

ÉXITO Y FRACASO ACADÉMICO DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS*

Graciela B. Valle
Juana M. Raiano
Sandra E. García
Martha A. Suligoy
Gladys Gómez**

Resumen

En este artículo se exponen resultados alcanzados en el proyecto de investigación: *“Atribuciones causales del éxito y del fracaso académico en alumnos de la FACSO de la UNSJ”*. El estudio incluye un diseño cualitativo de tipo descriptivo, aplicando entrevistas a estudiantes de Abogacía y Trabajo Social, y procesando la información con el Programa Atlas.ti. Se examinan los factores que inciden y condicionan el éxito y el fracaso académico desde la perspectiva de los alumnos. Esto permite comprender la percepción subjetiva que no siempre coincide con el resultado objetivo, por cuanto el alumno significa de una forma particular su éxito o fracaso.

Las causas identificadas se han clasificado según las dimensiones propuestas por Weiner (1985). En ámbitos académicos, se aplica esta teoría cuando los estudiantes aluden a los factores causales que explicarían sus resultados académicos. Las atribuciones son analizadas según el rendimiento académico de los estudiantes, de modo que se puede apreciar la distinta valoración que unos y otros realizan. Se combina el análisis cualitativo con datos cuantitativos obtenidos de la aplicación de un cuestionario. Se analizan las variables: significado de éxito y significado de fracaso.

* Recibido 23/02/14 – Aprobado 04/04/14

** Licenciada en Trabajo Social. Especialista en Docencia Universitaria. Magíster en Políticas Sociales. Facultad de Ciencias Sociales-UNSJ -gbeatrizvalle@yahoo.com.ar
Docentes e Investigadores del Departamento de Trabajo Social FACSO UNSJ

Se aportan perspectivas de interpretación de los hallazgos acotando conceptos relevantes para el estudio del proceso de enseñanza y aprendizaje universitario.

Palabras claves: rendimiento académico, éxito, fracaso, perspectiva, atribuciones, alumnos universitarios.

Calificación JEL: Z1

Abstract:

The results achieved in the research project: "Causal attributions of success and failure in academic students of the UNSJ FACSO" are analyzed in this paper. The study includes a qualitative descriptive design, using interviews to students of Law and Social Work, and a further processing of the information using the program Atlas.ti. The factors influencing and determining the academic success and failure from the perspective of the students are examined. This makes it possible to understand the subjective perception that does not always coincide with the objective result, because the student gives a particular meaning to his success or failure.

The identified causes were classified according to the dimensions proposed by Weiner (1985). In academic circles, this theory applies when students refer to causal factors that explain his academic results. The attributions are analyzed according to the academic performance of students, so that their different assessments can be appreciated. Qualitative analysis is combined with quantitative data obtained from a survey. The following variables were analyzed: meaning of success and meaning of failure.

Perspectives of interpretation of the findings are reported, delimiting relevant concepts to the study of the academic teaching and learning processes.

Keywords: academic performance, success, failure, perspective, attributions, university students.

I. INTRODUCCIÓN

En la UNSJ ingresa cada año un importante número de alumnos, sin embargo las dos terceras partes desertan pronto o permanecen pero prolongando considerablemente el tiempo de cursado, incluso tornándose crónica su estadía. Vemos esta situación reflejada en algunas cifras proporcionadas por la Dirección de Censos y Estadísticas de la UNSJ.

Al analizar el comportamiento académico de los estudiantes, se observa que en el año 2010 se registraron en toda la Universidad 19.714 alumnos, de los cuales el 28,9% (5.703) no tuvo actividad académica. Si a ese total se le suman los alumnos que no aprobaron exámenes en ese mismo año, un 14,8% (2.916) se obtiene un total de 8.619 alumnos, es decir el 43,7% del total de alumnos. Similar situación se observa en la Facultad de Ciencias Sociales en donde de un total de 7.557 alumnos, el 31,6% (2.386) no registró en el año 2010 actividad académica y el 17,9% (1.350) no aprobaron exámenes, lo que suma un total de 3.736 alumnos, es decir el 49,5% de los estudiantes muestran un rendimiento académico altamente deficitario, teniendo en cuenta el elevado número de estudiantes que desaprueban los primeros parciales, que quedan libres tras el cursado, no logran aprobar los exámenes finales, o lentifican en extremo su permanencia en la universidad.

Por otro lado, se observa que estos valores indican que la matrícula mantiene un porcentaje de aproximadamente 30% de “alumnos fantasmas”, es decir figuran en las estadísticas como alumnos, pero no cursan ni rinden, deteriorando significativamente los índices de rendimiento académico y egreso.

Como vemos, estos análisis estadísticos de la matrícula universitaria dan cuenta del rendimiento académico de los alumnos. Sin embargo la información que proporcionan estas lógicas cuantitativas es global y no ahonda en las condiciones reales de evolución de la matrícula ni de la compleja situación de los estudiantes. Por cierto, la importancia de los valores que arrojan estos estudios hace necesario que se investigue acerca de cuáles son los factores que propician esas tendencias, más aún teniendo en cuenta que la realidad descrita se repite históricamente, tal como lo muestran las estadísticas que periódicamente publica la UNSJ.

Actualmente se asume la necesidad de superar los reduccionismos en la explicación de los problemas del rendimiento académico, el cual no se refiere solamente a resultados cuantitativos expresados en las

calificaciones, exámenes aprobados o reprobados; sino también y fundamentalmente, debemos saber que pasa con aquellas variables propias del individuo. Es decir con el conjunto de transformaciones operadas en el estudiante, a través del proceso enseñanza - aprendizaje, y que se manifiesta mediante el crecimiento y enriquecimiento de la personalidad en formación. De esta afirmación se puede sustentar, que el rendimiento académico, no sólo son las calificaciones, sino que se manifiesta en las adquisiciones de conocimientos, experiencias, hábitos, destrezas, habilidades, aptitudes, aspiraciones, ideales, autoestima, motivación, metas, etc.

