

## Fatalismo, atribuciones del fracaso, y rendimiento académico en estudiantes chilenos Mapuche y no-Mapuche

Tamara Otzen<sup>1,2,3\*</sup>, Héctor Betancourt<sup>4,5</sup>, María-Elena González-Plitt<sup>6</sup> y Diana Martella<sup>2</sup>

*1 Doctorado en Ciencias Médicas, Universidad de La Frontera (Chile).*

*2 Escuela de Psicología, Universidad Autónoma de Chile (Chile).*

*3 Universidad Científica del Sur, Lima (Perú).*

*4 Loma Linda University (United States).*

*5 Universidad de La Frontera (Chile).*

*6 Vicerrectora de Planificación y Desarrollo, Universidad de Los Lagos (Chile).*

**Resumen:** Este estudio investiga el rol del fatalismo como orientación valórica cultural y las atribuciones causales sobre el fracaso en el rendimiento académico de estudiantes secundarios en la región de La Araucanía, Chile. Tres mil trescientos cuarenta y ocho estudiantes Mapuche y no-Mapuche participaron en el estudio. De manera consistente con el modelo sobre cultura y comportamiento que guía la investigación, los resultados del análisis de modelos causales basado en ecuaciones estructurales muestra que el rendimiento académico es en parte una función de variaciones en el nivel de fatalismo, tanto directamente como por medio de los procesos de atribución causal y las emociones relacionadas al fracaso. En términos generales, el modelo propuesto respecto a la estructura de las relaciones entre las variables fatalismo, atribuciones, y emociones relacionadas con el fracaso como determinantes del rendimiento académico explican los datos tanto para estudiantes Mapuche como no-Mapuche. Sin embargo, los resultados muestran que la naturaleza de las relaciones entre algunas de las variables del modelo es distinta para estudiantes de estos dos grupos étnicos. Finalmente, de acuerdo al análisis de modelos causales, el nivel socioeconómico de la familia aparece como el determinante más importante del fatalismo.

**Palabras clave:** Fatalismo, Atribuciones, Rendimiento Académico, Cultura, Etnia, Mapuche, Chile.

**Title:** Fatalism, Attributions of Failure and Academic Performance in Mapuche and non-Mapuche Chilean Students

**Abstract:** This study investigated the role of fatalism as a cultural value orientation and causal attributions for past failure in the academic performance of high school students in the Araucanía Region of Chile. Three thousand three hundred and forty eight Mapuche and non-Mapuche students participated in the study. Consistent with the Culture and Behavior model that guided the research, the test of causal models based on the analysis of structural equations show that academic performance is in part a function of variations in the level of fatalism, directly as well as indirectly through its influence in the attribution processes and failure-related emotions. In general, the model representing the proposed structure of relations among fatalism, attributions, and emotions as determinants of academic performance fit the data for both Mapuche and non-Mapuche students. However, results show that some of the relations in the model are different for students from these two ethnic groups. Finally, according to the results from the analysis of causal models, family SES appear to be the most important determinant of fatalism.

**Key words:** Fatalism, Attributions, Academic Performance, Culture, Ethnic, Mapuche, Chile.

### Introducción

En Chile un 11.11% de la población total pertenece a un grupo étnico minoritario, la mayor parte de los cuales (84.11%) son Mapuche. En la región de La Araucanía esta minoría étnica representa el 31% de la población (Instituto Nacional de Estadísticas [INE], 2012). Los Mapuche alcanzan menos años de estudio (8.87 años en contraste con 10.48 años de la población total), tienen una mayor tasa de analfabetismo (6.5% en contraste con 3.3% de la población total) y mayor tasa de pobreza (20.5% en contraste con el 14.8% de la población total) que el resto de la población del país (Encuesta de Caracterización Socioeconómica [CASEN], 2009).

Uno de los problemas con el estudio de las minorías étnicas es que frecuentemente las investigaciones que comparan grupos, cuando atribuyen las diferencias intergrupales en fenómenos psicológicos a diferencias culturales, no identifican que aspecto de la cultura y de que manera se relaciona con las variaciones observadas en lo psicológico y conductual. Es decir, no se identifican ni miden los aspectos de la cultura responsables de las diferencias observadas entre esos grupos (Betancourt & Fuentes, 2001; Betancourt, Hardin, &

Manzi, 1992; Betancourt & López, 1993). Consecuentemente esto favorece los estereotipos y prejuicios hacia los miembros de los grupos minoritarios y a menudo el desarrollo de políticas o intervenciones poco efectivas.

La presente investigación está guiada por el modelo teórico de Betancourt sobre cultura y comportamiento (Betancourt & Weiner, 1982; Betancourt, Hardin, & Manzi, 1992; Betancourt & López, 1993; Betancourt & Fuentes, 2001; Betancourt & Flynn, 2009). Este modelo (ver Figura 1) propone que es la cultura, no necesariamente la raza u otros factores poblacionales, la que más directamente influye en los procesos psicológicos y la conducta. Como se observa en la Figura 1 las variables demográficas (A) son fuentes de variación cultural (B), y es la cultura la que influye directamente y por medio de procesos psicológicos (C) en la conducta (D).

