

## Atribuciones causales de los alumnos del SUA Psicología acerca de su rendimiento escolar

*Causal attributions of SUA Psychology students about their school performance*

**Germán Álvarez Díaz de León**

UNAM

[gadl@unam.mx](mailto:gadl@unam.mx)

**Yolanda Bernal Alvarez**

UNAM

[yoba5301@gmail.com](mailto:yoba5301@gmail.com)

**Gabriela Romero García**

UNAM

[romerogg@unam.mx](mailto:romerogg@unam.mx)

**David Raunel Reyes Domínguez**

UNAM

[reyes.raunel@yahoo.com.mx](mailto:reyes.raunel@yahoo.com.mx)

### Resumen

En esta investigación se analizaron, las relaciones entre variables motivacionales cognitivas como las atribuciones y el rendimiento académico de alumnos de licenciatura del Sistema de Universidad Abierta de la Facultad de Psicología de la UNAM.

Los datos se obtuvieron de un instrumento aplicado a una muestra de 334 alumnos, donde las variables de estudio son; asesorías grupales o individuales, el uso de recursos tecnológicos (Moodle) y las calificaciones obtenidas.

Los resultados revelan que existen relaciones entre las atribuciones causales que expresaron los alumnos acerca de su logro académico. Donde se observa; que quienes no acreditan, lo atribuyen principalmente a su falta de organización, mientras que, los que no presentan, lo atribuyen a situaciones secundarias como

la falta de tiempo y aspectos laborales, finalmente los que acreditan, lo atribuyen a su capacidad, esfuerzo, motivación e intencionalidad. Lo anterior coincide parcialmente con la literatura especializada acerca de los procesos atributivos.

## Abstract

In this research, the relationship between cognitive variables such as motivational powers and the academic performance of undergraduate students of the Open University System of the School of Psychology at the UNAM were analyzed.

The data were obtained from an instrument applied to a sample of 334 students, where the study variables are; group or individual counseling, the use of technological resources (Moodle) and grades obtained.

The results reveal that there are causal relationships between the powers expressed students about their academic achievement. Which shows; those who do not credit, primarily attribute their lack of organization, while those without, secondary attribute to situations such as lack of time and labor issues, attesting finally, attribute to their ability, effort, motivation and intentionality. This overlaps with the literature about conferring processes.

**Palabras clave / Key words:** atribuciones, motivación cognitiva y rendimiento académico / functions, cognitive motivation and academic performance.

---

## Introducción

En la División Universidad Abierta de la Facultad de Psicología se encuentra una situación similar a la de otras instituciones con modalidad educativa abierta y/o a distancia y padecemos de una deserción inicial aproximada del 30%.

El tema de las trayectorias escolares de nuestros alumnos nos resulta de gran importancia, por tal motivo hemos realizado el seguimiento sistemático de sus calificaciones obtenidas en los últimos tres años y encontramos que el porcentaje más alto lo tiene la calificación de NO PRESENTÓ (NP) seguido de APROBADO (A) y por último el resultado de NO APROBADO (NA). Lo anterior genera la percepción de que un alto porcentaje no aprueban cuando en realidad los alumnos no presentan la evaluación de la asignatura.

Para analizar el tema de nuestro interés, nos posicionamos desde las teorías de las atribuciones causales puesto que ofrecen un marco teórico ya explorado al indagar las causas que los alumnos y los profesores manifiestan respecto al rendimiento escolar.

Esta investigación tiene como objetivo derivar medidas educativas desde nuestra posición como gestión académico administrativa ya que nos permiten enfrentar la problemática y fortalecer el rendimiento académico de los estudiantes que formamos en esta división.

La Teoría de la atribución brinda un análisis conceptual acerca de la causalidad; es una teoría que proviene de la psicología social desarrollada fundamentalmente por el psicólogo Heider, en su obra de 1958 *The Psychology of Interpersonal Relations* (La Psicología de las Relaciones Interpersonales). Heider la definió como un método para evaluar cómo la gente percibe su propio comportamiento y el de los demás, partiendo del supuesto de que las personas están motivadas para entender las causas de los hechos y para tratar de comprender su entorno.

