

Fracaso académico de estudiantes universitarios en los enunciados discursivos de sus profesores

Carreras de Abogacía y Trabajo Social - Primer año

María Cristina Wehbe

Facultad de Ciencias Sociales (UNSJ)

cristinawehbe@gmail.com

Fecha de recibido: 3/02/2016

Fecha de aceptación: 25/07/2016

Resumen

Se presenta un informe sobre el estado de avance de una investigación iniciada en la Facultad de Ciencias Sociales de la UNSJ en el año 2010 cuyo propósito era estudiar el fracaso de sus estudiantes en los enunciados discursivos de profesores de asignaturas correspondientes al primer año de dos carreras. Utilizando el método cualitativo se grabaron entrevistas focalizadas de las cuales se obtuvieron discursos cuyos enunciados fueron procesados con el programa *ATLAS.ti*. Se apeló al método comparativo para comprender significaciones contextualizadas en dos carreras, Trabajo Social y Abogacía. Se fundamentó la validez del “dar cuenta” de los sujetos entrevistados, al referirse a sus prácticas, en los principios sociológicos de la etnometodología. Las categorías de la Teoría de las Atribuciones fueron utilizadas para interpretar códigos previos y emergentes que se asociaron al fracaso académico de los estudiantes. La investigación fue parte de una tesis doctoral que tenía por objetivo identificar en los profesores “estilos atribucionales” los cuales, según la literatura consultada (Manassero Mas, M A. y Vázquez Alonso, Á. 2000; Navas, L., Sampascual, G., Castelón J. L. 1992; Bertoglio, R. 2002; De la Torre, C y Godoy A 2004; Lucini, G., Bedwel P. And Melo, P. 2009; Silvestri L y Flores, F 2006) podrían influir en el fracaso estudiantil, entendido

Abstract

It was presented a report about the state of advance of an investigation started in the Faculty of Social Sciences of the UNSJ, in 2010, which purpose was to study the failure of their students in the discursive statements of teachers of subjects corresponding to the first year of their academic paths. By using the qualitative method, focused interviews were recorded on which speaker's statements were processed by the *ATLAS.ti*. Appealing to the comparative method to understand the meanings, were contextualized the discourses in two careers: Social Work and Law. The validity of the “account” of the interviewed people when referring to their practices was based on the sociological principles of ethnomethodology. Categories of the Attributions Theory were used to interpret the previous and emerging codes associated with the failure of students. This research was part of a doctoral thesis which was intended to identify “teachers attributional styles” which, according to the consulted literature. (Manassero Mas, M.A and Vazquez Alonso, A. 2000; Navas, L., Sampascual, G., Castelón J. L. 1992; Bertoglio, R. 2002; De la Torre, C and Godoy A 2004; Lucini, G., Bedwel P. And Melo, P. 2009; Silvestri L and Flores, F 2006) could influence students failures, understanding this as a complex multidimensional phenomenon and rational

este como un fenómeno multidimensional y complejo de carácter relacional (Aparicio, M. 2008). A finales del año 2012, se encontró que los profesores entrevistados asociaban el fracaso académico a rasgos de la personalidad de sus estudiantes, al no aprendizaje de los roles institucionales, a la naturaleza de las asignaturas, a los tiempos acotados del cursado, a las modalidades de evaluaciones y a un conjunto de normas institucionalizadas a las cuales mostrarían sujeción.

Palabras claves: Fracaso Académico, Profesores Universitarios, Atribuciones, Redes Semánticas.

character. At the end of 2012 it was found that the teachers interviewed associated the academic failure to personality traits of their students, and not learning institutional roles, the nature of the subjects, with the dimension time completed, to modalities for assessments and a set of rules exhibit would show institutionalized support.

Keywords: Academic Failure, University Professors, Attributes, Semantic Networks.

El problema empírico y su seguimiento

Antecedentes

La investigación en curso se ubica en una línea configurada por investigaciones sociológicas, las cuales fueron iniciadas con un diseño de tipo cuantitativo (encuestas a muestras representativas), en el nivel de posgrado¹.

El enfoque sociológico con la técnica de encuestas a todos los estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales se desarrolló, con el trabajo sistemático de un equipo de investigadores, en torno a problemas identificados como *configuración del perfil de estudiantes*, a nivel de grado. Las encuestas a estudiantes, administradas hasta el año 2006, fueron representativas del total de la población (en todas las carreras) y fueron aplicadas en tres facultades de la UNSJ².

La producción de datos *desde los estudiantes* permitió incorporar sus necesidades y las problemáticas de las carreras. Otras líneas de investigación, seguida por grupos de investigadoras en la Facultad de Ciencias Sociales, evidenciaron la preocupación por las temáticas de la deserción y lentificación, la identidad de jóvenes, los universitarios, los docentes y los procesos pedagógicos, entre otras temáticas similares a las que surgieron de las encuestas aplicadas. Sus resultados, de muestras cualitativas puntuales,

referían a contextos diferentes³ y con otros enfoques teóricos-metodológicos, por lo cual, no podían compararse con los datos de las encuestas representativas.

En relación a la presente investigación, iniciada en el año 2010, no se habían encontrado antecedentes de investigaciones en la Facultad de Ciencias Sociales que, grabando entrevistas a profesores de primer año de las Carreras de Abogacía y Trabajo Social, utilizaran un diseño teórico metodológico para analizar enunciados, en textos procesados con el programa *ATLAS.ti*, redefiniendo categorías de la teoría de la atribuciones y aplicando la categoría lingüística de la deixis.

Los datos de las encuestas aplicadas habían mostrado causas de deserción e intención de abandono, la perspectiva de los alumnos sobre factores del atraso en el ritmo programado, las demandas de cambios, el perfil socioeconómico de los estudiantes (estatus socioeconómico de sus familias, inserción ocupacional precaria y mal remuneradas) entre otros hallazgos. Se verificó que el problema del abandono de la carrera estaba relacionado al retraso en el tiempo programado y dificultades en el cursado de las asignaturas, siempre desde la perspectiva de los estudiantes. (Wehbe, 2009) Además se corroboró que el atraso en el tiempo programado curricularmente para la obtención del grado académico, según lo había ya mostrado estadísticas de la UNSJ, se producía

¹ *Perfil de los y las estudiantes de Maestría y Doctorado*. Universidad de Puerto Rico. Recinto de Río Piedras P. Rico Tesis de Maestría en Sociología de M.C. Wehbe 1990-92

² Facultad de Ciencias Sociales, 2371 encuestas; Facultad de Arquitectura y Diseño Industrial, 528 encuestas y Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, 630 encuestas. Wehbe et al. (2004; 2005; 2006; 2007). Además se administró la encuesta a alumnos que habían abandonado las carreras en Ciencias Sociales (muestreo estadístico representativos de 300 encuestas).

³ Los contextos de análisis cualitativo de otras investigaciones referían a grupos como *La muestra representa al grupo de alumnos que cursa, al menos, una materia de 4º año de las tres carreras Lic. en Sistemas de Información, Contador Público y Arquitectura* (Montañez, 2012) o casos seleccionados en *incluimos tres carreras de grado de distintas facultades: arquitectura, ciencias de la información y administración de empresas* (Guevara, 2009).

fundamentalmente en el primer cuatrimestre del primer año.

El hecho de que el fracaso académico es un fenómeno multidimensional y complejo (Aparicio, 2006, 2008, 2009) sería justificativo de las dificultades para disminuirlo: muchas de sus causas no están dentro de la Universidad. Todas las universidades han realizado estudios que lo han abordado desde distintas perspectivas⁴.

Redireccionamiento de las investigaciones

La presente investigación direccionó el estudio hacia los factores endógenos institucionales del fracaso y se estimó como estrategia adecuada focalizar la interacción pedagógica, estructurada institucionalmente, que involucran al profesor y al estudiante. El proceso de enseñanza-aprendizaje podría mostrar procesos de inclusión-exclusión. Desde ese punto de vista, sería necesario observar si las interacciones docentes-discentes son lo suficientemente adaptativas para permitir al estudiante evitar el estado de indefensión que lo llevaría al fracaso.

El propósito fue aportar datos sistemáticos para construir estrategias desde las cátedras universitarias que lograran disminuir el fracaso académico.

La literatura consultada ha mostrado que las causas a las cuales los profesores atribuyen fracaso/éxito de sus alumnos tendrían efectos psicológicos cognitivos, pero también emocionales y motivacionales en sus alumnos, y en consecuencia se relacionarían al fracaso

⁴ El estado del arte sobre el fracaso y éxito de los estudiante universitarios, en universidades argentinas y extranjeras, en los últimos 10 años se encuentra en Wehbe (2009).

(Bertoglio, 2002; De la Torre y Godoy 2002; Manassero Mas, 2004 y Vázquez Alonso, 2000).

Los profesores transmitirían estas expectativas a sus alumnos mediante lenguaje verbal y no verbal (Babad y Taylor, 1992; Snowman, 1996), pero en todo caso de forma indeliberada, por lo que ni docentes ni discentes serían conscientes de las consecuencias de su interacción (Rosenthal y Jacobson, 1968). (De la Torre Ramírez y Godoy Ávila, 2002).

