



PONTIFICIA
**UNIVERSIDAD
CATÓLICA**
DEL PERÚ

FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS

ESTUDIO EXPLORATORIO EN AYACUCHO:
ATRIBUCIONES CAUSALES, CARACTERÍSTICAS SOCIOCULTURALES Y
RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN

Tesis para optar por el título de Licenciada en Psicología con mención en
Psicología Educacional que presenta la bachiller:

PATRICIA ADELAIDA MENDOZA LÓPEZ

ASESOR: OSCAR PAIN LECAROS

LIMA - PERÚ

2014



Agradecimientos

Kay tesis qampaq, papacha Víctor

Esta tesis es para ti, papá Víctor

Quiero agradecer a mi abuelo, a papacha Víctor, por ser el motor e inspiración de esta tesis. Su experiencia en la escuela me hizo comprender la importancia de la interculturalidad en la educación y me ayudó a encontrar los cimientos de este trabajo de investigación. Gracias por todo papacha, me hubiera gustado leerle esta tesis sustentada. Sólo sé que estarías muy orgulloso y feliz por esto.

A mis padres, quienes hicieron posible que el sueño de estudiar en la PUCP haya sido una realidad. Gracias por su entrega, por su amor y por todo su apoyo. Gracias por hacerme recordar que siempre puedo salir adelante a pesar de las dificultades. Los quiero mucho.

Quiero agradecer a mi gran asesor Oscar Pain por brindarme su apoyo, por ser mi guía en la tesis y por acompañarme en el descubrimiento personal que la tesis también significó. Gracias por creer en mí a pesar de todo. Sin ti, esta tesis no hubiera sido posible.

A mis lindas amigas y amigos por tantas risas que llenan el corazón y hacen que la mente produzca más ideas. A mi lindo sikuri por darme siempre su amor incondicional y por levantarme cuando a veces es difícil andar.

Finalmente, a mi pueblo, a mi Ayacucho. El lugar donde aprendí qué es la felicidad. Gracias por permitirme conocer tus cielos, tu gente, por darme bellas experiencias. Sé que en el futuro más jóvenes profesionales trabajaremos por ti, por nuestra tierra y por nuestra gente.



Resumen

En la región Ayacucho se identificó una problemática relacionada a la formación inicial docente. Cabanillas (2011) encontró una disminución del rendimiento académico de los estudiantes de educación y un aumento en el número de desaprobados. Esta investigación nace con el propósito de aproximarse a la comprensión de esta realidad desde una perspectiva psicológica incorporando características socioculturales. Para ello se identificó y analizó la relación entre las atribuciones causales de éxito y fracaso académico, las características socioculturales y el rendimiento académico. Se aplicó la Escala de Atribuciones Causales de Éxito y Fracaso Académico - EACEFA (Obando, 2009), el Cuestionario de Exploración de las Dimensiones Causales - CEDC, la Ficha Sociodemográfica y se recogió el promedio ponderado de los estudiantes. En total, participaron 40 estudiantes de educación de un instituto de educación superior pedagógico de la región Ayacucho. Se encontró una relación positiva entre la atribución causal del fracaso por falta esfuerzo y el rendimiento académico ($r = .47, p < .05$). Esta relación aumenta para muestras segmentadas por diferentes características socioculturales (lengua materna de la madre y padre del estudiante, lugar de nacimiento de la madre y del padre del estudiante). Asimismo, se halló diferencias entre las atribuciones (atribución del éxito por habilidad y atribución de fracaso por habilidad) de acuerdo con la lengua materna de la madre, así como diferencias entre dimensiones causales (dimensiones de locus y control de la habilidad, la dimensión de control de la dificultad de la tarea y la dimensión de la estabilidad del esfuerzo) según cinco características socioculturales.

Palabras claves: Formación inicial docente, atribuciones causales, rendimiento académico, características socioculturales

Abstract

In the Ayacucho region initial teaching training deficiencies were identified. Cabanillas (2011) found a decrease in academic performance of education student and an increase on academic failure. The purpose of this study was to understand this reality from a psychology perspective incorporating cultural aspects. Relations between causal attributions, sociocultural aspects and academic performance were identified and analyzed. The *Escala de Atribuciones Causales de Éxito y Fracaso Académico*- EACEFA (Obando, 2009), the Questionnaire that explores the Causal Dimensions - CEDC, and a Sociodemographic questionnaire were applied and students' grades were collected from the institute. Participants were 40 students from a Higher Pedagogical Education Institute in Ayacucho. A positive relation between causal attribution of failure by effort and academic performance was found ($r = .47, p < .05$). This relation was greater for segmented samples by different sociocultural characteristics (mother and father's tongue, birthplace of mother and father). Also, differences between the attributions (attribution of success by ability and attribution for failure by ability) were found according to mother tongue's, as well as differences between causal dimensions (locus and control dimensions of ability, control dimension of difficulty of the task and stability dimension of effort) according to five sociocultural characteristics.

Keywords: Initial teacher education, causal attributions, academic outcomes, socio-cultural aspects



Tabla de contenidos

Introducción.....	9
Atribuciones causales de éxito y de fracaso académico.....	10
Características socioculturales.....	15
Método.....	19
Participantes.....	19
Medición.....	19
Procedimiento.....	22
Análisis de datos.....	22
Resultados.....	25
Discusión.....	37
Referencias.....	47
Apéndices.....	53



La realidad de la formación inicial docente en el Perú siempre ha sido compleja. A lo largo de los años se ha caracterizado por presentar una serie de deficiencias tales como la enseñanza centrada en la repetición y la poca profundización (López del Castilla & Saravia, 2008; Moreno & Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente [DINFOCAD], 2006), el bajo nivel académico de los postulantes (Barriga, 2008; Moreno & DINFOCAD, 2006) y la ausencia de una política educativa sólida que permita definir los contenidos y las capacidades necesarias para la docencia (López del Castilla & Saravia, 2008; Montes, 2006; Moreno & DINFOCAD, 2006).

Estas deficiencias y la ausencia de estrategias efectivas que puedan revertir esta situación han dificultado el desarrollo óptimo de la formación de capacidades de los futuros maestros. Consciente de esta realidad, el Ministerio de Educación (2006) ha señalado la importancia de superar estas dificultades para ofrecer un servicio de calidad y así contar con docentes capacitados en la mejora de los aprendizajes escolares. Por ello menciona que la formación inicial docente necesita ser “drásticamente revisada para que ofrezca un servicio de calidad” (Ministerio de Educación [MED], 2006, p.1).

El MED también señaló que los cambios y las transformaciones que la formación inicial docente necesita son aún más urgentes en regiones en las que hay mayor necesidad educativa, económica y mayor complejidad lingüística y cultural, como en Ayacucho, una de las regiones con mayor necesidad educativa del país. Así lo muestran los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes de 2013, que encontraron que solo el 10.1% y el 21.8% de escolares lograron los aprendizajes esperados para su grado en matemática y comprensión lectora, respectivamente (MED, 2014). A esto se suma, otras características propias del contexto ayacuchano que complejizan la realidad educativa tales como la diversidad cultural, los altos niveles de desigualdad y pobreza (Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI], 2010), así como haber vivido una historia de violencia política interna desde 1980 hasta 1992 (Comisión de la Verdad y Reconciliación, 2004).

Aproximarse al estudio de la formación inicial docente en esta región ha requerido una exploración de las problemáticas locales más urgentes a ser investigadas. De acuerdo con la entrevista y trabajo realizado por Gualberto Cabanillas, investigador ayacuchano especialista en temas educativos, existe en Ayacucho una problemática asociada a la disminución del rendimiento académico y el aumento en el número de estudiantes de educación desaprobados según los promedios desde el 2000 al 2010 (Cabanillas, 2011).

Después de realizar la búsqueda bibliográfica, no se encontró investigaciones en la zona que hayan estudiado el rendimiento académico de estudiantes de educación desde la

perspectiva psicológica. Esta escasez define con mayor claridad la necesidad de contar con información contextualizada que permita comprender y desarrollar estrategias de intervención psicológica en las instituciones de formación pedagógica en Ayacucho.

Atribuciones causales de éxito y de fracaso académico

El estudio del rendimiento académico por parte de la psicología ha dado importantes aportes en la identificación de variables asociadas. Si bien se ha identificado un gran número de variables psicológicas (motivación intrínseca/extrínseca, orientación a la meta, expectativas, autoeficacia, entre otras), para esta investigación se seleccionó la variable de atribuciones causales. La selección de esta variable se debió principalmente a tres razones. En primer lugar, por la evidencia encontrada a partir de la revisión bibliográfica; se encontraron investigaciones importantes donde se reportan la relación entre las atribuciones causales y el rendimiento académico. En segundo lugar, por la aplicabilidad de las atribuciones causales en contextos culturalmente diversos (e.g. China, Malaysia, Pakistan, Brazil y población afroamericana) y, en tercer lugar, por su aparición en la investigación de Hatun Ñam con estudiantes universitarios indígenas de Ayacucho. En ese estudio, no se aborda las atribuciones causales de manera directa, sino se explora el tema a partir de preguntas abiertas sobre las causas del éxito o fracaso de los estudiantes.

Definición y tipos de atribuciones causales

Las atribuciones causales son percepciones o juicios que hacen los individuos acerca de las causas de sus acciones o resultados de las mismas (Weiner, 1972). En escenarios educativos, se refieren a los juicios de causalidad que hacen los estudiantes sobre los resultados de éxito o de fracaso ante actividades académicas como exámenes, exposiciones y trabajos de clase (Weiner, 2007). Weiner (2007) señala que existen múltiples tipos de atribuciones causales que explican los resultados de logro y fracaso académico. Sin embargo, existen cuatro atribuciones causales principales: habilidad, esfuerzo, suerte y dificultad de la tarea. Estas atribuciones fueron identificadas con mayor frecuencia en los experimentos e investigaciones que llevó a cabo.

Con el objetivo de ejemplificar el funcionamiento de una atribución causal en el contexto académico, se presenta el siguiente caso: Un estudiante se entera que tiene las calificaciones más altas de su facultad. Si se le hiciese la pregunta “¿a qué crees que se debe tu éxito?” El estudiante presentaría las razones que explican los resultados del logro académico; es decir, comunicaría las atribuciones causales que sustentan su conducta de

logro académico. Podría atribuir el éxito a diferentes causas como su habilidad, a su esfuerzo o a su suerte, entre otros temas.

A la base de cualquier atribución causal de éxito y fracaso académico, existe una serie de características o propiedades a las que denomina dimensiones causales (Weiner, 2007). El autor ha identificado tres tipos de dimensiones causales que abordan tres características diferenciadas de la causa: la localización, la duración y el control. La primera dimensión causal es el locus y hace referencia a la ubicación de la causa; puede ser una causa interna, cuando forma parte del individuo (e.g. las habilidades) o una causa externa cuando se encuentra ubicada fuera del individuo (e.g. la dificultad de la tarea). La segunda dimensión causal es la de estabilidad y se refiere a la duración temporal de la causa. Algunas causas son percibidas como temporales (e.g. la dificultad de un examen) y otras como permanentes en el tiempo (e.g. la habilidad matemática). La tercera dimensión es el control e indica si la causa es percibida como incontrolable (e.g. la suerte) o controlable (e.g. el esfuerzo).

En la siguiente tabla, se presentan algunas atribuciones y se indica cómo se configuran a nivel de las dimensiones causales. Es importante mencionar que cada atribución causal siempre incorpora características de las tres dimensiones causales. Por ejemplo, la atribución de esfuerzo es considerada una causa interna, estable y controlable.

Tabla 1
Atribuciones causales y su ubicación en las dimensiones causales

Atribuciones causales de éxito y de fracaso	Dimensiones causales		
	Locus	Estabilidad	Control
Habilidad	Interna	Estable	Incontrolable
Esfuerzo	Interna	Inestable	Controlable
Suerte	Externa	Inestable	Incontrolable
Dificultad de la tarea	Externa	Estable	Controlable

Nota: Tabla adaptada de la tesis de Obando (2009).

Modelo atribucional

Weiner (2007) diseñó un modelo atribucional en el que explica cómo las atribuciones causales se presentan ante un resultado académico, cómo se relacionan con las dimensiones causales y cómo todo esto influyen en la conducta de logro académico. Asimismo, se da algunas luces sobre cómo los antecedentes causales relacionados al contexto social pueden influir en cómo los estudiantes interpretan las causas de sus acciones.

Como se observa en la Figura 1, las atribuciones causales suelen presentarse ante resultados de éxito o de fracaso académico que se caracterizan por ser negativos, importantes o inesperados (e.g. desaprobar un examen importante cuando se pensaba aprobarlo). El resultado genera una reacción afectiva en el estudiante (e.g. alegría, frustración o tristeza) que

lo lleva a cuestionarse por las causas que expliquen ese resultado. Dependiendo de cuál sea la atribución causal que el estudiante elija y qué características posea a nivel de las dimensiones causales, se producirán consecuencias psicológicas, las que a su vez activarán o desactivarán las conductas de logro académico.

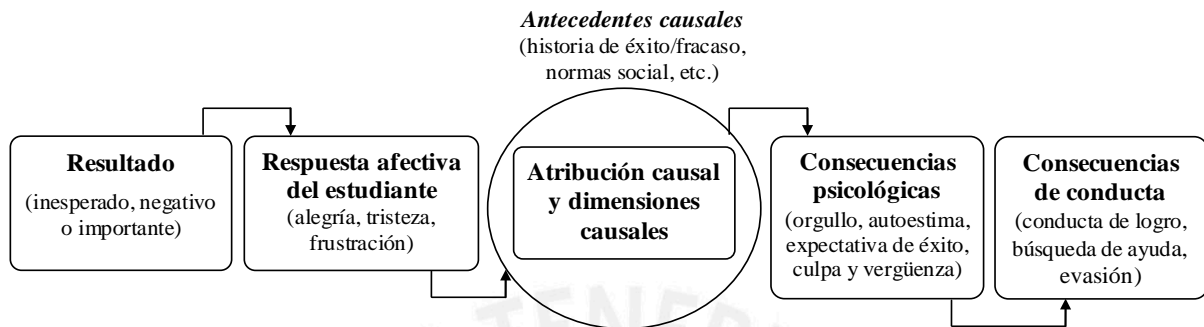


Figura 1. Las atribuciones causales en la conducta de logro académico. Adaptación del esquema propuesto por Weiner (2007) sobre la teoría de las atribuciones causales. Asimismo, se utilizó los aportes de la versión resumida de Hau (1992).

Dentro del modelo atribucional, las dimensiones causales cumplen un rol importante. Weiner (2007) encontró evidencia sobre las consecuencias cognitivas y afectivas de las dimensiones causales. De acuerdo con este autor, la dimensión de estabilidad influye en las expectativas de la persona. Mientras más estable sea la atribución causal, las personas esperan obtener los mismos resultados en el futuro. Por ejemplo, si se adjudica el éxito académico a la habilidad y se considera que la habilidad es estable; es decir, no cambia con el tiempo, el estudiante esperará obtener la mayoría de veces resultados académicos positivos si considera que es “hábil” (Manassero & Vázquez, 1995).

Respecto a la dimensión de locus, esta se asocia con los sentimientos de orgullo y autoestima y su influencia dependerá de si se trata de una situación de éxito o de fracaso (Weiner, 2007). De esta manera, en situaciones de fracaso podría influir negativamente en la autoestima, mientras que en situaciones de logro podría influir positivamente en la misma. Weiner agrega que al categorizar una causa como controlable o incontrolable, los efectos que pueda producir dependerán de la dimensión de locus. Si una causa es controlable e interna producirá sentimiento de culpa y si es incontrolable e interna producirá vergüenza y humillación.

Considerando esto, Weiner (2007) plantea que las atribuciones que facilitan el aprendizaje y permiten aumentar las conductas de logro son la habilidad y el esfuerzo. En sus recomendaciones el autor sugiere que los estudiantes atribuyan sus éxitos académicos a las dos causas mencionadas. Esto fue corroborado en un estudio longitudinal con niños de

primaria por Katja (2007), investigadora que encontró que las atribuciones del éxito por esfuerzo no son suficientes, ya que también es importante adjudicar el éxito a las habilidades, para que los niños empiecen a construir un concepto positivo de sus capacidades. En situaciones de fracaso, Weiner recomienda que los estudiantes atribuyan sus resultados a la falta de esfuerzo, ya que al ser una causa inestable y controlable, el individuo podría cambiar los resultados. Por su parte, Barca, Peralbo y Brenlla (2004) mencionaron que es importante crear espacios en los que se permita construir atribuciones causales adaptativas, hacer seguimiento de ellas con el fin de mejorar la orientación al aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes.

Además de la evidencia encontrada por Weiner, otros estudios también han reportado relaciones entre las atribuciones causales y otras variables importantes para el aprendizaje. Los resultados de estas investigaciones pueden dividirse en dos áreas. Un área centrada en el docente y la otra área centrada en el estudiante. El primer tipo de investigaciones revisadas han reportado que el estilo atribucional del docente puede ser crucial para el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que influye en sus expectativas futuras y en su autoeficacia (Martínez-Abascal, 1997). Por su parte, De la Torre y Godoy en un estudio realizado el 2002 con un grupo de 50 docentes españoles encontraron que las atribuciones causales del docente influyen en el estrés laboral y en el sistema atribucional de los estudiantes. En esta investigación, aquellos docentes que experimentaron un cambio hacia un estilo atribucional considerado como adaptativo (atribuciones internas y controlables para el éxito y fracaso) redujeron sus niveles de estrés laboral. Esto influyó en las atribuciones causales de sus estudiantes, lo que a su vez tuvo un efecto positivo en el rendimiento de los estudiantes.

