

REFERENCIA: Cantón, I. & García-Martín, S. (2016). El éxito escolar en la Educación Secundaria Obligatoria. La perspectiva del profesorado y del alumnado leonés. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 31(1). Enlace web: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos> - Consultada en fecha (dd-mm-aaaa)

## EL ÉXITO ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA. LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO Y DEL ALUMNADO LEONÉS

### SCHOOL SUCCESS IN COMPULSORY SECONDARY EDUCATION. THE POINT OF VIEW OF TEACHERS AND STUDENTS OF LEON

**Isabel Cantón Mayo**

[icanm@unileon.es](mailto:icanm@unileon.es)

**Sheila García-Martín**

[sgarcm@unileon.es](mailto:sgarcm@unileon.es)

Facultad de Educación. Universidad de León. Campus de Vegazana, s/n, C.P. 24071. León (España)

Recibido: 13/02/2016

Aceptado: 20/06/2016

#### **Resumen:**

Desde una conceptualización administrativa del término, se entiende por éxito educativo, la obtención del título de graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Las causas a las que se atribuye la finalización exitosa de esta etapa pueden discrepar en función del género, edad, curso o rol. Esta investigación descriptivo interpretativa trata de estudiar las causas del éxito educativo desde la perspectiva de profesores y alumnos de la etapa secundaria. Los resultados muestran que son los alumnos de los primeros cursos los que atribuyen, en mayor medida, el éxito a causas internas; como el esfuerzo y la habilidad. Mientras que el profesorado con mayor experiencia destaca las características del centro y la implicación de los padres como causas externas determinantes del éxito. Finalmente, se discuten las implicaciones.

**Palabras clave:** Éxito escolar, Causas, Atribuciones, Educación Secundaria Obligatoria.

#### **Abstract:**

From an administrative definition of the term, educational success is understood like the obtaining of the title of graduate in compulsory secondary education. The causes of the successful completion of this stage are attributed, they differ according to gender, age, grade or role. This interpretative descriptive research attempts to study the causes of educational success from the perspective of teachers and students in the secondary stage. The results show that students of the first courses are who attributed the success to internal causes as the effort and skill. While most experienced teachers designate the features of the center and the involvement of parents as external causes determinants of success. Finally, the implications are discussed.

**Keywords:** School Success, Causes, Attributions, Compulsory Secondary Education.

## Introducción

A lo largo de los años, se ha tratado de definir y de determinar, unívocamente, qué es el éxito escolar. Para dicha tarea, los autores, han aludido a multitud de características, necesidades y aptitudes de los alumnos y alumnas; a situaciones sociales, económicas, étnicas y culturales de las familias, a la implicación y motivación de los profesionales de la educación, a la organización eficaz de los centros escolares y al desarrollo de políticas educativas inclusivas y exitosas, entre otras. De ahí que el bagaje de definiciones sobre éxito escolar sea amplio, si se tiene en cuenta las implicaciones que se toman en consideración cuando se intenta explicar por qué se producen el fracaso y el abandono escolar temprano y cómo alcanzar el éxito escolar de cada uno de los alumnos y alumnas de nuestro país (Calvo y Manteca, 2016; Cantón, 2012; Grañeras, Díaz-Caneja y Gil, 2011; Ramírez, García y Sánchez, 2011; Salazar, 2010).

Debido a que las concepciones del éxito educativo son variadas, esta investigación ha de ceñirse a una de ellas. Siguiendo la línea marcada por autores como Cantón (2012) se entiende el éxito escolar a una situación de triunfo o de logro, en la cual las personas obtienen los objetivos deseados y ello les proporciona satisfacción.

Tomando como base esta concepción del término, se puede considerar que el éxito escolar está directamente relacionado con el logro de objetivos académicos y educativos específicos que generan satisfacción en los implicados. Dichos implicados no son solo los alumnos, sino también los profesores, familias y sociedad, en general. Asimismo, ante la imposibilidad de abordar todas las dimensiones del éxito (sociales, personales, motivacionales...), este estudio parte de la dimensión *administrativa*, que entiende que el éxito escolar es la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, por ser una dimensión del término que proporciona datos objetivos.

El éxito escolar es objeto de estudio y de mejora en esta sociedad, siendo uno de los indicadores más significativos de la enseñanza de calidad, puesto que actúa como factor preventivo del fracaso escolar; uno de los retos más importantes al que la educación actual se enfrenta (Escudero y Martínez, 2012). El éxito educativo ha venido asociado y al mismo tiempo, contrapuesto, al fracaso escolar. Entendiendo que el alumnado que fracasa educativamente es aquel que, al término de la Educación Secundaria Obligatoria, no tiene interés en realizar nuevos aprendizajes o que no se siente capaz de ello. Así como se considera, que los alumnos que no obtienen éxito educativo son aquellos que al finalizar su permanencia en la escuela no han alcanzado los conocimientos y habilidades que se consideran necesarios para manejarse de forma satisfactoria en la vida social y laboral, o para proseguir sus estudios (Marchesi, 2003; citado en Martínez y Álvarez, 2005).

De ahí que el alumno que no obtiene éxito escolar, es aquel que o bien no puede o no desea finalizar sus estudios de Educación Secundaria Obligatoria o bien no alcanza los objetivos definidos en cada una de las etapas educativas hasta su conclusión, y por tanto no logra obtener el título correspondiente. Éstos se encuentran, a corto y a largo plazo, con dificultades, ya que los alumnos que fracasan o que no obtienen éxito educativo, suelen tener problemas no sólo en las instituciones escolares, sino también a la hora de insertarse en el mercado laboral. Los jóvenes que no adquieren, en el sistema educativo de formación inicial, un nivel suficiente de conocimientos tienen muchas probabilidades de fracasar fuera del sistema escolar, puesto que el porcentaje de desempleo en alumnos que no finalizaron la Educación Secundaria Obligatoria es verdaderamente alto, pues uno de cada tres alumnos/as, cuyas escolaridades fueron difíciles o breves o de los que salieron de los centros educativos sin poseer formación inicial, se

encuentran en desempleo, frente a uno de cada diez alumnos/as con niveles de formación más altos (López-Vicente, Cussó-Parcerisas, Rodríguez-García y Riera-Romaní, 2016; Eckert, 2006).