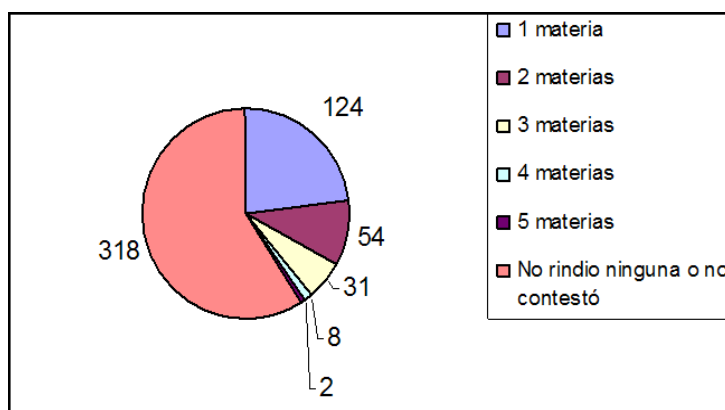
Focalización en primer año

Como se ha afirmado, las encuestas administradas en las tres Facultades de la UNSJ mostraron el rezago en el tiempo programado desde el primer año del cursado, en todas las carreras, así como registraron, ya en ese nivel, intención de abandono por parte de los alumnos. El fenómeno se confirmó en estadísticas de otras universidades

Afirmamos que el cambio conceptual le resulta difícil a los alumnos de primer año, y en consecuencia, la eficiencia académica debiera ser reflejo del grado en que se sientan sobrepasados por la información que se les brinda en clases. Y que tanto el material para estudiar, como los exámenes parciales, les representen escollos difíciles de sobrepasar. (Sposetti, 2003)

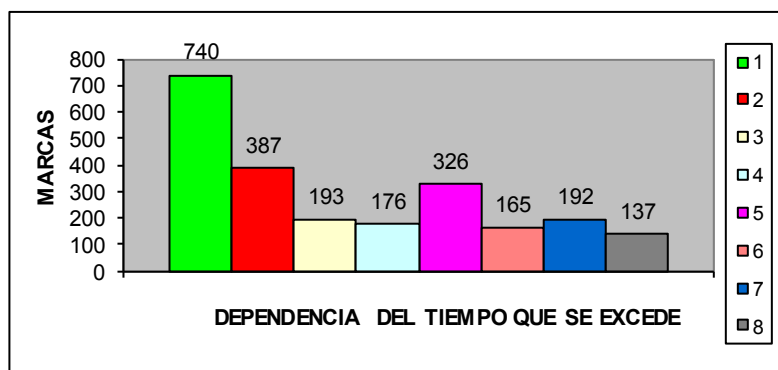
El bajo rendimiento detectado en las encuestas aplicadas en la FACSO motivó focalizar la investigación en ese nivel.

Rendimiento Académico Facultad de Ciencias Sociales UNSJ*



Fuente: Cantidad de materias aprobadas de 537 nuevos ingresantes, después del primer año de cursado. Encuestas aplicadas en todas las carreras de la FACSO. 2003 (Wehbe et al., 2005)

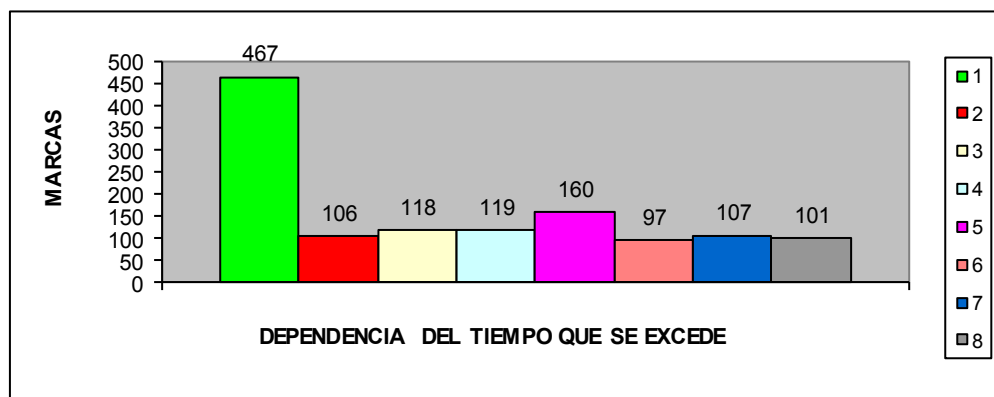
Causas de retraso (exceso del tiempo curricularmente pautado) indicadas por alumnos de las Carreras de Abogacía, Contador Público Nacional y Administración de Empresas 2003*



1. "Tiempo que invierte en preparar los exámenes finales"
2. "Pierde parciales y no regulariza todas las materias"
3. "El ritmo programado en el cuatrimestre que no puede llevar por razones laborales"
4. "El ritmo programado en el cuatrimestre que no puede llevar por razones familiares"
5. "Contenidos extensos y complejos que no logra alcanzar en los tiempos estipulados"
6. "Mala o regular formación en el secundario"
7. "Poca comunicación pedagógica con los profesores"
8. "Razones de salud propias o de un familiar"

*Wehbe C et al. (2005)

Causas de retraso (exceso del tiempo curricularmente pautado) indicadas por alumnos de las Carreras de Sociología, Trabajo Social, Ciencias Políticas y Ciencias de la Comunicación.2003*



1. "Tiempo que invierte en preparar los exámenes finales"
2. "Pierde parciales y no regulariza todas las materias"
3. "El ritmo programado en el cuatrimestre que no puede llevar por razones laborales"
4. "El ritmo programado en el cuatrimestre que no puede llevar por razones familiares"
5. "Contenidos extensos y complejos que no logra alcanzar en los tiempos estipulados"
6. "Mala o regular formación en el secundario"
7. "Poca comunicación pedagógica con los profesores"
8. "Razones de salud propias o de un familiar"
9. *Wehbe et al. (2005)

Estilos de enseñanza

Algunas caracterizaciones que orientarían en la identificación de “estilos de enseñanza” que pudieran influir en el fracaso o éxito de los estudiantes, fueron incorporadas previamente, entre las cuales se seleccionó las siguientes:

1. La enseñanza vista como un apoyo del aprendizaje del estudiante. Esta concepción tan absolutamente centrada en el estudiante sólo se registró en relación con los cursos de posgrado. En ellos el estudiante tiene una aproximación profunda hacia el aprendizaje, cuyos procesos sabe autorregular. La enseñanza se conduce de manera personalizada, en respuesta a problemas particulares, la ayuda se presta cuando es necesaria, a menudo a través de discusiones.
2. La enseñanza como una actividad encaminada a cambiar las concepciones de los estudiantes o su comprensión del mundo.

3. La enseñanza como facilitadora de la comprensión.

4. La enseñanza como transmisión de conocimiento y de actitudes hacia el conocimiento, dentro del marco de una disciplina académica.

5. La enseñanza consiste en impartir información.

[...] En esta última visión, la más elemental de las cinco identificadas, los contenidos son totalmente controlados por el docente, la enseñanza es unidireccional, o sea del docente emisor a los alumnos receptores, las concepciones que sustentan los alumnos no son tenidas en cuenta, el conocimiento está exclusivamente ligado al currículo y el resultado del aprendizaje se traduce por conocer más. (cita de Samuelowicz y Bain, en Agudo de Córscico, M. 2004).

Marco teórico-metodológico

Etnometodología

La validez del análisis de lo que los profesores dicen para investigar la complejidad de las relaciones endogámicas que podrían relacionarse al fracaso académico de sus alumnos se sustenta en la etnometodología. Para Garfinkel las actividades mediante las que los miembros de una colectividad producen y controlan sus actividades cotidianas son idénticas a los procedimientos que utilizan para hacer explicables (*accountable*) esos contextos. *Accountable* quiere decir disponible, descriptible, inteligible, relatable, analizable. De esta forma se hace visible el orden social.

Buena parte de los estudios etnometodológicos concierne a la “tecnología” de las conversaciones, ya que se ocupa de describir los métodos y procedimientos que utilizan los miembros de diversas comunidades para comunicarse” (Bitonte, 2005)

En la presente investigación no se han analizado conversaciones sino lo que los profesores dicen (“dan cuenta”) en sus discursos sobre los procedimientos reales a través de los cuales se elabora y construye el orden al interior de sus interacciones (qué se realiza, bajo qué condiciones y con qué recursos se desarrollan procesos internos en los cuales son actores).

En consecuencia, el lenguaje ocuparía el primer lugar como elemento constituyente de las situaciones sociales. La lógica de su empleo es fundamental para la lógica de toda constitución social del *sentido*. Es a la vez elemento de una totalidad (la situación de interacción) y elemento organizador de la misma

Por lo tanto, analizar lo que los profesores dicen podía permitir conocimiento sobre cómo estaban constituidas las interacciones docentes-discentes y explorar las atribuciones del fracaso académico de alumnos por parte de sus docentes.

Marco teórico específico: Teoría de las atribuciones¹

En esta investigación se parte del concepto de atribución como un proceso cognitivo, con componentes no conscientes, por el cual los sujetos infieren la explicación de hechos y por ende las causas de los mismos. La teoría atribucional de Weiner sobre la motivación y la emoción (Weiner, 1980, 1986) se ha revelado como la más interesante aportación al estudio de la motivación y el rendimiento académico, y cuenta en la actualidad con una gran cantidad de evidencia empírica (Weiner, 1980, 1986; Wambach, 1993; Manassero y Vázquez, 1995). La mayoría de las investigaciones han aplicado escalas a estudiantes, en niveles de educación inicial, media y superior. Las dimensiones básicas de estas teorías son: internalidad-externalidad, estabilidad-inestabilidad y controlabilidad-incontrolabilidad.

De la dimensión internalidad-externalidad dependen las reacciones emocionales ante el éxito y el fracaso, de la dimensión estabilidad-inestabilidad dependen las expectativas acerca de lo que cabe esperar en el futuro y, por último, de la dimensión controlabilidad-incontrolabilidad depende la motivación. (De la Torre Ramírez y Godoy Ávila, 2002)

La atribución del éxito a causas internas produciría emociones positivas, en tanto que la atribución del fracaso a causas internas produciría emociones negativas. Si el éxito o el fracaso se atribuyen a causas externas, las emociones del sujeto quedarían menos afectadas. Las dimensiones estable/inestable incidirían en las expectativas sobre el futuro. Al aumentar la controlabilidad se debería producir un mayor nivel de motivación de logro y de ejecución.

