

EXIGENCIA ACADÉMICA Y ATRIBUCIÓN CAUSAL: ¿QUÉ PASA CON LA ATRIBUCIÓN AL ESFUERZO CUANDO HAY UNA BAJA SIGNIFICATIVA EN LA EXIGENCIA ACADÉMICA?

JORGE VALENZUELA CARREÑO*

valenzu@puc.cl

Pontificia Universidad Católica de Chile.
Santiago, Chile.

Fecha de recepción: 15 de enero de 2007

Fecha de aceptación: 2 de febrero de 2007



Resumen

En esta comunicación se reporta evidencia empírica que apoyaría la idea de que una baja significativa en la exigencia académica en el plano escolar, tendría efectos negativos sobre la atribución que realizan los alumnos al esfuerzo, como rasgo explicativo del logro académico. Los datos fueron recogidos en el marco de una tesis doctoral y tienen el carácter de un hallazgo fortuito, puesto que las circunstancias de una baja significativa en la exigencia académica no fue intencionada. Se reportan el contexto en el cual fueron recogidos los datos, los resultados y se discuten las evidencias.

Palabras clave: atribución de esfuerzo, exigencia académica, atribuciones causales

Abstract

ACADEMIC DEMAND AND CAUSATIVE ATTRIBUTION: WHAT HAPPENS WITH EFFORT ATTRIBUTION WHEN THERE IS A SIGNIFICATIVE LOW ACADEMIC DEMAND?

The empirical evidence which would support the thought that a significative low academic demand in schools would have negative effects over effort attribution from students, as explicative feature of academic achievement, is reported in this communication. The data was collected from a doctoral thesis and is treated as a fortune finding, since the significative low academic demand circumstances found were not intentional. The context from which this data was found is reported, the results are shown and the evidences are discussed.

Key words: effort attribution, academic demand, casual attributions.



n educación, y en general en las ciencias humanas, hay fenómenos que no es posible estudiarlos a partir de una investigación intencionada. No nos referimos en este caso a dificultades técnicas, sino a impedimentos éticos.

Es lo que ocurre cuando queremos saber lo que sucede cuando hay una baja significativa en la exigencia académica. Evidentemente, no podemos intencionar, a propósito, una situación como ésta para conocer los procesos perversos que ello genera.

Sin embargo, ocurre a veces que en el marco de una investigación que persigue otros objetivos, se dan situaciones que sin haberlas intencionado resulta interesante observar y analizar. Es el caso de una investigación doctoral en la cual se investigaba el impacto de una intervención sobre algunas variables motivacionales (Valenzuela, 2006) en donde se constató una baja abrupta en la exigencia de académica por parte de los profesores de sexto año de Educación Básica.

1. Atribuciones causales

La literatura nos ha mostrado que uno de los factores importantes en el rendimiento escolar es la atribución que los alumnos realizan sobre su éxito o fracaso académico (Cf. Manassero y Vásquez, 1995; Mascarenhas, Almeida, y Barca, 2005; Piñeiro *et al.*, 1999, entre otros).

Según Bernard Weiner (1986a, b), el tipo de atribuciones que el alumno realiza es determinante para poner en juego su esfuerzo y su compromiso con la tarea. En otras palabras, unos determinados tipos de atribuciones repercuten más positivamente sobre el deseo de tener éxito en las tareas escolares (motivación de logro). Estas atribuciones se distinguen bajo los criterios de *locus* de causalidad, estabilidad y controlabilidad y dan lugar a determinadas emociones que, finalmente, tienen un impacto importante en la motivación del alumno (García y Doménech, 1997, Ver también, Alonso Tapia, 1984,1987)

Desde esta perspectiva, la Motivación de Logro, y a través de ella, el rendimiento académico, se ven favorecidos en la medida en que las atribuciones causales sean:

1. *De carácter interno.* Es decir, que se atribuye a uno mismo la responsabilidad por el éxito o fracaso de la meta. Ejemplo de lo anterior lo constituye la atribución a la habilidad (carácter interno) mientras que la dificultad de la tarea adquiriría la connotación opuesta (carácter externo).
2. *De carácter inestable.* Es decir, que aquello que causa el éxito o el fracaso es susceptible de modificación. El tipo de atribución inestable varía, a su vez dependiendo si es de carácter interno o externo (Ver Figura 1).
3. Con todo, es la atribución al esfuerzo la que más claramente facilita el aprendizaje. La suerte, entre otras atribuciones inestables, si bien puede variar, no es controlable, y en muchos casos se vuelve una atribución estable (Cf. Bueno, 1993, 2004). Eventualmente, la habilidad o la inteligencia, generalmente concebidas como estables, pueden también ser concebidas como algo desarrollable, facilitando de igual manera la Motivación de Logro.

Figura 1 : Atribuciones por tipo de locus y estabilidad

| ATRIBUCIONES | | |
|--------------|-----------|------------------------|
| | Interna | Externa |
| Estable | Habilidad | Dificultad de la tarea |
| Inestable | Esfuerzo | Suerte |

4. *De carácter controlable.* Es decir, que el sujeto conciba atribuciones cuya naturaleza sea controlable por él. Ejemplo de lo anterior es el esfuerzo, el cual puede verse afectado por voluntad del sujeto, mientras que la suerte escapa a cualquier posibilidad de control.

Dependiendo de la atribución que el aprendiz genera en torno a las causas que producen una actuación eficaz o ineficaz, establece una serie de conceptos, de expectativas, que condicionan la actividad a la hora de iniciar una nueva tarea (Ugartetxea, 2002). De esta manera, la explicación que un alumno da sobre sus resultados en una tarea y su clasificación atribucional, determina en gran medida, su posterior aprendizaje. En el caso de las atribuciones asociadas al esfuerzo observamos que en ellas confluyen los tres elementos señalados arriba, es decir, 1) es controlable, es decir, el alumno puede decidir intervenir sobre ella, a diferencia, por ejemplo, de la suerte, donde sólo queda esperar que los hados sean propicios; 2) es una atribución interna, es decir, vinculada íntimamente a la persona, se relaciona con ella misma y, por lo tanto, permite un compromiso más estrecho con ella y 3) esta atribución supone la modificabilidad de rasgo. Se puede poner más esfuerzo, y si eso es lo que produce el éxito, a mayor esfuerzo, mejores serán los resultados.

2. Metodología

Los datos reportados corresponden a una parte específica de una investigación más amplia. Con todo, creemos importante reportar, en específico, el contexto desde donde fueron obtenidos los datos.

La investigación en cuestión tuvo un diseño mixto: por una parte, un diseño cuasi-experimental pre/post con grupo de control, y por otra, estudio de casos.

Participantes

En esta investigación participaron 157 alumnos (GE, n=77 / GC, n= 80) de sexto año de Educación Primaria (11 años), de colegios de NSE medio de la Región metropolitana de Santiago de Chile.

Adicionalmente, del Grupo Experimental fueron seleccionados 12 alumnos que participaron en un estudio de caso y que fueron escogidos entre aquellos que presentaron los cambios más importantes en las variables cuyos cambios son atribuibles a la intervención.

Instrumentos

Para evaluar cambios atribuibles a la intervención

Para evaluar las atribuciones vinculadas con la Motivación de Logro se utilizó una adaptación de la Escala Atribucional de Motivación de Logro, EAML (Manassero y Vásquez, 1998, 2000). Se trata de una prueba de 22 ítems de diferencial semántico, contrabalanceada, que se valoran sobre una gradación de 1 a 6 puntos, donde las puntuaciones más altas se corresponden con una motivación más favorable para el éxito escolar. Los ítems se agrupan internamente en cinco factores denominados Motivación de Interés, Motivación de Tarea/Capacidad, Motivación de Esfuerzo, Motivación de Examen y Motivación de Profesor. (Manassero y Vásquez, 2000). Esta escala también arroja una confiabilidad de $\alpha=0.839$ en una muestra de validación (N=405) con alumnos de distintos NSE y dependencia administrativa de sus establecimientos.