El fatalismo, como orientación valórica culturalmente transmitida, tiene que ver con la relación de equilibrio entre los seres humanos y la naturaleza o entorno (Hofstede, 2001; Kluckhohn & Strodtbeck, 1961). En este sentido la orientación valórica fatalista se operacionaliza en dos constructos separados: dominación (control sobre la naturaleza) y fatalismo (subyugación a la naturaleza). Más recientemente el fatalismo ha sido definido como una mirada general que visualiza los eventos de la vida como impredecibles y sugiere que el destino de cada uno está fuera de nuestro control (Davinson, Frakel & Smith, 1992). Investigadores en el campo educacional han encontrado indicios de una relación entre

**\* Dirección para correspondencia [Correspondence address]:**

Ph.D. Tamara Otzen, Doctorado en Ciencias Médicas, Universidad de La Frontera, Avenida Alemania 0458, Temuco (Chile).  
E-mail: [tamara.otzen@ufrontera.cl](mailto:tamara.otzen@ufrontera.cl)

creencias fatalistas y actitudes académicas negativas y bajo rendimiento en adolescentes (Guzmán, Santiago-Rivera, & Haas, 2005; Matute-Bianchi, 1986).

Modelo de Betancourt para el Estudio de la Cultura

(Betancourt & Flynn, 2009)

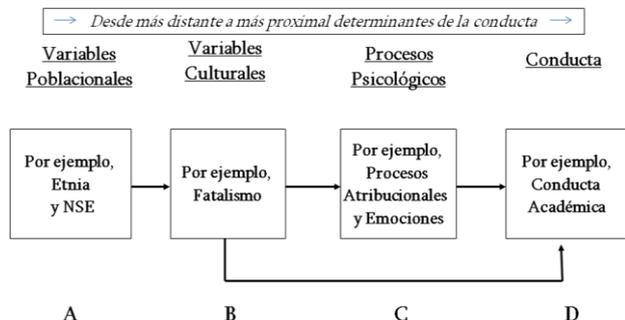


Figura 1. Modelo de Betancourt para el estudio de la cultura.

En general, las observaciones (Powe, 2001; Skinner, Champion, Menon, & Seshandri, 2002; Navarrete, 2006) sugieren que el fatalismo es en parte una función de factores tales como el nivel socio-económico (NSE). Por ejemplo, es posible que la experiencia de vivir en situaciones de pobreza extrema, donde los individuos no tienen control sobre lo que ocurre y no pueden cambiar su situación, puede resultar en creencias y orientaciones valóricas socialmente compartidas de tipo fatalistas. Esto podría llevar a que las personas atribuyan las dificultades y el fracaso académico a causas percibidas como estables e incontrolables, lo que podría producir efectos motivacionales negativos, como resignación aprendida y expectativas de fracaso futuro, lo que a su vez puede afectar a las aspiraciones profesionales (Navarrete, 2005).

Fatalismo y Atribución Causal

La teoría atributiva de la motivación de Weiner (1979, 1985, 1996), plantea que las causas a las que las personas atribuyen sus éxitos y fracasos tienen importantes consecuencias psicológicas, particularmente a nivel motivacional. Desde esta perspectiva, lo que realmente determina la motivación son las distintas interpretaciones y valoraciones que el sujeto realiza de sus propios resultados académicos. Esta teoría sostiene que la motivación académica es en parte una función de las causas a las que se atribuye el éxito y el fracaso. Es decir, deriva de las propiedades o características: interno-externo, estable-inestable y controlable-incontrolable. De la dimensión estabilidad-inestabilidad dependen mayormente las expectativas acerca de lo que cabe esperar en el futuro, particularmente expectativas de éxito o fracaso. Las atribuciones que se hacen en relación al fracaso también generan emociones asociadas a estas expectativas, las cuales también tienen efectos motivacionales importantes (Weiner, 1985).

En el caso del fatalismo, se ha observado que los estudiantes con grados más altos de fatalismo, en comparación a aquellos que muestran niveles más bajos, tienden a atribuir sus fracasos en lo académico a causas más estables. Además manifiestan más emociones negativas, que influyen la conducta académica (Navarrete, 2005).

El objetivo de este estudio es investigar el rendimiento académico, en función de factores culturales y procesos psicológicos relevantes en estudiantes de enseñanza secundaria Mapuche y no-Mapuche de la región de La Araucanía, en Chile. Específicamente investigamos el rol del fatalismo como orientación valórica cultural asociada con la diversidad poblacional, etnia, y NSE, y su efecto en procesos de atribución causal del fracaso académico y las emociones como determinantes del rendimiento académico (ver Figura 2).

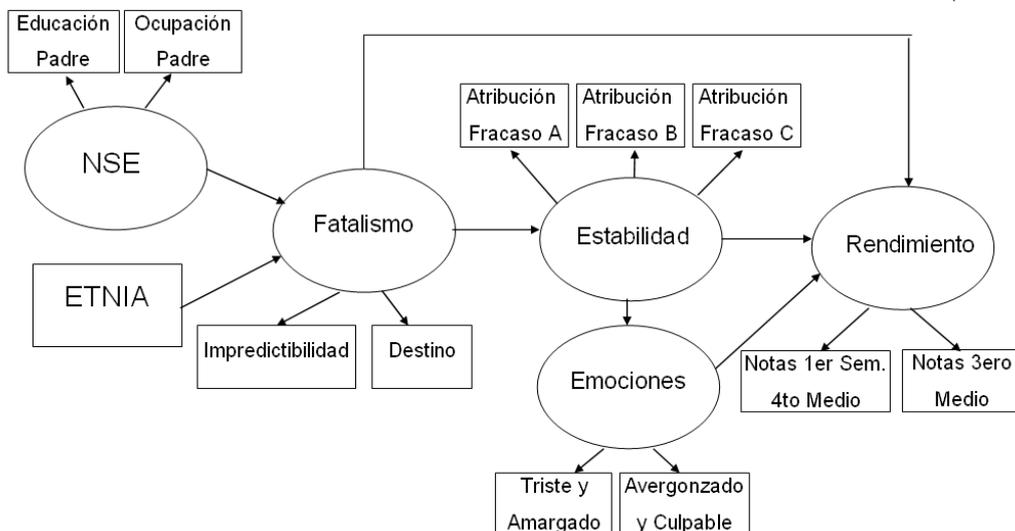


Figura 2. Modelo según hipótesis.