Para aplicar estas categorías al análisis de las atribuciones de los profesores sobre el fracaso de sus alumnos se elaboraron redefiniciones ya que originalmente las escalas (de tipo psicológico) se aplicaban a los sujetos del fracaso, es decir a los alumnos. Por ese motivo, no se aplicaron en esta investigación escalas sino que se utilizaron las categorías para identificar, en enunciados

lingüísticos, atribuciones que hacían los profesores sobre el fracaso académico de sus estudiantes. Por ejemplo, se redefine que la atribución del fracaso a la *internalidad* de los estudiantes, se conceptualizará como *externa* al profesor.

Categorías lingüísticas: deixis y redes semánticas

Articulando el análisis de los enunciados emitidos por los profesores con las dimensiones atribucionales, se localizarían enunciados, para registrar cómo *dan cuenta* sobre las atribuciones internas como esfuerzo y capacidad propias y de sus estudiantes, la modalidad que asumen sobre la controlabilidad del esfuerzo o incontrolabilidad de la capacidad de sus estudiantes y las atribuciones externas ante las cuales asumen la posición de incontrolables. Desde el punto de vista lingüístico, el texto es una unidad semántico-pragmática que manifiesta lo que el sujeto hace, significa y dice en situaciones comunicativas reales. Se lo considera un potencial de significado actualizado en tanto es “lo que se quiere decir” entre las opciones de “lo que se puede decir”. Si bien las oraciones son la realización del texto, este último no es la mera suma de oraciones por cuanto no se define por su extensión sino por las relaciones semánticas (que se establecen en su organización interna) y pragmáticas (con el contexto situacional) que presenta (Halliday, 1982; Delgado y Gutiérrez, 1999; Navarro y Díaz, 1999)

Coherentemente con lo expuesto, es necesario contextualizar para comprender. Por lo tanto los enunciados siempre fueron interpretados en relación a su contexto (que en esta investigación son la dos carreras seleccionadas). Desde la psicología, se ha advertido la falacia de analizar aspectos referidos a la personalidad sin tener en cuenta el contexto o la situación donde se sitúan los sujetos: *Al explicar la conducta de alguien infravaloramos el impacto de la situación y sobrevaloramos la medida en que esa conducta refleja los rasgos y las actitudes del individuo* (Myers, 2004). Esta eliminación del contexto había sido denominada por Lee Ross (1977) citado por Myers, como *error fundamental de la atribución* (Myers, 2004:51). Por esta razón se consultó estrategias de análisis lingüístico y se seleccionó una categoría de análisis específica que permitiría mejorar el análisis cualitativo: es la *deixis*, cuya función es articular el enunciado con la situación comunicativa. Son las marcas lingüísticas de personas (pronombres: quién habla y a quién se dirige) de tiempo (cuándo) y de espacio o lugar (dónde y desde dónde).

¹ Hasta el año 2012 no se habían aplicado las categorías de la teoría de las atribuciones al análisis de discursos de profesores de asignaturas de primer año, en las carreras de Abogacía y Trabajo, de la FACSQ. Valle et al. (2012) desarrolló el proyecto *Atribuciones causales del éxito y del fracaso académico en alumnos de 3º, 4º y 5º año de las carreras de Abogacía y Trabajo Social* (muestreo teórico) durante 2010 y 2011. Asesoramiento teórico y metodológico de Wehbe Cristina.

Investigación cualitativa: procesos

Esta investigación de tipo cualitativa orientó la comprensión y análisis de los discursos docentes con las siguientes preguntas: ¿Hay re-currencias en los enunciados de los discursos docentes que permitan identificar causas del fracaso de sus estudiantes? ¿Cuáles son las diferencias entre los discursos de docentes de las carreras de Abogacía y Trabajo Social en relación a las atribuciones del éxito/fracaso? ¿Hay estilos atribucionales? ¿Qué otras significaciones relacionadas al problema emergen en los discursos? ¿Cómo los profesores dan cuenta de sus etnométodos? ¿La categoría *deixis* del análisis lingüístico puede mejorar la descripción de atribuciones?

La selección de los entrevistados fue teórica: uno o más integrante de cada una de las cátedras de correspondientes al primer año de las carreras de Trabajo Social y Abogacía. Todas las entrevistas fueron realizadas por la misma investigadora, quien compartía una comunidad de lenguaje con los profesores. Al explicitar las circunstancias en que se han registrado los datos se da cuenta que la relación comunicativa entre entrevistador y entrevistado condiciona lo que se habla y se asume que las significaciones se van construyendo en un lenguaje compartido, lo cual permite su posterior comprensión.

Los relatos de los profesores se acotaron a contextos específicos, las carreras y el primer año académico de sus alumnos. En el área del estudio de las significaciones de las acciones sociales, el contexto es lo que permite encontrar el “sentido” de lo que los sujetos dicen.

La teoría original de las atribuciones ha aplicado *escalas* para medir cómo los *alumnos* perciben las causas de sus éxitos y fracaso. En este trabajo de investigación *los sujetos son los docentes*, no los alumnos y es pertinente aclarar la originalidad de la propuesta que consistió en aplicar las categorías atribucionales al análisis de enunciados discursivos. En consecuencia, el análisis debió redefinir cada una de las categorías originales de la teoría

Si bien en investigaciones realizadas con categorías de la teoría de las atribuciones se encontró que sería *adaptativo* para los alumnos atribuir los acontecimientos positivos a *causas internas, estables y controlables*, en la presente investigación se observará en qué lugares (interna o externa al sujeto entrevistado) anclan los enunciados atributivos de los discursos docentes. Si la atribución es a la escuela secundaria, sería una atribución “externa-no controlable-no modificable” para el profesor universitario; si atribuyen las causas del fracaso a rasgos de la personalidad de sus alumnos operarían también como “externas-no controlables-no modificables” por el profesor y si atribuyen las causas a la normativa curricular (tipo de asignatura) serían “externas-no modificables” pero en todos esos casos se abriría la perspectiva de discutir si podrían ejercer algún control sobre esas condiciones.

Conviene finalmente aclarar que no se ha hecho un análisis lingüístico de los discursos, sólo se aplicó la categoría *deixis* para la identificación del lugar, sujeto u objeto, al que referían algunos enunciados.

Resultados

En la investigación sobre las causas del fracaso de estudiantes de primer año en las carreras de Abogacía y Trabajo Social, los entrevistados, profesores de asignaturas en ese nivel, narraron sus experiencias en la interacción docente-alumnos, centrando sus referencias alrededor de sus prácticas pedagógicas.

Los resultados logrados son complejos y se analizaron desde distintas categorías teóricas. Se observó que estas narrativas permitieron recuperar la voz del profesor en los procesos didácticos específicos de cada carrera y asignatura. Los textos de los relatos se incorporaron como documentos en el programa *ATLAS.ti*. Algunos de los códigos fueron emergentes y su relevancia se

evidenció en la cantidad de citas donde aparecen. Algunas conceptualizaciones pueden o no tener una relación directa con las citas.

Categorías previas

Además de las categorías de la teoría de las atribuciones ya explicadas, se aplicaron otras categorías que inicialmente se usaron para este estudio, como orientación de códigos para el programa *ATLAS.ti*. Posteriormente, se agregaron las que emergieron en el análisis de los textos procesados:

- ◇ **Identidad del docente- Rol- Posición en la cátedra:** un proceso individual y colectivo de naturaleza compleja y dinámica, lo que lleva a la configuración de representaciones subjetivas acerca de la profesión docente [...] También guarda relación con la diversidad de sus identidades profesionales y con la percepción del oficio por los docentes mismos y por la sociedad [...] El concepto de profesión es el resultado de un marco sociocultural e ideológico que influye en una práctica laboral, ya que las profesiones son legitimadas por el contexto social en que se desarrollan. Por tanto, no existe “una” definición, sino que profesión, es un concepto socialmente construido, que varía en el marco de las relaciones con las condiciones sociales e históricas de su empleo. (Vaillant, 2007). Los enunciados recortados con esta categoría abren otra línea de investigación para las teorías sociológicas (los *intelectuales específicos* de Foucault y el *homo academicus* de Bourdieu) que no se exponen en el presente informe.
- ◇ **Asignatura-contenidos:** clasificación de las asignaturas según contenidos (códigos y leyes; teorías; prácticas), según modalidad pedagógica (prácticas en terreno, teórica, dialógica), según posición curricular (centrales o medulares o de apoyo), modalidades de evaluación, organización de la cátedra (número y categoría de docentes; turnos).
- ◇ **Estrategias pedagógicas:** autorreflexión de los entrevistados sobre sus propias prácticas docentes y/o de los demás miembros de la cátedra; etnométodos de sus acciones al interior de los procesos de enseñanza; acotaciones a situaciones puntuales de su vida cotidiana expresada en las narraciones que revelan sus percepciones.
- ◇ **Atribuciones al perfil de los estudiantes:** particulares significaciones atribuidas a los estudiantes. En la narración se encuentra la forma en que el profesor construye la identidad de los grupos de estudiantes inscriptos en su asignatura, asociando aspectos atributivos al éxito/fracaso académico y también a los modos en que afronta el problema del atraso en los tiempos programados.
- ◇ **Fracaso:** problemas que el docente *dice* que tiene para lograr *que los alumnos se apropien de los contenidos, se adapten a las normas institucionales*; expresiones de actitudes que reafirmen en los alumnos la conciencia de su fracaso (exclusión: no obtener la regularidad); lectura de la deserción que hace cada docente.

Resumen de algunos hallazgos

Dentro de los muchos elementos significativos que se han hallado y que se relacionan al éxito o fracaso de los estudiantes en lo enunciados de sus profesores y a la implementación de prácticas pedagógicas específicas y acotadas a cada situación de aprendizaje, hay algunos que son predominantes porque aparecen en forma recurrente en los discursos: el primero es la percepción que tienen los profesores sobre sus estudiantes, cómo son, que hacen. Los enunciados referidos a los estudiantes difieren comparando discursos de las dos carreras pero también, si comparamos lo que dicen los profesores de una misma carrera, se encuentran diferencias importantes.