Ejemplo de ítem:

| | | | |
|---|---------|-------|---------------|
| 4. ¿Qué tan importante es la influencia de la suerte en tu nota de Lenguaje y Comunicación? | No | 1 2 3 | Influye Mucho |
| | Influye | 4 5 6 | |
| | Nada | | |

Procedimientos

Pre /post test

Se aplicó a manera de pre-test, la Escala Atribucional de Motivación de Logro (EAML) a cada uno de los cursos involucrados. La administración de esta evaluación

estuvo a cargo del investigador responsable y se realizó colectivamente durante el horario de clases sin la presencia del profesor del ramo. A los alumnos se les aseguró confidencialidad y la duración en dichas aplicaciones no excedió los 20 minutos.

Intervención

Durante un trimestre, los alumnos del grupo experimental fueron sometidos a una intervención pedagógica que apunta a estimular el aprendizaje profundo a través de la enseñanza de habilidades de pensamiento en un área específica del currículum escolar.

Con todo, esta intervención se vio afectada por problemas laborales en el centro educacional en donde se debía implementar. Esto llevó a una desmotivación tal de los profesores que debían aplicar este modelo pedagógico, que finalmente, sólo en apariencia fue implementado.

Para interpretar el cambio

A partir de estas mediciones se construyeron sendos índices para la EAML y sus subescalas denominados “ Δ ” (delta). Este índice expresa el porcentaje de cambio que experimenta un individuo con relación al cambio máximo que puede experimentar a partir de la medición inicial.

$$\Delta = \left(\frac{\text{Puntaje}_{\text{post}} - \text{Puntaje}_{\text{pre}}}{\text{Puntaje}_{\text{máximo/mínimo}} - \text{Puntaje}_{\text{pre}}} \right) * 100$$

Estudio de caso

Por otra parte, y a fin de indagar en torno a los elementos de la intervención, a los cuales los alumnos atribuyen un grado de influencia sobre su cambio motivacional, se diseñó una entrevista semi-estructurada a partir de los datos del alumno concreto, en la cual:

1. Se le presentaba al alumno sus resultados (pre-post-delta) y se le explicaba la variable en que observamos cambios en él
2. Se le pedía que intentara explicar a qué se podría deber el cambio observado
3. (Si no hacía mención directa o indirecta a la intervención) se le preguntaba si la forma como se plantearon las clases de Lenguaje y Comunicación, durante este período tuvo algo que ver con dicho cambio (Atribución espontánea a eventuales causas de dicho cambio).

3. Resultados

En el contexto descrito arriba, nos encontramos con que uno de los cambios más importantes entre el pre y el post test fue una baja significativa en la subescala de



Motivación de esfuerzo ($t = -2,466$; $p = .016$). La cual, en términos absolutos cayó $-0,23$ puntos en una escala de 1 a 6, y con una desviación estandar de 0,811.

Lo anterior nos llevó a indagar sobre el porqué de esta caída tan brusca en la atribución de esfuerzo. Como señalamos arriba, ello fue realizado a través de un estudio de caso en el cual participaron alumnos que manifestaron fuertes cambios en esta variable (asumiendo que en la medida que mayor es el cambio, mayor era la posibilidad de que tuviesen una mejor metacognición de éste).

Para los alumnos entrevistados, a diferencia de las atribuciones referidas a otras variables evaluadas en este estudio, el cambio en el esfuerzo, es claramente reconocido y es atribuido fundamentalmente a una baja en la exigencia académica de parte de los profesores (Cf. Valenzuela; 2006, Anexos).