### **Fundamentación teórica**

El objetivo de reducir la tasa de alumnos que no alcanza la titulación de Educación Secundaria Obligatoria es una prioridad en el contexto educativo español (LOMCE, 2013; LOE, 2006). La investigación, por su parte, trata de conocer cuáles son los factores que influyen y las causas que justifican por qué determinados alumnos sí alcanzan la titulación y otros no. Las perspectivas que analizan dichos factores son tres. La primera de ellas se centra en los factores personales o internos de los alumnos, los cuales hacen referencia a las capacidades, motivaciones e intereses de los alumnos y alumnas (Rodríguez-Martínez y Blanco, 2015; Llorent, 2012; Enkvist, 2011; Rodríguez, 2010). La segunda perspectiva se centra en factores externos, sociales y culturales, donde se recogen las características familiares o las condiciones socioculturales que rodean al alumnado (Linnakyla, y Valijarvi, 2006; Martínez y Álvarez, 2005; Balzano, 2002). Y una última perspectiva, la cual recoge que el éxito y fracaso escolares están condicionados por el funcionamiento del propio sistema educativo, lo cual aborda la organización y eficacia de los centros escolares (Ayala, Molina y Prieto, 2012; Ritacco, 2011; Calero, Choi y Waisgrais, 2010; Cepeda, 2005).

#### *Marco teórico de la atribución causal.*

A pesar de dicho desarrollo teórico y empírico; dentro del contexto educativo, la evidencia empírica existente indica que la indagación causal se centra en unas pocas de las múltiples causas posibles en cada situación de logro. En el caso de las situaciones escolares estas causas son el esfuerzo, la capacidad, la suerte y la tarea, las cuales derivan de la teoría de la atribución causal de Weiner (1986; citado en Inglés, Díaz, García, Ruiz, Delgado y Martínez, 2012). Dicha teoría constituye una de las perspectivas teóricas más importantes en el estudio de la motivación escolar, y de manera más específica, representa un significativo marco conceptual para analizar cómo los estudiantes explican las situaciones de éxito y fracaso académicos. La teoría de la atribución causal de Weiner (1979; citado en Canto, 1998) trata de explicar de qué manera interpretan las personas las causas de las conductas y acontecimientos propios y de otras personas.

Canto, (1998) basado en Weiner (1979) basó su teoría en la desarrollada por Heider (1958) quien utilizaba una serie de conceptos para explicar el éxito o fracaso en una tarea, tales como la capacidad, el esfuerzo y la suerte. Canto, (1998) consideró dichos factores añadiendo uno más; la dificultad de la tarea. Además, de las causas expuestas y defendidas por Weiner (1979), otros estudios posteriores han aportado nuevas causas como son las referidas al profesor, respecto a su capacidad, a su personalidad e interacción con el alumno, a las disposiciones personales del alumno o alumna como el interés, a la motivación, al ánimo o a la salud, y a las dificultades en los exámenes, en su metodología o adecuación, entre otras (Vázquez y Manassero, 1993).

#### *Marco empírico de la atribución causal del éxito y fracaso escolares*

La atribución causal del éxito y/o fracaso escolares parece diferir en función del género, la edad, el curso de los alumnos estudiados y la presencia o no de dificultades de aprendizaje (Rodvalho y Boruchovitch, 2015; Inglés et al., 2012; Almeida, Miranda y Guisande, 2008; de la

Torre y Godoy, 2004; González-Pianda, Nuñez, González-Pumariega, Álvarez, Rocés, García, González, Cabanach y Valle, 2000; Manassero y Vázquez, 1995).

Los análisis de Almeida et al. (2008) con 868 alumnos de Educación Secundaria Obligatoria trataron de explicar las situaciones de éxito y fracaso escolares, a través de sus atribuciones causales, encontrándose diferencias en función del género y del curso. Considerados los resultados se mostró que las chicas, en comparación con los chicos, tienden a atribuir los éxitos académicos al esfuerzo, mientras que los chicos los atribuyen a la capacidad. Asimismo, los chicos atribuyen significativamente más que las chicas, los fracasos a causas externas o inestables como la mala suerte o la dificultad de la tarea, lo que les ayuda a preservar su autoconcepto y autoestima.

Resultados que fueron corroborados por Inglés et al. (2012) quienes estudiaron a 2022 alumnos de los cuatro cursos de Educación Secundaria Obligatoria, y además de encontrar diferencias significativas de género en las atribuciones académicas, revelaron diferencias en función de la edad y del curso académico de los alumnos estudiados. Exponiendo que los estudiantes de cursos inferiores tienden a atribuir significativamente más los resultados académicos a causas externas tales como los métodos de estudio o la competencia del profesor, mientras que a medida que avanzan en los cursos académicos, éstos atribuyen, en mayor medida, el éxito y fracaso en la tarea, a causas internas como el esfuerzo y la capacidad.

Asimismo, González-Pianda et al. (2000) demostraron que también existen diferencias en las atribuciones causales del éxito y fracaso educativos entre alumnos con y sin dificultades de aprendizaje. Estos autores estudiaron una muestra de 502 estudiantes, de los cuales, 259 presentaban dificultades de aprendizaje (DA). Los resultados permiten afirmar que los alumnos sin dificultades de aprendizaje atribuyen el éxito a causas internas como la habilidad y el esfuerzo, mientras que los estudiantes con dificultades atribuyen significativamente más, el éxito a causas externas como la suerte, la ayuda del profesor o la ayuda de los familiares. En relación al fracaso, los alumnos con dificultades lo atribuyen a la falta de habilidad y a la falta de esfuerzo, en menor medida que los alumnos sin dificultades. Así como también, atribuyen significativamente más que los estudiantes sin dificultades, el fracaso a causas externas.