La abundancia de códigos para individualizar al entrevistado se presenta para mostrar la estrategia comparativa, utilizada para la interpretación de la significaciones en dos contextos diferentes cuales son las carreras de Abogacía y de Trabajo Social.

Organización de la presentación de resultados parciales (hasta noviembre del 2012)

Como se ha dicho, esta presentación contiene algunos resultados parciales, los cuales se ordenarán de la siguiente forma:

- ◇ **Enunciados clasificados por códigos emergentes:** Estos fueron ordenados de acuerdo a las categorías de la teoría de las atribuciones original, adaptadas al sujeto emisor;
- ◇ **Muestra de dos redes semánticas:** El **esquema de representación en red**, definida como *una forma de representación de conocimiento lingüístico* muestra los conceptos y sus interrelaciones. El uso del Programa *ATLAS.ti* permitió elaborar numerosas redes semánticas, las que representarían mapas conceptuales y mentales en los relatos de los profesores.
- ◇ Red de lugares donde los profesores ubicaron las causas del fracaso de sus estudiantes.

Enunciados clasificados por códigos emergentes

- ◇ Fracaso anónimo (*aquellos; esos; los chicos*)

En Abogacía se asocian los éxitos a algunos rasgos de *un grupo de estudiantes, no la mayoría*, que responden a las estrategias docentes implementadas, mientras que dicen

y la última clasificación de alumnos, son aquellos que faltan mucho, que uno le ve la cara en los parciales, el aula generalmente está en un 50%, al principio está en un 70% después empiezan a faltar, y generalmente queda un 50%, 60% del aula. Pero cuando hay parcial

aparecen todos los alumnos, caritas nuevas, caritas que no han ido nunca, esos son los que entregan el parcial sin nada, nada. Y yo me pregunto para que van, a copiar, o van porque les dicen anda a rendir por las dudas, y en el recuperatorio también, y en el extraordinario lamentablemente también... muchos parciales con poco contenido. P 6: EA 2.rtf - 6:19.

En Trabajo Social se describió que

ahora salen del curso y no vuelven más es como que son más inestables los chicos ahora, en relación a los chicos de antes... son bastante... infantiles, o sea, muy ligados todavía a lo que es la idea del secundario, es muy difícil hacerles internalizar a ellos las pautas con las cuales uno se maneja en la universidad, la responsabilidad, el hecho de tener libertad, de poder ir, venir, hacer, entrar, salir, es como que no lo tienen incorporado todavía y entonces que muchas veces les juega en contra, porque el chico no sabe manejarse, no sabe manejar estas independencias que les da la universidad y por ahí eso hace, pierda... en una materia, en un parcial, en un práctico, porque llegó tarde, porque de pronto se olvidó y estaba conversando en el bufét. P16: ETS3.rtf.

Relaciones entre identidad de alumno y éxito o fracaso

En ambas carreras, el alumnado que no progresa adecuadamente es el responsable de no seguir los ritmos o los niveles que el docente marca. El alumnado que progresa adecuadamente lo hace gracias al docente, a la comunicación que tiene con el mismo y a su identificación en el grupo de los mejores. La teoría original clasifica las atribuciones en **interna-externa**, **estable-no estable** y **controlable-no controlable**. Cuando los profesores asignan las causas del fracaso a déficit en la educación media, a la masividad, al problema vocacional o a la situación que obliga al estudiante a trabajar, las causas son **externas-estables y no controlables**. Hubo 18 enunciados con este contenido agrupados con el código **causa fracaso externa al profesor** entre los cuales se encontraron los siguientes:

Recibimos alumnos con muchos déficits de la educación media, ya comienzan con retraso. Les resulta muy difícil equilibrar las múltiples obligaciones de la carrera. Cada vez es más marcada la falta de disciplina, de compromiso a lo que significa la educación superior. Creen que es una fantasía estudiar 3 ó 4 horas diarias para la carrera. P20: ETS 7.rtf - 20:8;

Y los chicos que vienen de escuela técnica, les cuesta. NN P13: EA6.rtf.

Al ser una materia codificada tiene muchos conceptos, definiciones entonces es difícil, no están acostumbrados a estudiar tanto. P 6: EA 2.rtf - 6:11;

Son muchos factores como vos lo señalas, y uno fuerte es el tema vocacional, ingresan a primero y no, creen que les gusta y no... Después lo económico... vamos conversando con ellos y ves que muchos trabajan, son pocos en porcentaje los que no trabajan. P 7: EA3.rtf.

Hubo un profesor que contradijo enunciados, en relación al factor trabajo:

Los alumnos que trabajan son los mejores y los pongo de ejemplo. Se retrasan los que tienen toda la disponibilidad de tiempo, no trabajan, no tienen una vocación clara. P21: ETS 8.rtf - 21:4

Pasamos entonces a los enunciados que ubican las causas en los mismos estudiantes, en cuyo caso, serían **externas-estables y no controlables** en la medida que los enunciados no incorporen aseveraciones sobre las formas que el docente puede incidir sobre esos rasgos atribuidos al fracaso. En Abogacía:

Los ves que vienen por venir, a veces se paran y se van, no se no asumen mucho el compromiso, la responsabilidad... de no estar en la clase. P 7: EA3.rtf

Generalmente conversábamos con los otros docentes, eran que venían con conocimientos muy básicos y muy pobres en particular en lo que hace a la forma de expresarse había una evidente incapacidad para poder manifestar sus ideas y además en la forma de expresarse, en forma escrita... en la que hablan, además de las irregularidades por la falta de ejercicio de la escritura en sí y los errores de ortografía, en la incapacidad para poder expresar las ideas en forma coherente y coordinada, con un cierto orden P11: EA8.rtf

En Trabajo Social:

Porque les cuesta, no sé si es que no vienen bien preparados con el tema de la comprensión lectora, les cuesta entender lo que leen y les cuesta incluso entender las consignas de los parciales. P15: ETS 2.rtf -

Es muy difícil, porque el chico no, no... no se mentaliza que nadie lo va a ir a buscar, ni lo va a andar persiguiendo, no es como la secundaria, ahí tiene libertad para, si quiere participar y quiere aprobar, bueno, la decisión está en él, entonces no es sencillo, uno puede

orientarlo y decirle, "mire tiene que leer tal documento", pero si él no lo lee, ya es un problema personal, uno ya no puede andarlos corriendo como alumnos del secundario.

P16: ETS3.rtf - 16:16.

Asociaciones entre códigos

Con el código **dificultades del aprendizaje** se encontraron asociaciones con otros enunciados, lo cuales identificaron comportamientos de los alumnos: los profesores emitieron juicios de valor que subrayaban rasgos de la personalidad y formas de desenvolvimiento dentro del aula.

Cuando se ordenan los enunciados en la categoría "**estrategias de enseñanza**" se encontró enunciados que contenían reflexiones de los entrevistados sobre sus propias prácticas docentes y/o de los demás miembros de la cátedra. Estas acotaciones a situaciones puntuales dieron cuenta de estrategias de enseñanza-aprendizaje aplicadas al interior de sus cátedras. Esta narrativa permitió recuperar la voz del profesor sobre los procesos didácticos específicos, contextualizados en cada carrera y asignatura (interpretación de los significados)

Códigos con altas frecuencias asociados al fracaso académico

Los códigos fueron:

- ◇ Atribución a la enseñanza/estilo.
- ◇ Atribución a la cantidad/tiempo.
- ◇ Estilos de evaluación y estilos de las clases.
- ◇ Estrategias de aprendizajes.

Los profesores ubicaron como causas del fracaso de sus estudiantes la falta de sincronización entre los tiempos programados y el aprendizaje. El código emergente **atribución a la cantidad/tiempo** agrupó los enunciados que permitieron la lectura de las explicaciones del profesor sobre la deserción o el exceso de tiempo (recursado) de sus estudiantes. Algunos enunciados dicen:

Y sí, se reconoce que es mucho evaluar diez bolillas en el parcial, en menos de tres meses.
P 6: EA 2.rtf - 6:9

Es una carrera de mucha exigencia, es mucho, fijate que cuando analizábamos los contenidos mínimos, no solo no se cumplen, se exceden el doble, es mucho. P 7: EA3.rtf - 7:28

Yo valoro mucho el esfuerzo que hacen, son materias comprimidas, que tendrían que haber sido anuales. P 9: EA5.rtf - 9:16

Porque es cierto que la bibliografía de esta materia es mucha para un cuatrimestre. P10: EA7.rtf - 10:20

Y con los plazos tan expeditivos, tan perentorios... son 2 parciales generalmente que tienen... dos materias en el primer semestre y una anual entre... Claro... es muy difícil. P 9: EA5.rtf - 9:18

Pero uno ve justamente que los presionan los parciales, tanto en NN como en NN... ah... muy pocos regularizan, el porcentaje muy alto en los que no. P 9: EA5.rtf - 9:17

Alguna bibliografía que es muy compleja. Es muy poco tiempo para desgranar esa bibliografía. P13: EA6.rtf - 13:23.

Con el código **estilo de evaluación** se identificaron enunciados donde se encontraron las explicaciones sobre los exámenes finales en la Carrera de Abogacía de estilo tradicional (bolillero, tribunal con tres docentes) y estilos de evaluación continua en Trabajo Social, en asignaturas de modalidad "taller". En Trabajo Social:

La cátedra, hemos articulado mucho la actividad con el sistema de evaluación, es decir, empezamos a hacer el trabajo final al principio del segundo cuatrimestre. P15: ETS 2.rtf - 15:13

Es evaluación continua, esta evaluación continua de los trabajos que realizan en los talleres favorece el logro de una mayor cantidad de alumnos aprobados. P20: ETS 7.rtf - 20:4

Se realizan muchos trabajos prácticos, dos parciales, un coloquio y evaluación final. La materia es promocional... es anual. Se conforman grupos de 4 ó 5 alumnos. Se crean alrededor de 11 grupos. Se evalúa lo cognitivo, lo actitudinal y principalmente lo procedimental. Es fundamental que sepan realizar observaciones, entrevistas, registros de datos... P19: ETS 6.rtf - 19:3

...presentarlo en un informe y después exponerlo. P16: ETS3.