Los alumnos hablan de “menos exigencia”, dicen que este año “nos dieron suavcito”. Estas expresiones revelan la percepción de que la dinámica de clases fue bastante menos desafiante que a la que ellos estaban acostumbrados:

Gabriel: *lo que pasa es que antes nos revisaban las tareas y ahora [mis compañeros] se relajaron.*

Eduardo: *yo creo que sí [es menos exigente] por que ... por ejemplo, antes nos revisaban las tareas, siempre [anotación] negativa al que no la tenía hecha: obligado a estudiar. Ahora, la tarea es algo que prácticamente no se revisa y eso...*

Estas apreciaciones sobre la exigencia de la clase concuerdan con el análisis de las clases y la percepción de los observadores que registraron magnetofónicamente las clases (Transcripciones de clases, en Beas, Gómez, Thomsen y Carranza, 2005, anexo), en donde pudimos constatar, por ejemplo, dinámicas en las cuales el profesor daba una actividad para ser realizada en 10 minutos y que tras el doble de ese tiempo, aún no finalizaba, desdibujando la importancia de dicha actividad y la conexión con la siguiente.

Pese a que los resultados de la primera fase no permitían atribuir los cambios detectados a la implementación de esta intervención y a que en las entrevistas, los alumnos no habían hecho ninguna referencia a la intervención en su conjunto, les preguntamos directamente a los alumnos si la forma en la cual se habían desarrollado las clases de Lenguaje y Comunicación durante este período explicaría, de alguna manera, los cambios detectados. La respuesta fue siempre la misma: “No”. Esta respuesta es coincidente tanto en los alumnos que evidenciaron cambios negativos en la subescala de esfuerzo como en aquellos en que no hubo tales cambios y que fueron consultados al respecto

para triangular estas respuestas. De lo anterior se desprende que los alumnos, entenderían que lo que afectó la baja en la subescala “motivación de esfuerzo” fue una baja en la exigencia académica ejercida por los profesores y no el diseño instruccional de la clase.

4. Discusión y conclusión

El análisis de la evidencia sugiere que una baja significativa en el nivel de exigencia en la dinámica de la clase (corrección de tareas, grado de exigencia en las actividades, etc.) provocaría un efecto negativo sobre la atribución al esfuerzo como rasgo explicativo del logro académico.

Los antecedentes de que disponemos coinciden en que esta baja en la exigencia implicó, desde la perspectiva de los alumnos, una señal potente y concreta de que no era importante esforzarse “tanto”, pero a la vez, pareciera que tuvo como efecto el que el esfuerzo, como atribución del logro académico, perdiera importancia de manera significativa.

Esta situación es especialmente delicada, toda vez que la disminución de la importancia del esfuerzo equivale a depreciar una vía *interna*, susceptible de cambio y controlable de mejorar el rendimiento académico (Weiner, 1987), tal como lo establecen claramente las investigaciones de Bueno (1993, 2004).

A nivel cognitivo, el efecto sobre la atribución de esfuerzo en estos alumnos de Sexto Básico podría estar vinculado al tipo de pensamiento (concreto) que predomina todavía en esta edad (Cf. Fierro, Fernández y Santamaría, 1986; Piaget, 1971). Si, como plantean King y Kitchener (2004), lo más importante en esta etapa es el apoyo contextual que se debe brindar a los estudiantes a través de las expresiones concretas del diseño instruccional, una merma significativa en la exigencia (fácilmente reconocida por los alumnos debido a su carácter concreto) podría haber repercutido directamente en la atribución al esfuerzo.

Si bien estos resultados no son fruto de un diseño intencionado, reflejan el efecto que produciría una baja significativa en la exigencia académica y nos alertan contra aquellos docentes que por desmotivación, por quedar bien con sus alumnos, u otras razones, exigen a sus alumnos significativamente menos de lo habitual. ©

* Ph.D. Chercheur Visiteur. Université catholique de Louvain, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Unité de psychologie de l'éducation et du développement humain Place du Cardinal Mercier, 10 B-1348 Louvain-la-Neuve – Belgique.