Dentro del segundo tipo de investigaciones, aquellas centradas en el estudiante, Inglés, Rodríguez-Marín y Gonzales-Pienda (2008) señalan que la atribución de éxito a la habilidad y al esfuerzo se relaciona positivamente con la autoeficacia general, la motivación intrínseca y la satisfacción por el estudio en el contexto universitario. Mientras que las atribuciones de fracaso por falta de habilidad y por causas externas se relacionan negativamente a las variables mencionadas. Por su parte, Seegers, Van Putten y Viermeer (2004) hallaron que las atribuciones del éxito a la habilidad tienen un efecto positivo sobre la estimación de competitividad ante una tarea, mientras que la atribución del fracaso por falta de esfuerzo tiene un impacto negativo en la estimación de dicha competitividad.

Atribuciones causales y rendimiento académico

En el contexto universitario, el estudio de Valle, Gonzáles, Nuñez y Rodríguez (1999) encontró que las atribuciones causales internas, como la habilidad y el esfuerzo, correlacionaban de manera positiva con el rendimiento académico. En el estudio de Van Laar (2000) se encontró evidencia de que el aumento de atribuciones del fracaso a causas externas permitía comprender el bajo rendimiento académico y el abandono de estudiantes estudiantil en las universidades. Asimismo, las investigaciones experimentales de Noel, Forsyth y Kelley (1987) y Griffin, Combs, Land y Combs (1983) encontraron que las atribuciones internas y controlables eran determinantes para el éxito académico universitario. A pesar de estas evidencias, también se ha encontrado investigaciones en las que no se reporta dicha asociación. En el estudio peruano de Obando (2009), con una muestra de estudiantes universitarios limeños, no se encontró relación estadísticamente significativa entre las atribuciones causales y el rendimiento académico.

En escenarios escolares, las investigaciones de Moodaley, Grobler y Lens (2006) y Navas, Sampascual, Castejón (1992) presentan evidencia acerca de la relación causal entre las atribuciones causales y el rendimiento académico. En el primer estudio, con una muestra de estudiantes de secundaria en Sudáfrica, se halló que las atribuciones causales permitían explicar el 11.39% de la varianza del rendimiento académico en matemática de estudiantes varones. En el segundo caso, con una muestra de estudiantes de primaria en España, se encontró que la atribución a la suerte, a la capacidad y al esfuerzo explicaron el 6.34%, el 6.01% y el 6.16% de la varianza del rendimiento académico del estudiante respectivamente.

Asimismo, en el estudio longitudinal de Liu, Cheng, Chen y Wu (2009), con niños de Taiwan, se encontró que la atribución causal al esfuerzo tuvo un efecto en el aprendizaje, mientras que las atribuciones a factores externos presentaron una relación negativa con el aprendizaje. Este hallazgo fue resultado de varios años de seguimiento a estudiantes con mediciones continuas desde el séptimo grado al undécimo grado (en el sistema educativo peruano estos grados corresponden a sexto de primaria y a cuarto de secundaria).

Otros estudios han reportado correlaciones estadísticamente significativas entre el rendimiento académico y las atribuciones causales. Miñano, Cantero y Castejón (2008), con una muestra de escolares, hallaron que el rendimiento del curso de lengua correlacionó positivamente con la atribución del éxito al esfuerzo y negativamente con la atribución del fracaso al profesor. Además encontraron que el rendimiento del curso de matemática también se relacionó con la atribución del éxito al esfuerzo y con la atribución del fracaso al profesor. En la investigación realizada por Moreano (2005), con estudiantes peruanos del nivel de primaria, también se encontró correlación significativa media entre ambas variables. La

investigadora reportó que el rendimiento académico del curso de matemática correlacionó positivamente con las atribuciones de éxito por causas internas (habilidad/esfuerzo).

Características socioculturales

La medición de características socioculturales a través de censos o encuestas continúa siendo un tema complejo en el Perú, ya que hay una gran diversidad de enfoques, aproximaciones e indicadores (Valdivia, 2011). Esta complejidad en la medición requiere que los estudios que abordan este tema puedan definir de manera clara su enfoque y los indicadores que se incluirán.

El enfoque de esta investigación no parte del supuesto de que existen razas diferentes y que por lo tanto cada raza tiene características particulares. Esta investigación trata de alejarse del enfoque de rasgos que “naturaliza”, “esencializa” y considera las diferencias socioculturales como características fijas. Por el contrario, esta investigación intenta aproximarse más al enfoque propuesto por Rogoff y Gutiérrez (2011) para quienes las regularidades en la manera de aprender o construir ciertas creencias por grupo cultural son resultado de la experiencia y el involucramiento de los individuos con las prácticas de su propia comunidad cultural.

Los indicadores seleccionados para esta investigación fueron varios de los ya utilizados en los censos nacionales. Estos son: lengua materna del estudiante, lengua materna de la madre y del padre del estudiante, lugar de procedencia del estudiante, lugar de procedencia de la madre y del padre del estudiante, bilingüismo y categoría cultural de autoidentificación del estudiante. Dentro de este grupo de indicadores, hay algunos que a primera vista no se relacionan con el concepto de cultura como por ejemplo “lengua materna”, indicador que recoge información lingüística. Sin embargo, como ha mencionado el INEI (2008 en Valdivia, 2011) este tipo de indicadores permiten identificar grupos culturales en el Perú.

El aporte de esta investigación es que se identificó cuáles de estas variables son significativas en la relación entre el rendimiento académico y las atribuciones causales de los estudiantes de educación. Además, se analizó si algunas de estas variables se relacionan al rendimiento académico del estudiante como lo mencionan líderes de organizaciones indígenas peruanas y programas que favorecen la permanencia de población indígena en las universidades (García de Fanelli, Moguillansky, Rezaval & Trombetta, 2007; Villasante, 2008).

Características socioculturales y atribuciones causales

Weiner (2000) afirma que la elección de las atribuciones causales, su significado y cómo se configuran a nivel dimensional están influenciados por diferentes factores como la historia previa de éxito y de fracaso del individuo y las normas sociales. Como se puede observar en la Figura 1, estos factores forman parte del modelo atribucional de Weiner con el nombre de “Antecedentes causales”. Al respecto, es importante notar que Weiner no explicita específicamente que la cultura o los significados sociales compartidos son factores que influyen en las atribuciones causales, tampoco explica cómo lo hace y entre qué grupos culturales se produce. Por lo tanto, si bien el autor incorpora el plano social (relación con los padres, maestros, las normas sociales) como un factor que permite comprender las atribuciones causales, no incluye una aproximación sociocultural de las atribuciones.

A nivel internacional se han realizado diversos estudios que buscan encontrar diferencias en la manera cómo se interpreta una situación de éxito y de fracaso académico entre grupos culturales diversos (Feeny & Wang, 2010; Graham, 1994; Levist, Sellers & Neighbors, 2001; Rojas, 2010; Van Laar, 2000; Whitehead & Smith, 1990; Yang, 2009). Desde la neurociencia cultural, se encontró que existe diferencia en el nivel de activación cerebral, entre personas norteamericanas y del este asiático, en la fase más automática de las atribuciones (Mason & Morris, 2010).

En el estudio longitudinal de Van Laar (2000), también se encontró diferencias entre las atribuciones causales y su cambio en el tiempo entre dos grupos de estudiantes universitarios, uno afroamericano y otro de blanco. En el caso del primer grupo, los estudiantes iniciaron el ciclo académico con niveles altos de atribuciones de éxito internas, buenas expectativas salariales y laborales e interés por el estudio. Al final del ciclo, presentaron atribuciones de fracaso externas, poco interés por los estudios y bajas expectativas futuras. Estos resultados presentan similitudes con lo hallado por Levist, Sellers & Neighbors (2001, en Graham 2007, p. 395), en donde estudiantes afroamericanos con experiencia de racismo atribuyeron sus fracasos a factores externos, relacionados al prejuicio. Por ejemplo, “Es algo relacionado a mi profesor; él es prejuicioso” [Traducción de la autora].

En otra investigación, se encontró que los estudiantes afroamericanos atribuían más el éxito y el fracaso al esfuerzo, mientras que los estudiantes de tez blanca lo atribuían a la dificultad de la tarea (Whitehead & Smith, 1990 en Graham, 1994). Por otra parte, en el estudio realizado con estudiantes universitarios de China y Estados Unidos, Feeny y Wang (2010) hallaron que las atribuciones pueden ser influidas por el sistema de valores del individuo. De esta manera, si un individuo presenta un sistema de valores colectivista, hará

atribuciones de éxito más externas a diferencia de aquellos con un sistema de valores individualista.

En el Perú, si bien poco se ha estudiado directamente las atribuciones causales en grupos amazónicos o quechuas, en la investigación realizada por Rojas (2010) con estudiantes de origen indígena en la Universidad San Cristóbal de Huamanga, se encontró que en su discurso que aquellos con alto rendimiento académico atribuían sus éxitos al esfuerzo que invirtieron en los cursos.

Aunque se ha encontrado evidencia sobre las diferencias atribucionales en grupos culturales diferentes, Graham (1994) afirma que hay otras investigaciones en las que la variable cultural no ha sido significativa, ya que reportaron más similitudes entre las atribuciones de estudiantes afroamericanos y blancos ante situaciones de éxito y de fracaso académico. Resultados parecidos se reportaron en el estudio de Yang (2009) con muestras de estudiantes universitarios de Estados Unidos y China, donde no se encontraron diferencias en las atribuciones entre ambos grupos. Esto llevo al autor a afirmar que las atribuciones causales dependen más de las diferencias individuales de las personas que de la cultura.

Características socioculturales y rendimiento académico

En el Perú, en regiones andinas y amazónicas, el bajo rendimiento académico en las instituciones de educación superior ha sido relacionado a características socioculturales (Villasante, 2008). Como menciona Van Laar (2000), en sociedades en donde se han producido procesos de exclusión e inequidad educativa para grupos étnicos minoritarios, los estudiantes llegan a las instituciones de educación superior con menos preparación que otros grupos. Así también, lo señalan líderes de organizaciones indígenas peruanas y programas que favorecen la permanencia de población indígena en las universidades y explican, desde su perspectiva, que el bajo rendimiento académico de estudiantes de diferente procedencia cultural se debe a una historia previa de desigualdad durante la educación básica regular (García de Fanelli, Moguillansky, Rezaval & Trombetta, 2007; Villasante, 2008).

A pesar de estos postulados, se ha encontrado evidencia en una universidad en la región de Ayacucho, que no concuerda con lo mencionado. De acuerdo con el estudio de Hatun Ñam (2007), no se encontró diferencias entre el rendimiento académico global de los estudiantes indígenas y no indígenas; sólo se identificó diferencias específicas en el rendimiento académico de tres cursos (computación, lenguaje y matemática). Asimismo, en la investigación cualitativa de Rojas (2011), se halló que un grupo de estudiantes indígenas entrevistados presentaban un alto rendimiento académico, de tal manera, que “sus logros

[...], les ha permitido ganar el sitial de los primeros alumnos” (p. 223) en la universidad. Pese a este conjunto de evidencias, la relación entre características socioculturales y rendimiento académico no ha sido estudiada en estudiantes de educación de Institutos de Educación Superior Pedagógica, sino solo a nivel de la educación superior universitaria.

Pese a la importancia que han señalado estudios previos sobre la asociación entre las atribuciones causales de éxito y fracaso y el rendimiento académico, y cuán importante es el rol de las variables socioculturales en esta relación para contextos culturalmente diversos, no hay investigaciones que aborden estos temas, más aún en una región como Ayacucho y con estudiantes de institutos de educación superior pedagógica. Esta insuficiencia de investigaciones se produce a pesar de que estos institutos tienen un rol fundamental en el proceso educativo - ser los responsables y garantes de la calidad profesional de los futuros docentes -y pese a atraviesan por un momento difícil relacionado al aumento del número de estudiantes desaprobadados (Cabanillas, 2011).

Considerando estas necesidades, este estudio de atribuciones causales tuvo dos objetivos principales: (1) explorar la relación entre el rendimiento académico y las atribuciones causales de éxito y de fracaso académico; (2) identificar qué características socioculturales (lengua materna del estudiante, lengua materna de la madre y del padre del estudiante; lugar de nacimiento del estudiante, lugar de nacimiento de la madre y del padre del estudiante; bilingüismo; categoría cultural de autoidentificación del estudiante) son significativas en la relación entre el rendimiento académico y las atribuciones causales de éxito y de fracaso académico en una muestra de estudiantes de docencia de un instituto público de educación superior pedagógica de la región de Ayacucho. Como objetivos secundarios, se planteó (1) analizar la relación entre características socioculturales y rendimiento académico; (2) identificar las dimensiones causales de las atribuciones causales exploradas y sus diferencias de acuerdo a las características socioculturales.

Método

Participantes

Los participantes fueron 40 estudiantes de educación de un instituto de educación superior pedagógico del Estado ubicado en la capital de la región Ayacucho. La elección del instituto se realizó a partir de la accesibilidad de la investigadora a la muestra y de los datos requeridos por el estudio. Para la elección de los participantes se utilizaron dos criterios: primero, el estudiante debía estar matriculado en la institución mencionada y, segundo, las notas de rendimiento del estudiante en el ciclo anterior debían figurar en los registros de la institución.

Los estudiantes aceptaron participar voluntariamente en el estudio y firmaron el consentimiento informado. La muestra estuvo conformada por estudiantes de diferentes especialidades (educación inicial, educación primaria, ciencia, tecnología y ambiente, educación física, matemática, inglés y computación e informática) y de los siguientes ciclos académicos: 3°, 5° y 7° (Ver Apéndice 1). De acuerdo con los datos recogidos, el 53% de participantes era varones y el 47% mujeres. El promedio de edad de los estudiantes fue 21.66 ($DE = 3.48$), con un mínimo de 18 años y un máximo de 30 años de edad. El 95% terminó sus estudios secundarios en instituciones educativas públicas y el 5% en instituciones educativas privadas de la región Ayacucho.

Respecto al aspecto lingüístico, el 28% de estudiantes era quechua hablante (lengua materna) y el 72% era castellano hablante (lengua materna). Alrededor del 40% era bilingüe quechua - castellano. El 67% de las madres y el 63% de los padres de los participantes eran quechua hablantes (lengua materna). En cuanto al lugar de procedencia (Ver Apéndice 2), el 87% de estudiantes ha provenido de distritos más urbanizados (e.g. Ayacucho, Carmen Alto y San Juan) y el 13% de distritos menos urbanizados como Tambo, Ocobamba, Vischongo y Sivia. El 68% de las madres y el 63% de los padres de los participantes provinieron de los distritos más urbanizados ya mencionados. Mientras que el resto provinían de distritos menos urbanizados como Tambo, Vilcas Huamán, Pampas y Vinchos.

Medición

Se entregó un cuadernillo integrado que incluyó tres instrumentos de medición de acuerdo con los constructos evaluados en esta investigación.

Atribuciones causales de éxito y de fracaso académico

Se utilizó la Escala de Atribuciones Causales de Éxito y Fracaso Académico - EACEFA, instrumento diseñado por Obando (2009) para estudiantes de educación superior. La EACEFA mide las siguientes atribuciones causales: atribución a la habilidad, atribución al esfuerzo, atribución a la suerte, atribución a la dificultad de la tarea y atribución al profesor. En este instrumento las últimas tres atribuciones mencionadas fueron agrupadas en una categoría genérica denominada “atribuciones a causas externas”.

Para cada pregunta de la EACEFA se presentó una situación hipotética de éxito o de fracaso en un contexto académico (e.g. “Desaprobé un control de lectura. Yo pienso que posiblemente esto ocurrió porque:...”), seguida de tres ítems correspondientes a los tres tipos de atribuciones medidas (atribución a la habilidad, al esfuerzo y a factores externos), los que debían ser puntuados usando una escala de Likert del 1 al 5 (totalmente falso = 1, totalmente verdadero = 5). En total, la prueba contiene 38 situaciones hipotéticas y 84 ítems agrupados en 6 subescalas (Atribución Causal del Éxito por Habilidad, Atribución Causal del Éxito por Esfuerzo, Atribución Causal del Éxito por Causas Externas, Atribución Causal del Fracaso por Habilidad, Atribución Causal del Fracaso por Esfuerzo y Atribución Causal del Fracaso por Causas Externas).

En el estudio de Obando (2009), con estudiantes universitarios limeños, los puntajes de la EACEFA mostraron un buen nivel de confiabilidad (Éxito: Habilidad, $\alpha = .88$; Esfuerzo, $\alpha = .91$; F. Externos, $\alpha = .89$; Fracaso: Habilidad, $\alpha = .89$; Esfuerzo, $\alpha = .90$; F. Externos, $\alpha = .88$) y una validez de contenido adecuada (Índice de acuerdo interjueces: Habilidad = .79, Esfuerzo = .93, y Factores Externos = .99).

En el piloto de la presente investigación, las puntuaciones también obtuvieron buenos niveles de confiabilidad con una muestra de estudiantes universitarios de la región de Ayacucho (Éxito: Habilidad, $\alpha = .85$; Esfuerzo, $\alpha = .89$; F. Externos, $\alpha = .81$; Fracaso: Habilidad, $\alpha = .91$; Esfuerzo, $\alpha = .88$; F. Externos, $\alpha = .77$). Asimismo, después de que se realizó la aplicación a los participantes de esta investigación los puntajes mostraron nuevamente buenos niveles de confiabilidad (Éxito: Habilidad, $\alpha = .90$; Esfuerzo, $\alpha = .92$; F. Externos, $\alpha = .87$; Fracaso: Habilidad, $\alpha = .87$; Esfuerzo, $\alpha = .81$; F. Externos, $\alpha = .79$).