Además, se han encontrado diferencias entre las atribuciones causales que realiza el alumnado, sobre el éxito y fracaso escolares, y las construidas por el profesorado. Autores como Manassero y Vázquez (1995) estudiaron 508 estudiantes de Bachillerato y nueve profesores que impartían docencia en las aulas muestradas. Llegaron a la conclusión de que las causas atribuidas por el profesorado tienen frecuencias más altas que causas internas del alumno como el esfuerzo, la capacidad y el interés, refiriéndose en menor medida a causas externas como la suerte. Así como, no realizaron ninguna atribución relacionada con su competencia profesional o con los posibles sesgos de evaluación respecto al alumnado. Mientras, el alumnado atribuyó las causas del éxito y fracaso, al esfuerzo y a los problemas en los exámenes. En menor frecuencia atribuyeron el éxito a la suerte.

Asimismo, De la Torre y Godoy (2004) analizaron las diferencias individuales en las atribuciones causales del éxito y fracaso educativo del alumnado en 50 profesores de ambos sexos de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. Estos autores analizaron los resultados en base a la clasificación causal establecida por Weiner (1979) relativa a una triple dimensión; *el lugar de control*, que puede ser interno o externo; en función de si las causas percibidas se sitúan dentro del sujeto o fuera del mismo, *la estabilidad*, que puede ser estable o inestable; si la causa se percibe como perdurable en el tiempo sería estable; en el caso contrario, inestable y la tercera dimensión; *la posibilidad de control*, que puede ser controlable o incontrolable.

Los resultados obtenidos por De la Torre y Godoy (2004) mostraron que no existen diferencias significativas en la variable género. Sin embargo, las mujeres docentes consideraron en mayor medida que el profesorado masculino que sus alumnos pueden controlar las causas del éxito y fracaso educativo, por tanto, realizaron una atribución a causas internas del alumnado. Asimismo, se mostró que los docentes con mayor experiencia docente manifestaban menos estrés ante los fracasos de su alumnado, considerando aquellos estables en el tiempo. Por su parte, los docentes varones de cursos superiores consideraban el éxito de su alumnado como característica estable. Así como que los profesores de escuelas públicas manifestaban mayor depresión y estrés ante los fracasos escolares de sus alumnos que los profesores de escuelas privadas.

De todo ello se desprende que el hecho de que el alumno o el profesor realice uno u otro tipo de atribuciones tiene efectos importantes tanto en las expectativas de éxito y fracaso futuras como en el autoconcepto, la autoestima y el desempeño escolar de los alumnos (Inglés et al., 2012). De ahí que diferentes emociones podrían considerarse como el resultado de un proceso atributivo concreto. Pues el orgullo resultaría de atribuir resultados positivos a aspectos relacionados con el sí mismo como la capacidad o el esfuerzo, la cólera se produciría al atribuir los resultados negativos a factores controlados por otras personas, la gratitud resultaría de atribuir los resultados positivos a factores controlados por los otros, la culpa se daría cuando los resultados negativos se atribuyen a factores personales controlables, la compasión se produciría cuando se percibe a otros necesitados de ayuda por encontrarse en situaciones negativas que se deben a factores incontrolables y la resignación o la desesperanza se daría cuando se atribuye los resultados negativos a factores incontrolables (Canto, 1998).

La revisión teórica y empírica previa permite afirmar que el éxito escolar es uno de los aspectos a mejorar en el contexto educativo español, pues la mayor parte de los alumnos que no obtienen la titulación de Educación Secundaria Obligatoria, por repetidos fracasos educativos o por abandono del sistema escolar, encuentran dificultades a corto y a largo plazo en la inserción en el mercado laboral y en su futuro desarrollo social, personal y profesional. De ahí que sea necesario, desarrollar estudios que nos permitan indagar en los factores y causas atribuidas por los alumnos y los profesores del éxito escolar del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria, pues, las desarrolladas hasta ahora son escasas, no son actuales y muchas, refieren a otras etapas educativas (Tejedor y García-Valcárcel, 2007). Con esta investigación se pretende conocer las causas, a las que alumnos y profesores de ESO, atribuyen el éxito escolar en la etapa.

## **Diseño de la investigación**

### *Metodología*

Este estudio consistió en una investigación descriptivo-interpretativa de corte cuantitativo, desarrollada en dos centros educativos concertados de la ciudad de León. Se recogieron datos de alumnos y profesores de la etapa secundaria obligatoria a través de dos versiones de un cuestionario diseñado *ad hoc* para dicha investigación. El muestreo fue no probabilístico o intencional, pues formaron parte de la muestra, los docentes y los alumnos que se encontraban en las aulas en el momento de aplicación del cuestionario.

### *Instrumento de evaluación*

Para conocer las causas del éxito escolar desde la perspectiva del alumnado y profesorado de la etapa secundaria, se diseñaron y aplicaron dos versiones de un cuestionario *ad hoc*, una

de ellas dirigida al profesorado y otra al alumnado. Dicho instrumento, *Cuestionario de Atribución Causal del Éxito Escolar (CACEE)*, se elaboró a partir de la adaptación y combinación de distintas versiones de la Escala de Atribución Causal de Sydney (*Sydney Attribution Scale*; Marsh, 1984; citado en González-Pienda et al., 2000; Inglés et al., 2012). Todos ellos validados por expertos y aplicados en diversas muestras; alumnado español de las etapas infantil, primaria y secundaria, con y sin dificultades de aprendizaje (González-Pienda et al., 2000; Inglés et al., 2012).

El *CACEE* se dividió en dos bloques. El primero de ellos trataba de recoger *datos sociodemográficos y educativos* con variables como sexo, edad, curso educativo, en el caso del alumnado, y variables como edad, sexo, curso/s en los que se imparte docencia y años de experiencia docente en el centro, en la versión dirigida al profesorado. El segundo bloque presentaba veinte ítems relativos a la *atribución de causas del éxito escolar*, de los cuales, los ítems impares hacían referencia a causas internas del alumno justificadoras del éxito escolar, mientras que los ítems pares referían a causas externas al alumno que explicarían el éxito idénticos para ambos grupos: profesores y alumnos. De las causas internas se evaluaron dos factores, atribución del éxito al esfuerzo y a la habilidad, mientras que de las causas externas se evaluaron otros dos factores: atribución del éxito a causas incontrolables, por un lado y a la implicación de los padres y características del centro educativo, por otro. Dichos ítems se valoraron con una escala de puntuación tipo likert (1 a 4) respecto al grado de conformidad.

