intervir co propósito de incrementar as súas posibilidades de éxito logrando modificar as atribucións realizadas desfavorables cara ó logro futuro.

Ademáis, a elevada atribución do fracaso escolar ó nerviosismo nos exames, a facilidade para olvidar o que se estudia, as dificultades para expresarse tanto en clase como nos exames, etc., parece demandar a necesidade de traballar con eles certos aspectos relacionados cos métodos de estudo. Por exemplo, a ensinanza de estratexias que permitan ó alumno vencer ou diminuír a ansiedade que provocan nel os exames (técnicas de relaxación, como preparar e realizar os exames, etc.); o repaso no momento oportuno como medio para combatir o olvido e outras técnicas mnemotécnicas rentables; resulta igualmente interesante facer ver ós alumnos que unha adecuada expresión non é algo innato senon que require un proceso riguroso de aprendizaxe, polo que deberá traballarse con eles este aspecto, tanto a nivel oral como escrito.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO, J. (1984) “¿Cómo conseguir que Juan realice su tarea? Algunas ideas generales sobre la motivación de logro y su modificación”. *Infancia y aprendizaje*, 26, 3-13.
- BAR-TAL, D. e DARON, F. (1979) “Pupils attributions of success and failure”. *Child development*, 50, 264-267.
- BECKMAN, L. (1970) “Effects of students’ performance on teachers’ and observers’ attributions of causalite”. *Journal of Educational Psychology*, 61, 76-82.
- CLIFFORD, M. M. (1990) “Students need challenge, not ease success”. *Educational Leadership*, 22-27.
- CONSEJO ESCOLAR DE CANARIAS (1993) *Informe sobre la realidad educativa canaria 92-93*. La Laguna: Ed. Consejo Escolar de Canarias.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (1996) *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo*. Curso 1994-95. Madrid: MEC.
- EURYDICE (1994) *La lucha contra el fracaso escolar: Un desafío para la construcción europea*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- HEWSTONE, M. (1989) *Causal Attribution. From Cognitive Processes to Collective Beliefs*. Oxford: Basil Blackwol.
- MANASSERO MÁ, M.A. e VÁZQUEZ ALONSO, A. (1995) “La atribución causal y la predicción del logro escolar: Patrones causales, dimensionales y emocionales”. *Estudios de Psicología*, 54, 3-22.
- MARTÍNEZ OTERO, V. (1997) *Los adolescentes ante el estudio. Causas y consecuencias del rendimiento académico*. Madrid: Fundamentos.
- NIETO MARTÍN, S. e PÉREZ SERRANO, G. (1994) “Estudios e investigacións sobre rendimiento académico (1970-1990): análisis estadístico y bibliométrico”. *Revista Española de Pedagogía*, 199, 501-527.
- NÚÑEZ PÉREZ, J.C. e GONZÁLEZ-PIENDA, J. A. (1994) *Determinantes del rendimiento académico. (Variables cognitivo-motivacionales,*

*atribucionales, uso de estrategias y autoconcepto*). Oviedo: Servicio de publicaciones Universidad de Oviedo.

- OVEJERO, A. (1988) Atribución causal y motivación: Implicaciones para la conducta escolar, en OVEJERO, A. *Psicología Social de la Educación*. Barcelona: Herder.
- PELECHANO, V. (1989) "Determinantes del rendimiento escolar". *Análisis y modificación de conducta*. Vol 15. Monográfico.
- RUBIO, A., ROJO, C. e FERRÉ, F. (1990) "El fracaso escolar en BUP y COU: un estudio empírico de la atribución causal". *Educadores*, 153, 41-67.
- WEINER, B. (1986) *An attributional Theory of Motivation and Emotion*. New York: Springer-Verlag.
- WEINER, B. (1984) Principles for a theory of student motivation and their application within an attributional framework, en AMES, R. e AMES, C. (eds.) *Research on motivation in education*. Vol 1. Nueva York: Academic Press.
- ZABALZA, M. A. e OUTROS (1996) *Informe sobre o rendemento escolar en Galicia 93-94 e 94-95*. Santiago de Compostela: ICE. Universidade de Santiago de Compostela.