## Método

### Participantes

Los participantes en este estudio fueron 3,348 estudiantes (37.5% Mapuche, 62.5% no-Mapuche) de cuarto año de enseñanza media, pertenecientes a 48 distritos educativos educacionales de la región de La Araucanía, en el sur de Chile. De estos, un 46.4% eran hombres y un 53.6% mujeres. La edad media de los participantes era de 17.7 años ( $DT= 0.8$ ,  $Rango= 7$ ), sin diferencias significativas en cuanto al promedio de edad en función del género y etnia. Cabe señalar que la designación no-Mapuche se refiere a personas que no pertenecen a la etnia Mapuche, sin descartar la posibilidad de que puedan pertenecer a otro grupo étnico minoritario. En todo caso la población Mapuche representa el 99.1% de la población indígena de la región (CASEN, 2009).

### Instrumentos

*Escala de Orientación Valórica Fatalismo* (Betancourt, et al. 2010; Flynn, 2005; McMillin-Williams, 2004; Navarrete, 2006). Este instrumento está compuesto por dos dimensiones de fatalismo: "impredictibilidad" (ejemplo, «La vida no te da ningún descanso, por eso es mejor tomar las cosas día a día») y "destino" (ejemplo, «A las personas les conviene dejarse llevar»). Consta de doce ítems, utilizando un formato de respuesta tipo Likert de 7 puntos (desde «nada de acuerdo» hasta «completamente de acuerdo»). Para fines de esta investigación se adecuó el lenguaje y formato de respuesta de la escala, obteniendo un alfa de Cronbach de 0.75, manteniendo diez ítems, de los doce ítems originales.

*Escala de Dimensiones Causales* (McAuley, Duncan, & Russell, 1992). Para esta investigación se utilizó una versión traducida al Castellano (González, Saiz, & Vizcarra, 1993) y adaptada para la población chilena (González, 1999). La CDSII adaptada consta de 16 ítems de tipo diferencial semántico de siete puntos a través de los cuales el respondiente evalúa la causa de un evento en términos de sus propiedades atributivas. Para este estudio se consideraron solamente los ítems de la dimensión "estabilidad" (ejemplo, «Algo temporal»/«Algo permanente»). La consistencia interna de esta subescala muestra un alfa de Cronbach de 0.79.

*Escala de Atribución Social y Emoción (SAES)*. Fue desarrollada por Betancourt y colaboradores (2004) para evaluar las atribuciones de intencionalidad y controlabilidad, así como también las emociones relacionadas con las propiedades de las atribuciones. La subescala utilizada en este caso es la que mide las emociones (ejemplo, «¿te sentiste culpable?»), con formato de respuesta tipo Likert de 7 puntos (desde «nada» hasta «muchísimo»). La consistencia interna de la SAES estimada por medio del alfa de Cronbach es 0.88.

### Procedimiento

Se realizaron los contactos con los responsables de todos los liceos municipales. Se instruyó a los participantes acerca

del objetivo de la investigación y se les pidió responder a un cuestionario. La aplicación del cuestionario se realizó de forma colectiva en cada curso, con los estudiantes que aceptaron participar de forma voluntaria y anónima. Responder a la totalidad de los ítems les llevó a los participantes aproximadamente 40 minutos. Cada participante recibió un incentivo por su participación.

### Análisis de los datos

En un primer análisis se utilizó la  $t$  de Student para contrastar los promedios obtenidos en las variables de interés: Mapuche vs. no-Mapuche, y hombres vs. mujeres (ver Tabla 1). A continuación realizamos un análisis de covarianza (ANCOVA) para examinar la relación entre el modelo propuesto como determinante del rendimiento académico. Para ello utilizamos el programa de Bentler para el análisis de modelos causales basado en ecuaciones estructurales EQS 6.0 (Bentler, 2005). Los índices de ajuste utilizados fueron:  $\chi^2$  (Tabachnick & Fidell, 1996); CFI (Bentler & Bonnet, 1980); RMSEA (Browne & Cudeck, 1993). También se utilizaron los índices de LaGrange y Wald, que evalúan la conveniencia de agregar o quitar parámetros, respectivamente. Finalmente se realizaron pruebas de equivalencia de medición y test de invarianza, para probar el grado de invarianza de los parámetros del modelo para estudiantes Mapuche y no-Mapuche. En este caso se realizaron las pruebas de Invarianza Configuracional (PIC); la prueba de Invarianza de Medición (PIM); y la prueba de Invarianza Estructural (PIE). Si en cualquiera de las dos últimas pruebas se obtiene una  $\Delta\chi^2$  significativa, es necesario eliminar alguna restricción, según indique el test de Lagrange Multiplier, con un  $\chi^2 \geq 5.0$  (Scott-Lennox & Lennox, 1995).