En Abogacía:

El examen es escrito... por el número elevado de alumnos y además porque el escrito tiene ventajas, favorece el tiempo de reflexión y precisión en los conceptos... el razonamiento. P 5: EA1.rtf - 5:15

Tenemos prácticos, no obligatorios, y dos parciales y ahí regularizan y el examen es oral, salvo que sea libre. Y sacan bolilla... P 7: EA3.rtf - 7:18

No se promociona, es cuatrimestral con examen final... a principio de año los docentes más o menos... elegimos si vamos a tener uno, dos parciales o tres depende, pero como generalmente el tiempo es poco tratamos de que no haya más de dos parciales porque si no nos quita tiempo para las clases. P10: EA7.rtf - 10:2.

Como puede observarse no hay “atribuciones causales” del fracaso de los estudiantes asociados a los estilos de evaluación, sino una justificación de las modalidades adoptadas. Se identificaron tres modalidades diferentes de evaluación entre materias codificadas, teóricas y talleres.

Muestra de dos redes semánticas

La red semántica o **esquema de representación** **Len red**, definida como una forma de representación de conocimiento lingüístico en la que se muestran los conceptos y sus interrelaciones.

Se exponen dos redes semánticas como muestra de las representaciones o mapas conceptuales detectados en los relatos de los profesores, los cuales contienen asociaciones entre **estrategias de aprendizajes, perfil de los estudiantes y fracaso académico** con el **tipo de asignatura (codificada, teórica o práctica)**.

Puede observarse que el código **estilos-clases** señaló las partes de los relatos de los profesores sobre su “estilo” de dar clase, donde se encontró involucramiento personal, emotivo y algunas pocas referencias a fundamentaciones pedagógicas. En estos enunciados también se puede ver que el aprendizaje se sostiene en juicios sobre cómo son sus alumnos. Es importante observar que se refieren a *sus estudiantes*. En Abogacía se dijo que

en realidad nosotros tenemos un problema... cuál es el problema, el traspaso de la bibliografía a la comprensión de ellos, tienen alguna bibliografía que es muy compleja. Es muy poco tiempo para desgranar esa bibliografía, entonces nuestra tarea en el aula es hacerles comprender la bibliografía y eh... lograr una apertura mental para que ellos puedan incorporar vocabulario...”

En Trabajo Social:

Nosotros nos damos cuenta que necesitábamos mucho insumos teóricos para hacer entrevistas, los chicos no tenían elementos, entonces los prácticos los convertimos en eso, sobre todo los dos primeros eh... eran prácticos sobre teorías específicas sobre las que tenían que trabajar

...dividirlos por grupos, cada grupo responde una doctrina política... o sea da un discurso cuyas propuestas debe estar acordes a la doctrina que le fue asignada y que no tiene que decir a que doctrina pertenece, entonces el resto

de los compañeros tiene que tratar de darse cuenta, de leer entre líneas cual es la propuesta que hay... trabajo grupal, totalmente grupal y tienen como un mes para prepararlo...

“... el chico es... se aburre fácilmente entonces, permanentemente hay que estar haciendo actividades, programando actividades, para que se sientan atraídos, porque si no, se aburren y se van, pierden rápidamente el interés.

En la red siguiente, entre las causas del fracaso de sus estudiantes, están los códigos que marcan las atribuciones causales **externas al profesor**. Estos son:

- ◇ Externa a la institución, como es el déficit de la enseñanza en el nivel secundario, y causa **externa-no modificable-no controlable** para el profesor.
- ◇ Interna a la institución pero *externa para el sujeto profesor*, como la masividad (asociada a desgranamiento) y la cantidad de material de estudio así como el tiempo programado para su estudio. Es importante advertir que el tiempo (que debe ajustarse a normativas interinstitucionales) es una causa que se ubica como *externa al profesor* y aparece o asociada al currículo de la carrera o al diseño del titular (este último cuando el que responde es jefe de trabajos prácticos o adjunto) pero posible de modificación y control.
- ◇ Otra causa externa al profesor es el perfil de sus estudiantes (atribuciones a la internalidad del otro). Las características personales asignadas a los alumnos abundaron en los relatos de los profesores de ambas carreras, como respuesta a la cuestión de conocer las causas de las distintas formas del fracaso de los estudiantes. Si bien se mantienen como *externas y no controlables*, se advirtieron algunas expresiones de intentos de incorporarlas a estrategias docentes, para modificarlas.

No se prueba en esta investigación que lo que el docente piensa sobre las causas de los fracasos y éxitos de sus estudiantes hayan condicionado la conducta, los sentimientos y las emociones de los mismos, pero si se acercó a identificar lo que la literatura consultada tipifica como

estilo centrado en el mismo alumno: el cual atribuye a las características del alumnado tanto los éxitos como de los fracasos. Así el buen o mal comportamiento se debería a las características y circunstancias del alumnado, no a los programas educativos aplicados en el aula. (Martínez-Abascal, M. A. 1997

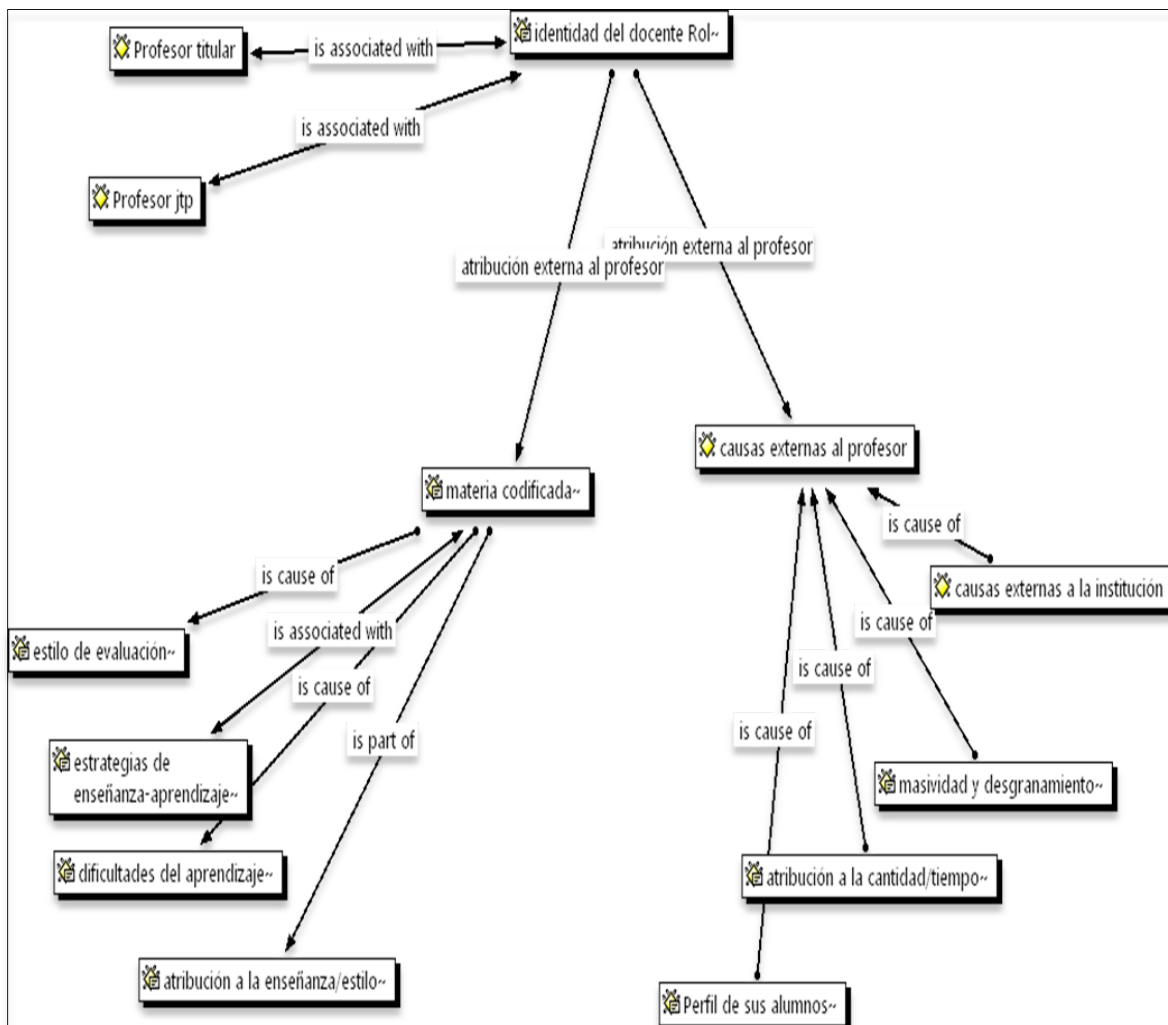
Modelo de Atribución: tipo de asignatura como condición externa y estable de las estrategias de aprendizajes