Tabla 1: *Aspectos evaluados e ítems del instrumento de evaluación*

<b>CAUSAS</b>	<b>FACTORES EVALUADOS</b>	<b>ÍTEMES</b>
<b>INTERNAS</b>	<b>Esfuerzo</b>	1. Trabajan mucho a lo largo de la etapa educativa. 5. Se esfuerzan mucho en las asignaturas. 9. Dedicar el tiempo suficiente a estudiar. 13. Los profesores se dan cuenta del esfuerzo del alumnado. 17. Estudian diariamente.
	<b>Habilidad</b>	3. Son alumnos brillantes. 7. Sirven para estudiar 11. Son de los mejores alumnos del aula. 15. Tienen gran capacidad para aprobar las asignaturas. 19. Son muy hábiles en las materias.
<b>EXTERNAS</b>	<b>Suerte/Facilidad de la tarea</b>	2. Tienen buena suerte. 6. Tienen un momento de inspiración. 10. Son los preferidos del profesor. 14. Aprobar la ESO es una tarea fácil. 18. Los profesores les tienen aprecio
	<b>Características centro y familia</b>	4. Estudian en centros donde se hace uso continuo de las TIC. 8. Cursan sus estudios en centros comprometidos con la creación y desarrollo del conocimiento. 12. Sus padres les ayudan con las tareas académicas. 16. Estudian en centros que buscan la mejora e innovación continuas. 20. Sus familias les ayudan en el estudio de los exámenes.

### *Validez y fiabilidad, muestreo y muestra*

Una vez elaborado el CACEE se procedió a la validación por medio de expertos. Fueron cinco profesores de Educación Secundaria y dos profesores universitarios. Los criterios para validar fueron la relevancia, la pertinencia y la univocidad de los ítems y el criterio de remodelación o eliminación de los mismos fue que tres o más evaluadores lo señalaran en alguno de los criterios. Tras este proceso, el CACEE quedó definitivamente conformado y se procedió a evaluar su fiabilidad mediante el alfa de Cronbach resultando ésta de 0,71. Posteriormente, se procedió a la puesta en contacto con los centros educativos participantes y mediante el oportuno permiso se realizó la aplicación del instrumento. En total, fueron 373 alumnos y 15 docentes los participantes en el estudio de dos colegios concertados de la ciudad de León.

De los 373 alumnos participantes, 177 eran chicos y 196; chicas y sus edades comprendían desde los 12 a los 18 años; 1ºESO (N= 92), 2ºESO (N= 99), 3º ESO (N=99) y 4º ESO (N=83). De los quince docentes participantes en el estudio, nueve eran hombres y seis eran mujeres, de entre 30 y 66 años. Los mismos se situaban en una amplia franja en relación a los años de experiencia docente en el centro educativo, desde un año hasta 25 años. Del total de profesores estudiados, dos impartían docencia en primer curso de ESO, cuatro impartían docencia únicamente en el segundo curso, dos en tercer curso y tres en cuarto curso únicamente. El resto de profesorado; cuatro docentes, impartían docencia en varios cursos de la etapa.

### *Análisis estadístico*

Para estudiar los datos recogidos, se realizaron análisis descriptivos y multivariados a través de la aplicación del Modelo Lineal General. A través de los análisis descriptivos se estudiaron la frecuencia y los porcentajes de los ítems que recogen las **causas y atribuciones internas** del éxito educativo; *el esfuerzo y la habilidad del alumnado* y **las atribuciones y causas externas** del éxito educativo; *las causas incontrolables como la suerte y la facilidad de la tarea, y las relativas a las características de las familias y del centro educativo*. A través de los análisis multivariados se trató de identificar si existían diferencias estadísticamente significativas. Para ello se llevaron a cabo comparaciones post-hoc mediante la prueba Scheffé (2014).

### **Resultados**

Los análisis descriptivos mostraron que, respecto al esfuerzo, más del 85% del alumnado estudiado estaba algo o totalmente de acuerdo en que el éxito educativo se debe a trabajar mucho a lo largo de la etapa educativa secundaria, así como en esforzarse mucho en las asignaturas, en el 77% de los casos. Además, más del 67% del alumnado consideraba que el éxito se debe a la dedicación de tiempo suficiente al estudio y a que el profesorado se da cuenta del esfuerzo que realiza el alumnado en la etapa, en opinión del 61% de los alumnos estudiados. Sin embargo, el alumnado estaba dividido en lo que al ítem de estudio diario se refiere, ya que el 51% de éste, no está de acuerdo en que el éxito escolar se deba a estudiar diariamente, mientras que el 49% restante sí.