Dimensiones causales

Se creó un cuestionario de autoreporte para explorar las dimensiones causales de las atribuciones de la EACEFA llamado Cuestionario de Exploración de las Dimensiones Causales - CEDC. Este cuestionario tiene por objetivo recoger la percepción sobre las

dimensiones causales (estabilidad, locus y control) de cuatro atribuciones causales (habilidad, esfuerzo, dificultad de la tarea y suerte) del EACEFA (Obando, 2009).

Se incluyó este instrumento en esta investigación, debido a las dificultades metodológicas reportadas en otros estudios sobre atribuciones causales. McAuley, Duncan y Russell (1992) señalaron que en diversos estudios en los que se midió las atribuciones causales no se exploraron las dimensiones causales. De acuerdo con estos autores, esto representa una gran dificultad, ya que se producen sesgos al analizar los resultados y sobreinterpretaciones de las características de la atribución causal a nivel de las dimensiones por parte de diversos investigadores. Para evitar esto, McAuley, Duncan y Russell (1992) propusieron que la categorización de las causas dentro de las dimensiones causales se realizara por el propio participante y no por el investigador. Esto puede ser aún más urgente si la investigación se realiza en contextos en los que no se tienen registros previos del funcionamiento de las dimensiones casuales como es el caso de la región Ayacucho. Por tal motivo, se pensó que la medición de las percepciones de los estudiantes sobre las dimensiones permitiría reducir el sesgo de la investigadora al momento de interpretar los resultados de los participantes del contexto ayacuchano.

El CEDC estuvo formado por cuatro áreas, una por cada causa del EACEFA: área de la habilidad, área del esfuerzo, área de la dificultad de la tarea y área de la suerte. Cada área estuvo conformada por un enunciado y tres ítems. El enunciado era una frase incompleta como la siguiente “Mis habilidades se caracterizan por...” que debía ser completada al marcar los tres ítems.

Los ítems se presentaron en una escala de tipo diferencial semántico del 1 al 7, donde los puntajes extremos representaban dos categorías bipolares. Cada uno de los ítems hacía referencia a una de las dimensiones causales. Por ejemplo, en el área de habilidad, el ítem que abordó la dimensión de control tenía en los extremos las siguientes expresiones “es controlado por mi” y “es incontrolable”(Ver Apéndice 3).

Características socioculturales

En esta investigación las características socioculturales fueron entendidas como un conjunto de variables sociales y lingüísticas que permiten identificar grupos culturales (INEI, 2008 en Valdivia, 2011). Las variables utilizadas fueron: lengua materna del estudiante, lengua materna de la madre y del padre del estudiante, lugar de procedencia del estudiante, lugar de procedencia de la madre y del padre del estudiante, bilingüismo y categoría cultural de autoidentificación del estudiante.

A partir de lo mencionado (Ver Apéndice 4), se diseñó una Ficha Sociodemográfica que estuvo formada 18 preguntas con diferentes modalidades de respuesta (opción múltiple, abierta, dicotómica y escalas de Likert de frecuencia). El tipo de pregunta, la modalidad de respuesta y la diagramación provinieron del II Censo Universitario (Asamblea Nacional de Rectores, 2010), instrumento que fue validado y aplicado el 2010 con estudiantes de educación superior de Ayacucho. Asimismo, se incluyeron algunas preguntas para recoger información educativa como tipo y ubicación de colegio en el que terminó la secundaria. En total fueron

Rendimiento académico

Se creó la Ficha de Rendimiento Académico para recoger el promedio general ponderado de los estudiantes de educación que participaron en esta investigación (Ver Apéndice 5). El instituto de educación superior pedagógico facilitó el acceso de la investigadora a esta información a partir de la revisión de los registros oficiales. Se recogió el promedio general ponderado que corresponde al ciclo anterior a la aplicación de la prueba. De esta manera, si un estudiante se encontraba en el quinto ciclo al momento de la aplicación de la prueba, se solicitó el promedio del cuarto ciclo.

Procedimiento

Esta investigación se realizó en dos fases. En la primera fase, se llevó a cabo el estudio piloto en la ciudad de Ayacucho. Contó con la participación de 25 estudiantes universitarios de la región. En el piloto, se probó el cuadernillo integrado formado por la EACEFA, el CEDC y la Ficha Sociodemográfica. En el caso del CEDC, se probó dos versiones: una dicotómica y una de tipo diferencial semántico (1-7). De acuerdo con la opinión de los estudiantes, la segunda versión del CEDC les pareció sencilla y con mayor flexibilidad para ajustarse a sus opiniones a comparación de la dicotómica.

Una vez terminado el piloto se realizó una entrevista colectiva a los estudiantes ayacuchanos para recoger sugerencias sobre el aspecto lingüístico, la diagramación y la duración de la EACEFA y el CEDC. Para los estudiantes, el lenguaje utilizado en los instrumentos era claro, pero recomendaron mejorar la diagramación de la prueba para marcar las opciones con mayor facilidad.

Se analizó la confiabilidad de los puntajes de la EACEFA. Además, se eligió la versión del CEDC más adecuada a partir de los comentarios del piloto. Los comentarios positivos ya mencionados que recibió el CEDC con diferencial semántico (1-7) sustentó la

elección de esta versión para la aplicación. Asimismo, se mejoró la diagramación del cuadernillo integrado a partir de las sugerencias recogidas.

En la segunda fase, ya la versión final del cuadernillo integrado se realizó la aplicación en el horario de clase de un institutode educación superior pedagógico de la región de Ayacucho. Se aplicó el cuadernillo de manera colectiva en una sola ocasión. Primero, se informó a todos los participantes sobre los objetivos de esta investigación y, aquellos que estuvieron de acuerdo, firmaron el consentimiento informado. Después, se entregó el cuadernillo integrado y se explicó las instrucciones de manera colectiva. Los estudiantes contestaron las preguntas usando lápiz o lapicero bajo la supervisión de la investigadora. La duración promedio de la aplicación fue 80 minutos aproximadamente. Al finalizar, se llenó la Ficha de Rendimiento Académico con el promedio general ponderado de los participantes a usando como base los registros oficiales del instituto.

Análisis de datos

Después de la aplicación se realizó análisis de confiabilidad de los puntajes de la EACEFA (Obando, 2009). Como segundo paso, se agrupó la variable lugar de nacimiento en distritos más urbanizados y menos urbanizados. Se utilizó como criterio el porcentaje de ruralidad por distrito del Censo del 2007 (Fondo de Cooperación para el Desarrollo Social [FONCODES], 2006). De esta manera, si uno de los distritos reportados por los participantes tiene menos del 50% de ruralidad, se consideraba como un distrito más urbanizado. Si presentaba más del 50% de ruralidad, se consideraba como un distrito menos urbanizado.

Como tercer paso, se hizo análisis descriptivos para cada una de las medidas. Asimismo, se realizó comparaciones de medidas de tendencia central entre subescalas de la EACEFA (2009) para lo cual se hicieron los análisis de normalidad, donde se encontró que los puntajes de la subescala atribución causal del éxito por esfuerzo se comportaron de modo no normal. Por ello, se realizaron los análisis no paramétricos (Prueba U de Mann-Whitney) para las subescalas de éxito académico y los análisis paramétricos (Prueba de T de Student) para las subescalas de fracaso académico.

En la cuarta etapa, se realizó las comparaciones de medidas de tendencia central entre el rendimiento según las características socioculturales y las comparaciones de medidas de tendencia central entre las subescalas de las atribuciones causales de acuerdo a cada una de las características socioculturales exploradas (Ver Apéndice 6). Este procedimiento se volvió a replicar para comparar las medidas de tendencia central de las dimensiones causales (Ver Apéndice 7).

Finalmente en el quinto paso se realizó análisis correlacionales entre las subescalas de la EACEFA (Obando, 2009) y el rendimiento académico. Además, se segmentó la muestra dependiendo de las características socioculturales y se volvieron a hacer los análisis de correlación entre la atribución de fracaso por falta de esfuerzo y el rendimiento académico.



Resultados

Los resultados se organizaron en cuatro partes. En la primera, se presentan los resultados descriptivos obtenidos de las características socioculturales de los participantes, las atribuciones causales y las dimensiones causales. En la segunda parte, se muestran los resultados de las comparaciones de las medidas de tendencia central entre las atribuciones causales, dimensiones causales y el rendimiento académico según las características socioculturales exploradas. En la tercera parte, se presentan los análisis correlaciones entre las atribuciones causales y el rendimiento académico. En la cuarta parte, se muestran las correlaciones entre las atribuciones causales y el rendimiento académico para muestras segmentadas por las características socioculturales.

Características socioculturales de los estudiantes de educación

La Ficha Sociodemográfica permitió recoger información sobre características socioculturales de los participantes de la región Ayacucho. Se indagó sobre la lengua materna del estudiante, la lengua materna de sus padres, el lugar donde nacieron y el grupo cultural con el que se identifican. Los porcentajes y las frecuencias de cada variable sociocultural se presentan en la tabla 2.

Como se observa en esta tabla, la mayoría de estudiantes de educación migrante de primera o segunda generación. La primera generación estuvo conformada por el 13% de estudiantes que nacieron en distritos menos urbanizados de la región Ayacucho, pero residían en distritos más urbanizados mientras realizaban sus estudios de educación como Huamanga, Carmen Alto, San Juan y Jesús Nazareno. La segunda generación estuvo formada por aquellos estudiantes, alrededor del 32% de toda la muestra, que nacieron en distritos más urbanizados (e.g. Ayacucho y Jesús de Nazareno), y cuyos padres nacieron en distritos menos urbanizados de la región.

Respecto a la lengua materna, se encontró una gran diferencia en porcentajes entre los estudiantes y sus padres. Como se muestra en la tabla 2, más del 63% de los padres y madres de los estudiantes era quechua hablante (lengua materna), mientras que sólo el 28% de estudiantes presentó esta característica. Además, se halló que el 40% de estudiantes de lengua materna castellano, reportó ser bilingüe (quechua - castellano). Estos resultados podrían sugerir que hay una tendencia a enseñar, con más frecuencia, el castellano como primera lengua y el quechua como segunda lengua.

Tabla 2

Frecuencia y porcentaje de participantes por cada variable sociocultural estudiada

Características socioculturales	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Lugar de nacimiento del estudiante		
Distritos más urbanizados	35	87
Distritos menos urbanizados	5	13
Lugar de nacimiento de la madre del estudiante		
Distritos más urbanizados	26	68
Distritos menos urbanizados	12	32
Lugar de nacimiento del padre del estudiante		
Distritos más urbanizados	22	63
Distritos menos urbanizados	13	37
Lengua materna del estudiante		
Quechua	11	28
Castellano	29	72
Lengua materna de la madre del estudiante		
Quechua	27	67
Castellano	13	32
Lengua materna del padre del estudiante		
Quechua	25	63
Castellano	15	37
Bilingüismo (Quechua – Castellano)		
Si	27	40
No	13	60
Grupo cultural por identificación		
Quechua	22	55
Mestizo	14	35
Otro	2	5

Nota. En algunas características socioculturales, los porcentajes no suman 100%, ya que hubo datos perdidos.

Sobre el aspecto cultural, como se observa en la tabla 2, el 55% de los estudiantes se autoidentificó como parte del grupo cultural quechua. Este grupo estuvo conformado por el 36% de participantes cuya lengua materna es el quechua, el 41% de estudiantes cuya lengua materna es el castellano y reportaron ser bilingües (quechua – castellano) y el 23% de estudiantes castellanohablantes (Ver Apéndice 8). Estos porcentajes podrían indicar que la lengua materna del estudiante no siempre coincide con el grupo cultural con el que se identifica. Hay estudiantes que eran quechuahablantes (lengua materna), pero no se autoidentificaron con la categoría étnica “quechua”. Asimismo, hay estudiantes castellanohablantes (lengua materna), que se consideraban como parte del grupo cultural “quechua”.

Atribuciones causales de éxito y de fracaso académico

La Escala de Atribuciones Causales de Éxito y Fracaso Académico (EACEFA) midió tres tipos de atribuciones (habilidad, esfuerzo y causas externas) ante dos tipos de situaciones hipotéticas, una de éxito y otra de fracaso académico. Con la información recogida, se realizó comparaciones de medidas de tendencia central para cada situación hipotética (Ver Apéndice 9 y 10). En situaciones de éxito académico, las medianas de las tres subescalas fueron diferentes ($p < .05$). De manera similar, en escenarios de fracaso académico, las diferencias de las medias de las subescalas fueron estadísticamente significativas ($p < .05$) (Ver Apéndice 10).

Tabla 3

Medias y medianas de las subescalas de atribución causal

Atribuciones causales	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Mdn</i>
Situaciones de éxito			
Éxito por habilidad	86.03	11.59	87
Éxito por esfuerzo	92.03	10.50	95
Éxito por causas externas	47.05	13.60	47
Situaciones de fracaso			
Fracaso por falta de habilidad	34.50	11.15	35
Fracaso por falta de esfuerzo	60.79	10.56	63
Fracaso por causas externas	42.78	9.76	43.5

A partir de estos resultados, como se muestra en la tabla 3, se puede afirmar que en situaciones hipotéticas de éxito académico, los estudiantes de educación atribuyeron con mayor frecuencia los resultados al esfuerzo y con menor frecuencia a causas externas (la suerte y la dificultad de la tarea). En situaciones hipotéticas de fracaso académico, los participantes atribuyeron con mayor frecuencia los resultados a la falta de esfuerzo y con menor frecuencia a la falta de habilidad del individuo (Ver Apéndice 10).

Dimensiones causales

Las dimensiones causales de locus, estabilidad y control fueron exploradas para cada una de las atribuciones medidas en la EACEFA. Se reagrupó la escala de respuesta (1 al 7) en tres grupos para presentar tendencias hacia uno de los extremos. El valor 1 agrupó las opciones 1, 2 y 3, tendencia hacia el polo izquierdo. El valor 2 representó el punto medio, es decir, la opción 4. El valor 3 agrupó a las opciones 4, 5 y 6, tendencia hacia el polo derecho. En la Figura 3, 4 y 5, se reportan los análisis descriptivos por cada dimensión causal tomando

en cuenta la nueva agrupación. En el Apéndice 11, se puede encontrar mayores detalles sobre el porcentaje de estudiantes que marcó cada opción de la escala de diferencial semántico.

En relación a la dimensión de estabilidad, como se muestra en la Figura 3, la mayoría de participantes percibió que la suerte y la dificultad de la tarea eran causas que tendían a ser inestables en el tiempo. El 50% de estudiantes de educación reportó que el esfuerzo era una causa que tendía a ser estable en el tiempo. En el caso de la habilidad, no se pudo definir una tendencia, ya que el porcentaje de estudiantes que marcaron hacia uno u otro extremo fueron parecidos. Sin embargo, se puede mencionar que la habilidad se caracterizó por ser inestable para un grupo de estudiantes y estable para el otro grupo.

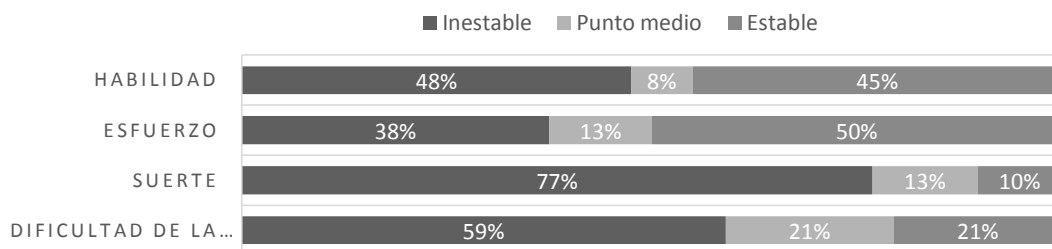


Figura 3. Porcentaje de estudiantes de acuerdo a la dimensión de estabilidad de las atribuciones causales. Para realizar este gráfico se reagrupó los valores de respuesta (1-7). Inestable = valores 1, 2, 3. Punto medio = 4. Estable = valores 5, 6, 7.

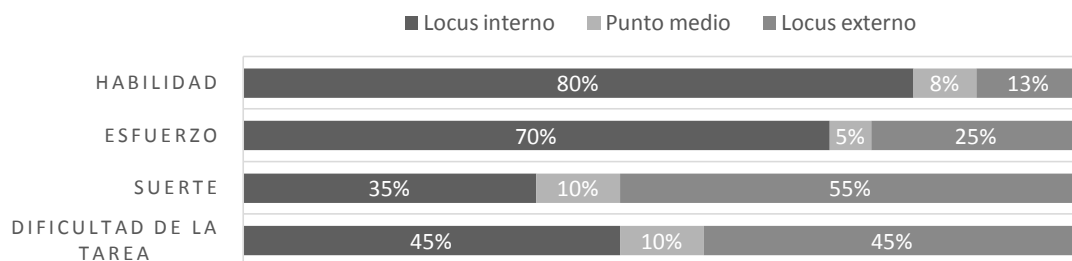


Figura 4. Porcentaje de estudiantes de acuerdo a la dimensión de locus de las atribuciones causales. Para realizar este gráfico se reagrupó los valores de respuesta (1-7). Locus interno = valores 1, 2, 3. Punto medio = 4. Locus externo = valores 5, 6, 7.

Respecto a la dimensión de locus, de acuerdo a la Figura 3, el 80% de estudiantes de educación reportó que la habilidad y el esfuerzo son atributos que forman parte del individuo; es decir, que el locus tendió a ser interno. El 55% de estudiantes percibió la suerte como una causa que tiende a ser externa al individuo. Sobre la dificultad de la tarea, no se encontró una tendencia definida, ya que el mismo porcentaje de estudiantes marcó hacia uno u otro extremo.