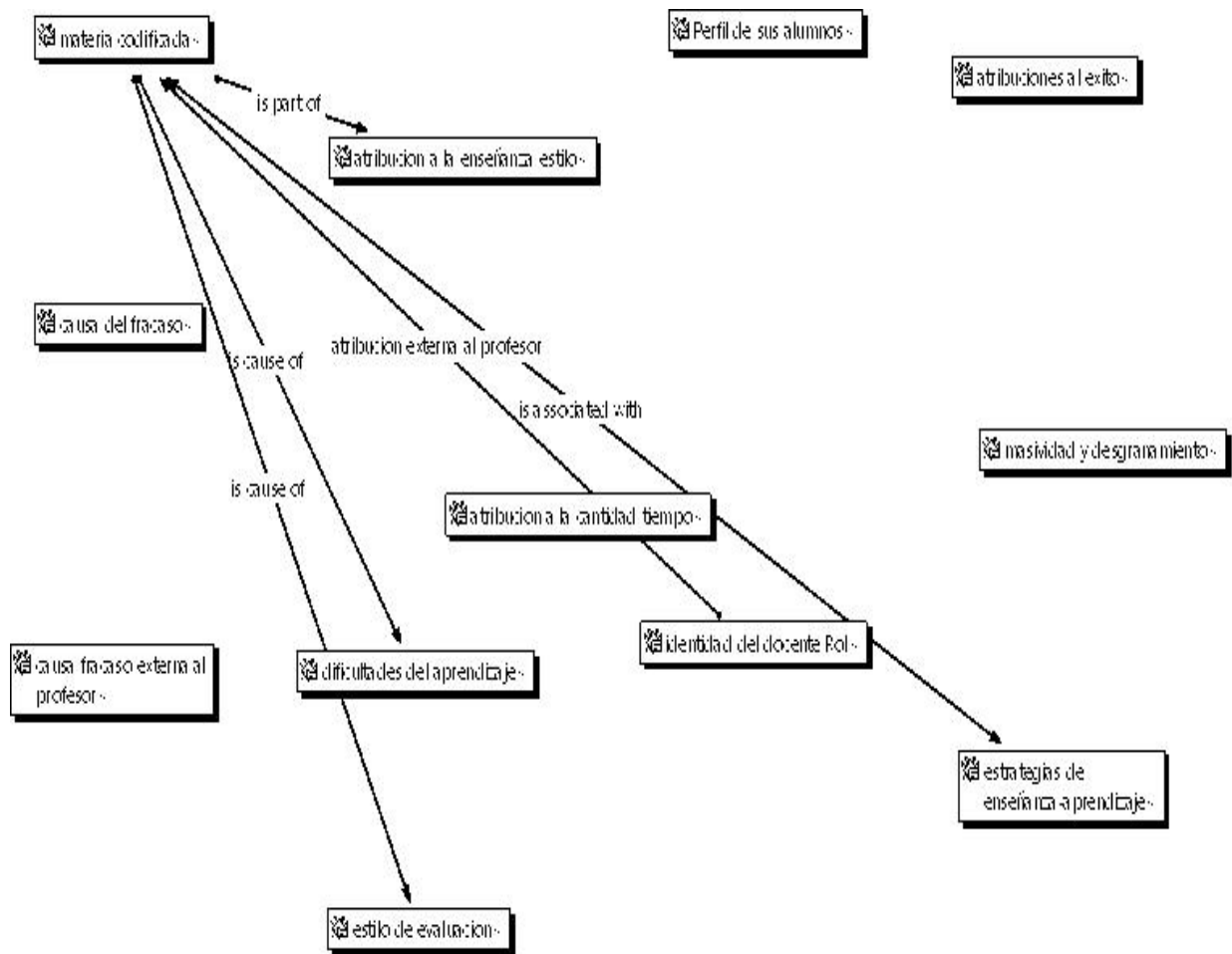
Se observó una marcada asociación sobre el “dar cuenta” de los estilos de enseñanza-aprendizaje aplicados en las aulas y el “tipo” de asignatura (o materia en los relatos) atribuyéndose a esta

causa la justificación de la cantidad de lecturas, uso del tiempo, tipo de enseñanza-aprendizaje, y evaluaciones, entre otras. Se recurre a una representación en red donde las asociaciones y causas dependen del tipo de asignatura, en este caso “materia codificada”.

En la teoría original, las atribuciones externas, como azar, suerte, son incontrollables para el sujeto. En la presente investigación se encontró, como ya se dijo, que el *tipo de asignatura*, establecida curricularmente, operaría para el sujeto entrevistado como atribución “externa-estable” y, a veces, como “no modificable”. En estos casos, el profesor se “debe” adaptar a esta *condición* que opera como una norma externa y aparecen en sus relatos que dan cuenta de sus etnométodos al interior de las cátedras, las asociaciones con prácticas pedagógicas como el estilo de examen, el diseño de prácticos y parciales, los estilos de clases, la selección del material bibliográfico y la cantidad de lecturas. Quedaría así involucrado el fracaso académico de los alumnos implicados ya que en *condicionan la forma de aprendizaje del estudiante*. Las materias codificadas implican un mayor grado de estudio memorístico.

Esquema de representación en red



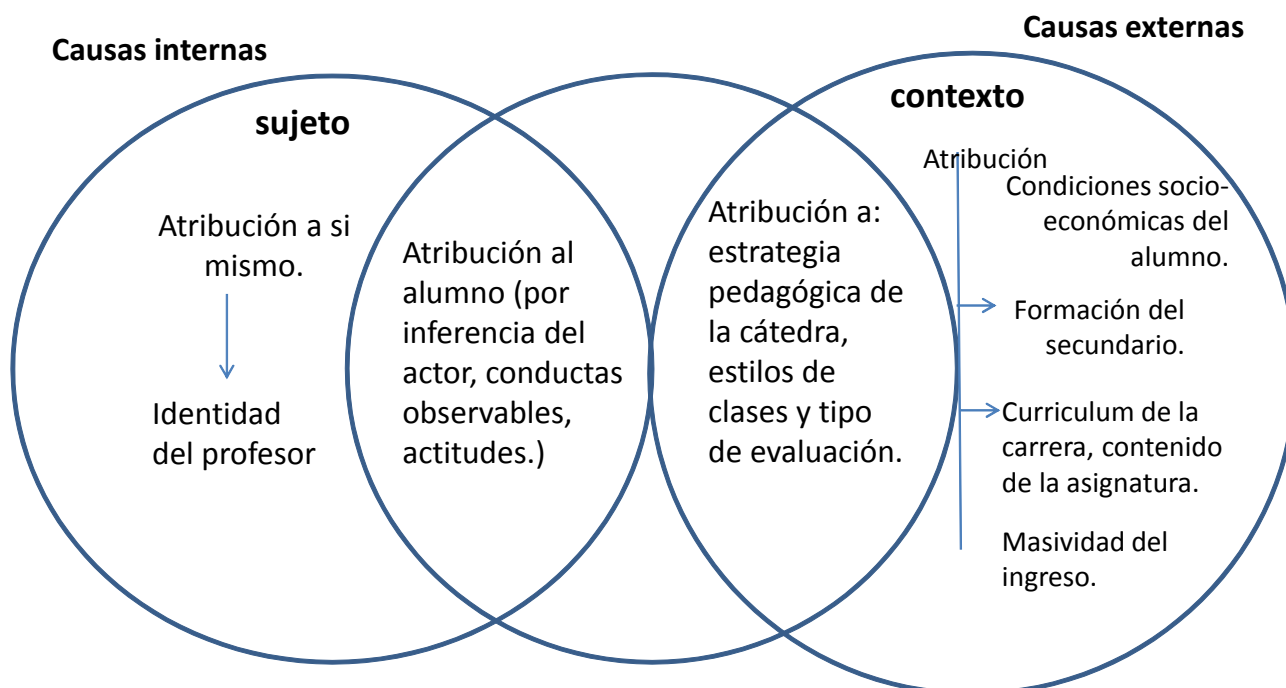


Se describieron tres tipos de asignaturas. En la carrera de Abogacía, refiriéndose a las materias codificadas, los entrevistados dijeron que son asignaturas que en la mayor parte de sus contenidos están organizados en un cuerpo orgánico. Puede ser el Código Civil, Derecho Penal, Derecho Procesual, Constitucional. No significa que la asignatura se agote pura y exclusivamente en alguno de los códigos, sino que en principio suelen estar contenidas las pautas generales, los lineamientos fundamentales de la materia.

Una interpretación posible, según la literatura consultada, diría que este es un estilo atribucional denominado “estilo de autodefensa” donde se ubica las causas del fracaso en factores externos, no modificables por el profesor.

En la red se observan varios lugares (deixis) ubicados como externos al profesor, pero permiten afirmar la implicancia de sus propias prácticas (estrategias pedagógicas, estilo de clases y tipos de evaluación) las cuales no pueden ser desarrolladas en forma independiente de los condicionantes de cada *tipo* de asignatura.

Localización de las causas del fracaso en el discurso de los profesores.



Red de lugares donde los profesores ubicaron las causas del fracaso de sus estudiantes

Se encontró que rasgos de personalidad y los comportamiento de los alumnos asociados al éxito fueron relacionados con intervenciones pedagógicas orientadas a reforzar estos rasgos. Los profesores anticipan el éxito cuando crean espacios de enseñanza-aprendizaje aptos para el logro, pero siempre se refieren a sólo un sector de la clase, o un grupo claramente identificado por el profesor.

Resumiendo lo expuesto hasta este momento, no se encontraron asociaciones negativas entre fracaso y características de las estrategias pedagógicas, los estilos de clases, y los sistemas de evaluación, aunque sí se asoció el problema con el tipo de asignatura (talleres en Trabajo Social o materias codificadas en Abogacía), el tiempo estipulado y la cantidad de bibliografía o material de estudio obligatorio.

Cuando los profesores atribuyeron las **causas del fracaso** en los estudiantes dijeron que al

hablar mal no hablan igual que debieran. Los enunciados señalados con este código recogieron expresiones que significan que el alumno no entiende lo que el docente explica y expresiones que refieren a que el alumno no puede expresar oralmente o por escrito el contenido de la asignatura con las palabras apropiadas.