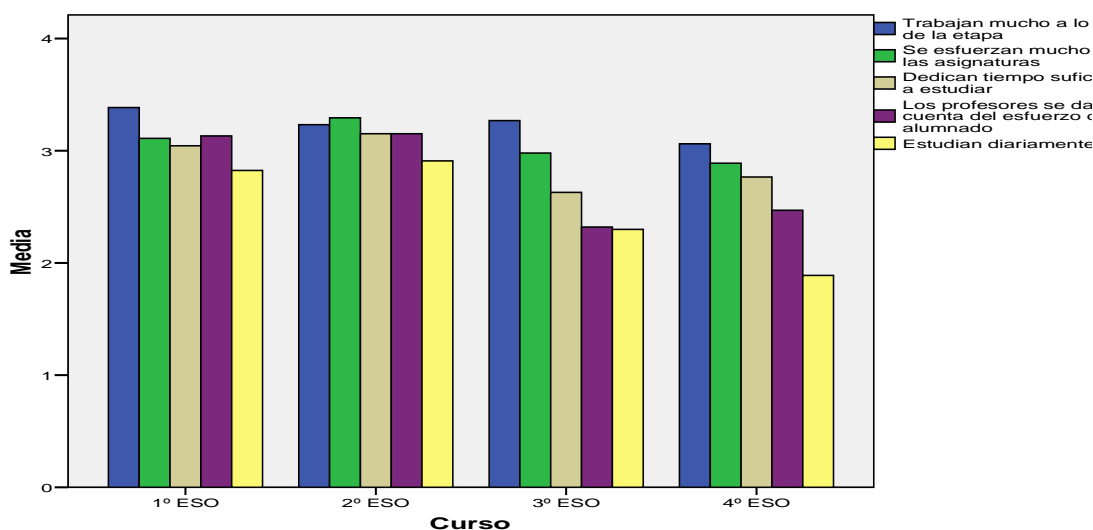


Figura 1: Gráfico de barras que recoge las variables que evalúan la causa interna del éxito: el esfuerzo. La perspectiva del alumnado agrupado por curso.

En relación a la segunda causa interna estudiada, la *habilidad*, el 53% del alumnado estaba de acuerdo en que el éxito educativo se deba a la brillantez del alumnado, así como a la capacidad del alumnado para estudiar, en más del 68% de los alumnos estudiados. Además, el 60% consideró que el alumnado que tiene éxito es aquel que tiene gran capacidad para aprobar las asignaturas y que es muy hábil en las materias. Sin embargo, la mayoría del alumnado muestreado, el 54% del mismo, no estaba de acuerdo en que los alumnos que tienen éxito en la etapa secundaria, sean de los mejores alumnos del aula.

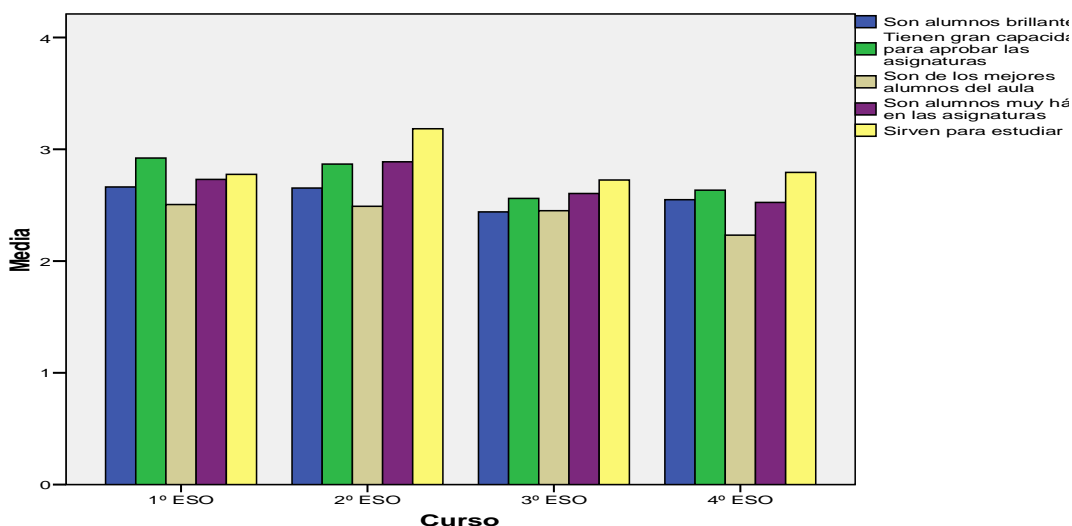


Figura 2: Gráfico de barras que recoge las variables que evalúan la causa interna del éxito: la habilidad. La perspectiva del alumnado agrupado por curso.

Relativo a las *causas incontrolables* como causas externas que explican el éxito escolar, el 63% del alumnado estudiado no presentó conformidad con la afirmación de que el éxito educativo se deba a la buena suerte del alumno ni a un momento de inspiración de éste, de acuerdo con el 62% de los casos muestreados. Asimismo, el 69% del alumnado, tampoco estaba de acuerdo con que el éxito escolar en el alumnado de la ESO se deba a que son los preferidos por el profesorado; ni a que son aquellos alumnos a los que el profesorado tiene aprecio, en el



52% de las respuestas recogidas. Además, es preciso destacar que el 70% mostró disconformidad ante el ítem que se refiere a la facilidad de aprobar la ESO.

En relación a las *características del centro y a la implicación de las familias* como causas externas que explican el éxito escolar del alumnado, se destaca que, el 63% del alumnado estudiado estaba de acuerdo en que estudiar en centros donde se hace uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante, TIC) explica el éxito del alumnado, así como cursar los estudios en centros comprometidos con la creación y el desarrollo del conocimiento, en el 69% de las respuestas recogidas. Asimismo, estudiar en centros que buscan la mejora y la innovación continuas parece ser causa explicativa del éxito educativo para el 68% del alumnado estudiado. Sin embargo, la implicación parental en las tareas académicas no parece justificar el éxito escolar, en opinión del alumnado, puesto que el 58% de éste, no está de acuerdo en que el éxito se deba a la ayuda de los padres con las tareas académicas, ni a la ayuda de éstos para estudiar los exámenes, en el 59% de los casos.

Por su parte, el 79% del profesorado consideró que el éxito escolar se debe a que el alumnado trabaja mucho durante la etapa secundaria y a que se esfuerza mucho en las asignaturas. Además, consideró el 60% de éste, que el alumnado que tiene éxito en la Educación Secundaria Obligatoria es porque dedica tiempo suficiente a estudiar, el 73% lo atribuyó a que estudia diariamente, y porque el profesorado es consciente del esfuerzo que realiza el alumnado, en un 80% de los casos recogidos.