## Resultados

### Diferencia de Promedios

Las medias, desvíos típicos y los niveles de significación estadística se muestran en la Tabla 1. Los Mapuche mostraron un NSE significativamente inferior a los no-Mapuche ( $t= -11.11$ ;  $g=1917.57$ ;  $p < .001$ ; IC 95%= -0.46-0.32). El nivel de fatalismo-destino fue más elevado para estudiantes Mapuche que para estudiantes no-Mapuche ( $t= -3.108$ ;  $g= 1917.57$ ;  $p < 0.005$ ; IC 95%= -0.25- -0.56). Las puntuaciones en las dimensiones fatalismo-impredictibilidad, fueron más altas en las mujeres que en los hombres ( $t= -2.785$ ;  $g=2868.47$ ;  $p < .01$ ; IC 95%= -0.20- -0.03). Las mujeres presentaron niveles más bajos en la dimensión estabilidad de las atribuciones causales que los hombres ( $t= 8.443$ ;  $g=2907$ ;  $p= .000$ ; IC= 0.33-0.53), y manifestaron más emociones relacionadas con el fracaso académico ( $t= -6.744$ ;  $g=2653.15$ ;  $p < .001$ ; IC 95%= -0.57- -0.31). Los Mapuche mostraron menor rendimiento académico que los no-Mapuche ( $t= 5.204$ ;  $g=2842$ ;  $p < .001$ ; IC 95%= 0.62- 1.37), y los hombres menor rendimiento que las mujeres ( $t= -10.28$ ;  $g=2848$ ;  $p < .001$ ; IC 95%= -2.19 - -1.49).

**Tabla 1.** Promedios, desvíos típicos y significancias estadísticas.

	Mapuche		no-Mapuche			
	Total	Hombre	Total	Hombre		
NSE <sup>a</sup>	4.14 ±0.91	4.13 ±0.93	4.14 ±0.88	3.73 ±0.84	3.75 ±0.83	3.72 ±0.84
Promedio Fatalismo	4.09 ±1.00	4.06 ±0.95	4.11 ±1.03	3.99 ±1.02	3.97 ±0.98	4.01 ±1.05
Fat. Impredic.	4.75 ±1.12	4.70 ±1.07	4.79 ±1.14	4.72 ±1.13	4.65 ±1.09	4.78 ±1.16
Fat. Destino <sup>a</sup>	3.44 ±1.27	3.43 ±1.24	3.44 ±1.29	3.27 ±1.26	3.30 ±1.22	3.24 ±1.29
Estabilidad <sup>b</sup>	2.96 ±1.36	3.12 ±1.34	2.80 ±1.36	2.98 ±1.40	3.24 ±1.38	2.77 ±1.90
Emociones <sup>b</sup>	4.58 ±1.68	4.23 ±1.75	4.86 ±1.56	4.47 ±1.79	4.26 ±1.83	4.64 ±1.73
Promedio Notas <sup>a b</sup>	5.46 ±0.49	5.38 ±0.45	5.52 ±0.48	5.56 ±0.49	5.45 ±0.47	5.66 ±0.48

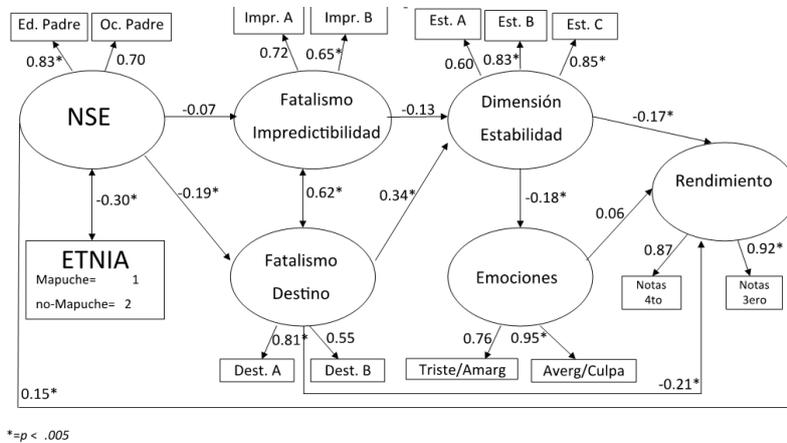
<sup>a</sup>=diferencias significativas entre etnia (p < .005)

<sup>b</sup>=diferencias significativas entre género (p < .005)

**Análisis de ecuaciones estructurales**

Los análisis preliminares mostraron una relación significativa entre NSE y etnia, relación que también fue sugerida por el test de LaGrange, en el análisis preliminar del modelo. El análisis preliminar no mostró una relación clara entre etnia y niveles de fatalismo en general, por lo que el test de Wald sugiere eliminar la ruta entre etnia y fatalismo del modelo de

ecuaciones estructurales propuesto. Sin embargo, los datos sugieren la consideración de “fatalismo” con sus dos dimensiones por separado, por lo que se eliminó el parámetro entre la dimensión “impredictibilidad” y rendimiento académico según el test de Wald, logrando el buen ajuste del modelo a los datos, CFI= 0.99,  $\chi^2$  (gl= 67, n= 2914)=122.66, p = .000,  $\chi^2/df$  = 1.831, RMSEA = 0.021, (ver Figura 3 y Tabla 2).



**Figura 3.** Modelo final.

**Tabla 2.** Matriz de correlación y covarianza asociada al modelo final.

		Etnia	Ed. Padre	Oc. Padre	Fat. Impr.	Fat. Dest.	Estab.	Emoc. T/A	Emoc. A/C	Notas 4to
Ed. Padre	r	-.25**								
	Covarianza	-.20								
Oc. Padre	r	-.12**	.36**							
	Covarianza	-.10	.10							
Fat. Impr.	r	.01	-.04*	-.02						
	Covarianza	.00	-.08	-.04						
Fat. Dest.	r	.06**	-.11**	-.06**	.43**					
	Covarianza	.04	-.23	-.12	.62					
Estab.	r	-.01	-.05**	-.03	.03	.17**				
	Covarianza	-.01	-.12	-.07	.05	.30				
Emoc. T/A	r	.03	-.03	-.01	.02	-.01	-.13**			
	Covarianza	.03	-.09	-.03	.04	-.02	-.31			
Emoc. A/C	r	.02	-.03	-.01	.02	-.3	-.16**	.72**		
	Covarianza	.02	-.09	-.02	.03	-.06	-.38	2.10		
Notas 4to	r	-.08**	.13**	.05*	-.10**	-.19**	-.21**	.10**	.10**	
	Covarianza	-.19	1.17	.47	-.63	-1.25	-1.58	.97	.89	
Notas 3ero	r	-.11**	.15**	.05*	-.10**	-.19**	-.19**	.05**	.06**	.77**
	Covarianza	-.27	1.27	.43	-.58	-1.22	-1.30	.47	.51	2.14