En este marco, el proyecto de investigación: *“Las atribuciones causales del éxito y el fracaso académico en alumnos de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNSJ”*, pretende examinar los factores que inciden y condicionan el éxito y el fracaso en los estudios desde la perspectiva de los alumnos, haciendo de esta forma un aporte al protagonismo de los mismos. Entendemos que las mejoras en los niveles de rendimiento académico de los alumnos, deben fundamentarse en el análisis de los procesos de aprendizajes y de los factores o mecanismos que pueden favorecer o entorpecer los mismos.

El análisis que efectuamos es interpretativo porque se consideran las significaciones que le otorgan los estudiantes a los factores que inciden en su rendimiento académico. Las cadenas explicativas dadas por los alumnos nos ayudan a clarificar la interrelación de factores en juego. En este sentido, consideramos que el sujeto pedagógico alumno deviene desde un sujeto social, atravesado por su propia experiencia socializadora, y tensado entre las exigencias institucionales y sus propios condicionamientos intelectuales, afectivos, económicos y socio-culturales.

El diseño metodológico del proyecto mencionado incluyó la combinación de técnicas cualitativas y cuantitativas, lo que permitió captar las significaciones particulares de los estudiantes pero también prevalencias. La primera técnica empleada fue una entrevista estandarizada abierta aplicada a “casos” (84 estudiantes de 3er y 5to año pertenecientes a las carreras de Abogacía y Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales), seleccionados según el rendimiento académico que presentaban.

Los resultados del análisis cualitativo fueron sometidos a una medición cuantitativa, mediante la aplicación de un cuestionario auto-administrado con preguntas de respuestas pre-categorizadas basadas en los ejes temáticos identificados en el análisis cualitativo. El mismo fue

aplicado a todos los alumnos de ambas carreras de 3ero a 5to año. Esto permitió corroborar los hallazgos e identificar prevalencias en cada carrera.

II. CONCEPTUALIZACIONES

Éxito y fracaso en la universidad. Una perspectiva para su análisis

Aproximarse al éxito y al fracaso universitario como objeto de estudio, plantea entender su complejidad y su comprensión como un fenómeno multifactorial. En el sistema educativo, el éxito académico, particularmente en la universidad, se vincula a la posibilidad de aprobar exámenes con buenos resultados y recibirse en el tiempo establecido para la carrera que se ha elegido. En este contexto el éxito académico, parece estar asociado a criterios de excelencia. Así un alumno exitoso será aquel que cumpla con las expectativas de la institución educativa al interior de la cual dichos juicios de excelencia se fabrican (Perrenoud Ph., 2008)¹. Sin embargo, el éxito, tal como se define y evalúa desde el punto de vista institucional respecto a todos los alumnos, no puede ser identificado en todos los casos con el éxito de un proyecto de formación propio del alumno. Como bien señala Perrenoud (2008), al atribuir sistemáticamente el éxito y el fracaso al alumno, independientemente de cuales sean sus proyectos y deseos de instruirse, los adultos tratan de convencer al alumno de que se trata de su éxito o su fracaso y, por tanto, de su proyecto de formación. Esto enmascara la naturaleza real del éxito o fracaso académico, los que son el resultado de juicios de excelencia automáticos, a los que no puede sustraerse el alumno. En este sentido, entendemos que es fundamental considerar el protagonismo de los alumnos y sus percepciones respecto de los procesos de aprendizaje, lo cual permitirá comprender los determinantes que inciden en el comportamiento académico de los mismos.

¹ Aunque pensada para otros niveles de enseñanza, la metáfora empleada por Perrenoud sobre la fabricación de los juicios de excelencia, se aplica a la enseñanza superior. Al respecto, el autor sostiene que sólo es posible comprender tales juicios desde su relación con la organización de la escolaridad y con los contenidos de la cultura escolar; con las prácticas pedagógicas y con el trabajo escolar. Así, los juicios y las jerarquías de excelencia –como todas las representaciones- son el resultado de una *construcción intelectual, cultural y social*. En este sentido, Perrenoud explicita que “(...) esta metáfora pretende llamar la atención sobre el hecho de que las organizaciones tiene el poder de *construir una representación sobre la realidad e imponerla a sus miembros y usuarios como la definición legítima de la realidad...*” (Perrenoud, 2008:18).

Las perspectivas “subjetivistas” han contribuido a poner en primer plano “el punto de vista del actor”. La importancia de estos abordajes reside en que el actor aparece interpretando, significando o resignificando normas y situaciones. El interaccionismo simbólico, la etnometodología, el análisis situacional y aún algunos estudios de psicología social intentan revelar las claves mediante las cuales los sujetos elaboran sus percepciones, construyen y mantienen una visión de las cosas tratando de establecer cuáles son los códigos internos que guían la acción y sirven al actor para definir la situación.

Este enfoque teórico es utilizado desde los campos de la Sociología y la Psicología, en cuanto considera que la institución universitaria constituye una organización con unas reglas determinadas y en la que se crea un clima de relaciones específico que influye en el rendimiento académico. Es decir la principal fuente de influencia sobre la actividad estudiantil se encuentra en la situación que la Universidad crea o constituye. Sin embargo, es imposible analizar los sistemas sociales sin esforzarse por comprender el comportamiento de los agentes, sin los cuales estos sistemas no existirían. En última instancia, la situación es en gran medida lo que los actores creen que es. Al adoptar determinados modos de ver la realidad y actuar en consecuencia contribuimos a que la realidad se configure de acuerdo a lo que suponemos que es (Berger, P. y Luckmann, T., 1998).