Bibliografía

- Alonso Tapia, J. (1984). Atribución de causalidad y motivación de logro desde una perspectiva evolutiva. Evidencia empírica. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 31-46.
- Alonso Tapia, J. (1987). Análisis de las relaciones entre motivación de logro, estilos atributivos y expectativas de control a partir del estudio de la validez de constructo de los cuestionarios MAPE, EAT y ECO. *Estudios de Psicología*, 30, 45-69.
- Beas, J., Gómez, V., Thomsen, P. y Carranza, G. (2005). Estudio de la viabilidad de un modelo de evaluación del aprendizaje profundo y de un sistema de capacitación basado en el cambio cognitivo de los docentes. Informe Final Proyecto Fondecyt n° 1030920 Santiago: Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Bueno, J. A. (1993). *La motivación en alumnos de bajo rendimiento académico: desarrollo y programas de intervención*. Tesis doctoral. Universidad Complutense. Madrid.
- Bueno, J. A. (2004). *La motivación del alumno en el aula*. Madrid: ICCE.
- Fierro, A., Fernández, P., y Santamaría, C. (1986). Efectos de una experiencia interactiva en la adquisición de reglas formales de la combinatoria. *Revista de Psicología General y Aplicada*; 41 (5), 871-883.
- García, F., y Doménech, F. (1997). Motivación, Aprendizaje y Rendimiento Escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción* 1(0). Extraída el 27 de diciembre de 2005 de <http://reme.uji.es/articulos/pa0001/texto.html>.
- King, P., y Kitchener, K. (2004). Reflective judgment: theory and research on developmental of epistemic assumptions though adulthood. *Educational psychologist*, 39 (1), 5-18.
- Manassero M. A., y Vázquez, A. (1995). La atribución causal y la predicción del logro escolar: patrones causales, dimensionales y emocionales. *Estudios de Psicología* 16(2), 3-22.
- Manassero, M. A., y Vázquez, A. (1998). Validación de una escala de motivación basada en la teoría atribucional de Weiner. *Psicothema*, 10(2), 217-235.
- Manassero, M. A., y Vázquez, A. (2000). Análisis empírico de dos escalas de motivación escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 3, n° 5-6. Extraída el 27 de enero de 2004 de <http://reme.uji.es/reme/numero5-6/indexsp.html>.
- Mascarenhas, S., Almeida, L., y Barca, A. (2005). Impacto das habilidades escolares dos pais e do género dos alunos. *Revista Portuguesa de Educação* 18(1), 77-91.
- Piaget, J. (1971) *Science of education and the psychology of the child*. New York: Viking Press (Original: Psychologie et pédagogie, 1969).
- Piñeiro, I., Valle, A., González, R., Rodríguez, S., y Suárez, J. M. (1999). Atribuciones causales, autoconcepto y motivación en estudiantes con alto y bajo rendimiento académico. *Revista española de pedagogía* 57(214), 525-545.
- Ugartetxea, J. (2002). La metacognición, el desarrollo de la autoeficacia y la motivación escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 13. Extraída el 10 de abril de 2004 de <http://148.215.4.212/rev/175/17501304.pdf>
- Valenzuela, J. (2006). *Enseñanza de habilidades de pensamiento y motivación escolar. Efectos del Modelo integrado para el Aprendizaje Profundo (MIAP) sobre la motivación de logro, el sentido del aprendizaje escolar y la autoeficacia*. Tesis doctoral. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago.
- Weiner, B. (1986a). *An Atribucional Theory of Motivation and Emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Weiner, B. (1986b). Attribution, Emotion and Action. En R. M. Sorrentino y E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of motivation and Cognition. Foundations of Social Behavior* (pp. 281-312). NY: Guilford Press.