Para Heider, tendemos a atribuir la conducta a una de entre dos causas posibles: una causa interna (rasgos de personalidad, inteligencia, motivación, etc.) o una causa externa (suerte, situación, acciones de terceras personas). La teoría ingenua de la conducta de Heider-como se le conoce-, vincula a una persona con una acción, o con el efecto de una acción, analizando en qué medida ésta depende de intenciones, esfuerzos, capacidades y condiciones externas.

En general las teorías de la atribución causal (Heider, 1958; Kelley, 1967; Weiner, 1985) investigan los procesos inferenciales que emplean las personas para responderse a las preguntas relacionadas con las

causas y formuladas en la pregunta ¿Por qué? Por su parte Weiner (1974) consideraba desde su primera obra que el hombre es conceptualizado como un organismo esencialmente racional, que actúa de manera similar a la del científico, formulando y rechazando hipótesis acerca de mundo, buscando activamente encontrar las causas de los hechos y estar en posibilidad de comprender su medio, no obstante, para este autor la motivación para el rendimiento también está influenciada por los procesos inferenciales o cognitivos. Otro autor que por su relevancia en el asunto conviene añadir es Rotter (1954), quien introdujo el concepto “locus de control”, que alude a la causalidad percibida por el individuo de los resultados de la conducta. La teoría de Rotter se denominó del Aprendizaje Social dado que combina aportaciones teóricas propuestas por autores como K. Lewin, Albert Bandura y A. Atkinson. Para Rotter citado en García (2006) el individuo puede concebirse a sí mismo como responsable de su propio rendimiento (control interno), o por el contrario puede responsabilizar de su rendimiento a otros, a la suerte o a las circunstancias que escapan de su control (control externo).

Como podrá observarse la teoría de la atribución comparte un marco cognitivo acerca del análisis conceptual de la conducta de logro. En esta condición las atribuciones causales en contextos vinculados con el logro, hacen referencia a las causas percibidas del fracaso y del éxito. A continuación abundaremos más en la teoría de Bernard Weiner, quien en su teoría de la atribución explica las vinculaciones motivacionales y emocionales del fracaso y éxito académico.

El modelo motivacional de Weiner (1986) explica la conducta de logro mediante las atribuciones causales percibidas por las personas en resultados de logros anteriores y las consecuencias de esas atribuciones, relacionadas con las dimensiones de la atribución causal, tanto cognitivas (expectativas) como afectivas (emociones dependientes de la atribución). Según este modelo una secuencia motivacional se inicia cuando una persona obtiene un resultado que puede ser positivo/éxito (cuando se alcanza un objetivo) o negativo/fracaso (cuando no se alcanza un objetivo), y como consecuencia experimenta sentimientos genéricos de felicidad (en el éxito) o frustración (en el fracaso), e inicia un proceso de búsqueda causal para determinar la causa del resultado (proceso de atribución causal).

Con lo cual esta teoría relaciona las expectativas para el futuro con la estabilidad de las atribuciones realizadas, de modo que atribuciones más estables sostienen las expectativas de obtener el mismo resultado en el futuro, mientras que las atribuciones más inestables no producen cambios de las expectativas sobre el resultado futuro (principio de expectativa). En este proceso influyen un gran número de antecedentes, como por ejemplo, algunas informaciones concretas, reglas de asignación causal, sesgos perceptivos específicos, comunicaciones de otros, por mencionar algunos, que culminan con la atribución del resultado a una determinada causa singular (por ejemplo, en nuestro caso, atribuir un fracaso académico a la falta de esfuerzo).

Weiner propone tres dimensiones para explicar las atribuciones que hacen las personas, estas son: localización, estabilidad y capacidad de control. Dichas dimensiones, según Weiner (Navas, 2000), son esenciales para entender las motivaciones y atribuciones que realizan las personas para explicar las causas de las conductas y acontecimientos de la realidad.