El proceso individual implica el contexto y el contexto implica conocer las motivaciones individuales. Es así que en nuestro análisis indagamos a los estudiantes respecto de sus perspectivas sobre las causas asociadas al éxito o al fracaso en sus estudios: motivos, comportamiento y declaraciones de sus vivencias, con el fin de comprender cómo se articulan los factores desde el punto de vista del actor. Desde este enfoque no pretendemos llegar a establecer regularidades, ni leyes, sino más bien comprender la percepción subjetiva que no siempre coincide con el resultado objetivo, por cuanto el alumno significa de una forma particular su éxito o fracaso, y es precisamente esta visión la que nos interesa rescatar en esta investigación. Esto es, hacer hablar a la situación en términos de los individuos y a los individuos en términos de la situación.

III. RESULTADOS

Perfiles académicos

Tal como ya se señaló en este trabajo, el objetivo de nuestra investigación fue identificar la forma particular en que los alumnos significan su éxito y fracaso académico. En este sentido, observamos que dentro del marco de construcción y reconstrucción del mundo de la vida, el joven universitario ubica su singular experiencia académica con sus sentidos y significados propios, concordantes o al margen de los oficiales, y dentro de esta última, va a situar su proceso de apropiación de los contenidos, según la forma o el modo en que se apropie del oficio de alumno.

Surge como principal hallazgo de esta investigación, la relación encontrada entre el tipo de rendimiento académico y la perspectiva que tienen los estudiantes de las atribuciones asociadas al éxito y fracaso en sus estudios. Estas perspectivas responden al concepto señalado por Becker, quien señala que: *las perspectivas compartidas por un grupo son "...las formas de pensar y actuar que los miembros del grupo entienden como naturales y legítimas. Surgen cuando los individuos se enfrentan a los mismos problemas, en situaciones que todos valoran del mismo modo."* (Becker, citado por Coulon, 1995:11). Al respecto, observamos que existen básicamente dos grupos diferenciados de alumnos con perfiles académicos plasmados por trayectorias distintas, las cuales muestran que los aspectos referidos a la relación con los profesores, la forma en que fueron evaluados, el abordaje del sistema de cursado, los tiempos programados para cursar y rendir, la formación previa, así como los estilos de enseñanza y aprendizaje, entre otras experiencias, operan como mecanismos inclusivos o excluyentes. Estos grupos han sido identificados como: **a) Alumnos con rendimiento académico alto y medio**, y **b) Alumnos con rendimiento académico bajo**.

Por otro lado, se detecta la existencia de una estructura de sentido estructurante de las percepciones que tienen los alumnos respecto de las causas asociadas al éxito y fracaso académico; en la misma se identifican: a) *Factores inherentes al alumno universitario*, b) *Factores inherentes al profesor*, y c) *Factores inherentes a la estructura curricular de cada carrera*. En relación al estudiante universitario surgen factores personales, escolares y pedagógicos-cognitivos, tales como: aspectos vinculados con sus capacidades de autorregulación (regulación del tiempo y el esfuerzo,

dedicación, continuidad y perseverancia, asistencia a clases, programación del cursado y los exámenes, etc.) autoeficacia, autoconcepto académico y capacidad percibida, vocación, saber rendir examen, método de estudio empleados, estilos de aprendizaje. Surgen asimismo, los condicionamientos escolares (formación previa) y la situación personal, fundamentalmente cuestiones de índole económica, laboral, familiar, o de salud que impactan en la actividad académica del alumno.

En cuanto a los factores inherentes a los profesores, las explicaciones de los alumnos se organizan en torno a la figura de los docentes, especialmente en lo referido a actitudes, competencia y sesgos de los mismos, al sistema de enseñanza, la capacidad pedagógica de los profesores y los criterios de evaluación.

En lo que respecta a la estructura curricular, los estudiantes de Abogacía mencionan el desfasaje que existe entre la extensión y complejidad de los contenidos y el tiempo de dictado de las materias, la ausencia de asignaturas promocionales y el sistema de correlatividades. Por su parte los estudiantes de Trabajo Social, marcan la necesidad de integración y coordinación de materias teóricas y prácticas y el plan de correlatividades.

Relaciones entre los tipos de rendimiento académico presentadas por alumnos y atribuciones identificadas en el análisis cualitativo. Particularidades

En nuestra interpretación de las perspectivas mencionadas por los estudiantes, se incorpora las dimensiones atribucionales de Weiner (1985)².

Las atribuciones se definen como las explicaciones que el sujeto se da sí mismo de sus éxitos y fracasos o de la conducta de los demás. En ámbitos académicos, se aplica esta teoría cuando los estudiantes aluden a los factores causales que explicarían sus resultados académicos. Es importante destacar que las atribuciones causales, de acuerdo a la conceptualización de Weiner, no influyen por lo que tienen de específico, sino que lo hacen por las distintas características que presentan los factores explicativos. Estas características o propiedades refieren al carácter de la causa a la que se atribuyen los resultados. Al respecto, Weiner propone tres

² La Teoría de la atribución es una teoría de la psicología social desarrollada por Fitz Heider en 1958, y aplicada al ámbito académico por Bernard Weiner en 1979.

dimensiones para describir las atribuciones que los sujetos realizan a fin de explicar su éxito o fracaso en una tarea:

Dimensión de estabilidad (atribuciones estables/inestables): Según sea la persistencia y modificabilidad de la causa. Cuando más estable e incontrolable es el factor que se percibe como causa del propio fracaso, menos esperanza se tiene en poder resolverlo y más se paraliza la motivación para continuar esforzándose.

Control de la situación (causas controlables/incontrolables por el sujeto): Ésta dimensión refiere al grado de control que posee el individuo para modificar las consecuencias o efectos de las causas. En este punto, cuanto mayor control se percibe sobre la causa, mayores resultan las expectativas de éxito y la motivación para seguir esforzándose.

Foco de dimensión de causalidad (atribuciones internas/externas o endógenas/exógenas): Aluden al origen de la causa. Esta puede generarse en el interior del sujeto o proceder del entorno o los acontecimientos exteriores que lo rodean.