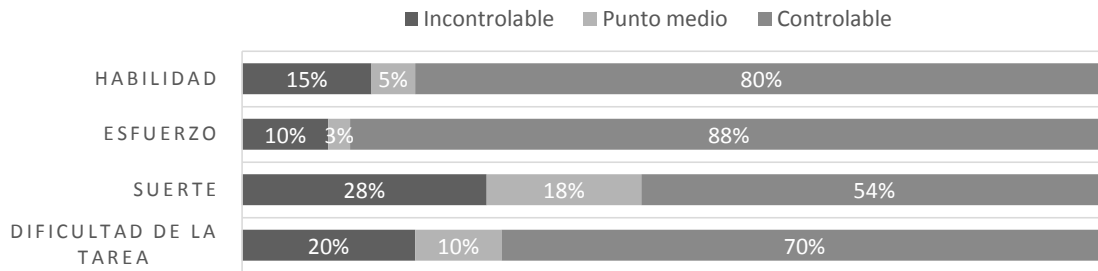


Figura 5. Porcentaje de estudiantes de acuerdo a la dimensión de control de las causas atribucionales. Para realizar este gráfico se reagrupó los valores de respuesta (1-7). Incontrolable = valores 1, 2, 3. Punto medio = 4. Controlable = valores 5, 6, 7.

En relación a la dimensión de control, como se muestra en la Figura 4, la mayoría de participantes percibió la habilidad, el esfuerzo, la suerte y la dificultad de la tarea como controlables. Esto indica que para la mayoría de los estudiantes de educación estas causas pueden ser controladas por uno mismo. Dentro de esta tendencia, el esfuerzo y la habilidad destacan ya que concentran a más del 80% de participantes que reportan control de estas causas.

El rendimiento académico, las atribuciones causales y las dimensiones causales según características socioculturales

Se realizó comparaciones de medianas del rendimiento académico según cada característica sociocultural. No se encontró diferencias significativas entre los grupos comparados. Cuando se hizo comparaciones de medias y medianas de las atribuciones causales para cada una de las características socioculturales medidas, sólo dos variables socioculturales resultaron importantes para dichas comparaciones (Ver Apéndice 6). Estas fueron la lengua materna de la madre y la lengua materna del padre del estudiante.

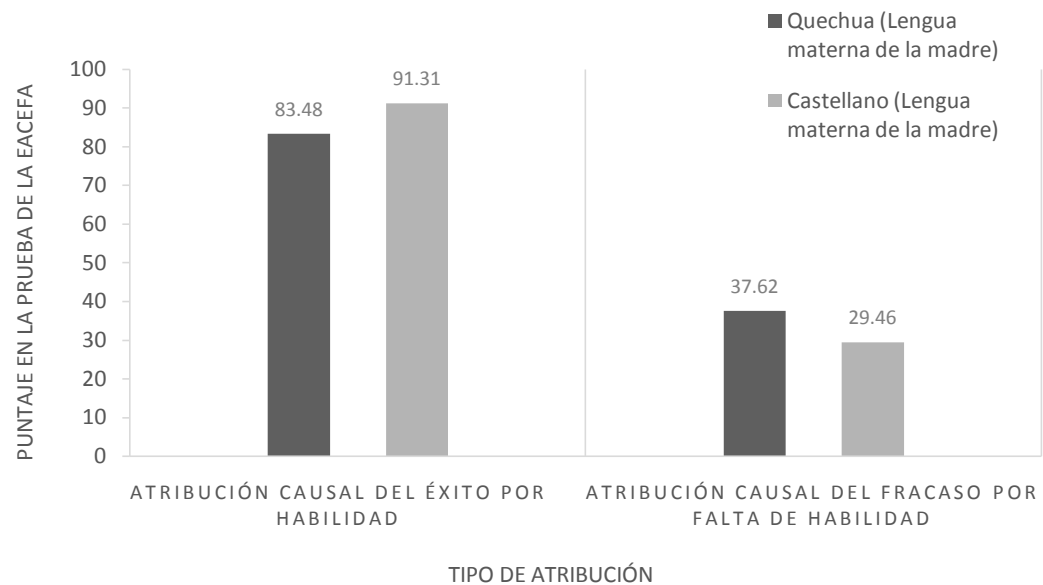


Figura 6. Comparación de medias entre atribuciones causales según lengua materna de la madre del estudiante.

Como indica la Figura 6, los estudiantes con madres quechuahablantes (lengua materna) presentaron un promedio más bajo en la subescala de atribución causal del éxito por habilidad a comparación de los estudiantes con madres castellano hablantes (lengua materna). Además, se encontró que para la subescala de atribución causal del fracaso por falta de habilidad, los estudiantes con madres quechuahablantes (lengua materna) presentaron un promedio superior al logrado por los estudiantes castellano hablantes (lengua materna) (Ver Apéndice 6, Tabla C).

Tabla 4
Comparación de medianas entre dimensiones causales por características socioculturales

Variables		Mdn	U	p
Lengua materna del estudiante				
Dimensión causal de estabilidad de la habilidad	Castellano	3	84.50	.02
	Quechua	2		
Dimensión causal de control de la dificultad de la tarea	Castellano	6	85.50	.02
	Quechua	4		
Lengua materna de la madre del estudiante				
Dimensión causal de locus de la dificultad de la tarea	Castellano	2	105.50	.04
	Quechua	5		
Dimensión causal de control de la dificultad de la tarea	Castellano	6	92.50	.01
	Quechua	5		
Lengua materna del padre del estudiante				
Dimensión causal de locus de la habilidad	Castellano	3	107.50	.02
	Quechua	2		
Dimensión causal de control de la dificultad de la tarea	Castellano	6	93.50	.01
	Quechua	5		
Lengua materna de ambos progenitores del estudiante				
Dimensión causal de control de la dificultad de la tarea	Sólo uno o ninguno de los progenitores es quechuahablante	6	101.50	.01
	Ambos progenitores son quechuahablante	4		
Lugar de nacimiento de la madre del estudiante				
Dimensión causal de control de la dificultad de la tarea	Distrito más urbanizado	6	91.00	.02
	Distrito menos urbanizado	4		

Tabla 5

Comparación de medias entre dimensiones causales por lugar de nacimiento del padre del estudiante

Variable		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Lugar de nacimiento del padre del estudiante						
Dimensión causal de estabilidad del esfuerzo	Distrito más urbanizado	3.50	1.87	34	-2.19	.03
	Distrito menos urbanizado	4.86	1.70			

Respecto a las dimensiones causales, como se observa en la tabla 4 y 5, se encontró diferencias significativas de acuerdo con la variable lengua materna del estudiante, lengua materna de la madre y del padre del estudiante, lugar de nacimiento de la madre y del padre del estudiante. Asimismo, cuando se agrupó la variable lengua materna de la madre y del padre para formar la variable lengua materna de ambos progenitores, también se encontró diferencias significativas (Ver Apéndice 7).

Los resultados reportaron que la dificultad de la tarea fue considerada como una causa más controlable para los siguientes grupos: estudiantes quechuahablantes (lengua materna), estudiantes con madres y padres quechuahablantes (lengua materna), y estudiantes con madres han nacido en distritos menos urbanizados. Además, los estudiantes con madres quechuahablantes (lengua materna) interpretaron la dificultad de la tarea como una causa más interna a comparación de las madres castellanohablantes (lengua materna).

Como se muestra en la tabla 4, se encontró también que los estudiantes castellanohablantes (lengua materna) consideraban a la habilidad como una causa más cambiante a comparación de los estudiantes quechuahablantes. Así también, como se observa en la tabla 5, para los estudiantes cuyos padres nacieron en lugares menos urbanizados, el esfuerzo era considerado como una causa más cambiante a comparación de los que nacieron en distritos menos urbanizados. Finalmente, se halló que los participantes con papás quechuahablantes (lengua materna) interpretaban la habilidad como una causa más interna, interpretación que difiere al del grupo de los estudiantes con papás son castellanohablantes (lengua materna).

Correlaciones entre el rendimiento académico y las atribuciones causales

Como se observa en la tabla 6, se encontró una relación mediana positiva, de acuerdo al criterio de Cohen, entre la subescala de atribución causal del fracaso por falta de esfuerzo y el rendimiento académico. Esto nos indica que ante un escenario hipotético de fracaso académico, los estudiantes de educación que atribuyen sus resultados al esfuerzo tienen un mayor rendimiento y viceversa.

Tabla 6

Correlación de Spearman entre las subescalas de atribuciones causales de la EACEFA y el rendimiento académico

Atribuciones causales	Rendimiento académico
Éxito por habilidad	.14
Éxito por esfuerzo	.30
Éxito por causas externas	-.22
Fracaso por falta de habilidad	-.24
Fracaso por falta de esfuerzo	.47*
Fracaso por causas externas	.06

* $p < .05$

Correlaciones entre el rendimiento académico y las atribuciones causales para muestras segmentadas por características socioculturales

Con la finalidad de analizar cómo interactuaban el rendimiento académico, las atribuciones causales y las características socioculturales se segmentó la muestra por cada variable sociocultural y se correlacionó las subescalas del EACEFA y el rendimiento académico.

Tabla 7
Correlación de Spearman entre las atribuciones causales y el rendimiento académico según características socioculturales

Variables		EHA	EES	EEX	FHA	FES	FEX
Lengua materna del estudiante							
Rendimiento	Castellano	.32	.44*	-.25	-.42*	.44*	.10
académico	Quechua	-.15	.22	-.19	-.14	.57	.02
Lengua materna de la madre del estudiante							
Rendimiento	Castellano	.27	.55	-.74**	-.40	.67*	-.01
académico	Quechua	.10	.20	-.01	-.27	.40*	.10
Lengua materna del padre del estudiante							
Rendimiento	Castellano	.18	.33	-.39	-.20	.45	-.10
académico	Quechua	.17	.35	-.16	-.31	.55**	.21
Lengua materna de ambos padres del estudiante							
Rendimiento	Sólo uno o ninguno de los progenitores es quechuahablante	.18	.42	-.45	-.21	.52*	.11
académico	Ambos progenitores son quechuahablante	.12	.28	-.08	-.26	.55**	.11
Lugar de nacimiento de la madre del estudiante							
Rendimiento	Distrito más urbanizado	-.03	.28	-.30	-.12	.50**	.03
académico	Distrito menos urbanizado	.57*	.48	.07	-.54	.43	.30
Lugar de nacimiento del padre del estudiante							
Rendimiento	Distrito más urbanizado	.01	.33	-.21	-.15	.59**	.01
académico	Distrito menos urbanizado	.48	.04	.11	-.42	.08	.04
Bilingüismo (quechua – castellano)							
Rendimiento	No bilingüe	.21	.45	-.15	-.30	.49	.40
académico	Bilingüe	.11	.27	-.20	-.25	.45*	-.13
Grupo cultural							
Rendimiento	Quechua	-.07	.13	-.11	-.01	.46*	.04
académico	Mestizo	.46	.59*	-.49	-.53	.37	-.02

EHA=Éxito por habilidad, EES=Éxito por esfuerzo, EEX=Éxito por factores externos, FHA=Fracaso por falta de habilidad, FES=Fracaso por falta de esfuerzo, FEX=Fracaso por factores externos. No se consideró la variable “lugar de nacimiento del estudiante” por número insuficiente de casos.

*p < .05

**p < .01

Como se muestra en la tabla 7, se encontró correlaciones estadísticamente significativas entre cinco subescalas del EACEFA y el rendimiento académico cuando se segmentó la muestra según ocho características socioculturales: lengua materna del estudiante, lengua materna de la madre y del padre del estudiante, lengua materna de ambos

progenitores, lugar del nacimiento de la madre y el padre del estudiante, bilingüismo y grupo cultural.

En el caso de la primera subescala, la creencia de que el éxito académico es producto de la habilidad correlacionó positivamente con el rendimiento académico en estudiantes con madres que nacieron en distritos menos urbanizados ($r = .57, p < .05$). Para la segunda subescala, se encontró que la creencia de que el éxito académico es producto del esfuerzo correlacionó positivamente con el rendimiento en estudiantes que se autoidentificaron con la categoría “mestizo” ($r = .59, p < .05$). También se encontró una correlación estadísticamente significativa entre ambas variables, pero menor ($r = .44, p < .05$) en estudiantes castellanohablantes (lengua materna).

Para la subescala de éxito por factores externos, se encontró una correlación grande negativa con el rendimiento académico ($r = -.74, p < .01$) en estudiantes castellanohablantes (lengua materna). Si un estudiante cree que el éxito académico se debe a factores externos su rendimiento tiende a disminuir y viceversa. La subescala de fracaso por falta de habilidad correlacionó de manera positiva con el rendimiento académico ($r = .44, p < .05$) en estudiantes de lengua materna castellano. No se encontró correlación entre el rendimiento académico y la subescala de fracaso por factores externos después de segmentar la muestra de acuerdo con las variables socioculturales.

La subescala de fracaso por falta de esfuerzo y el rendimiento académico correlacionaron entre sí después de segmentar la muestra por las ocho características socioculturales. La correlación más grande encontrada fue cuando se segmentó la muestra por lengua materna de la madre. La creencia de que el fracaso es resultado de la falta de esfuerzo se asoció positivamente con el rendimiento académico en estudiantes de lengua materna castellano ($r = .67, p < .05$). Cuando se segmentó la muestra por lengua materna de ambos progenitores, se encontró correlaciones positivas y grandes entre el rendimiento académico y la subescala de fracaso por falta de esfuerzo en estudiantes con progenitores de lengua materna quechua ($r = .55, p < .01$) y en estudiantes con uno o ambos progenitores de lengua materna castellano ($r = .52, p < .01$).

Asimismo, la creencia de que el fracaso es producto de la falta de esfuerzo se asoció al rendimiento académico en estudiantes cuyos padres nacieron en distritos más urbanizados ($r = .59, p < .01$). Esta relación positiva entre la subescala de fracaso por falta de esfuerzo y rendimiento disminuyó ligeramente a $r = .50 (p < .01)$ en estudiante cuyas madres nacieron en distritos más urbanizados. Finalmente, se encontró que esta relación también se da en estudiantes que se autoidentifican con la categoría “quechua” ($r = .46, p < .05$)



Discusión

La presente investigación tuvo por objetivo analizar la relación entre el rendimiento académico y las atribuciones causales, e identificar las características socioculturales significativas en la relación entre el rendimiento y los tipos de atribuciones causales con el fin de aproximarse a comprender la problemática docente de esta región. Los resultados obtenidos indican que existe relación entre un tipo de atribución causal y el rendimiento académico y esta relación aumenta para muestras segmentadas por diferentes características socioculturales. Además, existendiferencias en las atribuciones y dimensiones causales por algunas de las características socioculturales. Considerando esta evidencia, la discusión ha sido organizada en cinco partes. La primera parte se centra en la relación entre las atribuciones causales y el rendimiento académico. La segunda aborda la relación entre las características socioculturales, las atribuciones causales y el rendimiento académico. La tercera parte se centra en la relación entre las atribuciones causales y las características socioculturales. En la cuarta, se analiza la relación entre las dimensiones causales y las características socioculturales. Finalmente, en la quinta parte se presentan las limitaciones y las conclusiones del estudio.

Las atribuciones causales y el rendimiento académico en estudiantes de educación

En esta investigación, se encontró que los estudiantes de educación de Ayacucho atribuyeron con mayor frecuencia el éxito y el fracaso académico al esfuerzo; es decir, entienden el éxito académico como producto del esfuerzo y el fracaso como resultado de la falta de esfuerzo. Estos hallazgos muestran la importancia que le dan los estudiantes ayacuchanos al esfuerzo como factor determinante para los resultados académicos. Estos hallazgos concuerdan con lo reportado en otras investigaciones como las de Obando (2009), Boruchovitch (2004) y Farid y Iqbal (2012). Esta importancia que se adjudica a la atribución de esfuerzo podría estar relacionado a la fuerte motivación y valoración, que existe en poblaciones andinas, para acceder a instituciones de educación superior y a la creencia de que el esfuerzo permite vencer dificultades (Rojas, 2011; Tubino, 2007).

A pesar de la importancia que los estudiantes le adjudican a la atribución causal de éxito por esfuerzo y a la atribución causal de fracaso por falta de esfuerzo, sólo la segunda presentó una relación positiva estadísticamente significativa con el rendimiento académico ($r = .47, p < .05$). De esta manera, un estudiante de educación que cree que su fracaso se debe a

la falta de esfuerzo tiende a presentar mayor rendimiento académico y viceversa. Esta asociación con el rendimiento se podría deber a que interpretar el fracaso como falta de esfuerzo puede permitir a los estudiantes ayacuchanos lidiar de mejor manera con los resultados académicos negativos, así como da más posibilidad de cambiar esa realidad, porque sabe que puede esforzarse más. Como explica Moreano (2005, p. 11), “el fracaso atribuido al esfuerzo puede incrementar el rendimiento, ya que el individuo puede tomar alguna medida para mejorar, por ejemplo, poner más esfuerzo”. Este tipo de asociación entre la atribución causal por falta de esfuerzo y el rendimiento académico también ha sido reportada en las investigaciones internacionales de Miñano, Cantero y Castejón (2008), Rodríguez-Marín y Gonzales-Pienda (2008), Valle, González, Núñez, Rodríguez, Pineiro, 1999).

A pesar que la atribución causal de habilidad no tuvo relación estadísticamente significativa con el rendimiento académico, se encontró resultados interesantes en la importancia que adquiere dependiendo del tipo de resultado académico (éxito o fracaso). En situaciones de éxito, la habilidad fue la segunda atribución más importante, mientras que en situaciones de fracaso, fue considerada como la menos importante. Moller y Koller (2000, p. 67) explican, a partir de su investigación con estudiantes universitarios de Alemania, que este tipo de procesos suceden, ya que las personas “generan atribuciones para aumentar o por lo menos preservar su autoestima”. De esta forma, se podría decir que resulta más cómodo y menos amenazante atribuir el fracaso a motivos externos o a la falta de esfuerzo que a la habilidad. Este tipo de resultados podrían dar pie a futuras investigaciones que permitan explicar por qué se produce estos procesos atribucionales y cuál es su relación con la autoestima en estudiantes de educación en el contexto ayacuchano.