Los resultados del análisis estructural del modelo propuesto muestran que el NSE está asociado a niveles de fatalismo menores en sus dos dimensiones “impredictibilidad” y “destino”. Más aun, esta influencia del NSE sobre los niveles de fatalismo se da tanto en estudiantes Mapuche como no-Mapuche, al punto que el rol del NSE como fuente de variación en fatalismo aparece como un factor más importante que el origen étnico. Al mismo tiempo, el nivel de fatalismo influye el rendimiento académico a través de la percepción de estabilidad de las causas a las que se atribuye el fracaso en sus dos dimensiones, “impredictibilidad” y “destino”. Considerando las dos dimensiones de fatalismo sólo una de ella (“destino”) se relaciona directamente con el rendimiento académico. Es decir, cuanto mayor relación existe entre fatalismo y destino, más bajo es el rendimiento académico.

La atribución del fracaso a causas más estables se asocia a un menor rendimiento académico, y cuando la estabilidad de las causas a las que se atribuye el fracaso es mayor, menores son las emociones relacionadas al fracaso (tristeza, amargura, vergüenza, y culpa). Altos niveles de estas emociones se asocia con un mejor rendimiento académico. Finalmente, se ob-

serva una influencia directa del NSE en el rendimiento académico, de tal manera que a mayor NSE, más alto es el rendimiento académico, independiente del rol de las demás variables del modelo.

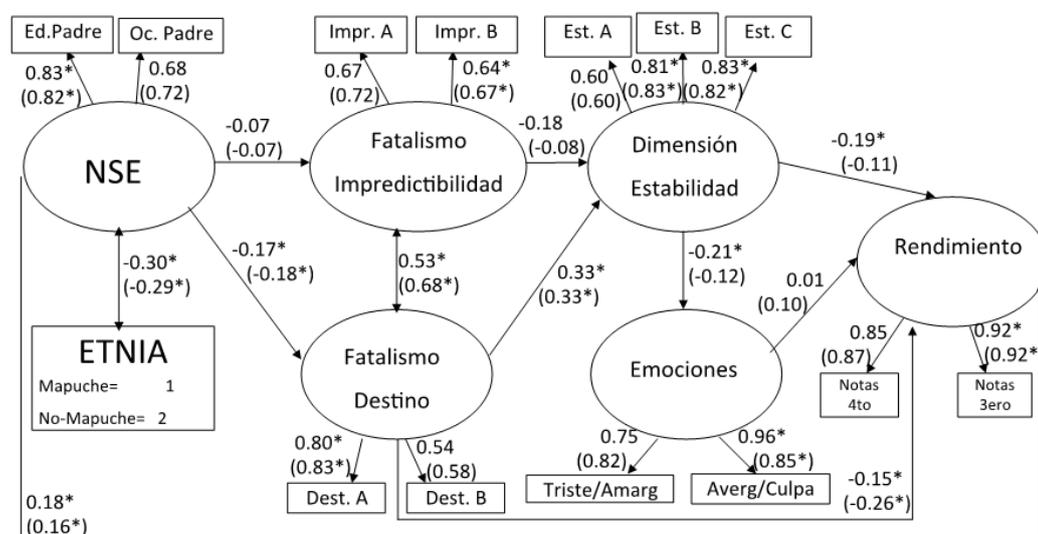
### Análisis de invarianza del modelo para los datos de hombres y mujeres

La PIC (Modelo 1, ver Tabla 3), sugiere que los mismos factores deben ser considerados tanto para hombres como para mujeres. La PIM (Modelo 2, ver Tabla 3), señala que el ajuste del modelo de medición restringido fue también bueno, complementándose con una  $\Delta\chi^2$  no significativa y una  $\Delta CFI$  positiva (ver Tabla 3, Modelo 3). La PIE muestra que el efecto de unos factores sobre otros factores varía en función de si se aplica a la muestra de hombres o mujeres, mostrando un buen ajuste, con una  $\Delta\chi^2$  no significativa y una  $\Delta CFI$  positiva, lo que indica que las rutas consideradas son adecuadas para ambos grupos (ver Figura 4).

**Tabla 3.** Resumen del modelo para la prueba configuracional, de medición y la estructural de la invarianza de género.

Modelos	$\chi^2$	gl	CFI	RMSEA	90%IC	Contraste	$\Delta\chi^2$	$\Delta gl$	$\Delta CFI$
Modelo 1 Configuracional Sin límites	197.74	134	0.99	0.02	0.02-0.03	---	---	---	---
Modelo 2 Medición (Factores relacionados a género)	200.81	141	0.99	0.02	0.01-0.03	2 vs. 1	3.07	7	0.00
Modelo 3 Estructural (Con 16 rutas estructurales)	211.45	150	0.99	0.02	0.01-0.03	3 vs. 1	13.72	16	0.00