Esta clasificación nos permite inferir la valoración que realizan los estudiantes de las causas de éxito y fracaso y el impacto que tiene a nivel cognitivo y motivacional. Así, la atribución del éxito a causas internas produce emociones positivas, en tanto que la atribución del fracaso a causas internas produce emociones negativas. Por el contrario, si el éxito o el fracaso se atribuyen a causas externas, las emociones sufrirían escasos cambios. Según Weiner, cuando el sujeto atribuye el éxito o el fracaso a causas estables tenderá a generar expectativas de que en el futuro continuará experimentando éxito o fracaso. Sin embargo, si las causas se consideran inestables, tanto en caso de éxito como de fracaso, el sujeto albergará dudas sobre lo que ocurrirá en el futuro, ya que podría darse tanto éxito como fracaso. Por último, la atribución del éxito y el fracaso a causas controlables por el sujeto (Ej. el esfuerzo, la dedicación al estudio) produce motivación y persistencia, lo que contribuye a incrementar el rendimiento. No ocurrirá así en el caso de adscribir los resultados a factores incontrolables.

Teniendo en cuenta el análisis cualitativo efectuado³, se exponen a continuación las atribuciones percibidas por los alumnos de Abogacía y

³ La estrategia para analizar los datos cualitativos fue el proceso de codificación. Los códigos sirvieron luego como criterio de clasificación para el análisis de los textos seleccionados, y se transformaron en categorías teóricas emergentes del análisis de los datos cualitativos. De esta

Trabajo Social de acuerdo al tipo de rendimiento académico que presentan. Las atribuciones se clasifican según las categorías teóricas propuestas por Weiner.

En esta investigación se ha considerado el rendimiento académico a partir de los criterios empíricos establecidos en la universidad, y por ser el que nos permite calcular los datos disponibles en la institución. Hemos definido el rendimiento académico como el cociente entre el número de materias aprobadas y el tiempo desde que el estudiante comenzó la carrera.

Atribuciones internas – controlables – inestables: Esfuerzo y dedicación; forma de organización y programación del cursado y/o exámenes; aprendizaje comprensivo vs. aprendizaje memorístico; método de estudio; perseverancia.

Alumnos con rendimiento Alto y Medio	Alumnos con rendimiento Bajo
Atribuyen su éxito a causas endógenas, siendo las de mayor importancia las que se refieren a los procesos de autorregulación: regulación del tiempo y del esfuerzo, dedicación, continuidad y perseverancia en el estudio.	Atribuyen sus resultados académicos a factores referidos a la autorregulación, pero con una connotación negativa: falta de dedicación y esfuerzo, despreocupación y falta de perseverancia en el estudio, inadecuado manejo del tiempo, etc.
Su disposición motivacional se vincula con la concepción de la inteligencia, el autoconcepto y la capacidad percibida.	Expresan tener dificultades en la aplicación de estrategias de aprendizaje, lo cual no les permite resolver exitosamente las tareas académicas.
Utilizan estrategias de logro. Planifican con vistas a alcanzar estándares de excelencia.	Se limitan a cumplir con los requisitos mínimos exigidos en la actividad académica
Poseen un alto nivel de autoexigencia.	Valoran la dedicación y la perseverancia en el estudio por sobre la inteligencia o capacidad (<i>“uno se recibe por perseverante no por inteligente”</i>).

forma, se logró acceder a las distintas atribuciones a las cuales los alumnos entrevistados refieren cuando explican los motivos o causas del éxito o el fracaso en sus estudios.

Atribuciones internas – incontrolables – estables: Capacidad, vocación

Alumnos con rendimiento Alto y Medio	Alumnos con rendimiento Bajo
Poseen una alta valoración de su capacidad.	Tienen una concepción de la inteligencia como un rasgo estable y diferenciado del esfuerzo
Se identifican con la norma de excelencia que impone la institución.	Se sienten relegados en los grupos de alumnos y estigmatizados por los docentes por su nivel de rendimiento académico. Su orientación motivacional es extrínseca.
Expresan una motivación hacia tareas académicas relacionada con la creencia acerca de su competencia y sus expectativas de autoeficacia	Persiguen aprobar. Tienen dificultades con el manejo de ciertos recursos que les demanda la actividad universitaria .
El fracaso lo ven como algo que afecta a otros, no a ellos.	Ven al fracaso como un aprendizaje, un desafío que con esfuerzo se puede revertir. No hacen referencia a la calidad de los aprendizajes realizados.
Sentimiento de confianza en las propias capacidades, autonomía y control.	Perciben el entorno académico como inestable e imprevisible.
Eligieron la carrera libre de conflictos económicos y familiares.	Eligieron la carrera porque les gustaba, por el prestigio social que tiene y las posibilidades laborales que ofrece (Abogacía). En Trabajo Social algunos señalan que eligieron la carrera por descarte al no poder costear estudios en una institución privada y otros por sentir una vocación por lo social.
La experiencia exitosa en la carrera reafirma su vocación.	Abandonar la carrera surge como una posibilidad ante los reiterados fracasos en los exámenes.

Atribuciones internas – incontrolables – inestables: Miedo a rendir; actitudes en relación a auto-concepto, auto-estima y creencia sobre la auto-eficacia

Alumnos con rendimiento Alto y Medio	Alumnos con rendimiento Bajo
La auto-eficacia percibida es coincidente con experiencias previas de éxito, una realidad que refuerza la confianza y motivación que experimentan.	Debido a sus repetidas experiencias de fracaso, tienden a desconfiar de su capacidad y desarrollar bajas expectativas de auto-eficacia
Valoran tanto su conducta como su capacidad para el logro de sus metas académicas.	Sus metas no se ubican en alcanzar la excelencia, sino en esforzarse por obtener un cierto logro académico que les permita avanzar en la carrera.
Poseen una alta auto-estima, la cual refuerzan con la aprobación y el reconocimiento social que obtienen de los “otros significativos” como son los profesores y su familia.	Tienen bajos niveles de autoestima la que se expresa en vergüenza, culpa y depresión cuando fracasan en los exámenes. Justifican sus fracasos percibiéndolos como éxitos, de esta forma piensan que los problemas son entrenables y modificables por la propia acción. El hacerse cargo de sí mismo es vivido como un proceso personal y en soledad, el cual les exige poner en juego sus competencias y capacidades.
Se sienten confiados en sus competencias y recursos personales y cognitivos lo que les permite enfrentar con éxito el miedo que experimentan a rendir.	Se sienten inseguros ante las situaciones de evaluación debido a las dificultades que expresan tener en el dominio de estrategias cognitivas y metacognitivas. El miedo a rendir los paraliza y bloquea.