[]

La primera dimensión es denominada por Weiner como Localización, pero para otros autores es conocida como Locus de control. Existen dos clases de localización, la primera es la localización interna que explica las causas de los acontecimientos que se interpretan como causas internas, como por ejemplo: “Usted ha estudiado poco para este examen y por eso lo ha reprobado”. La segunda es la localización externa, donde las causas de los hechos se interpretan en función de sucesos externos a nosotros, como por ejemplo: “No ha aprobado el examen porque no ha tenido suerte o porque lo han puesto difícil”

La segunda dimensión es la Estabilidad, esta hace referencia a factores estables e inestables. Los factores estables no pueden cambiar al sujeto ya que no dependen de él. Un ejemplo claro de todo esto es cuando usted suspende un examen porque es poco inteligente y la inteligencia es innata, este tipo de atribución es la que hace que los sujetos piensen que por más que se esfuercen no van a ser más inteligentes. Por lo tanto estos factores estables se consideran inmodificables, que no dependen de nosotros, con lo cual son

causas externas con poca probabilidad de cambiar y puede que nos influyan tanto positivamente como negativamente. Por otro lado los factores inestables son causas que sí pueden cambiar, un ejemplo de todo esto y continuando con el anterior, sería que el día de ese examen estuviera muy cansado, con lo cual ese sería el motivo de suspender el examen.

La tercera dimensión según Weiner es la Capacidad de Control, la cual tiene la capacidad de cambiar las causas que producen determinados acontecimientos, dado que existen factores controlables y factores incontrolables. Los factores controlables, son causas que se pueden controlar, por ejemplo si considera que el examen lo suspendió porque estaba cansado por haber dormido poco esa noche, es un factor el cual se puede controlar y cambiar. Por otro lado los factores incontrolables, son causas que el sujeto considera que no puede controlar, como por ejemplo: suspender un examen porque en el momento de comenzar el examen le surgió un dolor de cabeza muy fuerte y eso le impidió hacerlo correctamente. [

Weiner vinculó los factores de influencia internos y externos de la teoría de Heider con el concepto de locus de control de Rotter, resultando el siguiente esquema clasificatorio de los determinantes percibidos de la conducta de rendimiento.

Tabla I. Determinantes percibidos de la conducta de rendimiento

LUGAR DE CONTROL	INTENCIONALIDAD	ESTABILIDAD	
		ESTABLES	VARIABLES
INTERNAS	No controlables	Habilidad	Estado de ánimo
	Controlables	Esfuerzo habitual	Esfuerzo inmediato

EXTERNAS	No controlables	Dificultad de la tarea	Suerte
	Controlables	Sesgos de los maestros	Ayuda no habitual a otros

Así cuando un individuo logra el éxito, el resultado se atribuye a la alta capacidad, al mucho trabajo, a la facilidad de la tarea o a la buena suerte y en contraste, el fracaso se adscribe generalmente a la poca capacidad, la falta de esfuerzo, a la dificultad de la tarea, o a la mala suerte. Como se observa en el cuadro, según Weiner (1974) son cuatro las atribuciones causales de los éxitos y los fracasos ante el rendimiento.

De lo anterior se derivaron investigaciones temáticas que avalan la teoría de que las atribuciones causales afectan al valor del incentivo y a la expectativa de éxito o fracaso. Autores como Atkinson (1958) han postulado que las expectativas y el valor de los incentivos son los primeros determinantes de la acción, por lo que Weiner entre otros admiten que el análisis atributivo de la causalidad y los principios de la auto y heteropercepción están directamente vinculados con la teoría de la motivación.

#### Atribución causal en el ámbito educativo

Como lo describe García López (2006) gradualmente se ha superado la brecha antepuesta por algunos, entre los aspectos cognitivos del aprendizaje y los afectivo-motivacionales; es aquí donde las teorías atribucionales de la motivación han cobrado un papel relevante cuando se trata de explicar el rendimiento escolar de los alumnos.

La investigación temática muestra que uno de los factores relevantes en el rendimiento académico es la atribución que los alumnos efectúan acerca de su éxito o fracaso académico (Cf. Manassero y Vázquez, 1995; Mascarenhas, Almeida y Barca, 2005; Piñeiro et al, 1999, entre otros).