\*  $p < .05$ ; †  $p < .1$



\*  $p < .005$

**Figura 4.** Modelo para Hombres/(Mujeres).

**Análisis de invarianza Mapuche y no-Mapuche**

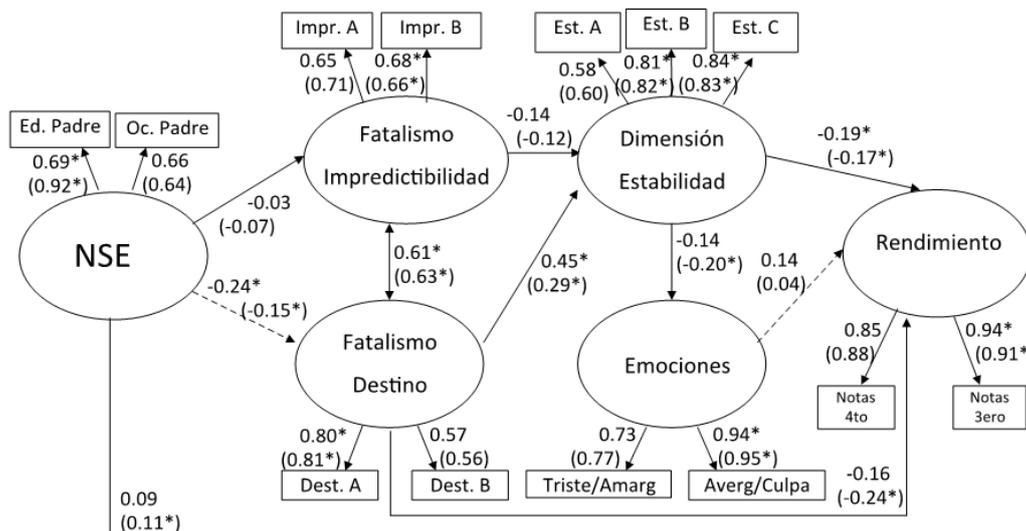
La PIC (ver Tabla 4, Modelo 1) indica que el número de factores y la carga de estos es adecuada para Mapuche y no-Mapuche. La PIM (ver Tabla 4, Modelo 2) muestra un buen ajuste del modelo de medición restringido, con una  $\Delta\chi^2$  no significativa y una  $\Delta CFI$  positiva. La PIE (ver Tabla 4, Modelo 3a) muestra una reducción en el ajuste, lo que sugiere cambios en las restricciones de las rutas. El test de Lagrange reveló diferencias significativas entre los grupos en la ruta de

fatalismo (destino) a NSE, LM  $\chi^2$  ( $gl= 9$ ) = 6.05,  $p < .02$  (ver Tabla 4, Modelo 3b), así como también en la ruta de emociones a rendimiento académico, LM  $\chi^2$  ( $gl= 15$ ) = 4.80,  $p < .05$  (ver Tabla 4, Modelo 3c). Las rutas identificadas se pusieron en libertad de manera secuencial (ver Tabla 4, Modelo 3b y 3c). La prueba final de la invarianza fue excelente y comparable con el modelo de medición con una diferencia no significativa, lo que indica que al liberar las rutas adicionales se logró el ajuste adecuado (ver Figura 5).

**Tabla 4.** Resumen del modelo para la prueba configuracional, de medición y la estructural de la invarianza de etnia.

Modelos	$\chi^2$	$gl$	CFI	RMSEA	90%IC	Contraste	$\Delta\chi^2$	$\Delta gl$	$\Delta CFI$
Modelo 1 Configuracional Sin límites	164.11	111	0.99	0.02	0.02-0.03	---	---	---	---
Modelo 2 Medición (Factores relacionados a etnia)	167.60	118	0.99	0.02	0.02-0.03	2 vs. 1	3.50	7	0.00
Modelo 3a Estructural (Con las 16 rutas estructurales)	187.57	127	0.99	0.02	0.2-0.03	3a vs. 2	23.47*	16	0.00
Modelo 3b Estructural (Con 15 rutas estructurales, se liberó NSE → Fat. Destino)	181.38	126	0.99	0.02	0.01-0.03	3b vs. 2	17.27†	15	0.00
Modelo 3c Estructural (Con 14 rutas estructurales, se liberó Emoción → Rendimiento)	176.34	125	0.99	0.02	0.01-0.03	3c vs. 2	8.74	14	0.00

\*  $p < .05$ ; †  $p < .1$



\*= $p < .005$

**Figura 5.** Modelo para Mapuche/(no-Mapuche).

**Discusión**

En términos generales los resultados de la investigación muestran que el fatalismo se relacionó de manera significativa con el nivel socioeconómico (NSE) de los participantes, aún cuando el origen étnico determina de manera importante la naturaleza de las relaciones entre fatalismo y las demás variables del estudio. Sin embargo, es importante tener en cuenta que esto se da dentro del contexto de una sociedad en la que el NSE está significativamente relacionado con el origen étnico de las personas. Es decir, los Mapuche en Chile se

encuentran primordialmente representados en el nivel socioeconómico más bajo, de lo cual se desprende la importancia de que la investigación comparativa entre individuos del grupo dominante y minorías étnicas no-dominantes tenga en cuenta la complejidad de la relación entre origen étnico y clase social como determinantes del comportamiento. Lo que hace más interesantes aun los resultados de esta investigación en donde los Mapuche presentan un mayor NSE que los no Mapuche, esto quizás sea producto de que la muestra es en gran parte de niveles socioeconómicos más bajos de la región,

donde al contrastar ambos grupos los Mapuche se encuentran favorecidos en cuanto a sus NSE.

La relación entre NSE y fatalismo se hace aun más compleja cuando se consideran los factores psicológicos, que de acuerdo al modelo teórico que guió la presente investigación, representan influencias más próximas al comportamiento. Por ejemplo, de acuerdo con los resultados los individuos con menor NSE presentan menor rendimiento académico. Sin embargo, el efecto del NSE sobre la conducta se da fundamentalmente por medio de su influencia en la variable cultural "fatalismo" y los factores psicológicos que están más directamente relacionados con el rendimiento académico, lo que se cumple al poner a prueba el modelo. Sin embargo, la ruta directa observada en los resultados sugiere que además de este efecto hay aspectos relacionados con el NSE que afectan al rendimiento académico, independiente del rol de las variables culturales y psicológicas.