El 53% del profesorado no estaba de acuerdo en que el éxito escolar del alumnado en la etapa secundaria se produzca por la brillantez de dicho alumnado. Tampoco presentó conformidad, el 60% del profesorado, en que los alumnos exitosos sean de los mejores alumnos del aula ni que tengan gran capacidad para aprobar las asignaturas, en un 53% de las respuestas recogidas. Sin embargo, más del 66% del profesorado consideró que aquellos alumnos que tienen éxito, son personas que sirven para estudiar y que son hábiles en las asignaturas, desde la perspectiva del 74% del profesorado estudiado.

En relación a las *causas incontrolables* como causas externas que explican el éxito escolar, el 53% del profesorado no estaba de acuerdo en que la causa del éxito escolar sea la suerte del alumnado, así como el 80% tampoco considera que se deba a un momento de inspiración en el alumnado. Asimismo, más del 73% del profesorado muestra su disconformidad con el ítem que refiere, que el alumnado que tiene éxito escolar es el preferido por el profesorado. Sin embargo, se muestra un resultado que difiere del ofrecido por el alumnado, ya que más del 53% del profesorado estuvo de acuerdo en que aprobar la Educación Secundaria Obligatoria es una tarea fácil, a diferencia del 70% del alumnado, que no lo consideran como tal.

Relativo a las *características del centro y a la implicación de las familias* como causas externas que justifican el éxito educativo del alumnado en la ESO, se destaca que, el 53% del profesorado no estaba de acuerdo en que estudiar en centros donde se hace uso de las TIC sea la causa del éxito del alumnado. Sin embargo, el 60% del profesorado sí considera que cursar estudios en centros comprometidos con la creación y el desarrollo del conocimiento es una de las causas del éxito escolar en el alumnado de la etapa secundaria, así como el 67% considera otra de las causas, estudiar en centros educativos que buscan la mejora y la innovación continuas. Además, la implicación parental en la realización de las tareas académicas y en el estudio de los exámenes son causas que explican el éxito del alumnado, según el 73% y el 60% del profesorado, respectivamente.

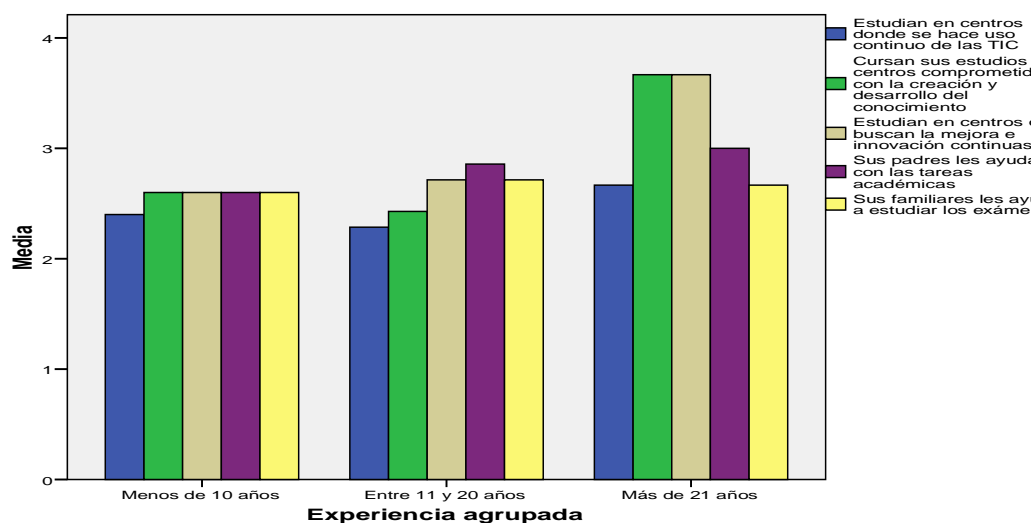


Figura 3: Gráfico de barras que recoge las variables que evalúan las causas externas del éxito: las características del centro y la implicación familiar. La perspectiva del profesorado agrupado por años de experiencia docente.

Finalmente, a través de los análisis multivariados se obtuvieron contrastes multivariados estadísticamente significativos cuando se consideraba la variable *curso* [ $\lambda_{\text{Wilks}} = .014$ ,  $F_{(317, 00)} = 1.131$ ,  $p \leq .0001$ ,  $\eta^2 = .986$ ], mientras que en el profesorado se obtuvieron contrastes estadísticamente significativos cuando se consideraba la variable *años de experiencia docente en el centro* [ $\lambda_{\text{Wilks}} = .006$ ,  $F_{(200, 00)} = .973$ ,  $p \leq .0001$ ,  $\eta^2 = .921$ ].

Dicho análisis arrojó diversos resultados a tener en cuenta. En primer lugar, en los datos pertenecientes al **alumnado**, las medias obtenidas destacaron, que los alumnos de los primeros dos cursos de la ESO, especialmente los de segundo curso, atribuyen el éxito escolar, en mayor medida, a las causas internas; el esfuerzo y la habilidad. Variables como trabajar mucho a lo largo de la etapa [ $M1^\circ\text{ESO} = 3.38$  frente a  $M4^\circ\text{ESO} = 3.06$ ]; esforzarse mucho en las asignaturas [ $M2^\circ\text{ESO} = 3.30$  frente a  $M4^\circ\text{ESO} = 2.88$ ], y servir para estudiar [ $M1^\circ\text{ESO} = 2.78$  frente a  $M2^\circ\text{ESO} = 3.21$ ] son las más valoradas por el alumnado, pues sus medias son mayores. Además, son los alumnos de segundo curso los que consideraron en mayor medida, las características del centro y la implicación familiar para favorecer el éxito educativo. Asimismo, se mostró que, los alumnos de primer curso consideran, en mayor número de ocasiones, la suerte para explicar el éxito.