Weiner (1986) señala que cuando un alumno atribuye sus resultados a causas internas, inestables y controlables como el esfuerzo, tienen mejores probabilidades de obtener éxito en sus resultados académicos; cuando por el contrario el alumno atribuye sus resultados a causas externas, inestables e incontrolables como la suerte o la evaluación del profesor, hará poco esfuerzo en su estudio y aprendizaje.

¿Cómo se contestan los profesores y alumnos las preguntas acerca del porqué del rendimiento escolar?, una de las teorías que explica este fenómeno también es la de la atribución causal. En los procesos atributivos, el que atribuye recurre a algunas causas disposicionales personales (tales como la capacidad, la dificultad de la tarea, el esfuerzo, la motivación, la intencionalidad) o a factores situacionales (como la suerte o intervención de otras personas).

Como señalan Manassero y Vázquez (1995:127) las causas singulares atribuidas para las conductas de logro escolares, desde las cuatro básicas (capacidad, tarea, esfuerzo y suerte) propuestas por Heider se han enriquecido con la inclusión de interés, atención, profesor, concentración, fatiga, ayudas a otros, estrategias de estudios, estado de ánimo, ambiente escolar, etc.

Barca, Peralbo y Brenlla (2004) en estudio con alumnos de secundaria en Galicia informan haber encontrado patrones atributivos en alumnos con alto desempeño, atribuyen su éxito en el aprendizaje a su buena capacidad y al esfuerzo realizado, mientras que el fracaso no lo atribuyen a la capacidad, sino a la falta de esfuerzo realizado. Se encontró también que el grado de dificultad de las materias y el azar/suerte son de poca importancia para este tipo de alumnos.

Normalmente los alumnos conceden más importancia y atribuyen a la competencia, sesgos del profesor y dificultad de los exámenes como factores que afectan a su desempeño escolar. A diferencia de los docentes que atribuyen dicho rendimiento escolar a la capacidad e interés de los alumnos. (Manassero y Vázquez 1995).

La motivación de logro y, por ella, el rendimiento académico, se ven beneficiados en la medida que las atribuciones causales sean, como lo menciona Valenzuela (2007): a) de carácter interno, donde se le atribuye a uno mismo la responsabilidad por el éxito o fracaso de la tarea; b) de carácter inestable, cuando lo que causa el éxito o fracaso es susceptible de modificación; c) la atribución al esfuerzo es la que facilita con mayor claridad el aprendizaje y d) de carácter controlable, cuando la persona concibe atribuciones que son controlables por él.

#### Atribución y Género

Durán-Aponte y Pujol (2012), analizaron las atribuciones causales que realizan estudiantes universitarios en función del género y área de estudio, con el fin de identificar las causas a las que atribuyen sus resultados académicos y conocer si existen diferencias significativas, encontraron que las mujeres se caracterizan por atribuciones con poca autonomía otorgando mayor peso en sus resultados a factores incontrolables. Estos resultados difieren parcialmente de los encontrados por Cerezo y Casanova (2004) en donde las alumnas lo atribuyen a factores internos como habilidad y esfuerzo y los alumnos a la suerte y al profesor.

Suárez y Suárez (2004), sugieren que existen dos patrones atribucionales: por un lado los adaptativos, donde el estudiante atribuye sus éxitos a la capacidad y al esfuerzo, y los fracasos a la falta de esfuerzo, lo cual es positivo pues podría ser capaz de modificar la causa que le llevó al fracaso; y por otro lado, los patrones atribucionales desadaptativos que se caracterizan por atribuir los éxitos a factores externos e incontrolables (como la suerte) y los fracasos a factores internos como la capacidad, causas que no

podrían ser modificadas de manera inmediata o interna, por lo tanto no habría esfuerzo para un mejor rendimiento.

Asimismo, para Miñano y Castejón (2008:2) mencionan: “parece lógico que una atribución del éxito a causas internas y estables (como el esfuerzo o la capacidad) mantenga las expectativas de éxito en el futuro y consecuentemente, se esperen rendimientos académicos más elevados”. De allí la importancia por identificar aquellas atribuciones que caracterizan a los estudiantes universitarios, diferenciándolas detalladamente por sexo y por área de estudio.