Las características socioculturales y su rol en la relación entre las atribuciones causales y el rendimiento académico

Características socioculturales en estudiantes de educación

La medición de las características socioculturales permitió no sólo comprender cómo se relaciona con el rendimiento académico y con los diferentes tipos de atribuciones causales, sino también dio información relevante sobre aspectos lingüísticos y de procedencia de los estudiantes de educación que ha permitido aproximarse más a la realidad del futuro docente ayacuchano.

La mayoría de estudiantes nació en distritos más urbanizados de esta región (e.g. Ayacucho, San Juan, Carmen Alto, etc.). La madre y el padre de más del 50% de estudiantes

también provinieron de distritos más urbanizados. En relación al aspecto lingüístico, el castellano fue el idioma materno del 72% de estudiantes, mientras que el quechua fue el idioma materno de más del 63% de sus progenitores. Estos resultados pueden sugerir que hay una tendencia de los progenitores a enseñar con más frecuencia el castellano como primera lengua. Este fenómeno podría explicarse por las ideologías lingüísticas en torno al quechua investigadas por Virginia Zavala (2014). Esta investigadora encontró que hay ideas en el imaginario de las personas, construidas histórica y socialmente, que asocian al quechua con la pobreza, el analfabetismo y la ruralidad. Estas ideas tienen en común la percepción de que el quechua es un problema y no un recurso. Esta podría ser una posible causa de por qué los padres no enseñaron quechua a sus hijos, pese a que fue su idioma materno. Sin embargo, se necesita otro tipo de investigaciones que permitan comprender este fenómeno.

A pesar de la importancia de las características socioculturales para comprender más al estudiante de educación ayacuchano, no se encontraron diferencias significativas en el rendimiento académico de los estudiantes de acuerdo con esas variables. Estos resultados coinciden con la investigación realizada en una universidad de Ayacucho (Hatun Ñan, 2007), en la que no se halló diferencias en el rendimiento global de los estudiantes indígenas y no indígenas. Sin embargo, estos resultados son opuestos a las opiniones de los líderes de comunidades indígenas (García de Fanelli, Moguillansky, Rezaval & Trombetta, 2007) y a programas que favorecen la permanencia en instituciones de educación superior (Villasante, 2008), los cuales plantean que el rendimiento académico se asocia a características socioculturales, debido a una historia previa de desigualdad educativa en la educación básica regular.

El rol de las características socioculturales en la relación entre las atribuciones causales y el rendimiento académico

En la presente investigación, las características socioculturales cumplen un rol importante en la relación entre cinco tipos de atribuciones causales y el rendimiento académico. En la siguiente figura se presenta qué características resultaron significativas para cuatro tipos de atribuciones.

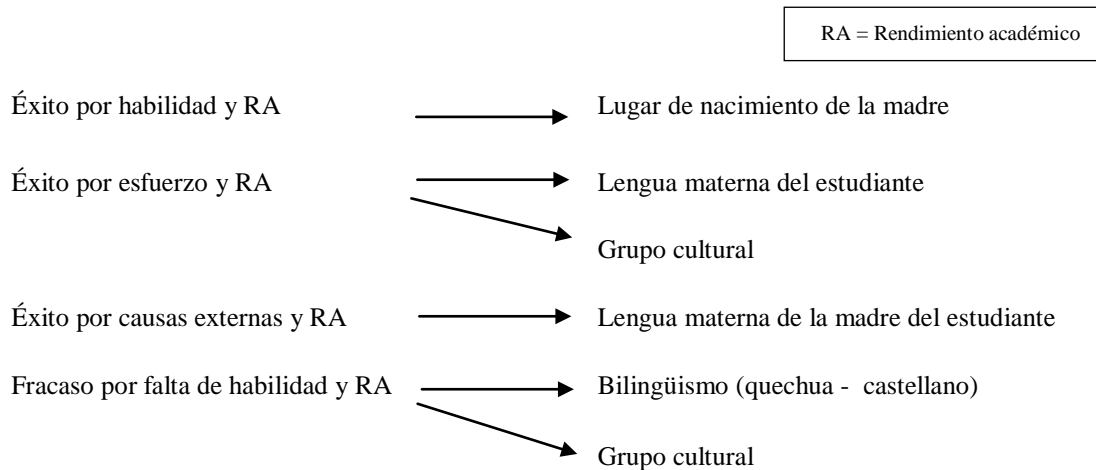


Figura 7. Características socioculturales con las que se segmentó la muestra y se encontró nuevas asociaciones entre las atribuciones causales y el rendimiento académico.

Después de segmentar la muestra de acuerdo con las características socioculturales de la Figura 7, se encontró más correlaciones grandes y medianas, estadísticamente significativas, entre los tipos de atribuciones y el rendimiento académico. La asociación más grande se dio entre la atribución causal de éxito por factores externos y el rendimiento en estudiantes con madres castellanohablantes. Esta relación es inversa; es decir, si los estudiantes de educación piensan que el éxito es resultado de factores externos su rendimiento disminuye y viceversa. Otras correlaciones positivas grandes y estadísticamente significativas se hallaron entre el rendimiento y la atribución causal de éxito por esfuerzo en grupos de estudiantes que se autoidentifican con el grupo cultural “mestizo”. Así también, entre el rendimiento académico y la atribución de éxito por habilidad en estudiantes con madres que nacieron en distritos rurales. Por último, para la atribución causal por falta de esfuerzo, se encontró que todas las características socioculturales exploradas fueron importantes en la relación entre el rendimiento académico y este tipo de atribución después de segmentar la muestra.

En la investigación de Moodaley, Grobler y Lens (2006), con estudiantes de Sudáfrica, se encontró algunos resultados similares, ya que las atribuciones causales se relacionaban con el rendimiento académico en matemática para estudiantes de color. A partir de estos resultados, estos investigadores llegaron a una importante conclusión. Ellos recomendaron que para interpretar estos hallazgos se debe considerar los antecedentes y el contexto de donde provienen los estudiantes.

Paradise (2011,p.43) plantea que“aunque las prácticas educativas [...] pueden reconocerse como universales, es decir, como procesos educativos que existen en todas las

comunidades humanas, también es cierto que cada sociedad o grupo social tiene un énfasis propio que corresponde a las realidades históricas, económicas y socioculturales que le son peculiares”. Los resultados encontrados podrían reflejar algunos énfasis que los estudiantes ayacuchanos le adjudican a algunas atribuciones causales dependiendo de su lengua materna u otras características socioculturales. Estos énfasis o los niveles de importancia que se le da a cierto tipo de atribuciones causales podría ser un elemento que permita comprender por qué se asocia más al rendimiento académico. Sería importante identificar en futuras investigaciones cuáles de estos énfasis podrían convertirse en un recurso que puede ser potenciado por los institutos de pedagogía para lograr un mejor aprendizaje y rendimiento académico en Ayacucho.

Atribuciones causales y características socioculturales

La variable “lengua materna de la madre del estudiante” fue la única característica sociocultural con la que se encontró diferencias significativas en la atribución de éxito por habilidad y fracaso por falta de habilidad. Los estudiantes con madres quechuahablantes (lengua materna) atribuyeron con mayor frecuencia el fracaso académico a la falta de habilidad en comparación con los estudiantes de madres castellanohablantes (lengua materna). En situaciones de éxito académico, los estudiantes con madres quechuahablantes atribuyeron con menor frecuencia el éxito académico a la habilidad. Estos resultados nos indican que para los estudiantes con madres quechuahablantes la habilidad tuvo un rol muy importante para explicar el fracaso académico. Sin embargo, en situaciones de éxito académico, su importancia explicativa disminuye. Por el contrario, para los estudiantes con madres castellanohablantes la habilidad cumplió un rol importante para explicar el éxito académico, pero este grado de importancia fue menor para explicar el fracaso académico.

El grado de importancia que ambos grupos (estudiantes con madres quechuahablantes o castellanohablantes) le asignan a la habilidad como causa del fracaso y éxito académico podría estar relacionado a las propias experiencias de las madres de los estudiantes durante la escuela. Las madres de lengua materna quechua probablemente han tenido experiencias educativas y sociales diferentes a las madres de lengua materna castellano. Esta diferencia pudo haber influido en las creencias de la madre en torno al éxito y fracaso académico y cuán importante es la habilidad para explicar ambos escenarios. Rogoff y Gutiérrez (2011, p. 29) señala “el desarrollo de los procesos psicológicos humanos emergen a través de la participación en la actividad práctica, con herramientas y prácticas culturales, y esta mediada culturalmente y desarrollada históricamente”. Se podría señalar que las atribuciones causales

relacionadas a la habilidad podrían estar mediadas por la realidad social y por las experiencias educativas vividas por la madre, como resultado de interacciones e intercambios de creencias en torno al éxito y fracaso académico entre madre e hijo.

Si bien no se ha encontrado investigaciones con resultados similares, otros estudios han reportado otro tipo de diferencias atribucionales. Mason y Morris (2010) encontraron diferencias culturales entre occidentales y personas del este asiático al hacer las atribuciones más automáticas ante situaciones de éxito y de fracaso. Por su parte, Feeny y Wang (2010) reportaron que estudiantes de culturas con valores colectivistas suelen hacer atribuciones más externas al éxito. A esto se añade las investigaciones de Levist, Sellers y Neighbors (2001 en Grahamn 2007, p. 395) y Van Laar (2000) quienes encontraron que los estudiantes afroamericanos atribuían sus fracasos y éxitos a causas más externas y estables a comparación de estudiantes blancos estadounidenses. Asimismo, señalaron que este tipo de atribuciones tendrían diferencias psicológicas en la motivación, en la autoestima y en el nivel de estrés experimentado por los estudiantes.

Dimensiones causales y características socioculturales

Los resultados sobre las dimensiones causales permiten realizar dos tipos de análisis. Por un lado, permite analizar las diferencias y las similitudes entre lo propuesto por la teoría a nivel de dimensiones y cómo piensan los estudiantes ayacuchanos. Por otro lado, los resultados dan pie a analizar las dimensiones según las características socioculturales.

Respecto al primer punto, en el contexto ayacuchano el significado dimensional que adquieren algunas atribuciones tiene semejanzas y diferencias con la teoría en algunos aspectos. En la siguiente figura, se presentan las percepciones dimensionales que predominaron y se subrayan aquellas que son diferentes con lo propuesto por la teoría de Weiner (2007).

Atribuciones causales	Dimensiones de causalidad		
	Estabilidad	Locus	Control
Habilidad	<i>Inestable</i>	Interno	<i>Controlable</i>
Esfuerzo	<i>Estable</i>	Interno	Controlable
Suerte	Inestable	Externo	<i>Controlable</i>
Dificultad de la tarea	<i>Inestable</i>	Externo/Interno	Controlable

Figura 9. Dimensiones causales de las atribuciones de la EACEFA para una muestra de estudiantes de Ayacucho.

Como se observa en la Figura 9, la atribución de habilidad es aquella que presenta mayor número de diferencias a nivel dimensional. Weiner (2007) plantea que la habilidad se caracteriza por ser una causa estable, interna e incontrolable. Sin embargo, para la mayoría de participantes de esta investigación la habilidad es una causa inestable, interna y controlable. Estos resultados podrían indicar que los estudiantes perciben la habilidad como una destreza a la que pueden controlar y cambiar en el tiempo. Esta flexibilidad y control de la habilidad podrían ser un elemento o recurso para la construcción de atribuciones causales que orienten al estudiante al aprendizaje y logro académico.

La mayoría de participantes de esta investigación perciben de manera diferente el esfuerzo a nivel de la dimensión de estabilidad. El esfuerzo no es considerado por los participantes como una causa inestable como plantea la teoría, sino más bien como una causa estable. Esto podría deberse a que el esfuerzo es percibido como un estilo o una forma de ser; es decir, una característica permanente del individuo. Esta creencia sobre el esfuerzo podría ser usado como un recurso para ayudar a los estudiantes a afrontar de manera más efectiva los fracasos académicos.

Es importante también notar que las cuatro atribuciones causales son percibidas por la mayoría de los estudiantes como controlables; es decir, son causas que el individuo puede modificar y transformar. Esta creencia del estudiante ayacuchano de que tiene agencia sobre las atribuciones causales puede ser reflejo de la resiliencia educativa mencionada por Azmitia (2014). En otras palabras, estas creencias podrían ser útiles para el estudiante ya que le permite enfrentar de mejor manera, de manera resiliente, los obstáculos en el instituto pedagógico.

Sin embargo, se advierten también los riesgos potenciales en situaciones de fracaso académico si es que se piensa que se puede controlar las causas (esfuerzo, habilidad,

dificultad de la tarea y suerte). Por ejemplo, un profesor deja por error una lectura con un nivel de dificultad muy alto. Si el estudiante fracasa en la tarea, se espera que atribuya este resultado al nivel de dificultad de la lectura. Sin embargo, si atribuye el resultado a su falta de habilidad o falta de esfuerzo, causas que el estudiante cree que puede controlar, podría generar sentimientos negativos (e.g. culpa, vergüenza). Peor aún si esta situación hipotética se repitiera, el estudiante podría pensar que sus habilidades y esfuerzos no son suficientes para obtener buenos resultados (Weiner, 2007). A partir de este análisis se propone como un elemento clave para las atribuciones causales, el conocimiento constante del estudiante sobre sus capacidades, sus niveles de aprendizaje y esfuerzo ante una tarea determinada. Esto podría generar mayor número de atribuciones causales que promuevan conductas de logro en vez de sentimientos negativos y desesperanza aprendida.

En relación al segundo punto, se encontró diferencias socioculturales en las dimensiones de locus y control de la habilidad, la dimensión de control de la dificultad de la tarea y la dimensión de la estabilidad del esfuerzo. Sobre la dimensión del control, se halló que los estudiantes de educación de lengua materna quechua, con padre y madre quechuahablante o con madres que nacieron en distritos más rurales pensaron que la habilidad y la dificultad de la tarea pueden ser más controladas por los individuos. Además, se encontró que estudiantes de distritos con mayor porcentaje de ruralidad pensaron que el esfuerzo es más cambiante en el tiempo. Esto lleva nuevamente a pensar que cada grupo cultural enfatiza determinados aspectos de las dimensiones causales. Este énfasis podría ser resultado de un proceso de interaprendizaje entre los estudiantes y su medio social y educacional (e.g. familia, escuela, instituto, etc.) que permitiría intercambiar significados comunes.

La presente investigación tuvo algunas limitaciones en relación a la validez externa, el número de participantes, la metodología usada y el acceso a los datos. No se contó con una muestra representativa que permita realizar generalizaciones a nivel de la región Ayacucho por las dificultades para acceder a las instituciones de pedagogía. Otra limitación fue el número de participantes del estudio, ya que sólo se contó con una muestra de 40 estudiantes de educación. Lamentablemente, en el año que se aplicó los cuestionarios hubo una reducción drástica del número de estudiantes en los institutos pedagógico públicos debido a la valla de la nota 14 (solo las personas que superaban la nota 14 en el examen de admisión podían ingresar al instituto). La tercera limitación fue la metodología elegida para esta investigación. Para este tipo de estudios, es necesario utilizar una metodología mixta que permitan no sólo recoger datos cuantitativos que sirvan para el análisis estadístico, sino también incorporar el

método cualitativo que permite recoger información y profundizar más en las perspectivas subjetivas de los estudiantes ayacuchanos. Por último, otra limitación fue que no se contó con un indicador del rendimiento académico como la nota promedio del estudiante de los ciclos que ha cursado, sino sólo se pudo recoger el promedio ponderado de un ciclo.

A pesar de estas limitaciones, la presente investigación ha permitido llegar a conclusiones importantes. Esta investigación muestra la importancia de las características socioculturales en la relación entre las atribuciones causales y el rendimiento académico y en la forma cómo los estudiantes de educación ayacuchanos interpretan las atribuciones causales y las dimensiones causales. Weiner (2007) planteaba en su modelo atribucional que los antecedentes causales (e.g. normas sociales e historia de éxito y fracaso del estudiante) tienen un rol importante al momento en el que una persona definía la causa de sus resultados académicos y de cómo se ubicaba dicha causa en las dimensiones causales. A este modelo, se podría incorporar como parte de los antecedentes causales las características socioculturales con las que se encontró diferencias estadísticamente significativas para aproximarse más a la comprensión del funcionamiento de las atribuciones causales en el contexto ayacuchano. Es importante que esta propuesta se pueda explorar y confirmar en futuras investigaciones con una muestra representativa de la región Ayacucho, ya que es importante recordar que este estudio fue exploratorio respecto a su temática y el contexto donde fue aplicado.

Considerando los resultados encontrados, se recomienda desarrollar medidas institucionales que puedan potenciar aquellas atribuciones causales que se asociaron al rendimiento, ya que son un recurso que puede ayudar a que los estudiantes aprendan mejor y mejoren su rendimiento académico. Como menciona Barca, Peralbo y Brenlla (2014) es importante crear espacios en los que se permita construir atribuciones causales que orienten el aprendizaje y hacer seguimiento de ellas. Además, es importante que las estrategias que las instituciones de educación puedan aplicar sean diversificadas y pertinentes para diferentes grupos de estudiantes de educación (estudiantes de madres quechua hablante o castellanohablantes, estudiantes cuyos padres nacieron en distritos más urbanizados o menos urbanizados, entre otros ya mencionados), ya que como se encontró hay diferencias dependiendo de ciertas características socioculturales.