Los perfiles de formación profesional en cada carrera sostienen sistemas de evaluación que deben ser "útiles" y es el profesor quien asume el rol legitimado de evaluador asignado institucionalmente. Sobre el tipo de evaluación se observa que el poder de sanción institucionalizado se distribuye durante la trayectoria académica del estudiante y desde el primer día (cursillo de ingreso) se instala en la interacción docente-alumno.

Surgieron atribuciones emergentes como **masividad y desgranamiento** en enunciados que mostraron característica de las carreras según la percepción de los profesores sobre problemas de aulas masivas y las dificultades de relación pedagógica entre profesores y alumnos.

Conclusiones

Comparando los enunciados emitidos por profesores de ambas carreras, se encontró una alta frecuencia de atribuciones al fracaso a las asignaturas que operarían como *condicionantes* de las prácticas docentes. Estas serían “externas” ya que sus características no son determinadas por los profesores sino por el plan de estudio de las carreras y un conjunto de normas compartidas sobre su hacer pedagógico. Cuando los profesores asocian los problemas de aprendizaje con las características de las asignaturas, evidencian que sus propias prácticas resultan implicadas en estas relaciones, por lo cual estos enunciados deben ser contextualizados en los tipos de asignaturas normativamente establecidas en los currículos de cada carrera. La materia codificada en la carrera de Abogacía está asociada a la estrategia de enseñanza, es causa de dificultades del aprendizaje y del estilo de evaluación y es parte de la atribución del fracaso de los estudiantes.

Si utilizamos las categorías atribucionales y buscamos la relación entre lo que designaremos como “tipo de asignatura” y las modalidades de su dictado, aparecen como atribuciones *externas* a los profesores (claro que también externas para los alumnos) pero lo más interesante es que cuando los sujetos docentes ubican las causas en ese núcleo significativo, ellas aparecen como *impuestas* y se pueden asignar a un estilo defensivo.

Medir las diferencias de peso de las diferentes atribuciones que emergen en los discursos de los profesores exige seguir más adelante con la investigación implementando otro tipo de técnicas con las cuales se puedan estimar el grado de incidencia sobre el fracaso académico de los estudiantes.

En este estudio se advirtió que la integración del estudiante en el primer año de su carrera está relacionada a los procesos de interacción docente-discente en el *contexto normativo específico de cada carrera*. Esta primera conclusión es una advertencia a análisis sobre muestras estadísticas calculadas sobre diversidades contextuales (estadísticas generales sobre deserción) que no permiten comprender válidamente procesos sociales implicados en la exclusión. Tampoco los estudios sobre un curso o un grupo pueden generalizar sus conclusiones a una carrera o a una Facultad. La interpretación de las significaciones deben remitirse al contexto

Los enunciados mostraron que al asignar la causa del fracaso en la persona que aprende, las expresiones referían a aspectos de la estructura

cognoscitiva (capacidad intelectual), a causas motivacionales y a supuestas actitudes, así como presunciones sobre la personalidad de estudiante. Explicarían estos hallazgos de atribuciones del fracaso a los alumnos una tendencia que ya ha sido detectada en otras investigaciones: el error de atribución. Al respecto, Myers, citando abundantes investigaciones, había dicho:

Los teóricos de la atribución resaltan que nuestra perspectiva no es igual cuando nos observamos a nosotros mismos que cuando observamos a los demás (Jones, 1976; Jones & Nisbett, 1971) Cuando actuamos nosotros el ambiente atrae nuestra atención. Cuando observamos la actuación de otra persona, es la persona la que ocupa el centro de nuestra atención y la situación se hace relativamente invisible. (Myers, 1990: pag 55)

La acentuación de los rasgos personales de los estudiantes en las explicaciones de sus fracasos, no puede dejar de lado la importancia de que su integración (o el llamado “aprendizaje del oficio de ser estudiante”) o exclusión, se realiza en un *contexto específico*. Esta conclusión observada en las redes conceptuales de las narrativas de los docentes entrevistados, es coherente con lo informado en otros estudios que dicen que la integración del estudiante social y académica que *logre la institución* es determinante *en este caso, se entendería por integración social el grado de sintonía y entendimiento que alcanza con los miembros de la comunidad universitaria, especialmente compañeros y profesores* (Álvarez et al., citando un estudio de Tinto, 1993).

En relación a las atribuciones de los profesores a las causas o factores asociados al fracaso o al éxito de sus estudiantes, sería posible señalar “estilos atribucionales” pero para determinar su influencia en los alumnos, los resultados deberían cruzarse con mediciones sobre éxito/fracaso de sus alumnos.

Hubo además atribuciones de fracaso a comportamientos en el aula de grupos masivos asociadas a prácticas pedagógicas con dificultades

En la narrativa de los profesores que asignan o asocian las causas del fracaso académico de sus alumnos a “atribuciones externas-estables”, en cada carrera, se observaría una tendencia a la *naturalización* del fracaso y por ende, no se visibilizaría el orden vigente y las relaciones de

poder. Esta interpretación abre a la problemática sociológica que advierte sobre actuaciones donde los sujetos no distinguiría la arbitrariedad social y por otra parte, mostraría la legitimación de estas normas, estructurada en los roles de los profesores, con variaciones según la posición jerárquica al interior de cada cátedra y difiriendo en cada carreras. Se advirtió en los enunciados de los entrevistados un “sesgo” que corroboraría investigaciones realizadas anteriormente, en referencia a las cuales Myers (1990:52) había dicho:

Quando nos referimos a nosotros mismos, es típico que usemos verbos que describen nuestras acciones y reacciones (“Me molesta cuando...”) Si nos referimos a otra persona, describimos con más frecuencia lo que es la persona (“Él es malo”) (Fiedler y otros, 1991; McGuire&McGuire, 1986; White &Younger, 1988). (p. 52).

Efectivamente, al referirse a los alumnos (también nombrados como “los chicos” “ellos”) los verbos utilizados en general fueron “**ellos son...**”

Este sesgo de la atribución se observó en los relatos de los entrevistados, los cuales, cuando explican la conducta de sus alumnos han tendido a suponer que ellos *son* de la forma en que actúan pero cuando explican la conducta *propia*, los enunciados ubican (deixis) a las causas (o justificación) de sus estrategias de enseñanza, a factores de las *situaciones* externas como son la cantidad de alumnos, el tipo de asignatura, la dotación del equipo de cátedra, entre otras. Pareciera que el castigo o la sanción social serían más fuertes cuando la causa de la trasgresión se ubica en la personalidad y sería atenuado cuando se ubica en las circunstancias, según estudios realizados en controversias judiciales. Podría advertirse que es una tendencia la dificultad de escapar de la ilusión de que la conducta asignada refleja una disposición interior del *otro*.

Hay estudios que pudieron identificar estilos atribucionales en docentes de distintos niveles

del sistema educativo. Si bien no se ha llegado a establecer en estos primeros análisis de datos la existencia de estilos atribucionales entre los profesores entrevistados, encontrar o modelar un estilo atribucional positivo ayudaría a incidir en el desempeño académico de los alumnos. Para identificarlos y ser establecidos como tales deberían mostrarse *significaciones relevantes cualitativamente*: recurrencia en los discursos y relevancia significativa (Navarro y Díaz, 1999; Delgado y Gutiérrez, 1999; García Ferrando, Ibáñez y Alvira, 2005).

Las interacciones docentes-discentes para ser suficientemente adaptativas y permitir al estudiante evitar el estado de indefensión, como orientación valorativa y desde la literatura consultada, las relaciones pedagógicas deberían ir acompañadas

de un entrenamiento adecuado que posibilite la puesta en marcha de estrategias cognitivas y de autorregulación eficaces que estimulen el desarrollo de sentimientos de confianza en las propias capacidades, así como sentimientos de autonomía y control, ya que éstas creencias afectan favorablemente al proceso de atribución causal, al aprendizaje y al logro académico (Borkowski, 1992; Miranda, Villaescusa y Vidal-Abarca, 1997; Núñez y González-Pumariega, 1998; Schunk, 1994; Zimmerman y Martínez-Pons, 1990; Zimmerman et al., 1996). (citados en González-Pienda et al., 2000).

Finalmente se observó, y debe quedar claramente asentado, que todos los entrevistados se extendieron en mostrar su vocación por la enseñanza y su preocupación por la deserción. Sería muy importante lograr una reflexión grupal de lo profesores sobre las estrategias didácticas usadas, a partir de la cual se podría proyectar su transformación con el propósito de potenciar el aprendizaje universitario y planificar como incidir sobre deserciones o atraso en el tiempo programado curricularmente.

Agradecimientos: A la Dra. Marité Berenguer por su acompañamiento en las discusiones de hallazgos. Su excelente solvencia en el área de las ciencias del lenguaje me orientó interdisciplinariamente. A la estudiante de la Carrera de Sociología, Amanda Ruarte, por haberme asistido en la aplicación del Programa Atlas ti.