En el caso de las mujeres, el vínculo directo de atribución al rendimiento académico está mediado por las emociones, relación considerablemente menor en los hombres. Esto es consistente con la literatura sobre culturas tradicionales en la que se observa una mayor expresión de sentimientos por parte de las mujeres (Brody & Hall, 2000; Alcalá et al., 2006; Inglés et al., 2011). Este tipo de observaciones son importantes desde una perspectiva tanto conceptual como aplicada, ya que según estos resultados, el trabajo o intervención con estudiantes de distinto origen cultural debiera tomar en cuenta no solamente el origen étnico sino también el nivel NSE, género, y probablemente otros factores poblacionales que pueden influir en el rendimiento académico o conductas similares, ya sea directamente o por medio de su relación con los aspectos culturales y psicológicos más próximos al comportamiento.

Resulta altamente relevante conocer los aspectos culturales y psicológicos que influyen en la conducta de los jóvenes Mapuche, ya que éstos pueden determinar una situación de autoexclusión o desmedro en el logro académico. Ello no sólo incorpora nuevos antecedentes, sino que permite la generación de modelos explicativos a partir de los cuales se pueden diseñar estrategias de intervención más efectivas que ayuden a revertir las desigualdades en educación. Es importante tener en cuenta que el currículo educativo actual pone en desventaja a los estudiantes pertenecientes a un grupo étnico minoritario, existiendo antecedentes de que los jóvenes indígenas que acceden a los liceos tienen dificultades de ajuste y presentan desventajas en la educación secundaria (Sepúlveda, 2006; Enesco et al., 2011). Esto muestra una persistencia en las diferencias educativas, reproduciendo las de-

sigualdades de las clases sociales, y dificultando una adecuada preparación para la educación superior.

## Conclusiones

Podemos concluir que los resultados de este estudio ponen de manifiesto la idoneidad del modelo teórico y su utilidad para estudiar el rendimiento académico desde una perspectiva cultural, adaptado a una realidad socioeconómica de alta inestabilidad o impredecibilidad. Es importante tener en cuenta que en el presente estudio sólo se ha incluido y medido el fatalismo, que aparece como una de las variables culturales que puede influir en el rendimiento académico, pero podrían existir otros factores poblacionales que jueguen un papel importante como antecedentes del rendimiento académico, como son el NSE o la etnicidad. Futuras investigaciones podrían identificar y probar el efecto potencial de tales variables culturales y sus orígenes poblacionales, ya sea NSE, etnia, religión o región tanto para Mapuche, como no-Mapuche, hombres y mujeres. Es importante destacar que hay aspectos del fatalismo, como así también los factores cognitivos y emocionales, que operan de manera particular para Mapuche y no-Mapuche, hombres y mujeres. Por ejemplo, los mismos factores y la misma estructura de las relaciones entre las variables predicen el rendimiento académico para los dos grupos étnicos. No obstante hay algunos factores que influyen en el rendimiento académico de manera diferente en estudiantes Mapuche y no-Mapuche, lo cual demuestra la importancia de que en investigaciones futuras se examine de manera sistemática el rol aparentemente moderador que podría jugar el origen étnico. Esto podría implicar, por ejemplo, que aun cuando los niveles de pobreza o fatalismo sean los mismos para estudiantes Mapuche y no-Mapuche, éstos podrían afectar de manera distinta a estudiantes de uno u otro grupo étnico. Lo mismo podría ocurrir en el caso de hombres y mujeres.

Finalmente, entre las limitaciones del presente estudio, es importante destacar el hecho de que los participantes se auto-identificaron como Mapuche o no-Mapuche. Sería interesante poder corroborar si el origen étnico proviene de ambos padres, como así también el nivel de identidad étnica que demuestran los participantes. Por último, algunas características de la muestra tienen que ver con el hecho que la mayoría de los participantes pertenecen a un NSE medio-bajo, lo que limita las posibilidades de análisis.

**Agradecimientos.-** Este estudio fue financiado por FONDECYT 1080150. Parte de esta investigación fue incluida en la tesis de Tamara Otzen para el Magíster en Psicología de la Universidad de La Frontera.

## Referencias

- Alcalá, V., Camacho, M., Giner, D., Giner, J., & Ibáñez, E. (2006). Afectos y género. *Psicothema*, 18, (1), 143-148.
- Bentler, P.M (1995). *EQS: Structural equations program manual*. Encino, CA: Multivariate Software.
- Bentler, P.M. & Bonett, D.G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88, 588-606.