Atribuciones externas – incontrolables – estables: Actitudes de los profesores; didáctica y sistema de enseñanza; criterios de evaluación; base del secundario y ritmo universitario; Plan de estudio y/o características de las asignaturas.

Alumnos con rendimiento Alto y Medio	Alumnos con rendimiento Bajo
No consideran que la figura de los docentes o la suerte sean	Le otorgan un significativo protagonismo a la figura de los docentes,

determinantes en sus resultados académicos.	especialmente en cuanto a las actitudes, competencias y sesgos de los mismos
Se sienten seguros y exitosos en su oficio de alumnos, en cuanto manejan las habilidades estratégicas que les permite salir airosos de las instancias de evaluación.	Expresan vivir la relación pedagógica como un permanente combate en donde se trata de sobrevivir y funcionar ante las exigencias de los docentes. Cuestionan la forma de evaluación imperante, la cual, según la perspectiva de los alumnos, funciona como un método de control basada en una concepción estática y mecánica reducida a la acreditación.
Afirman haber tenido una formación previa que los preparó para desempeñarse con éxito en la universidad	Mencionan que la escuela no los preparó con hábitos de estudio para desempeñarse exitosamente en la universidad. Expresan haber vivido una situación de shock ante las dificultades que tuvieron para adaptarse a los códigos de la enseñanza superior.
Expresan no tener mayores dificultades para sortear las exigencias de la estructura curricular.	Expresan que la estructura curricular les dificulta el aprendizaje debido al desfase que existe entre la complejidad y extensión de los contenidos y el tiempo de dictado de las materias.
Cuestionan la capacidad didáctica de algunos docentes. Sin embargo sostienen que compensan las falencias en el sistema de enseñanza con el trabajo y esfuerzo personal que le dedican al estudio.	Interpelan el sistema de enseñanza y la capacidad pedagógica de los docentes. Afirman que se les exige estudiar de memoria una gran cantidad de contenidos que son dictados en escaso tiempo; que no se relacionan los contenidos teóricos con ejemplos; que las clases son tediosas; no hay trabajos prácticos y no hay materias promocionales. Consideran que estos factores inciden negativamente en su rendimiento académico.
Expresan autonomía ante los profesores para definir las estrategias de aprendizaje más exitosas.	Expresan necesitar de la orientación y acompañamiento de los docentes para transitar con éxito las instancias del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Atribuciones externas – controlables – inestables: Situación personal.

Alumnos con rendimiento Alto y Medio	Alumnos con rendimiento Bajo
Señalan que el nivel cultural, profesional y económico de sus padres les permite transitar la carrera sin preocupaciones y dedicarle tiempo completo al estudio.	Expresan tener dificultades económicas, familiares y laborales que les impide la dedicación al estudio. Aquellos que dependen de sus padres, afirman tener dificultades económicas, debido a los bajos ingresos que poseen los mismos.

Atribuciones externas – controlables – inestables: Situación de examen, suerte

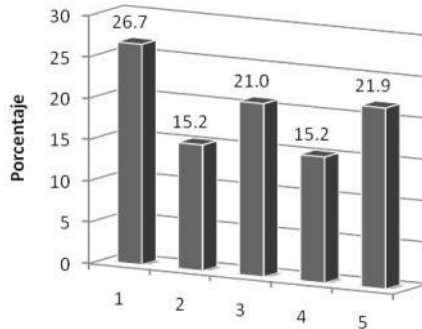
Alumnos con rendimiento Alto y Medio	Alumnos con rendimiento Bajo
Viven la situación de examen como un desafío.	Viven la situación de examen como una amenaza, una realidad incierta e incontrolable en la cual se sienten indefensos e impotentes frente al poder de los docentes.
Se sienten seguros y confiados en sus capacidades y habilidades para sortear los obstáculos del examen y la subjetividad de los docentes.	Consideran que lo determinante es saber rendir un examen más que saber lo que se va a rendir.
No consideran que la suerte incida en los resultados académicos.	Le otorgan una importancia relativa a la suerte en los resultados.

El éxito y el fracaso académico analizado desde una perspectiva cuantitativa

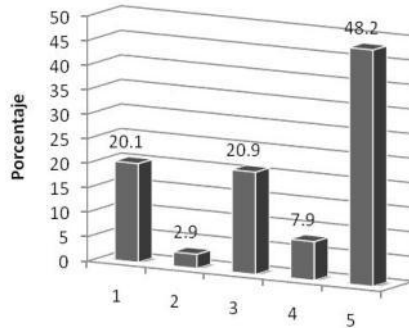
Los datos recabados en las encuestas, revelan que existe un amplio consenso entre los estudiantes de ambas carreras al valorar como un factor de éxito, el poder cumplir con los tiempos establecidos en el cursado de las carreras y lograr incorporar los conocimientos para tener una buena formación profesional. Sin embargo la atribución que se expresa en la opinión de los alumnos, como el eje central que determina el éxito y fracaso académico, son los resultados obtenidos en los exámenes. Al respecto son los estudiantes de Abogacía quienes le otorgan una relevancia mayor a las evaluaciones, y asocian el éxito a: “no fracasar en los exámenes” y el fracaso a: “reprobar reiteradamente” y “estudiar y no aprobar”;

Gráfico 1- Distribución de los porcentajes obtenidos en ambas carreras en la variable: ¿Consideras que tener éxito en los estudios tiene que ver con: *no fracasar en los exámenes?*