Para finalizar, este estudio puede marcar el inicio a nuevas líneas de investigación que permitan comprender más las atribuciones causales de los futuros docentes en regiones andinas. Esto permitiría contar con un modelo atribucional adaptado para esta zona que permita armar una propuesta más completa para mejorar los aprendizajes y el rendimiento de los estudiantes de educación.



Referencias

- Asamblea Nacional de Rectores. (2010). *II Censo Nacional de Universitarios*. Recuperado de http://www.anr.edu.pe/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=135&Itemid=87
- Azmitia, M. (17 de junio de 2014). Intervenciones educativas en contextos de diversidad cultural. Conferencia de la Maestría de cognición, aprendizaje y desarrollo. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Barca, A.; Peralbo, M. & Brenlla, J. C. (2004). Atribuciones causales y enfoques de aprendizaje: la escala SIACEPA. *Psicothema*, 16(1), 94-103
- Barriga, C. (2008, abril 6). Sobre la evaluación docente: comunicado de la Universidad Mayor de San Marcos. [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://peruevaluaciondocente.blogspot.com/2008/04/sobre-la-evaluacion-docente-comunicado.html>
- Boruchovitch, E. (2004). A study of causal attribution for success and failure in mathematics among brazilian students. *Interamerican Journal of Psychology*, 38(1), 53-60.
- Cabanillas, G. (2011). *Repitencia y deserción estudiantil en la Facultad de Ciencias de la Educación - UNSCH: 2000-2010*. Ayacucho: Programa de investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación.
- Comisión de la Verdad y Reconciliación. (2004). *Hatun Willakuy: versión abreviada del Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación: Perú*. Lima: Comisión de la Verdad y Reconciliación.
- De la Torre, C., & Godoy, A. (2004). Diferencias individuales en las atribuciones causales de los docentes y su influencia en el componente afectivo. *Interamerican Journal of Psychology*, 38(2), 217-224.
- De la Torre, C., & Godoy, A. (2002). Influencia de las atribuciones causales del profesor sobre el rendimiento de los alumnos. *Psicothema*, 14(2), 444-449.
- Farid, M. F., & Iqbal H. M. (2012). Causal attribution beliefs among school students in Pakistan. *Interdisciplinary journal of Contemporary Research in Business*, 4(2), 411-424.
- Feeny, K., & Wang, Ki. (2010). Success through a cultural lens: Perceptions, Motivations, and Attributions. *China Media Research*, 6(2), 56-66.

- Fondo de Cooperación para el Desarrollo Social [FONCODES]. (2006). Mapa de pobreza 2006. Recuperado de <http://www.foncodes.gob.pe/portal/index.php/institucional/institucional-documentos/institucional-documentos-mapapobreza>
- García de Fanelli, A., Moguillansky, M., Rezaval, J., & Trombetta, A. (2007). *Reduciendo la brecha de oportunidades para los estudiantes universitarios de origen indígena*. Argentina: Talleres gráficos LUX S.A.
- Graham, S. (1994). Motivation in African Americans. *American Educational Research Association*, 64(1), 55-117.
- González-Pienda, J.A., & Núñez, J. C. (1994). *Determinantes del rendimiento académico*. España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Griffin, B. Q., Combs, A. L., Land, M. L., & Combs, N. N. (1983). Attribution of success and failure in college performance. *The Journal of psychology*, 114, 259-266.
- Hatun Ñam. (2007). Línea de base/diagnóstico del proyecto acción afirmativa en la UNSCH 2006. Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga: Ayacucho.
- Hau, K. (1992). *Achievement orientation and academic causal attribution of Chinese students in Hong Kong* (Tesis doctoral). Recuperado de <http://hub.hku.hk/handle/10722/31525>.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2010). Perú: Perfil de la pobreza por departamentos 2005 – 2009. Recuperado de: <http://www.inei.gob.pe/biblioineipub/bancopub/Est/Lib0906/index.htm>
- Inglés, C.J., Gonzales-Pienda, J.A., & Rodríguez-Marín, R. (2008). Adaptación de la Sydney Attribution Scale en población universitaria española. *Psicothema*, 20(1), 166-173. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/727/72720123.pdf>
- Katja, N. (2007). *Parents' causal attributions concerning their children's academic achievement* (Tesis de maestría). Recuperado de <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13391/9789513929008.pdf?sequence=1>
- Liu, K.S., Cheng, Y.Y., Chen, Y.L., & Wu, Y.Y. (2009). Longitudinal effects of educational expectations and achievement attributions on adolescents academic achievements. *Adolescence*, 44(176), 911-924.
- López del Castilla, M., & Saravia, M. L. (2008). La evaluación del desempeño docente. Perú, una experiencia en construcción. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa*, 1(2), 76 – 91. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2789097>

- Manassero, M. A. & Vázquez, A. (1995). La atribución causal como determinante de las expectativas. *Psicothema*, 7(2), 361-376. Recuperado de [:http://www.psicothema.com/pdf/982.pdf](http://www.psicothema.com/pdf/982.pdf)
- Martínez-Abascal, A. (1997). Influencia de los factores cognitivos en el malestar docente. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 50(1), 137-144.
- Mason, M. F., & Morris, M. W. (2010). Culture, attribution and automaticity: a social cognitive neuroscience view. *Social cognitive and affective neuroscience*, 5, 292-306.
- McAuley, E., Duncan, T., & Russell, D. (1992). Measuring causal attributions: The revised Causal Dimension Scale (CDSII). *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18, 566-573.
- Ministerio de Educación [MED]. (01 de junio de 2014). Evaluación Censal de Estudiantes 2012 (ECE, 2012). Unidad de Medición de la Calidad Educativa [Página Web]. Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/?p=1405>
- Ministerio de Educación. (2006). *Guía de práctica para institutos y escuelas de educación superior con carreras pedagógicas*. Recuperado de http://www2.minedu.gob.pe/digesutp/formacioninicial/wp-descargas/2011/Guia_de_practica.pdf
- Miñano, P., Cantero, M. P., & Castejón, J. L. (2008). Predicción del rendimiento escolar de los alumnos a partir de las aptitudes, el autoconcepto académico y las atribuciones causales. *Horizontes educacionales*, 13(2), 11-23.
- Moller, J., & Koller, O. (2000). Spontaneous and reactive attributions following academic achievement. *Social psychology of education*, 4, 67-86.
- Montes, I. (2006). ¿Es posible tomar buenas decisiones con información irrelevante? [Mensaje en un blog] Recuperado de http://www.ivanmontes.com/2007_04_01_archive.html
- Moodaley, R. R., Groble, A. A., & Lens, W. (2006). Study orientation and causal attribution in mathematics achievement. *South African Journal of Psychology*, 36(3), 634-655.
- Moreano, G. (2005). Relaciones entre autoconcepto académico, atribuciones de éxito y fracaso, y rendimiento académico en escolares preadolescentes. *Revista de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú*, 23(1), 5-37.
- Moreno, G. S., & Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente. (2006). *Construyendo una Política de Formación Magisterial (1997-2006)*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/digesutp/desp/xtras/ConstrPolitFormacMagisterial1997-2006.pdf>

- Navas, L., Sampascual, G., & 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.
- Noel, J. G., Forsyth, D. R., & Kelley, K. N. (1987). Improving the performance of failing students by overcoming their self-serving attributional biases. *Basic and applied social psychology*, 8(1), 151-162.
- Obando, T. (2009). *Escala de atribuciones causales de éxito y fracaso académico para estudiantes universitarios* (Tesis de licenciatura). Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/426>:
- Paradise, R. (2011). ¿Cómo educan los indígenas a sus hijos? El cómo y el por qué del aprendizaje en la familia y en la comunidad. En S. Frisancho, M. T. Moreno, P. Ruiz & V. Zavala (Eds.), *Aprendizaje, cultura y desarrollo. Una aproximación interdisciplinaria*. Perú: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Rogoff, B., & Gutiérrez, K. (2011). Maneras culturales de aprender: rasgos individuales o repertorios de práctica. En S. Frisancho, M. T. Moreno, P. Ruiz & V. Zavala (Eds.), *Aprendizaje, cultura y desarrollo. Una aproximación interdisciplinaria*. Perú: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Rojas, N. C. (2011). “Mañana más tarde, quiero ser y hacer algo”. Del campo a la universidad, trayectoria del estudiante Hatun Ñan. En *Caminos de interculturalidad. Los estudiantes originarios en la universidad* (pp. 151-262). Recuperado de <http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2012/05/Caminos-de-interculturalidad-PARA-WEB.pdf>
- Seegers, G., Van Putten, C. M., & Vermeer, H. J. (2004). Effects of causal attributions following mathematics tasks on student cognitions about a subsequent task. *Journal of experimental education*, 72(4), 307-328.
- Tubino, F. (2007). Las ambivalencias de las acciones afirmativas. En J. Ansión & F. Tubino (Eds.), *Educación en ciudadanía intercultural* (pp. 91-110). Lima: Fondo editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Weiner, B. (2007). Motivation from an attribution perspective and the social psychology of perceived competence. En C. S. Dweck & A. J. Elliot (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 73-84). United States: The Guilford press.
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and Interpersonal Theories of Motivation from an Attributional perspective. *Educational Psychology Review*, 12(1), 1-14.

- Weiner, B. (1972). Attribution theory, achievement motivation, and the educational process. *Review of educational research*, 42(2), 203-215.
- Valdivia, N. (2011). *El uso de categoría étnicas/raciales en censos y encuestas en el Perú: balance y aportes para una discusión*. Lima: Impresiones y Ediciones Arteta E.I.R.I.
- Valle, A., González, R., Núñez, J. C., Rodríguez, S., & Pineiro, I. (1999). Un modelo causal sobre los determinantes cognitivo-motivacionales del rendimiento académico. *Revista de psicología general y aplicada*, 52(4), 499-519. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2498648>
- Yang, Y. (2009). *Causal Attribution and culture - How similar are american and chinese thinking?* Recuperado de http://etd.ohiolink.edu/view.cgi?acc_num=ucin1242916653
- Van Laar, C. (2000). The paradox of low academic achievement but high self-esteem in african american students: an attributional account. *Educational psychology review*, 12(1), 33-61.
- Villasante, M. (2008). Los estudiantes indígenas en la universidad peruana: La experiencia de la Universidad de Cusco. En: *Experiencias de inclusión al medio universitario*. Chile: Equitas.
- Zavala, V. (5 de mayo de 2014). ¿Por qué más peruanos no hablamos quechua? En *Canal PUCP*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú



Apéndice 1

Tabla A

Número de estudiantes por ciclo y por especialidad

Especialidad	3 ciclo	5 ciclo	7 ciclo	9 ciclo
	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>
Educación inicial	8	0	0	0
Educación primaria	2	2	0	0
Ciencia Tecnología y Ambiente	2	0	0	0
Educación física	1	1	0	0
Matemática	0	0	1	0
Inglés	5	1	5	0
Computación e informática	4	7	1	0



Apéndice 2

Porcentaje y número de personas por lugar de nacimiento

Tabla A

Porcentaje y número de estudiantes por lugar de nacimiento

Lugar de nacimiento del estudiantes	<i>n</i>	%
Distritos más urbanizados		
Ayacucho	19	47.5
San Juan	9	22.5
Carmen Alto	4	10
Carapo	1	2.5
Tambo	1	2.5
Cayara	1	2.5
Distritos menos urbanizados		
Ocobamba (Huancavelica)	1	2.5
Chungui	1	2.5
Vitoc	1	2.5
Vischongo	1	2.5
Sivia	1	2.5
Total	40	100%

Tabla B

Porcentaje y número de estudiantes por lugar de nacimiento de la madre

Lugar de nacimiento de la madre del estudiante	<i>n</i>	%
Distritos más urbanizados		
Ayacucho	13	34.2
San Juan	5	13.1
Carmen Alto	2	5.2
Colca	1	2.6
Anco Huallo	1	2.6
Carapo	1	2.6
Tambo	1	2.6
Cayara	1	2.6
Jesús de Nazareno	1	2.6
Distritos menos urbanizados		
Chungui	1	2.6
Totos	1	2.6
Vilcas Huamán	1	2.6
Chuschi	1	2.6
Paras	1	2.6
Angaraes	1	2.6
Vinchos	2	5.2
Saurama	1	2.6
Vischongo	1	2.6
Luricocha	1	2.6
San Miguel	1	2.6
Total	38	100%

Tabla C

Porcentaje y número de estudiantes por lugar de nacimiento del padre

Lugar de nacimiento del padre del estudiante	<i>n</i>	%
Distritos más urbanizados		
Ayacucho	11	31.4
San Juan	5	14.3
Carmen Alto	2	5.7
Colca	1	2.8
Carapo	1	2.8
Tambo	1	2.8
Cayara	1	2.8
Distritos menos urbanizados		
Chungui	1	2.8
Totos	2	5.7
Vilcas Huamán	1	2.8
Chuschi	1	2.8
Chiara	2	5.7
Vinchos	1	2.8
Saurama	1	2.8
Ocobamba	1	2.8
Vischongo	1	2.8
Uranmarca	1	2.8
San Miguel	1	2.8
Total	35	100%

Apéndice 3

Cuestionario de Exploración de las Dimensiones Causales - CEDC								
Instrucciones								
Hay cuatro enunciados enumerados por las siguientes siglas I, II, III y IV. Cada uno de ellos, tiene tres afirmaciones (A, B y C). Por cada afirmación, marca con una X la ubicación del 1 al 7 que describe de mejor manera lo que se te pide. Observa el siguiente ejemplo:								
I. Mis emociones se caracterizan por...								
A)	Ser permanentes en el tiempo						Ser cambiantes en el tiempo	Una persona marcó el número 6, ya que cree que sus emociones son cambiantes, pero no completamente
		1	2	3	4	5	6	7
		X						
B)	Estar fuera de mi						Estar dentro de mi	Una persona marcó el número 1, ya que piensa que todas sus emociones forman parte de sí misma.
		1	2	3	4	5	6	7
		X						
C)	Ser controladas por mi						Ser incontrolables	Una persona marcó el número 3, porque piensa que puede controlar la mayoría de sus emociones. Sin embargo, hay algunas emociones que no puede controlar
		1	2	3	4	5	6	7
		X						

Ahora, comienza con el cuestionario

I. Mis habilidades se caracterizan por...								
A)	Ser permanentes en el tiempo						Ser cambiantes en el tiempo	
		1	2	3	4	5	6	7
B)	Estar fuera de mi						Estar en mi	
		1	2	3	4	5	6	7
C)	Ser controladas por mi						Ser incontrolables	
		1	2	3	4	5	6	7
II. El <u>esfuerzo</u> que invierto para estudiar o realizar trabajos es algo que...								
A)	Es permanente en el tiempo						Es cambiante en el tiempo	
		1	2	3	4	5	6	7
B)	Está en mi						Está fuera de mi	
		1	2	3	4	5	6	7
C)	Es controlado por mi						Es incontrolable	
		1	2	3	4	5	6	7

III. La suerte para los exámenes o trabajos es algo que ...

A) Es permanente Es cambiante

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

B) Está en mi Esta fuera de mi

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

C) Es controlado por mi Es incontrolable

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

IV. La dificultad de los trabajos o los exámenes es algo que ...

A) Es permanente Es cambiante

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

B) Está en mi Esta fuera de mi

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

C) Es controlado por mi Es incontrolable

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---



Apéndice 4

FICHA SOCIODEMOGRÁFICA

Estimado estudiante, estamos realizando una investigación educativa sobre la motivación y rendimiento académico de los estudiantes universitarios que permita mejorar las políticas educativas. Por ello, solicitamos su participación en esta encuesta, la cual es voluntaria. El tiempo que toma responderla es 50 minutos. Queríamos señalar además que la información que obtengamos **no identificará** a ninguna de las personas que respondan la encuesta; es decir, **su participación se mantendrá anónima**. Además, solo los investigadores tendrán acceso a la información que se recoja.
Sabiendo esto, ¿acepta participar de manera voluntaria en este estudio? SI _____ NO _____

I. DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL ESTUDIANTE

1. CÓDIGO DE LA UNSCH

2. NOMBRES Y APELLIDOS

2. EDAD 3. SEXO Femenino Masculino

4. FACULTAD 5. ESPECIALIDAD

5. SERIE

II. CARACTERÍSTICAS SOCIALES Y CULTURALES

<p>8. LUGAR DE NACIMIENTO</p> <p>País <input type="text"/></p> <p>Departamento <input type="text"/></p> <p>Provincia <input type="text"/></p> <p>Distrito <input type="text"/></p>	<p>12. EL IDIOMA O LENGUA CON EL QUE APRENDIO A HABLAR FUE:</p> <p>Marque una alternativa</p> <p><input type="checkbox"/> Castellano</p> <p><input type="checkbox"/> Quechua</p> <p><input type="checkbox"/> Aymara</p> <p><input type="checkbox"/> Otro <input type="text"/></p> <p>(Especifique)</p>
<p>9. UBICACIÓN DE RESIDENCIA ACTUAL</p> <p>Departamento <input type="text"/></p> <p>Provincia <input type="text"/></p> <p>Distrito <input type="text"/></p> <p>Nº años de permanencia en la provincia donde reside actualmente <input type="text"/></p>	<p>13. EL IDIOMA O LENGUA CON EL QUE SU MADRE APRENDIÓ A HABLAR FUE:</p> <p>Marque una alternativa</p> <p><input type="checkbox"/> Castellano</p> <p><input type="checkbox"/> Quechua</p> <p><input type="checkbox"/> Aymara</p> <p><input type="checkbox"/> Otro <input type="text"/></p> <p>(Especifique)</p>
<p>10. LUGAR DE NACIMIENTO DE LA MADRE</p> <p>País <input type="text"/></p> <p>Departamento <input type="text"/></p> <p>Provincia <input type="text"/></p> <p>Distrito <input type="text"/></p>	<p>14. EL IDIOMA O LENGUA CON EL QUE SU PADRE APRENDIÓ A HABLAR FUE:</p> <p>Marque una alternativa</p> <p><input type="checkbox"/> Castellano</p> <p><input type="checkbox"/> Quechua</p> <p><input type="checkbox"/> Aymara</p> <p><input type="checkbox"/> Otro <input type="text"/></p> <p>(Especifique)</p>
<p>11. LUGAR DE NACIMIENTO DEL PADRE</p> <p>País <input type="text"/></p> <p>Departamento <input type="text"/></p> <p>Provincia <input type="text"/></p> <p>Distrito <input type="text"/></p>	