Bibliografía

- Agudo de Córscico, M. C. (2004). *La Docencia Universitaria. Algunos aspectos sobre Educación Superior*. Jornada Anual de Reflexión Académica.
- Aguilar Rivera, M. C. (2001) *La transición a la vida universitaria. Éxito, Fracaso, Cambio y Abandono*. Facultad de Psicología Pontificia Universidad Católica Argentina. Área 3. Comisión 36 IV Encuentro Nacional de Docente Universidad Católica.
- Antoni, E. (2003). *Alumnos Universitarios. El por qué de sus éxitos y fracasos. Investigación que fundamenta una tesis doctoral*. Buenos Aires: Niño y Dávila.
- Aparicio, M. (2005). "Cultura institucional y homogeneización mental: un análisis del impacto en universitarios". *Interdisciplina*. agosto-diciembre, N° 2, vol. 22.
- - - - - (2008). *Causas de la deserción en la universidad*. San Juan: Editorial UNSJ.
- - - - - (2010). *El fracaso en la Universidad. Una aproximación a sus condicionantes desde un modelo multidimensional*. CONICET - UNCuyo
- Aparicio, Miriam Evaluando el peso de factores psicosociales en el fracaso de universitarios argentinos. Ponencia II Congreso Iberoamericano de de Evaluación Psicológica (on line)
- Aparicio, M. (Dir) y Garzuzi, V. (2006). "Dinámicas internas, procesos vocacionales y su relación con el abandono de los estudios. Un análisis en alumnos ingresantes a la Universidad". *Revista de Orientación Educativa*. N° 37, vol. 20. En <http://educacon.upla.cl/37/articulos>.
- Balduzzi, M. M. (2010). Proceso de atribución y auto percepción en estudios universitarios *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, N° 1, Vol. 12, enero-junio, pp. 89-116 México: Universidad Intercontinental.
- Barca Lozano, A., Peralbo Uzquiano, M. y Brenlla Blanco, J. (2004). "Atribuciones causales y enfoques de Aprendizaje: La Escala SIACEPA. Universidad de Oviedo". *Psicothema*, N° 1, vol. 16, pp 94-113.
- Beavois, J. *Tratado de la servidumbre liberal: Análisis de la sumisión*. (Sólo se pudo acceder a la Introducción, página on line)
- Bertoglio, R. L. (2002). "La interacción profesor-alumno, una visión desde los procesos atribucionales". *Psicoperapeutivas*, N° 1, Vol. 1, diciembre. Introducción de Ramírez, P.
- Bitonte, M. E. (2005). "Etnometodología e interacción. Perspectivas para el abordaje de la argumentación". *Vigencia de la argumentación*, pp. 91-105. Buenos Aires: Proyecto. En www.catedras.fsoc.uba.ar/delcoto/textos/Etnometodo.doc
- Bueno Abad, J. R. *Concepto de representaciones sociales y exclusión Area de Psicosocial*. Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Valencia. Disponible en www.unizar.es/centros/cues/archivos/temporales
- Channaouf, A., Py, J. y Sornat, A (2009). "Reconocimiento de las explicaciones causales internas y externas". *Anuarios de Psicología*, N° 50, pp. 9-18. Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona.
- Coulón, A. (1988). *La Etnometodología*. Madrid: Cátedra.
- - - - - (1995). *Etnometodología y educación*. Barcelona: Paidós.
- Gallardo Paúls, B. (1996). *Análisis conversacional y pragmática del receptor*. Valencia. En <http://www.uv.es/pauls/TODO.PDF>.
- Garfinkel, H. (2006). *Estudios en Etnometodología*. Barcelona: Anthropos.
- Heritage, J. (1990). "Etnometodología". En Guiddens, A. y Turner J.(comp.) *La teoría social hoy*. Madrid: Alianza.
- Navarro P. y Díaz, C. (1995). "Análisis de contenido". En Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. (1995) *Métodos y Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.
- De la Torre Ramírez, C. y Godoy Ávila, A. (2002). "Influencia de las atribuciones causales del profesor sobre el rendimiento de los alumnos - Universidad de Málaga". *Psicothema*, Vol. 14, pp. 444 - 449.
- - - - - (2004). "Diferencias Individuales en las atribuciones causales de los docentes y su influencia en el componente afectivo - Universidad de Málaga". *Revista Interamericana de Psicología*. N° 2, Vol. 38, pp. 217-224.
- González, D., Corral, V. y Montano, M. E. (2004). "Percepción de las Causas de logro Académico en Estudiantes de Licenciatura. Universidad de Sonora". *Revista Mexicana de Psicología*, N° 1, Vol. 21, junio, pp. 54-58.
- González Pineda , J., Núñez, J. C., González, S., Álvarez, L. et al. (2000). "Auto concepto, Proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje. Universidad de Oviedo, Universidad de la Coruña". *Psicothema*, N° 4, Vol. 12, pp. 548 -556.
- Guevara, M. (2011) Identidades estudiantiles, conocimientos y culturas. Percepciones de jóvenes universitarios y universitarias de Cuyo y de Argentina. *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*.
- Guevara, M. y Belelli, S. (2009). *Percepciones estudiantiles acerca las prácticas docentes y las*

- competencias construidas para el estudio y el trabajo. X Jornadas Argentinas de Estudios de Población. Catamarca.
- Halliday, M. A. K. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lucini, G., Bedwel, P. y Melo, P. (2009) *Docentes: atribuciones de causa de aprendizaje de los alumnos, condición necesaria pero ¿suficiente para tener impacto consistente en los resultados educativos? Reflexión a partir de la aplicación de diferentes programas de capacitación docente en comunas de las Regiones de Maule y BíoBío*. Chile: Fundación Educacional Arauco.
- Manassero Mas, M. A. y Vázquez Alonso, Á. (2000). *Atribuciones de Alumnado y Profesorado sobre rendimiento escolar. Consecuencias para la práctica educativa*. AECEFA Tesis PUCP - Pontificio Universidad Católica de Perú.
- (2010). "Análisis empírico de dos escalas de motivación escolar. Universidad de las Islas Baleares, España". *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, N° 3-6, Vol. 3.
- Marín, G. (2001). *Atribuciones sobre el éxito y el fracaso: efectos del sexo y de la cultura*. Universidad de San Francisco.
- Morales Bueno, P. y Gómez Nocetti, V. (2007). "Adaptación de la Escala Atribucional de Motivación de Logro de Manassero y Vázquez. Facultad de educación, Universidad de la Sabana". *Educación y Educadores*, N° 3, Vol. 12.
- Montañez, S., Guevara, M., Negri, M. C., Manchinnelli, L.; Demartini, M. y Belelli, S. (2012) *Que sí... que no... este camino elijo yo: Un estudio de trayectorias estudiantiles universitarias*. II Jornadas de Sociología de la UNLP.
- Navas, L., Sampascual, G. y Castelón, J. L. (1992). "Atribuciones y expectativas de alumnos y profesores: influencias en el rendimiento escolar Universidad Nacional de Educación a Distancia". *Revista de Psicología General y Aplicada*, N° 45, Vol. 1, pp. 55-62.
- Pérez, L.M.R. (2004). *El Test AMPET de motivación de logro para el aprendizaje*. CIDE-MEC (1997). En <http://www.revistaeducación.mec.es/re335/re335-15.pdf>.
- Porcar Gómez, M. L. y Escalante Gómez, E. (2009). "Límites de la explicación interna (norma de internalidad). Análisis de escalamiento multidimensional Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua, Mendoza, Argentina". *Revista electrónica de Investigación y Docencia*. (REID), N° 2, junio, pp. 59-77.
- Rigo Carratala, E. y Rosello, R. (1991). "La atribución interna-externa de las causas del fracaso escolar en los maestros". *Revista Mallorquina de Pedagogía (UTB)*. N° 8-9.
- Rojas, M. (2009). "No el abogado, mejor el doctor. La imagen social del profesional en Derecho". *Revista Estudios Socio-Jurídicos*, N° 11, vol. 2, pp. 281-298. julio-diciembre. Universidad de Ibagué, Colombia.
- Silvestri, L. I. y Flores, F. (2006). *Profesores y estudiantes, atribuciones causales del éxito y el fracaso académico - Facultad de Humanidades - Instituto de Ciencias de la Educación Universidad Nacional del Noroeste. Comunicaciones Científicas y Tecnológicas - Resistencia - Chaco*.
- Sposetti, A. (2003). *El factor educacional como causa potencial de la deserción en primer año de la universidad*. Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Proyecto aprobado y subsidiado por la SeCyT. UNRC, Arg.
- Stipcich, M. S. y Massa, M. (2002). "Un estudio de tipo etnográfico: el discurso del profesor de física". *Investigaciones en la enseñanza de las Ciencias*, N° 2, Vol. 7, pp 155-176.
- Valenzuela Carreño, J. (2007). "¿Qué pasa con la atribución al esfuerzo cuando hay una baja significativa en la exigencia académica?. Pontificia Universidad Católica de Chile". *Educere*, año 11, N° 37, vol. 11, pp 283 - 287. Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela.
- Valle, G., Wehbe, C. et al. (2010). *La perspectiva atributiva del estudiante de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNSJ sobre el éxito y fracaso académico*. Informe Final de Investigación. Gabinete de Estudios e Investigaciones de Trabajo Social.
- Vásquez Alonso, Á. y Manassero Mas, A. *La atribución causal del éxito y el fracaso escolar en Matemática, Física y Química de Bachillerato*. Servicio de Inspección Técnica de Educación Islas Bekeares. Dpto de Psicología Universidad Islas Baleares.
- Wehbe, C., Valle, G., Kirby, S. y Giménez Bawden, M. (2004). *Perfil del/la estudiante de la Facultad de Ciencias Sociales. Primera Parte*. San Juan: Departamento de Publicaciones y Ediciones de la Facultad de Ciencias Sociales, UNSJ.
- (2005). *Perfil del/la estudiante de la Facultad de Ciencias Sociales. Segunda Parte*. San Juan: Departamento de Publicaciones y Ediciones de la Facultad de Ciencias Sociales, UNSJ.
- (2008a). *Perfil del estudiante y de la estudiante de la Facultad de Ciencias Físicas y Naturales, UNSJ*. San Juan: Departamento de Publicaciones y Ediciones de la Facultad de Ciencias Sociales, UNSJ.
- (2008b). *Perfil del estudiante y de la estudiante de la Facultad de Arquitectura y Diseño Grafico, UNSJ*. San Juan: Departamento de Publicaciones y Ediciones de la Facultad de Ciencias Sociales, UNSJ.
- Wehbe, C. (2009). *Rezago y deserción en las Carreras de la Facultad de Ciencias Sociales: Estudio de la Cohorte 2009*. Secretaría Académica FACS, UNSJ (mimeografiado).
- (2015). *Seguimiento de la Cohorte 2009*. Informe Final, Secretaría Académica, FACS, UNSJ.