En atención al género y las atribuciones causales, Cerezo y Casanova (2004) encuentran diferencias significativas en la atribución, tanto de hombres como de mujeres, estas últimas atribuyen sus éxitos a factores internos como el esfuerzo y la habilidad.

#### PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Con el propósito de aproximarnos al entendimiento de la eficiencia terminal en los sistemas educativos abiertos y a distancia y atendiendo al planteamiento en relación al éxito académico que propone la literatura de atribuciones causales, en donde el estudiante atribuye sus éxitos a la capacidad y al esfuerzo y los fracasos a la falta de esfuerzo, es decir, a causas internas y estables, resulta esencial identificar los patrones atribucionales que caracterizan a los estudiantes universitarios de sistemas abiertos en relación a su rendimiento académico

#### MÉTODO

##### **Participantes**

En esta investigación participaron 334 alumnos del Sistema de Universidad Abierta de la Facultad de Psicología de la UNAM, inscritos en alguno de los 8 semestres de la licenciatura en Psicología.

##### **Instrumento**

Para evaluar las relaciones existentes entre las atribuciones causales que realizan los alumnos de licenciatura del Sistema de Universidad Abierta de la Facultad de Psicología de la UNAM y su rendimiento académico, se utilizó el Cuestionario de Evaluación Académica, construido para esta investigación. Mediante el cual los estudiantes contestaron por cada asignatura cursada durante el semestre 2015-1 a la pregunta “Para la asignatura X tu calificación fue Y, ¿Cuál o cuáles fueron los motivos?”. Las opciones de respuesta fueron 13 para la calificación asignatura acreditada, 25 para asignatura no acreditada y 14 para asignatura no presentada, dichas categorías se derivaron de un estudio piloto anterior. Los alumnos podían marcar una o más opciones de respuesta.

### **Procedimiento**

Se convocó por correo electrónico, página web del SUA y redes sociales a los alumnos inscritos en el semestre 2015-1 a contestar el instrumento de medición Cuestionario de Evaluación Académica, mismo que se puso a su disposición en un sistema de manejo de información que es empleado de manera cotidiana por los alumnos del SUA para consultar y gestionar sus evaluaciones, la oferta académica, los horarios, entre otros.

En la invitación enviada por correo a los alumnos, cuya participación fue voluntaria, se hizo hincapié en que los resultados de la evaluación servirán para mejorar su formación académica y el servicio educativo, además de asegurarles la confidencialidad de dicha información.

Se les dio dos semanas de plazo para contestar al cuestionario y posteriormente se les envió por correo electrónico un recordatorio exhortándolos a participar en la evaluación.

Una vez recabadas las respuestas de los alumnos, se procedió al procesamiento y análisis de los datos a través del SPSS versión 21 lo cual permitió obtener los análisis descriptivos, mismos que se utilizaron para la elaboración de las discusiones y conclusiones de la investigación.

### **RESULTADOS**

A continuación se presentan los resultados obtenidos a través de un cuestionario aplicado a los alumnos en semestre impar, los cuales realizaron 9869 evaluaciones a las diferentes asignaturas y semestres.

## **ESTUDIO DESCRIPTIVO.**

Se describen las características de los participantes, donde podemos observar que los alumnos que respondieron a la evaluación, representan el 42% de 1er semestre, 32.3% de 3er semestre, 17.7% de 5º semestre y 8.0% de 7º semestre. En términos de resultados a los indicadores, observamos que el 85.5% acreditó las asignaturas cursadas, donde el 47.8 % obtuvo una calificación de 10.0, el 22.8% con calificación de 9.0 y con calificaciones de 8.0 a 6.0 representan el 27.5%. En cuanto a los que obtuvieron un resultado no acreditado son el 2.5% y finalmente, los que no presentaron las asignaturas a pesar de estar inscritos representan el 12.0%. En cuanto a la modalidad usada para cursar las asignaturas, se reporta que el 63.7% de la muestra lo hizo por medio de las asesorías grupales, mientras que el 36.3% lo realizó por medio del proceso individual. Por otro lado, el 78.0% reporta haber utilizado la plataforma Moodle y solo el 22.0% reporta haber trabajado sin uso de alguna plataforma de apoyo. A partir de los objetivos planteados para esta investigación, se realizaron cruces de variables para determinar, los índices de acreditación asociados a las variables modalidad y uso de plataforma, así como a qué atribuyen los estudiantes el éxito o fracaso de sus resultados, a continuación se describen los resultados obtenidos.