En segundo lugar, en los datos pertenecientes al **profesorado**, es preciso reseñar que, en gran medida, el profesorado atribuyó el éxito escolar a causas internas del alumnado; el esfuerzo y la habilidad, especialmente a las variables de trabajar mucho durante la etapa [ $M > 21$  años = 3.33 frente a  $M < 10$  años = 2.80], dedicar tiempo suficiente al estudio [ $M > 21$  años = 3.33 frente a  $M < 10$  años = 2.20] y estudiar diariamente [ $M > 21$  años = 3.33 frente a  $M < 10$  años = 2.60]. Sin embargo, se encontraron diferencias significativas cuando se trata de causas externas, puesto que, es el profesorado con menos años de experiencia docente, menos de diez años, los que consideraron la suerte [ $M < 10$  años = 3.2 frente a  $M > 21$  años = 1.33] y la inspiración como causas del éxito [ $M < 10$  años = 2.6 frente a  $M > 21$  años = 1.33]. Mientras que el profesorado con más experiencia docente, más de 21 años, destacó las características del centro y la implicación de los padres en las tareas académicas de los hijos, como determinantes del éxito educativo.

## Discusión

Tras el análisis de las respuestas aportadas por el alumnado y profesorado leonés de la etapa secundaria, es preciso destacar que la mayoría atribuye, en gran medida, el éxito escolar a *causas personales e internas del alumno*, especialmente al esfuerzo y a dos variables: a trabajar mucho durante la etapa y a esforzarse mucho en las asignaturas. Siendo los alumnos de los dos primeros cursos los que atribuyen en mayor medida el éxito a las causas internas, mientras que los alumnos de los dos últimos cursos tienden a atribuir, en mayor número de ocasiones, el éxito a causas incontrolables como la suerte y/o la facilidad de la tarea.

Estos resultados coinciden con los obtenidos por la investigación de Inglés et al. (2012) quienes mostraron que los alumnos del primer curso de la etapa secundaria, atribuyen el éxito al esfuerzo, en mayor medida que los alumnos de cursos superiores. Afirmandose que los alumnos de los primeros cursos atribuyen el éxito a una causa interna y controlable como es el esfuerzo mientras que los alumnos de los últimos cursos atribuyen el éxito, en mayor medida, a una causa externa inestable como es la suerte. Estas diferencias en las atribuciones del alumnado, cuando se tiene en cuenta la edad y el curso de éste, se han encontrado en otros trabajos de la misma temática (Barca, Peralbo y Cadavid, 2003; Boruchovitch, 2004; Gonzaba, Morais, Santos y Jesús, 2006; citados en Inglés et al., 2012).

En relación a las *causas externas*, destaca el alto porcentaje de alumnos y profesores disconformes con que el éxito escolar se deba a causas incontrolables como la suerte o la existencia de un momento de inspiración del alumnado. Asimismo, coinciden en que el éxito del alumnado no se debe a que sean los preferidos por el profesorado (efecto halo). Sin embargo, también se muestra que son los profesores con menos años de experiencia docente los que tienden a atribuir, en mayor medida, el éxito del alumnado a causas incontrolables como la suerte y la inspiración momentánea, a diferencia del profesorado con más de 21 años de experiencia docente, los cuales destacan las características del centro y la implicación de los padres, por encima de otras causas externas, como la suerte, para explicar el éxito escolar. Dichos resultados confirman los obtenidos por otros estudios que afirman que, variables como la experiencia docente o el curso en el que se imparte docencia, pueden introducir diferencias relevantes en la naturaleza de las atribuciones que realiza el profesorado sobre el éxito del alumnado (De la Torre y Godoy, 2004).

En relación a la facilidad de la tarea, ambos colectivos, profesorado y alumnado, divergen en sus respuestas, cuando se trata de evaluar la variable; aprobar la etapa secundaria es una tarea fácil. Pues para la mayoría del profesorado aprobar la ESO es una tarea sencilla, mientras que, para siete de cada diez alumnos no es así. Finalmente, las características del centro y la implicación familiar como causas explicativas del éxito, muestran resultados diversos, puesto que, tanto el alumnado como el profesorado estudiado consideran que estudiar en centros donde se hace uso de las TIC, centros comprometidos con la creación y el desarrollo del conocimiento, y que buscan la mejora e innovación continuas, influyen en la obtención del éxito escolar. Mientras que, divergen en lo que a implicación familiar se refiere. Ya que la mayor parte del alumnado no considera que la ayuda de los padres y familiares con las tareas académicas y con los exámenes explique el éxito educativo del alumnado. Sin embargo, para el profesorado la ayuda e implicación de los padres en las tareas de sus hijos sí explicarían el éxito en gran medida.

El presente estudio presenta algunas limitaciones que habrán de tomarse en consideración. En primer lugar, es preciso señalar que las publicaciones sobre atribuciones causales, así como, sobre las causas del éxito son, en su mayoría, teóricas. Lo que ha dificultado la localización de estudios empíricos y el desarrollo de un marco más amplio. Además, este trabajo ha presentado un diseño transversal, por lo que los resultados obtenidos solo nos muestran las causas del éxito

atribuidas en un momento puntual, no así una tendencia más o menos generalizada a realizar tipos de atribuciones que resulten desadaptativas. Asimismo, los resultados presentados hacen referencia a una muestra geográfica determinada y de una etapa educativa concreta. Dichas circunstancias pueden haber limitado los resultados obtenidos en el estudio por lo que han de ser tomados con cautela dadas las dificultades de generalización. Las futuras líneas de investigación han de orientarse hacia el desarrollo de estudios longitudinales que permitan conocer si las atribuciones causales del éxito se mantienen o varían al acceder a cursos superiores de la etapa secundaria. Desarrollando dichos estudios en otras zonas geográficas, en etapas escolares diferentes o con otros diseños de investigación.