Trabajo Social



Abogacía

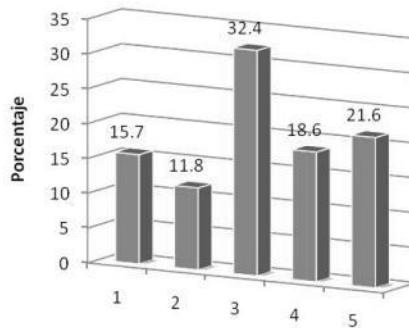


Escala: 1: Falso 2: Casi siempre falso 3: A veces falso, a veces verdadero
 4: Casi siempre verdadero 5: Verdadero

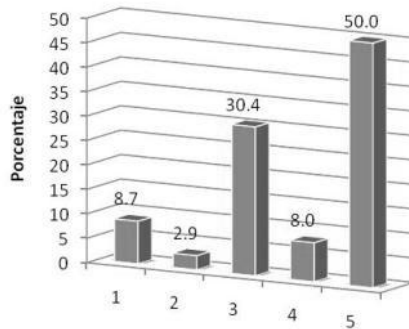
Fuente: datos obtenidos del cuestionario aplicado a alumnos de Abogacía y Trabajo Social. Año 2012.

Gráfico 2- Distribución de los porcentajes obtenidos en ambas carreras en la variable: ¿Consideras que tener fracaso en los estudios tiene que ver con: *reprobar reiteradamente?*

Trabajo Social



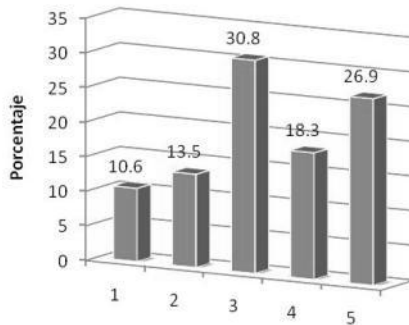
Abogacía



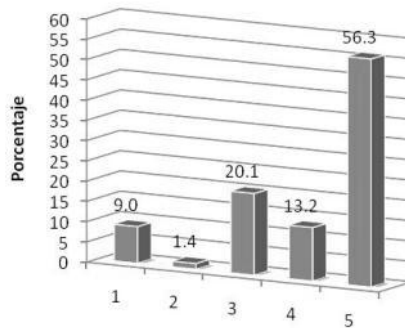
Escala: 1: Falso 2: Casi siempre falso 3: A veces falso, a veces verdadero 4: Casi siempre verdadero 5: Verdadero. Fuente: datos obtenidos del cuestionario aplicado a alumnos de Abogacía y Trabajo Social. Año 2012.

Gráfico 3- Distribución de los porcentajes obtenidos en ambas carreras en la variable: ¿Consideras que tener fracaso en los estudios tiene que ver con: *estudiar y no aprobar?*

Trabajo Social



Abogacía



Escala: 1: Falso 2: Casi siempre falso 3: A veces falso, a veces verdadero 4: Casi siempre verdadero 5: Verdadero. Fuente: datos obtenidos del cuestionario aplicado a alumnos de Abogacía y Trabajo Social. Año 2012.

La valoración del tiempo y esfuerzo invertido en el estudio, tanto como el compromiso con la propia formación, (conforme los altos porcentajes obtenidos en esas atribuciones), contrastada con la importancia otorgada al resultado de las evaluaciones, puede interpretarse como demostrativa de la frustración que provoca el fracaso, y su percepción desde los alumnos como una falta de valoración de sus esfuerzos por parte del docente que los evalúa. En este sentido, las entrevistas realizadas revelan que el fracaso se atribuye a no saber desenvolverse en un examen, no conocer al profesor con el que se rinde o no entender lo que él realmente quiere.

El valor obtenido en la variable referida a “*reprobar reiteradamente*” merece especial atención, en tanto fue construida, como las demás variables, en función de la frecuencia observada en la información cualitativa. En efecto, un alto porcentaje de alumnos de Abogacía, señalaron en las entrevistas que habían rendido (o cursado) más de una vez varias materias.

En principio, la diferencia de los resultados obtenidos en los exámenes entre alumnos de ambas carreras, podría situarse, entre otros factores, en los distintos regímenes de evaluación de las asignaturas (con mayor vigencia del régimen promocional en Trabajo Social, y su casi

ausencia en Abogacía, con evaluaciones parciales escritas y exámenes finales orales).

En este sentido, puede afirmarse que la *situación de examen*, la cual es vivida por los alumnos como una realidad incierta e incontrolable, genera cierto nivel de ansiedad. Desde la Teoría Cognitiva, ese estado emocional surge de las ideas que el alumno tiene acerca del examen, en tanto lo enfrenta a una situación en la que *será evaluado* sobre lo que ha aprendido. Así, conforme a la Teoría de la Atribuciones de Weiner, que considera que la motivación es el resorte básico de la acción, puede sostenerse que cuanto menor es la tendencia a considerar el fracaso en el examen como algo controlable, mayor será el nivel de ansiedad ante el mismo.

También se puede confirmar la pertinencia de la motivación de logro en relación con el aprendizaje (ya que éste ocurre mediante un proceso activo que supone un esfuerzo del sujeto que aprende), en los altos porcentajes obtenidos cuando se indaga a los estudiantes respecto de si: *“consideran que tener fracaso en los estudios tiene que ver con estudiar de memoria sin aprender”* (habiendo elegido la categoría verdadero un 63% en Abogacía y un 53,3% en Trabajo Social). En este punto puede establecerse que una de las razones que pueden influir en los alumnos para no esforzarse o intentar aprender, en el sentido de comprender y relacionar sus materiales de estudio, puede ser que relegan al aprendizaje como fin de su esfuerzo, dirigiéndose en cambio la búsqueda de éxito en estudiar para aprobar, para acreditar, más que para entender o saber. Esto podría suceder porque han aprendido, a través de la experiencia del fracaso académico, que las respuestas que han considerado correctas, si carecen de correspondencia literal con lo que les han enseñado – o “dado” – no son válidas para los profesores⁴.