En primera instancia se cruzó la variable resultados obtenidos con la variable Modalidad, donde podemos observar que los alumnos que reportan haber acreditado y cursado la asignatura por la modalidad grupal el resultado es de 56.7% mientras que los que acreditaron por modalidad individual representan el 28.9%. En cuanto a los no acreditados, en modalidad individual representan solo el 1.1% y los que asistieron al grupal son el 1.4%. Finalmente, existe un 12.0% de alumnos que no presentaron las asignaturas, 6.3% se inscribió a individual y 5.7% lo hizo a grupal. Para el cruce de las variables “uso de plataforma y resultados”, encontramos que el 68.2% reporta haber acreditado las asignaturas con uso de la plataforma Moodle, mientras que el 17.3% reporta también haber acreditado pero sin el uso de plataforma de apoyo. En cuanto a los alumnos que no acreditaron las asignaturas, el 2.0% reporta haber usado la plataforma Moodle, mientras que el 0.5% no hizo uso de la plataforma. Finalmente, un 11.9% reporta no haber

presentado la asignatura independientemente de que la oferta fuera en modalidad grupal o individual. Con base en la relevancia de los hallazgos anteriores se realizó un cruce de las variables, “resultados, modalidad y uso de plataforma”, obteniendo los siguientes resultados; el 44.79% reporta haber acreditado sus asignaturas con modalidad grupal y con apoyo de la plataforma, mientras que el 23.38% reporta haber acreditado en modalidad individual con apoyo de la plataforma. Por otro lado, el 11.86% reporta haber acreditado sus asignaturas en modalidad grupal pero sin apoyo de la plataforma y solo el 5.48% reporta haber acreditado sin apoyo de plataforma en modalidad individual. En cuanto a los alumnos que no acreditaron, el 1.04% reporta modalidad grupal con apoyo de plataforma, mientras que 0.96% reporta modalidad individual con uso de plataforma, mientras que sin uso de plataforma el 0.14% no acreditó en modalidad individual y el 0.35% en modalidad grupal. Finalmente en el caso de los alumnos que no presentaron las asignaturas representan un 11.96% independientemente que la oferta fuera con modalidad grupal o individual y se promoviera o no el uso de la plataforma.

Tabla 2. Cruce de “RESULTADOS” vs “USO DE PLATAFORMA” vs

		USO DE PLATAFORMA				TOTAL
		MOODLE		SIN PLATAFORMA		
		GRUPAL		INDIVIDUAL		
		NO	SI	NO	SI	
RESULTADO	ACREDITADO	2308 (23.38%)	4421 (44.79%)	541 (5.48%)	1171 (11.86%)	8441 (85.53%)
	NO ACREDITADO	95 (0.96%)	103 (1.04%)	14 (0.14%)	35 (0.35%)	247 (2.50%)
	NO PRESENTO	469 (4.75%)	303 (3.07%)	154 (1.56%)	255 (2.58%)	1181 (11.96%)
TOTAL		2872 (29.10%)	4827 (48.91%)	709 (7.18%)	1461 (14.81%)	9869 (100%)

“MODALIDAD”

Finalmente, se presentan los resultados de los indicadores importantes de las atribuciones que hacen los alumnos a sus calificaciones obtenidas. Cabe mencionar que se midieron 41 atribuciones específicas, las cuales se agruparon en nueve categorías asociadas de acuerdo a los contenidos, mismos que se describen a continuación (Ver Tabla 2.):