Finalmente, es preciso destacar que los resultados obtenidos en este estudio pueden tener importantes implicaciones a nivel personal, educativo y social. Ya que la creencia del alumnado en la eficacia del esfuerzo conlleva actividad y estabilidad emocional, a diferencia de la atribución del éxito a causas incontrolables, fuera de su control, que conlleva pasividad y ansiedad, y que provoca la creencia en el alumnado de que carece de la habilidad necesaria para lograr el éxito, favoreciendo el abandono escolar (Patrick, Skinner y Connell, 1993; citado en González-Pienda et al., 2000). Asimismo, las atribuciones causales por parte del profesorado influyen, condicionan y determinan la conducta futura del alumnado, por lo que el docente debe desarrollar pautas en el aula que favorezcan en el alumnado atribuciones funcionales para la mejora del aprendizaje y del rendimiento académico (Manassero y Vázquez, 1995), puesto que como afirma Weiner (1979; citado en Canto, 1998) es conveniente que todo el alumnado, independientemente de su género, edad y curso aprendan a atribuir el éxito y el fracaso al esfuerzo realizado, así como al uso adecuado de estrategias de aprendizaje para el logro de un correcto proceso de aprendizaje.

### Agradecimientos

Durante la realización de este estudio, la autora S. García-Martín recibió, en concurrencia competitiva, una ayuda para la realización de estudios de doctorado de la Universidad de León, FPI-ULE 2015.

### Referencias bibliográficas

- Almeida, L.S., Miranda, L. y Guisande, M.A. (2008). Atribuições causais para o sucesso e fracasso escolares. *Estudios de Psicología*, 25(2), 169-176.
- Ayala, C.L., Molina, V. y Prieto, R. (2012). Los compromisos singulares entre la administración y centros para el éxito educativo. *Revista de Educación, número extraordinario 2012*, 195-219.
- Balzano, S. (2002). Las construcciones culturales sobre el éxito y el fracaso escolar y sus implicaciones sobre los modelos educativos en la Argentina. *Cultura y Educación*, 3(14), 283-296.
- Calero, J. Choi, A y Waisgrais, S. (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006, *Revista de Educación, número extraordinario 2010*, 225-256.
- Calvo, A. y Manteca, F. (2016). Barreras y ayudas percibidas por los estudiantes en la transición entre la Educación Primaria y Secundaria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(1), 49-64.

- Canto, J.M. (1998). Percepción social. En L. Gómez y J.M. Canto (Coord.), *Psicología social* (15-33). Madrid: Pirámide.
- Cantón, I. (2012). El éxito escolar desde la perspectiva académica y práctica. XII Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas, Granada, 18-20 diciembre, (en papel).
- Cepeda, E. (2005). Factores asociados al logro cognitivo en matemáticas. *Revista de Educación*, 336, 503-514.
- De la Torre, C. y Godoy, A. (2004). Diferencias individuales en las atribuciones causales de los docentes y su influencia en el componente afectivo. *Revista interamericana de Psicología*, 38(2), 217-224.
- Eckert, H. (2006). Entre el fracaso escolar y las dificultades de inserción profesional: la vulnerabilidad de los jóvenes sin formación en el inicio de la sociedad del conocimiento. *Revista de Educación*, 341, 35-55.
- Enkvist, I. (2011). La educación exitosa de estudiantes afroamericanos en los Estados Unidos: Una revisión crítica. *Bordón*, 63(4), 9-27.
- Escudero, J.M. y Martínez, B. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación? *Revista de Educación, número extraordinario 2012*, 174-193.
- González-Pienda, J.A., Nuñez, J.C., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Roces, C., García, M., González, P., Cabanach, R.G. y Valle, A. (2000). Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 12(4), 548-556.
- Grañeras, M., Díaz-Caneja, P. y Gil, N. (Coords.). (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Inglés, C.J., Díaz, A., García, J.M., Ruiz, C., Delgado, B. y Martínez, M.C. (2012). Auto-atribuciones académicas. Diferencias de género y curso en estudiantes de Educación Secundaria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 57-65.
- Linnakyla, P. y Valijarvi, J. (2006). Rendimiento de los estudiantes finlandeses en PISA. Las claves del éxito en lectura. *Revista de Educación, extraordinario 2006*, 227-235.
- Llorent, V. (2012). El éxito y fracaso académico en las universidades españolas: Factores personales. I Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa, 21-23 noviembre (en papel).
- LOE (2006). Ley Orgánica de Educación. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo. *Boletín Oficial del Estado*, nº 106, 2006, 4 mayo.
- LOMCE (2013). Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Docente. Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre. *Boletín Oficial del Estado*, nº 295, 2013, 10 diciembre.
- López-Vicente, P., Cussó- Parcerisas, I., Rodríguez-García, E. y Riera-Romaní, J. (2016). Hacia una nueva propuesta de evaluación del éxito educativo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(2), 97-114.
- Manassero, M.A. y Vázquez, A. (1995). Atribuciones causales de alumnado y profesorado sobre el rendimiento escolar: Consecuencias para la práctica educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24, 125-141.

- Martínez, R.A. y Álvarez, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula abierta*, 85, 127-146.
- Ramírez, S., García, A. y Sánchez, C.A. (2011). *El éxito escolar. ¿Cómo pueden contribuir las familias del alumnado?* Madrid: CEAPA.
- Ritacco, M. (2011). El liderazgo de los centros educativos y las buenas prácticas ante el fracaso escolar y la exclusión social en la comunidad autónoma de Andalucía. *Revista de Investigación en Educación*, 9(1), 157-167.
- Rodvalho, N. y Boruchovitch, E. (2015). As Atribuições de Causalidade no Ensino Fundamental: Relações com Variáveis Demográficas e Escolares. *Psico. Porto Alegre*, 46(2), 176-187.
- Rodríguez, R.M. (2010). Éxito académico de los estudiantes inmigrantes. Factores de riesgo y de protección. *Educación XXI*, 13(1), 101-123.
- Rodríguez-Martínez, C. y Blanco, N. (2015). Diferencias de género, abandono escolar y continuidad en los estudios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68, 59-78.
- Salazar, W. (2010). El éxito escolar, por gusto o por obligación. *Revista de Educación y Pensamiento*, 17, 33-42.
- Tejedor, F.J. y García-Valcárcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, 342, 443-473.
- Vázquez, A. y Manassero, M.A. (1993). La atribución causal del éxito y fracaso escolar en Matemáticas y Física y Química de Bachillerato. *Anuario interuniversitario de didáctica*, 10-11, 237-255.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, Vol 71(1), Feb 1979, 3-25.