Finalmente, partiendo de que los calificativos éxito/fracaso, y aprobado/reprobado, constituyen valoraciones construidas culturalmente por alumnos y profesores (esto últimos, en tanto evaluadores y por tanto decisores de los requisitos exigidos para acreditar los contenidos apprehendidos), los datos obtenidos – particularmente en Abogacía –

⁴ Cuando la experiencia de fracaso se hace crónica, genera **falta de confianza** en las **propias capacidades para aprender**. Esta atribución a un factor personal (interno) hará que el alumno ante una nueva tarea de aprendizaje, prevea un nuevo fracaso y no esté en disposición por encontrar un nuevo sentido a la tarea. Centrará sus esfuerzos en lograr retener en su memoria los conceptos que son válidos para el profesor, aunque no los comprenda. (Ausubel, 1976)

confirman la necesidad de indagar las causas a las que los alumnos atribuyen sus resultados académicos.

IV. REFLEXIONES FINALES

Los buenos y los malos alumnos: un desafío institucional.

Podemos definir varios tipos de fracasos: un tipo de fracaso “académico” imputable a la institución (carrera, facultad), y existe un tipo de fracaso que supone un escaso compromiso con el estudio por parte de los estudiantes. Pero también hemos comprobado que existe un fracaso en los procesos de enseñanza y aprendizaje que conjuga dos realidades: la del estudiante y la de la institución. Entendemos que es lógico considerar simultáneamente las aspiraciones y expectativas que tienen los estudiantes respecto al éxito en sus estudios, y las posibilidades que ofrece la institución (carrera, Facultad) de que se cumplan. Al respecto vemos que existe en muchos estudiantes, sobre todo los que poseen bajos niveles de rendimiento, una descompensación entre lo esperado y lo encontrado. Esto les genera fuertes sentimientos de decepción, incompetencia y frustración con la consiguiente pérdida de interés y motivación en los estudios. Es decir, el rendimiento académico que presentan los alumnos no depende solamente de las características individuales o de la voluntad de los mismos, depende también de las características estructurales y funcionales de la institución (Facultad, carrera), entre los que se incluyen: los mecanismos de selección, la formación pedagógica de los docentes, los factores curriculares, los sistemas de evaluación, la cantidad de alumnos, la relación profesor-alumno, el clima o medio institucional (competitividad, privilegiar los aspectos intelectuales o la formación humana), entre otros.

Así, el estudiante que ingresa en la universidad tiene un cierto poder de decisión que no depende solo de su voluntad, ni está solamente condicionado por sus características individuales, familiares y escolares. Depende también de los mecanismos de filtro y selección empleados por la Facultad y cada carrera en particular. En realidad hay que considerar al sujeto, y las estructuras en las que se inscribe. En este sentido, consideramos que la institución universitaria constituye un condicionante decisivo para el desempeño y permanencia de los estudiantes, fundamentalmente en lo que concierne a la forma y estilos de enseñanza.

Como hemos descripto en este trabajo, no podemos hablar de un comportamiento académico típico conducente al éxito o al fracaso, por el contrario lo que observamos es la existencia de trayectorias atípicas, e implican que los estudios superiores para un sector de la población estudiantil, no suponen su actividad exclusiva, ni la consecución de un título se lleva a cabo de forma “típica”, entendiéndose como tal la realidad del alumno que asiste a clase todos los días, aprueba las asignaturas en los cursos correspondientes, y se recibe en los tiempos estipulados por cada carrera. Por el contrario, existen estrategias, actitudes y trayectorias académicas muy dispares entre los alumnos universitarios. Estos recorridos diferenciados dependen, como hemos analizado, de la conjunción de factores personales, socioculturales, escolares, pedagógicos-cognitivos e institucionales. Esta realidad ubica a nuestros estudiantes en condiciones de partida desiguales y se plasma en los distintos niveles de aprendizaje alcanzados.

Como señala Coulon, si la afiliación es garantía de éxito, debemos pensar que nuestro estudiante universitario tiene que demostrar su competencia social, lingüística, comunicativa y cognitiva que le permita el acceso al nuevo universo. Es así que el estudiante competente es aquel que sabe identificar los códigos implícitos del trabajo intelectual, “...*cuando oye lo que no se ha dicho y ve lo que no ha sido indicado...*”, esto es, cuando ha interiorizado lo que en un principio parecía externo a él mismo (Coulon A., 1995:161).⁵

Ahora bien, este proceso de afiliación institucional e intelectual, debe hacerlo, en un contexto académico que se maneja con el imaginario de la homogeneidad, en cuanto considera que el estudiante que ingresa es porque posee las capacidades para desempeñarse y responder competentemente ante las demandas que exige el nivel universitario. Sin embargo, como lo expresan los propios estudiantes, esto no es así, ya que el alumno queda librado a su suerte, apropiándose como puede del conocimiento, sujeto sujetado por sus condiciones socioeconómicas, formación secundaria, hábitos de estudios adquiridos o no, la propia percepción de dificultades personales o sentido de los propios límites, que le facilitan o entorpecen el desempeño académico, la gran cantidad de la matrícula, la peculiar forma de enseñanza del docente universitario y un sin

⁵ El autor define a la afiliación como un aprendizaje por el que debe transitar el alumno para adquirir el rango de estudiante. Esto exige descubrir y asimilar la información tácita y adaptarse a los códigos y rutinas de la enseñanza superior.

número de factores provenientes tanto del contexto como de la propia historia personal del alumno. Esta realidad nos ubica ante una segmentación creciente entre dos sectores de alumnos: un sector, selectivo, protegido, con alumnado de elite, con altos niveles de autoexigencia, con una sólida formación previa, bajas tasas de fracasos y abandono, con buena inserción profesional; y un sector abierto, no protegido, con dificultades en el manejo de recursos cognitivos, producto de una deficiente preparación en la secundaria, donde las estrategias y trayectorias académicas son muy variadas, la mayoría caracterizada por un significativo rezago en los estudios, un elevado nivel de fracaso en las evaluaciones y altas tasas de abandono.