- a) En cuanto a la acreditación de las asignaturas (éxito) los alumnos lo atribuyen principalmente a “Aspectos positivos asociados a sus profesores” (49.74%), por ejemplo; el profesor(a) es muy bueno impartiendo la clase, mantiene comunicación adecuada, da retroalimentación oportuna, claridad en criterios de evaluación, etc. En segundo término atribuyen su éxito al “cumplimiento personal” (35.30%), por ejemplo; administración adecuada de los tiempos, cumplimiento con actividades de evaluación, dedicación a las materias, acceso a materiales y guías de estudio, etc. y finalmente, solo un 0.48% atribuyen su éxito a “aspectos varios” tales como, facilidad, gusto por la materia, etc.
- b) En cuanto a la no acreditación de las asignaturas (fracaso) los alumnos lo atribuyen en un 0.88% al “incumplimiento personal, que tiene que ver con; problemas personales, imposibilidad para asistir a asesorías tanto individuales como grupales, no concluir actividades de evaluación, etc. Mientras que solo un 0.73%, atribuyen su fracaso a “aspectos personales y/o familiares”, tales como, enfermedad personal o de algún familiar, problemas económicos para traslado, falta de tiempo para estudiar y realizar las actividades de las asignaturas, etc. Por otro lado, el 0.56% atribuye su fracaso a “aspectos negativos asociados a los profesores”, por ejemplo; asesoría deficiente, falta de flexibilidad por parte de los profesores, falta de claridad en criterios de evaluación, etc. Finalmente, solo el 0.30% atribuye su fracaso a “aspectos asociados a la dificultad de las asignaturas” donde hablan de; dificultad en exámenes y trabajos, dificultad para asistir a prácticas, exceso de materiales de estudio, etc.
- c) Un aspecto preocupante y muy importante para la división son los alumnos que no presentan las asignaturas a pesar de haberlas inscrito, los resultados nos reportan que el 4.04% lo atribuye a “incumplimiento personal” por problemas personales, imposibilidad para asistir a asesorías tanto individuales como grupales, no concluir actividades de evaluación, exceso de materias inscritas, etc. mientras que el 2.59% lo atribuye a “aspectos personales y familiares” ya mencionados. Solo un 2.59% lo atribuye a “aspectos laborales” y finalmente un 2.40% lo atribuye a aspectos varios relacionados a la dificultad de las asignaturas, aspectos negativos al profesor, etc.

Tabla 3. Cruce de la variable “ATRIBUCIÓN” vs “RESULTADOS”

		RESULTADOS			TOTAL
		ACREDITADO	NO ACREDITADO	NO PRESENTO	
ATRIBUCIÓN AGRUPADA	Aspectos Laborales	0	0	256 (2.59%)	257 (2.59%)
	Aspectos Negativos del profesor	0	56 (0.56%)	101 (1.00%)	157 (1.56%)
	Aspectos Positivos del profesor	4909 (49.74%)	0	0	4909 (49.74%)
	Cumplimiento Personal	3484 (35.30%)	0	0	3484 (35.30%)
	Dificultad de la asignatura	0	30 (0.30%)	168 (1.70%)	198 (2.0%)
	Incumplimiento Personal	0	88 (0.88%)	399 (4.04%)	487 4.92%)
	Varios	48 (0.48%)	0	32 (0.32%)	80 (0.80%)
	Aspectos personales / familiares	0	73 (0.73%)	225 (2.27%)	298 (3.0%)
TOTAL		8441 (85.52%)	247 (2.47%)	1181 (11.29%)	9869 (100%)

## Conclusión

Como se ha podido observar, el apoyo que les brinda la División del Sistema de Universidad Abierta de la Facultad de Psicología en ofrecer a sus alumnos la modalidad grupal favorece los resultados de éxito de los alumnos, de igual manera el uso de la plataforma Moodle les facilita el acceso a información, tareas y evaluación, por lo que al combinar estos dos apoyos, los alumnos tiene mayores probabilidades de

obtener resultados exitosos en la carrera. Finalmente, en cuanto a las atribuciones que hacen en general los alumnos a su éxito o fracaso, es interesante ver que asumen la responsabilidad de sus resultados ya que lo atribuyen a su cumplimiento personal y al apoyo positivo que les brindan los profesores. Sin embargo, sigue siendo un reto atacar el fenómeno de la no presentación de asignaturas, ya que los alumnos deciden por varias situaciones no presentar sus asignaturas.