<p>15. HABLAS, ESCRIBES O LEES OTRO IDIOMA A PARTE DEL CASTELLANO</p> <p><input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No> (Pase a la pregunta 16)</p> <p>¿Cuál(es)?</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 30%;"></td> <td style="width: 30%; text-align: center;">Marque una o más opciones</td> <td style="width: 40%;"></td> </tr> <tr> <td></td> <td style="text-align: center;">Habla Lee Escribe</td> <td></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Quechua</td> <td style="text-align: center;">.....></td> <td style="border: 1px solid black; width: 30px; height: 20px;"></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Francés</td> <td style="text-align: center;">.....></td> <td style="border: 1px solid black; width: 30px; height: 20px;"></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Alemán</td> <td style="text-align: center;">.....></td> <td style="border: 1px solid black; width: 30px; height: 20px;"></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Inglés</td> <td style="text-align: center;">.....></td> <td style="border: 1px solid black; width: 30px; height: 20px;"></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Otro <input style="width: 80px;" type="text"/></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td colspan="3" style="text-align: center;">(Especifique)</td> </tr> </table> <p>16. TE CONSIDERAS:</p> <p>Marque una alternativa</p> <p><input type="checkbox"/> Quechua <input type="checkbox"/> Aymara <input type="checkbox"/> Blanco <input type="checkbox"/> Negro / mulato <input type="checkbox"/> Mestizo <input type="checkbox"/> Otro (Especifique) <input style="width: 100px;" type="text"/></p>		Marque una o más opciones			Habla Lee Escribe		<input type="checkbox"/> Quechua>		<input type="checkbox"/> Francés>		<input type="checkbox"/> Alemán>		<input type="checkbox"/> Inglés>		<input type="checkbox"/> Otro <input style="width: 80px;" type="text"/>			(Especifique)			<p style="text-align: center;">III. CARACTERÍSTICAS EDUCATIVAS</p> <p>17. ¿EN QUÉ TIPO DE COLEGIO TERMINASTE LA SECUNDARIA? Marca una alternativa</p> <p><input type="checkbox"/> Estatal <input type="checkbox"/> No escolarizado <input type="checkbox"/> Particular <input type="checkbox"/> Otro <input type="checkbox"/> Particular religioso</p> <p>18. ESCRIBE LA UBICACIÓN DEL COLEGIO EN EL QUE TERMINASTE LA SECUNDARIA</p> <p>Departamento <input style="width: 150px;" type="text"/> Provincia <input style="width: 150px;" type="text"/> Distrito <input style="width: 150px;" type="text"/></p>
	Marque una o más opciones																								
	Habla Lee Escribe																								
<input type="checkbox"/> Quechua>																								
<input type="checkbox"/> Francés>																								
<input type="checkbox"/> Alemán>																								
<input type="checkbox"/> Inglés>																								
<input type="checkbox"/> Otro <input style="width: 80px;" type="text"/>																									
(Especifique)																									

Apéndice 5

Ficha de Rendimiento Académico

INSTITUTO:			
FECHA:			
N°	Nombre del estudiante	Promedio ponderado	Especialidad
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
9.			
10.			
11.			
12.			
13.			

Apéndice 6

Comparación de medianas del rendimiento académico según variables socioculturales

Tabla A

Comparación de medianas entre el rendimiento académico por características socioculturales

VARIABLES		Mdn	U	p
Lengua materna del estudiante				
Rendimiento académico	Castellano	14	145.00	.66
	Quechua	15		
Lengua materna de la madre del estudiante				
Rendimiento académico	Castellano	15	165.00	.76
	Quechua	15		
Lengua materna del padre del estudiante				
Rendimiento académico	Castellano	15	180.00	.83
	Quechua	15		
Lengua de nacimiento del estudiante				
Rendimiento académico	Distrito más urbanizado	15	79.00	.73
	Distrito menos urbanizado	15		
Lugar de nacimiento de la madre del estudiante				
Rendimiento académico	Distrito más urbanizado	14	157.50	.73
	Distrito menos urbanizado	15		
Lugar de nacimiento del padre del estudiante				
Rendimiento académico	Distrito más urbanizado	14	144.50	.76
	Distrito menos urbanizado	15		
Bilingüismo (quechua – castellano)				
Rendimiento académico	No bilingüe	15	155.00	.55
	Bilingüe	15		
Grupo cultural				
Rendimiento académico	Quechua	14	144.00	.75
	Mestizo	15		

Comparación de medidas de tendencia central entre atribuciones causales según variables socioculturales

Tabla A

Comparación de medias entre subescalas atribucionales de la EACEFA por lengua materna del estudiante

Variable		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Lengua materna del estudiante						
Éxito por habilidad	Castellano	87.21	10.31	38	1.05	.30
	Quechua	82.91	14.54			
Éxito por causas externas	Castellano	46.37	11.62	11.72	-.40	.69
	Quechua	48.90	18.56			
Fracaso por falta de esfuerzo	Castellano	32.83	10.50	32	-1.36	.18
	Quechua	38.50	12.20			
Fracaso por falta de habilidad	Castellano	60.25	11.60	28.03	-.61	.55
	Quechua	62.18	7.59			
Fracaso por causas externas	Castellano	43.15	10.06	34	.39	.69
	Quechua	41.67	9.25			

Tabla B

Comparación de medianas entre subescalas atribucionales de la EACEFA por lengua materna del estudiante

Variable		<i>Mdn</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Lengua materna del estudiante				
Éxito por esfuerzo	Castellano	96	98.00	.32
	Quechua	92		

Tabla C

Comparación de medias entre subescalas atribucionales de la EACEFA por lengua materna de madre del estudiante

Variable		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Lengua materna de la madre del estudiante						
Éxito por habilidad	Castellano	91.31	9.08	38	2.08	.04
	Quechua	83.48	11.94			
Éxito por causas externas	Castellano	45.62	9.86	35	-.47	.64
	Quechua	47.83	15.39			
Fracaso por falta habilidad	Castellano	29.46	7.50	32	-2.18	.04
	Quechua	37.62	12.03			
Fracaso por causas externas	Castellano	43.58	10.29	34	.35	.73
	Quechua	42.38	9.68			

Tabla D

Comparación de medianas entre subescalas atribucionales de la EACEFA por lengua materna de madre del estudiante

Variable		<i>Mdn</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Lengua materna de la madre del estudiante				
Éxito por esfuerzo	Castellano	97	125	.32
	Quechua	93		
Fracaso por falta de esfuerzo	Castellano	58	143	.43
	Quechua	63		

Tabla E

Comparación de medias entre subescalas atribucionales de la EACEFA por lengua materna del padre del estudiante

Variable		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Lengua materna de padre del estudiante						
Éxito por habilidad	Castellano	90.13	8.59	38	1.78	.08
	Quechua	83.56	12.5			
Éxito por causas externas	Castellano	46.47	11.17	35	-.21	.83
	Quechua	47.45	15.27			
Fracaso por falta de habilidad	Castellano	30.07	7.67	32	-2.19	.06
	Quechua	37.60	12.29			
Fracaso por falta de esfuerzo	Castellano	57.87	11.51	37	-1.33	.17
	Quechua	62.63	9.71			
Fracaso por causas externas	Castellano	41.64	9.21	34	-.55	.58
	Quechua	43.50	10.23			

Tabla F

Comparación de medianas entre subescalas atribucionales de la EACEFA por lengua materna del padre del estudiante

Variable		<i>Mdn</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Lengua materna del padre del estudiante				
Éxito por esfuerzo	Castellano	95	125	.32
	Quechua	96		

Tabla G

Comparación de medias entre subescalas atribucionales de la EACEFA por lugar de nacimiento del estudiante

Variable		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Lugar de nacimiento del estudiante						
Éxito por habilidad	Distrito más urbanizado	86.86	10.51	38	1.21	.23
	Distrito menos urbanizado	80.20	17.96			
Éxito por causas externas	Distrito más urbanizado	46.16	13.48	35	-1.01	.32
	Distrito menos urbanizado	52.80	14.41			
Fracaso por falta de habilidad	Distrito más urbanizado	33.39	10.74	32	-1.94	.06
	Distrito menos urbanizado	46.00	10.15			
Fracaso por falta de esfuerzo	Distrito más urbanizado	61.00	11.07	8.75	.70	.50
	Distrito menos urbanizado	59.00	4.32			
Fracaso por causas externas	Distrito más urbanizado	42.85	9.86	34	.14	.89
	Distrito menos urbanizado	42.00	10.54			

Tabla H

Comparación de medianas entre subescalas atribucionales de la EACEFA por lugar de nacimiento del estudiante

Variable		<i>Mdn</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Lugar de nacimiento del estudiante				
Éxito por esfuerzo	Distrito más urbanizado	95	95.50	.52
	Distrito menos urbanizado	93		

Tabla I

Comparación de medias entre subescalas atribucionales de la EACEFA por lugar de nacimiento de la madre del estudiante

Variable		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Lugar de nacimiento de la madre del estudiante						
Éxito por habilidad	Distrito más urbanizado	86.58	11.16	37	.41	.68
	Distrito menos urbanizado	84.92	13.22			
Éxito por causas externas	Distrito más urbanizado	49.68	12.52	34	1.83	.07
	Distrito menos urbanizado	40.82	15.13			
Fracaso por falta de habilidad	Distrito más urbanizado	33.84	10.57	31	-.44	.66
	Distrito menos urbanizado	35.88	13.98			
Fracaso por causas externas	Distrito más urbanizado	43.96	10.41	33	1.12	.27
	Distrito menos urbanizado	39.80	8.20			

Tabla J

Comparación de medianas entre subescalas atribucionales de la EACEFA por lugar de la madre

Variable		<i>Mdn</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Lugar de nacimiento de la madre del estudiante				
Éxito por esfuerzo	Distrito más urbanizado	96	136.00	.96
	Distrito menos urbanizado	93		
Fracaso por falta de esfuerzo	Distrito más urbanizado	60	139.50	.60
	Distrito menos urbanizado	63		

Tabla K

Comparación de medias entre subescalas atribucionales de la EACEFA por lugar de nacimiento del padre del estudiante

Variable		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Lugar de nacimiento del padre del estudiante						
Éxito por habilidad	Distrito más urbanizado	85.91	11.89	34	.34	.73
	Distrito menos urbanizado	84.50	12.41			
Éxito por causas externas	Distrito más urbanizado	50.33		31	1.42	.17
	Distrito menos urbanizado	43.42				
Fracaso por falta de habilidad	Distrito más urbanizado	32.67	12.15	28	-1.67	.10
	Distrito menos urbanizado	40.22	8.93			
Fracaso por falta de esfuerzo	Distrito más urbanizado	61.05	11.60	33	-.05	.96
	Distrito menos urbanizado	61.23	7.60			
Fracaso por causas externas	Distrito más urbanizado	43.24	10.59	30	.65	.52
	Distrito menos urbanizado	40.91	7.40			

Tabla L

Comparación de medianas entre subescalas atribucionales de la EACEFA por lugar de nacimiento del padre del estudiante

Variable		<i>Mdn</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Lugar de nacimiento del padre del estudiante				
Éxito por esfuerzo	Distrito más urbanizado	87	113.50	.64
	Distrito menos urbanizado	92		

Tabla M

Comparación de medias entre subescalas atribucionales de la EACEFA por bilingüismo (quechua – castellano)

Variable		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Bilingüismo (quechua – castellano)						
Éxito por habilidad	Bilingüe	85.93	11.85	38	.07	.93
	No bilingüe	86.23	11.49			
Éxito por causas externas	Bilingüe	46.20	13.75	35	.55	.58
	No bilingüe	48.83	13.69			
Fracaso por falta de esfuerzo	Bilingüe	34.59	10.38	32	-.06	.95
	No bilingüe	34.33	12.93			
Fracaso por falta de habilidad	Bilingüe	59.78	10.51	37	.90	.37
	No bilingüe	63.08	10.74			
Fracaso por causas externas	Bilingüe	41.04	8.75	34	1.44	.16
	No bilingüe	45.85	11.08			

Tabla N

Comparación de medianas entre subescalas atribucionales de la EACEFA por bilingüismo (quechua – castellano)

Variable		<i>Mdn</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Bilingüismo (quechua – castellano)				
Éxito por esfuerzo	Bilingüe	95	144	.70
	No bilingüe	95		

Tabla O

Comparación de medias entre subescalas atribucionales de la EACEFA por grupo cultural (Mestizo – Quechua)

Variable		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Grupo cultural						
Éxito por habilidad	Quechua	85.23	12.25	34	-.48	.64
	Mestizo	87.21	12.06			
Éxito por causas externas	Quechua	46.85	15.81	34	-.59	.49
	Mestizo	48.62	11.01			
Fracaso por falta de habilidad	Quechua	35.95	9.57	31	-.35	.72
	Mestizo	33.75	13.73			
Fracaso por falta de esfuerzo	Quechua	59.77	11.00	29	.53	.60
	Mestizo	62.29	9.96			
Fracaso por causas externas	Quechua	42.30	10.37	31	-1.07	.29
	Mestizo	45.85	7.38			

Tabla P

Comparación de medianas entre subescalas atribucionales de la EACEFA por grupo cultural (Mestizo – Quechua)

Variable		<i>Mdn</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Grupo cultural				
Éxito por esfuerzo	Quechua	96	122.00	.69
	Mestizo	91		

Apéndice 7

Comparación de medidas de tendencia central entre las dimensiones causales según variables socioculturales

Tabla A

Comparación de medianas entre dimensiones causales por lengua materna del estudiante

Variable		<i>Mdn</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Lengua materna del estudiante				
Dimensión causal de estabilidad de la habilidad	Castellano	5	98.50	.06
	Quechua	2		
Dimensión causal de locus de la habilidad	Castellano	3	84.50	.02
	Quechua	2		
Dimensión causal de control de la habilidad	Castellano	6	150.50	.77
	Quechua	6		
Dimensión causal de estabilidad del esfuerzo	Castellano	5	142.00	.59
	Quechua	4		
Dimensión causal de locus del esfuerzo	Castellano	2	137.00	.48
	Quechua	2		
Dimensión causal de control del esfuerzo	Castellano	6	149.00	.74
	Quechua	6		
Dimensión causal de estabilidad de la suerte	Castellano	2	131.00	.45
	Quechua	2		
Dimensión causal de locus de la suerte	Castellano	5	146.00	.68
	Quechua	4		
Dimensión causal de control de la suerte	Castellano	5	121.00	.29
	Quechua	4		
Dimensión causal de estabilidad de la dificultad de la tarea	Castellano	3	111.00	.17
	Quechua	2		
Dimensión causal de locus de la dificultad de la tarea	Castellano	4	123.50	.27
	Quechua	6		
Dimensión causal de control de la dificultad de la tarea	Castellano	6	85.50	.02
	Quechua	4		

Tabla B

Comparación de medianas entre dimensiones causales por lengua materna de la madre del estudiante

Variable		Mdn	U	p
Lengua materna de la madre del estudiante				
Dimensión causal de estabilidad de la habilidad	Castellano	5	157.50	.61
	Quechua	4		
Dimensión causal de locus de la habilidad	Castellano	3	142.00	.32
	Quechua	2		
Dimensión causal de control de la habilidad	Castellano	6	162.50	.71
	Quechua	5		
Dimensión causal de estabilidad del esfuerzo	Castellano	5	138.00	.28
	Quechua	4		
Dimensión causal de locus del esfuerzo	Castellano	2	152.50	.51
	Quechua	2		
Dimensión causal de control del esfuerzo	Castellano	6	144.00	.34
	Quechua	6		
Dimensión causal de estabilidad de la suerte	Castellano	3	136.00	.42
	Quechua	2		
Dimensión causal de locus de la suerte	Castellano	5	166.50	.80
	Quechua	5		
Dimensión causal de control de la suerte	Castellano	6	140.50	.39
	Quechua	4		
Dimensión causal de estabilidad de la dificultad de la tarea	Castellano	4	117.00	.12
	Quechua	2		
Dimensión causal de locus de la dificultad de la tarea	Castellano	2	105.50	.04
	Quechua	5		
Dimensión causal de control de la dificultad de la tarea	Castellano	6	92.50	.01
	Quechua	5		

Tabla C

Comparación de medianas entre dimensiones causales por lengua materna del padre del estudiante

Variable		<i>Mdn</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Lengua materna del padre del estudiante				
Dimensión causal de estabilidad de la habilidad	Castellano	5	144.00	.22
	Quechua	3		
Dimensión causal de locus de la habilidad	Castellano	3	107.50	.02
	Quechua	2		
Dimensión causal de control de la habilidad	Castellano	6	181.50	.88
	Quechua	6		
Dimensión causal de locus del esfuerzo	Castellano	2	170.00	.62
	Quechua	2		
Dimensión causal de control del esfuerzo	Castellano	6	156.00	.36
	Quechua	6		
Dimensión causal de estabilidad de la suerte	Castellano	2	147.50	.40
	Quechua	2		
Dimensión causal de locus de la suerte	Castellano	5	180.50	.85
	Quechua	5		
Dimensión causal de control de la suerte	Castellano	6	158.00	.53
	Quechua	4		
Dimensión causal de estabilidad de la dificultad de la tarea	Castellano	4	121.50	.08
	Quechua	2		
Dimensión causal de locus de la dificultad de la tarea	Castellano	2	125.00	.08
	Quechua	5		
Dimensión causal de control de la dificultad de la tarea	Castellano	6	93.50	.01
	Quechua	5		