- Betancourt, H. (2004). Attribution-emotion processes in white's realistic empathy approach to conflict and negotiation. *Peace & Conflict, 10*, (4), 369-380.
- Betancourt, H. & Flynn, P. (2009). The psychology of health: physical health and the role of culture in behavior. En F. Villarruel, G. Carlo, y J. Contreras Grau (Eds.), *Handbook of US Latino Psychology* (pp. 347-361). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Betancourt, H. & Fuentes, J. L. (2001). Culture and Latino issues in health psychology. *Handbook of Cultural Health Psychology*. San Diego, CA: Academic Press.
- Betancourt, H., Hardin, C., & Manzi, J. (1992). Beliefs, value orientation, and culture in attribution processes and helping behavior. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 23*, 179-195.
- Betancourt, H. & López, S. (1993). The study of culture, ethnicity, and race in American psychology. *American Psychologist, 48*, 629-637.
- Betancourt, H., Flynn, P. M., Riggs, M., & Garberoglio, C. (2010). A cultural research approach to instrument development: the case of breast and cervical cancer screening among Latino and Anglo women. *Health Educ Res, 25*(6), 991-1007. doi: 10.1093/her/cyq052
- Betancourt, H. & Weiner, B. (1982). Attribution for achievement-related event expectancy, and sentiments: A study of success and failure in Chile and the United States. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 14*, 362-374.
- Brody, L. & Hall, J. (2000). Gender, emotion and expression. En M. Lewis y L.M. Haviland-Jones (eds.): *Handbook of emotions* (pp. 338-349). New York: Guilford Press.
- Browne, M. W. & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. En: Bollen, K. A. y Long, J. S. (Eds.) *Testing Structural Equation Models* (pp. 136-162). Beverly Hills, CA: Sage
- Davinson, C., Frakel, S., & Smith, G. D. (1992). The limits of lifestyle: reassessing fatalism in the popular culture of illness prevention. *Social Science Medicine, 34*, 675-685.
- Encuesta de Caracterización Socioeconómica, (2009). *Estadísticas Nacionales*. Extraído el 10 de mayo de 2010, desde <http://www.mideplan.cl/casen/>
- Enesco, I., Guerrero, S., Lago, M., & Rodríguez, P. (2011). ¿Es estable la orientación afectiva de los niños hacia los diferentes grupos étnicos? Un estudio longitudinal de las actitudes intragrupo y exogrupo en niños de Escuela Infantil. *Anales De Psicología, 27*(3), 631-638. doi:10.6018/135191
- Flynn, P. M., Betancourt, H., & Ormseth, S. R. (2011). Culture, emotion, and cancer screening: an integrative framework for investigating health behavior. *Ann Behav Med, 42*(1), 79-90. doi: 10.1007/s12160-011-9267-z
- González, M. (1999). Creencia, Atribuciones y Autoeficacia en Profesores de Enseñanza Básica Municipalizada. *Tesis para optar al grado de Doctor en Ciencias de la Educación*. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago.
- González, M.E., Saiz, J.L. & Vizcarra, B. (1993). Atribuciones causales e inscripción electoral: Un estudio exploratorio en jóvenes universitarios. *Documento de trabajo interno*. Temuco: Departamento Psicología. UFRO.
- Guzmán, M., Santiago-Rivera, A., & Haas, R. (2005) Understanding academic attitudes and achievement in Mexican-origin youths: Ethnic identity, other-group orientation and fatalism. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 11*, 3-15.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behavior, institutions and organizations across nations*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Inglés, C. J., Díaz-Herrero, Á., García-Fernández, J. M., & Ruiz-Esteban, C. (2011). El género y el curso académico como predictores de las atribuciones en lectura y matemáticas en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de Psicología, 27*(2), 381-388. doi:10.6018/123001
- Instituto Nacional de Estadísticas, (2012). *Compendio Estadístico Año 2012*. Extraído el 22 de mayo de 2013 desde <http://www.inec.cl>
- Kluckhohn, F. & Strodtbeck, F. (1961). *Variations in Value Orientation*. Evanston, IL: Row, Peterson.
- Matute-Bianchi, M. E. (1986). Ethnic identity and patterns of school success and failure among Mexican-descent and Japanese-American students in a California high school: An ethnographic analysis. *American Journal of Education, 95*, 233-255.
- McAuley, E., Duncan, T. E., & Russell, D. (1992). Measuring causal attributions: The Revised Causal Dimension Scale (CDSII). *Personality and Social Psychology Bulletin, 18*, 566-573.
- McMillin-Williams, K. (2004). Culture and psychological influences on diabetes prevention. *Dissertation Abstracts International, 66* (10). (UMI No. 3191841).
- Navarrete, B. (2006). Culture and achievement motivation in Latino and Anglo American high school students. *Tesis (MA)*. Loma Linda University. School Of Science And Technology.
- Noe, D., Rodríguez, J. & Zúñiga, I. (2005). Brecha étnica y influencia de los pares en el desempeño escolar: Evidencia para Chile. *Serie Políticas Sociales* (102). Santiago, Chile: División de Desarrollo Social, CEPAL.
- Powe, B. (2001). Cancer fatalism among elderly African American women: Predictors of the intensity of the perceptions. *Journal of Psychosocial Oncology, 19*, 85-95.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, (2003). Índice de Desarrollo Humano en la Población Mapuche de la Región de La Araucanía. *Temas de Desarrollo Sustentable, (8)*. Santiago, Chile
- Scott-Lennox J.A. & Scott-Lennox R.D. (1995). Sex-race differences in social support and depression in older low-income adults. En *Structural Equation Modeling: Concepts, Issues, and Applications*. (Eds.) R.H. Hoyle, (pp. 199-216): Sage: Thousand Oaks, CA.
- Sepúlveda, G. (2006). Informe de consultoría "Análisis de las condiciones que restringen la continuidad de estudios superiores de estudiantes secundarios indígenas". Proyecto Rüpü, Universidad de La Frontera.
- Skinner, C., Champion, V., Menon, U., & Seshandri, R. (2002). Racial and educational differences in ammmography-related preception among 1,336 nonadherent women. *Journal of Psychosocial Oncology, 20*, 1-18.
- Tabachnick, B. & Fidell, L. (2001). *Using Multivariate Statistics*. Fourth Edition. Boston: Allyn and Bacon.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology, 21*, 3-25.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review, 92*, 548-573.

(Artículo recibido: 03-12-2014; revisado: 09-07-2015; aceptado: 09-06-2015)