En esta ocasión no se consideró la variable género, no obstante, como se observa en el marco teórico, algunos investigadores han realizado estudios para comparar las diferencias entre hombres y mujeres, por ello se recomienda el abordaje de este factor para futuras investigaciones, ya que esta información proporciona un perfil más completo de nuestros estudiantes y permite la toma de decisiones educativas que favorecen el rendimiento académico.

## Bibliografía

- Barca, A.; Peralbo, M. y Brenlla, J. (2004). "Atribuciones causales y enfoques de A aprendizaje: la escala SIACEPA". *Psicothema*, 16 (1), 94-103.
- Cerezo, M. y Casanova, P. (2004). Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), 97-112.
- Durán-Aponte, E. y Pujol, L. (2012). Diferencias de género y área de estudio en las atribuciones causales de estudiantes universitarios. *Anales de la Universidad Metropolitana*, Vol. 12, Nº 2, 39-51.
- García, L. J (2006). Aportaciones de la Teoría de las atribuciones causales a la comprensión de la motivación para el rendimiento escolar. *Ensayos* (21), 217-232.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York, Wiley

- Kelley, H. H. (1967). Attribution theory in social psychology. En D. Levine (Ed.) *Nebraska symposium on motivation*. Lincoln, University of Nebraska Press.
- Manassero, M.A. y Vázquez, A. (1995). La atribución causal y la predicción del logro escolar: patrones causales, dimensionales y emocionales. *Estudios de Psicología*, 54, 3-22.
- Manassero, M. M. A. y Vázquez, A. A. (1995). Atribuciones causales de alumnado y profesorado sobre el rendimiento escolar: consecuencias para la práctica educativa. *Revista Universitaria de Formación del Profesorado*, No. 24, Sept-Dic de 1995, pp.125-141
- Mascarenhas, S., Almeida, L y Barca, A. (2005). Impacto das habilidades "escolares" dos país e do género dos alunos. *Revista Portuguesa de Educação*, 18(1),77-91
- Miñano, P. y Castejón, J. (2008). "Capacidad predictiva de las variables cognitivo-motivacionales sobre el rendimiento académico". *Revista Electrónica de Motivación y Educación*, 11 (28). Recuperado el 02 de marzo de 2009 desde: <http://reme.uji.es/articulos/numero28/article4/article4.pdf>
- Navas, L., Castejón, J.L. y Sampascual, G. (2000). Un contraste del modelo atribucional de la motivación de Weiner en contextos educativos. *Revista de Psicología Social*, 15 (2), 69-85.
- Navas, L., Sampascual, G. y Castejón, J.L. (1992). Atribuciones y expectativas de alumnos y profesores: influencias en el rendimiento escolar. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 45 (1), 55-62.
- Navas, L., Sampascual, G. y Castejón, J.L. (1995). La teoría atribucional de Weiner y los sesgos atributivos: hacia la integración de un desencuentro. *Revista de Psicología Social*, 10 (2), 205-218.

- Navas, L., Sampascual, G. y Santed, M.A. (2003). Predicción de las calificaciones de los estudiantes: la capacidad explicativa de la inteligencia general y de la motivación. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 56 (2), 225-237.
- Piñeiro, I., Valle, A., González, R., Rodríguez, s. y Suárez, M. (1999). Atribuciones causales, autoconcepto y motivación en estudiantes con alto y bajo rendimiento académico. *Revista Española de Pedagogía*. 57 (214), 525-545.
- Rotter, J. B. (1954). *Social learning theory and clinical psychology*. New York: Prentice -Hall
- Suárez, J. y Suárez, A. (2004). *El Aprendizaje Autorregulado: Variables estratégicas, motivacionales, evaluación e intervención*. Madrid: UNED
- Valenzuela, J. (2007). "Exigencia académica y atribución causal: ¿qué pasa con la atribución al esfuerzo cuando hay una baja significativa en la exigencia académica?" *Educere*, 11 (37), 283-287.
- Weiner, B. (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. General Learning Press, Morristown, N.J.
- Weiner, B. (1985). "An attributional theory of achievement motivation and emotion". *Psychological Review*, 92, 548-573
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of achievement motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag, 1986