Tabla D

Comparación de medias entre dimensiones causales por lengua materna del padre del estudiante

Variable		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Lengua materna del padre del estudiante						
Dimensión causal de estabilidad del esfuerzo	Castellano	4.47	1.92	38	-.76	.45
	Quechua	4.00	1.87			

Tabla E

Comparación de medianas entre dimensiones causales por lengua materna ambos progenitores

Variable		<i>Mdn</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Lengua materna de ambos progenitores del estudiante				
Dimensión causal de estabilidad de la habilidad	Sólo uno o ninguno de los progenitores es quechuahablante	5	153.00	.28
	Ambos progenitores son quechuahablante	3		
Dimensión causal de locus de la habilidad	Sólo uno o ninguno de los progenitores es quechuahablante	3	127.500	.06
	Ambos progenitores son quechuahablante	2		
Dimensión causal de control de la habilidad	Sólo uno o ninguno de los progenitores es quechuahablante	6	182.00	.78
	Ambos progenitores son quechuahablante	6		
Dimensión causal de locus del esfuerzo	Sólo uno o ninguno de los progenitores es quechuahablante	2	179.50	.73
	Ambos progenitores son quechuahablante	2		
Dimensión causal de control del esfuerzo	Sólo uno o ninguno de los progenitores es quechuahablante	6	172.00	.57
	Ambos progenitores son quechuahablante	6		

Dimensión causal de estabilidad de la suerte	Sólo uno o ninguno de los progenitores es quechuahablante	3	146.00	.31
	Ambos progenitores son quechuahablante	2		
Dimensión causal de locus de la suerte	Sólo uno o ninguno de los progenitores es quechuahablante	4	181.00	.77
	Ambos progenitores son quechuahablante	5		
Dimensión causal de control de la suerte	Sólo uno o ninguno de los progenitores es quechuahablante	6	155.00	.41
	Ambos progenitores son quechuahablante	4		
Dimensión causal de estabilidad de la dificultad de la tarea	Sólo uno o ninguno de los progenitores es quechuahablante	3	125.00	.09
	Ambos progenitores son quechuahablante	2		
Dimensión causal de locus de la dificultad de la tarea	Sólo uno o ninguno de los progenitores es quechuahablante	2	129.50	.08
	Ambos progenitores son quechuahablante	5		
Dimensión causal de control de la dificultad de la tarea	Sólo uno o ninguno de los progenitores es quechuahablante	6	101.50	.01
	Ambos progenitores son quechuahablante	4		

Tabla F

Comparación de medias entre dimensiones causales por lengua materna ambos progenitores

Variable		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Lengua materna de ambos progenitores del estudiante						
Dimensión causal de estabilidad del esfuerzo	Sólo uno o ninguno de los progenitores es quechuahablante	4.56	1.90	38	-1.06	.29
	Ambos progenitores son quechuahablante	3.92	1.86			

Tabla G

Comparación de medianas entre dimensiones causales por lugar de nacimiento del estudiante

Variable		Mdn	U	p
Lugar de nacimiento del estudiante				
Dimensión causal de estabilidad de la habilidad	Distrito más urbanizado	4	74.00	.57
	Distrito menos urbanizado	4		
Dimensión causal de locus de la habilidad	Distrito más urbanizado	2	70.00	.46
	Distrito menos urbanizado	2		
Dimensión causal de control de la habilidad	Distrito más urbanizado	6	64.50	.32
	Distrito menos urbanizado	6		
Dimensión causal de estabilidad del esfuerzo	Distrito más urbanizado	4	61.00	.27
	Distrito menos urbanizado	6		
Dimensión causal de locus del esfuerzo	Distrito más urbanizado	2	77.00	.66
	Distrito menos urbanizado	2		
Dimensión causal de control del esfuerzo	Distrito más urbanizado	6	63.50	.30
	Distrito menos urbanizado	6		
Dimensión causal de estabilidad de la suerte	Distrito más urbanizado	2	81.00	.86
	Distrito menos urbanizado	2		
Dimensión causal de locus de la suerte	Distrito más urbanizado	5	72.50	.53
	Distrito menos urbanizado	4		
Dimensión causal de control de la suerte	Distrito más urbanizado	5	63.00	.35
	Distrito menos urbanizado	4		
Dimensión causal de estabilidad de la dificultad de la tarea	Distrito más urbanizado	3	60.50	.29
	Distrito menos urbanizado	2		
Dimensión causal de locus de la dificultad de la tarea	Distrito más urbanizado	3	49.00	.11
	Distrito menos urbanizado	6		
Dimensión causal de control de la dificultad de la tarea	Distrito más urbanizado	5	77.50	.67
	Distrito menos urbanizado	4		

Tabla H

Comparación de medianas entre dimensiones causales por lugar de nacimiento de la madre del estudiante

Variable		<i>Mdn</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Lugar de nacimiento de la madre del estudiante				
Dimensión causal de estabilidad de la habilidad	Distrito más urbanizado	4	148.50	.53
	Distrito menos urbanizado	4		
Dimensión causal de locus de la habilidad	Distrito más urbanizado	2	164.00	.88
	Distrito menos urbanizado	2		
Dimensión causal de control de la habilidad	Distrito más urbanizado	6	155.50	.67
	Distrito menos urbanizado	6		
Dimensión causal de estabilidad del esfuerzo	Distrito más urbanizado	4	166.50	.94
	Distrito menos urbanizado	5		
Dimensión causal de locus del esfuerzo	Distrito más urbanizado	2	142.50	.42
	Distrito menos urbanizado	2		
Dimensión causal de control del esfuerzo	Distrito más urbanizado	6	147.50	.50
	Distrito menos urbanizado	6		
Dimensión causal de estabilidad de la suerte	Distrito más urbanizado	3	139.00	.45
	Distrito menos urbanizado	2		
Dimensión causal de locus de la suerte	Distrito más urbanizado	5	148.50	.53
	Distrito menos urbanizado	4		
Dimensión causal de control de la suerte	Distrito más urbanizado	5	142.00	.52
	Distrito menos urbanizado	4		
Dimensión causal de estabilidad de la dificultad de la tarea	Distrito más urbanizado	3	134.00	.29
	Distrito menos urbanizado	3		
Dimensión causal de locus de la dificultad de la tarea	Distrito más urbanizado	3	137.50	.34
	Distrito menos urbanizado	5		
Dimensión causal de control de la dificultad de la tarea	Distrito más urbanizado	6	91.00	.02
	Distrito menos urbanizado	4		

Tabla I

Comparación de medianas entre dimensiones causales por lugar de nacimiento del padre del estudiante

Variable		<i>U</i>	<i>p</i>
Lugar de nacimiento del padre del estudiante			
Dimensión causal de estabilidad de la habilidad	Distrito más urbanizado	93.00	.04
	Distrito menos urbanizado		
Dimensión causal de locus de la habilidad	Distrito más urbanizado	126.00	.34
	Distrito menos urbanizado		
Dimensión causal de control de la habilidad	Distrito más urbanizado	134.00	.50
	Distrito menos urbanizado		
Dimensión causal de locus del esfuerzo	Distrito más urbanizado	128.50	.39
	Distrito menos urbanizado		
Dimensión causal de control del esfuerzo	Distrito más urbanizado	128.50	.38
	Distrito menos urbanizado		
Dimensión causal de estabilidad de la suerte	Distrito más urbanizado	121.50	.37
	Distrito menos urbanizado		
Dimensión causal de locus de la suerte	Distrito más urbanizado	147.50	.83
	Distrito menos urbanizado		
Dimensión causal de locus de la dificultad de la tarea	Distrito más urbanizado	108.00	.13
	Distrito menos urbanizado		
Dimensión causal de control de la dificultad de la tarea	Distrito más urbanizado	136.00	.55
	Distrito menos urbanizado		

Tabla J

Comparación de medias entre dimensiones causales por lugar de nacimiento del padre del estudiante

Variable		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Lugar de nacimiento del padre del estudiante						
Dimensión causal de estabilidad del esfuerzo	Distrito más urbanizado	3.50	1.87	34	-2.19	.03
	Distrito menos urbanizado	4.86	1.70			
Dimensión causal de control de la suerte	Distrito más urbanizado	4.71	2.00	33	.51	.61
	Distrito menos urbanizado	4.36	2.02			
Dimensión causal de estabilidad de la dificultad de la tarea	Distrito más urbanizado	3.18	1.59	34	1.06	.29
	Distrito menos urbanizado	2.64	1.28			

Tabla K

Comparación de medianas entre dimensiones causales por bilingüismo (quechua – castellano)

Variable		Mdn	U	p
Bilingüismo (quechua – castellano)				
Dimensión causal de estabilidad de la habilidad	No bilingüe	3	148.00	.43
	Bilingüe	5		
Dimensión causal de locus de la habilidad	No bilingüe	2	158.00	.61
	Bilingüe	2		
Dimensión causal de control de la habilidad	No bilingüe	6	162.50	.71
	Bilingüe	6		
Dimensión causal de estabilidad del esfuerzo	No bilingüe	4	139.00	.30
	Bilingüe	5		
Dimensión causal de locus del esfuerzo	No bilingüe	4	110.00	.06
	Bilingüe	2		
Dimensión causal de control del esfuerzo	No bilingüe	6	171.00	.89
	Bilingüe	6		
Dimensión causal de estabilidad de la suerte	No bilingüe	2	139.00	.47
	Bilingüe	2		
Dimensión causal de locus de la suerte	No bilingüe	5	137.50	.27
	Bilingüe	4		
Dimensión causal de control de la suerte	No bilingüe	5	151.50	.75
	Bilingüe	4		
Dimensión causal de estabilidad de la dificultad de la tarea	No bilingüe	3	138.50	.47
	Bilingüe	3		
Dimensión causal de locus de la dificultad de la tarea	No bilingüe	5	175.00	.99
	Bilingüe	4		
Dimensión causal de control de la dificultad de la tarea	No bilingüe	5	155.50	.57
	Bilingüe	5		

Tabla L

Comparación de medianas entre dimensiones causales por grupo cultural (quechua – mestizo)

Variable		Mdn	U	p
Grupo cultural				
Dimensión causal de estabilidad de la habilidad	Quechua	3	147.50	.83
	Mestizo	4		
Dimensión causal de locus de la habilidad	Quechua	2	136.00	.54
	Mestizo	2		
Dimensión causal de control de la habilidad	Quechua	6	133.50	.48
	Mestizo	6		
Dimensión causal de estabilidad del esfuerzo	Quechua	4	150.50	.91
	Mestizo	4		
Dimensión causal de locus del esfuerzo	Quechua	2	145.00	.46
	Mestizo	2		
Dimensión causal de control del esfuerzo	Quechua	6	153.50	.99
	Mestizo	6		
Dimensión causal de estabilidad de la suerte	Quechua	2	124.50	.50
	Mestizo	2		
Dimensión causal de locus de la suerte	Quechua	4	126.50	.36
	Mestizo	5		
Dimensión causal de control de la suerte	Quechua	4	113.50	.31
	Mestizo	5		
Dimensión causal de estabilidad de la dificultad de la tarea	Quechua	2	122.00	.46
	Mestizo	3		
Dimensión causal de locus de la dificultad de la tarea	Quechua	3	113.50	.18
	Mestizo	6		
Dimensión causal de control de la dificultad de la tarea	Quechua	5	134.00	.51
	Mestizo	4		

Apéndice 8

Tabla A

Grupo cultural “Quechua” según la lengua materna del estudiante

Idioma	Grupo cultural
	Quechua
Lengua materna quechua	36%
Lengua materna castellano	41%
Bilingües (castellano y quechua)	23%

Apéndice 9

Análisis de normalidad de las subescalas de éxito y el rendimiento académico

Tabla A

Prueba de normalidad de las subescalas de atribuciones causales de la EACEFA y el rendimiento académico

Variable	Estadístico de Kolmogórov-Smirnov	<i>p</i>
Éxito por habilidad	.10	.20
Éxito por esfuerzo	.16	.02
Éxito por causas externas	.08	.20
Fracaso por falta de habilidad	.09	.20
Fracaso por falta de esfuerzo	.12	.20
Fracaso por causas externas	.13	.18
Rendimiento académico	.21	.00

Apéndice 10

**Comparación de medidas de tendencia central entre las subescalas
de éxito y fracaso de la EACEFA**

Tabla A

Comparación de medianas entre subescalas atribucionales de éxito académico de la EACEFA

Atribuciones causales	Estadístico de Wilcoxon	p
Éxito por falta de habilidad – Éxito por falta de esfuerzo	-4.03	.00
Éxito por falta de esfuerzo – Éxito por causas externas	-5.09	.00
Éxito por falta de habilidad – Éxito por factores externos	-5.18	.00

Tabla B

Comparación de medias entre subescalas atribucionales de fracaso académico de la EACEFA

Atribuciones causales	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Fracaso por falta de habilidad – Fracaso por falta de esfuerzo	33	-9.37	.00
Fracaso por falta de esfuerzo – Fracaso por causas externas	34	7.10	.00
Fracaso por falta de habilidad – Fracaso por factores externos	31	-4.95	.00

Apéndice 11

Porcentaje de estudiantes de educación según las dimensiones causales

Tabla A

Porcentaje de estudiantes de educación según la dimensión causal de estabilidad

	Grado de estabilidad de las causas atribucionales						
	1	2	3	4	5	6	7
Habilidad	18%	25%	5%	8%	8%	25%	13%
Esfuerzo	10%	20%	8%	13%	10%	20%	20%
Suerte	21%	41%	15%	13%	0%	3%	8%
Dificultad de la tarea	15%	28%	15%	21%	0%	5%	15%

Tabla B

Porcentaje de estudiantes de educación según la dimensión causal de locus

	Ubicación del locus de las causas atribucionales						
	1	2	3	4	5	6	7
Habilidad	23%	38%	20%	8%	5%	8%	0%
Esfuerzo	28%	28%	15%	5%	8%	15%	3%
Suerte	13%	18%	5%	10%	25%	13%	18%
Dificultad de la tarea	23%	15%	8%	10%	10%	28%	8%

Tabla C

Porcentaje de estudiantes de educación según la dimensión causal de control

	Grado de control de las causas atribucionales						
	1	2	3	4	5	6	7
Habilidad	10%	5%	0%	5%	20%	45%	15%
Esfuerzo	5%	5%	0%	3%	30%	40%	18%
Suerte	8%	10%	10%	18%	21%	23%	10%
Dificultad de la tarea	8%	8%	5%	10%	25%	23%	23%

Apéndice 12

**Correlaciones de Spearman entre las atribuciones causales y el rendimiento académico
según variables socioculturales**

Tabla A

Correlación de Spearman entre las atribuciones causales y el rendimiento académico según lengua materna del estudiante, lengua materna de la madre y del padre del estudiante

Variables		EHA	EES	EEX	FHA	FES	FEX
Lengua materna del estudiante							
Rendimiento académico	Castellano	.32	.44*	-.25	-.42*	.44*	.63
	Quechua	-.15	.22	-.19	-.14	.57	.02
Lengua materna de la madre del estudiante							
Rendimiento académico	Castellano	.27	.55	-.74*	-.40	.67*	-.01
	Quechua	.10	.20	-.01	-.27	.40*	.10
Lengua materna del padre del estudiante							
Rendimiento académico	Castellano	.18	.33	-.39	-.20	.45	-.10
	Quechua	.17	.35	-.16	-.31	.55**	.21
Lengua materna de ambos padres del estudiante							
Rendimiento académico	Sólo uno o ninguno de los progenitores es quechuahablante	.18	.42	-.45	-.21	.52*	.11
	Ambos progenitores son quechuahablante	.12	.28	-.08	-.26	.55**	.11

*p < .05

**p < .01

Tabla B

Correlación de Spearman entre las atribuciones causales y el rendimiento académico según lugar de nacimiento del estudiante, lugar de nacimiento de la madre y del padre del estudiante

Variables		EHA	EES	EEX	FHA	FES	FEX
Lugar de nacimiento del estudiante							
Rendimiento académico	Distrito más urbanizado	.17	.40*	-.30	-.28	.48**	.01
	Distrito menos urbanizado	N° de casos insuficiente					
Lugar de nacimiento de la madre del estudiante							
Rendimiento académico	Distrito más urbanizado	-.03	.28	-.30	-.12	.50**	.03
	Distrito menos urbanizado	.57*	.48	.07	-.54	.43	.30
Lugar de nacimiento del padre del estudiante							
Rendimiento académico	Distrito más urbanizado	.01	.33	-.21	-.15	.59**	.01
	Distrito menos urbanizado	.48	.04	.11	-.42	.08	.04

*p < .05

**p < .01

Tabla C

Correlación de Spearman entre las atribuciones causales y el rendimiento académico según bilingüismo (quechua-castellano)

Variable		EHA	EES	EEX	FHA	FES	FEX
Bilingüismo (quechua – castellano)							
Rendimiento académico	No bilingüe	.21	.45	-.15	-.30	.49	.40
	Bilingüe	.11	.27	-.20	-.25	.45*	-.13

*p < .05

Tabla D

Correlación de Spearman entre las atribuciones causales y el rendimiento académico según grupo cultural

Variable		EHA	EES	EEX	FHA	FES	FEX
Grupo cultural							
Rendimiento académico	Quechua	-.07	.13	-.11	-.01	.46*	.04
	Mestizo	.46	.59*	-.49	-.53	.37	-.02

*p < .05