Sin ser un objetivo buscado o deseado, lo cierto es que la estructura organizativa y funcional de la institución universitaria, está pensada para privilegiar lo privilegiado y asegurar lo asegurado. Vemos por ejemplo que las estructuras curriculares y las demandas académicas están orientadas más bien para el *alumno esperado*, y no el alumno real (Ezcurra, Ana M., 2013).⁶

El acceso de jóvenes de distintas procedencias sociales a la Educación Superior ha originado, sin duda, una heterogeneidad de las características del estudiantado y por consecuencia, de las estrategias y demandas que se hacen de la educación. El ingreso irrestricto que caracterizó a la universidad argentina desde el ciclo democrático posdictatorial, devino en los noventa en una universidad masiva. Al respecto vemos que este proceso de masificación que caracteriza al sistema universitario argentino, hoy es visto, por una corriente de pensamiento crítica, como la fuente de todos los males: desorganización, mala calidad de la enseñanza, ineficacia del sistema, que se manifiesta en elevadas tasas de retrasos y abandonos. La solución que dan a estos problemas consiste en volver al modelo de la Universidad de elite, excluyente, con una organización ideológica positivista que considera que lo importante es el conocimiento que vierte el profesor y que la función del alumno es aprender, sin preocuparse por comprender si éste posee o no las condiciones para

⁶ La autora refiere al alumno esperado como aquel que respondería a las expectativas docentes y a los parámetros de evaluación institucionalizados, en contraposición con el alumno real, portador de un capital cultural desigual, sujeto a su condición de clase. Ezcurra enfatiza que el sistema tiende a excluir a los alumnos que no poseen el capital cultural esperado.

hacerlo. Estaríamos frente a lo que Ana M. Ezcurra (2013) denomina: *una inclusión excluyente*.⁷

Es normal en tiempos de crisis buscar los modelos que han funcionado en el pasado, pero creemos que existen otras respuestas para afrontar la crisis. Se trata de una segunda corriente y que se declara defensora de la Universidad abierta, capaz de diversificar sus funciones y adaptarse a la nueva demanda. Los defensores de esta posición afirman que la masificación por sí sola no es la causa de la mala calidad de la enseñanza y mucho menos de la deserción universitaria. Otros factores, como el mejoramiento de la capacidad pedagógica de los docentes, la creación de gabinetes de asesoramiento a los alumnos, la implementación de sistemas de tutorías que asistan y acompañen a los estudiantes con dificultades, la implementación de un sistema de becas que estimule el rendimiento académico en aquellos estudiantes que tienen dificultades económicas, la coordinación con el nivel medio, la revisión de las estructuras curriculares (materias, contenidos, correlatividades, etc.), son necesarios para mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En suma, creemos que el desafío que debe enfrentar hoy la institución universitaria, es ser capaz de atender y ocuparse de las necesidades sociales y pedagógicas de los alumnos. Esto implicaría cumplir con la necesaria función social de la universidad, relativa tanto a la igualdad de posibilidades de ascenso social de diferentes grupos sociales, como a la igualdad de oportunidades para acceder a un mercado de trabajo, en el que las credenciales universitarias se convertirían en la principal condición para lograr un empleo.

⁷ La noción de inclusión excluyente pretende dar cuenta de una contradicción empírica, en cuanto el ingreso a la universidad no es garantía de éxito sino existen las condiciones que garanticen la permanencia y egreso de los alumnos.

V. Bibliografía

ANTONI, Elsa (2003). *Alumnos universitarios: el por qué de sus éxitos y fracasos*. Ed Miño y Dávila, Bs As.

AUSUBEL, E. (1976). *Psicología Educativa: un punto de vista cognitivo*. Trillas. Mexico.

BERGER, L. Peter y LUCKMANN, Thomas (1998): *La construcción social de la realidad*. Amorrortu editores, Bs. As.

COULON, Alain: (1995). *Etnometodología y educación*. Ed. Paidós, Bs As.

CORRAL de ZURITA, Nilda, VEIRAVÉ, Delfina y otros (2000). *Aprendizaje y enseñanza en el aula universitaria*. Instituto de Ciencias de la Educación- Facultad de Humanidades – UNNE –<http://www.unne.edu.ar/cyt/2001/9-Educación/D-010.pdf>

EZCURRA, Ana M. (2013). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. IEC, Bs. As.

GOETZ J.P., LE COMPTE, M.D. (2010). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ediciones Morata, S.L. Madrid.

LATIESA, Margarita (1992): *La deserción universitaria*. Siglo Veintiuno de España Editores, SA. Madrid.

MONEREO, Carles y POZO, Juan I. (2003) *La universidad ante la nueva cultura educativa*. Editorial Síntesis, Madrid.

PERRENOUD, Philippe (2008) *La construcción de éxito y del fracaso escolar*. Ediciones Morata, S.L., Madrid.

WEINER, B. (1985): *An attributional theory of achievement motivation and emotion*. Psychological review. En GARCÍA LÓPEZ, JUAN. *Aportaciones de la Teoría de las Atribuciones Causales a la comprensión de la motivación para el rendimiento escolar*. Ensayos, 2006-UCLM.

Documentos e informes:

Documento de la Dirección de Censos y Estadísticas. Rendimiento Académico 2010-Universidad Nacional de San Juan.

Valle, Graciela; Gimenez, Mónica; Suligoy, Martha; Raiano, Juana; Gómez, Gladys; García, Sandra; Aciar, Mariela; Bazán, Alejandra; Fierro, Silvina. Informe Final del proyecto de investigación: *“Atribuciones Causales del éxito y fracaso académico en alumnos de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNSJ”*, 2011-2013.-

