

APORTACIONES DE LA TEORÍA DE LAS ATRIBUCIONES CAUSALES A LA COMPRENSIÓN DE LA MOTIVACIÓN PARA EL RENDIMIENTO ESCOLAR

Juan García López

Juan García López, Dr. en Pedagogía, Profesor asociado de la UCLM.

INTRODUCCIÓN

¿Es un problema el bajo rendimiento escolar?, ¿qué papel ocupa la motivación del alumnado en la mejora del éxito escolar?

Para un sector del alumnado y para sus familiares los bajos resultados en el rendimiento escolar se transforman en un problema de magnitudes alarmantes y de gran impacto en la vida familiar, escolar y social, así como de importante trascendencia en el desarrollo personal del alumno. Son muchos los factores que inciden en el rendimiento escolar y numerosos los estudios que nos hablan de la dificultad para ponderar el peso de unas y otras variables en el éxito o el fracaso del alumnado, siendo, sin duda, el estudio de la motivación uno de los factores a los que la literatura científica ha dedicado un mayor número de investigaciones; las explicaciones que ofrece sobre como se inicia y dirige la conducta hacia el logro de un objetivo educativo explican el interés por la investigación de la motivación para el rendimiento escolar.

Si tradicionalmente ha existido una separación entre los aspectos cognitivos del aprendizaje y los afectivos-motivacionales, en la actualidad existe una creciente tendencia a estudiar ambos tipos de forma integrada. Son muchos los autores y profesionales de la docencia que opinan que en el proceso de enseñanza-aprendizaje los aspectos cognitivos y los afectivos son inseparables. Desde esta perspectiva la mejora del rendimiento escolar alcanza una mayor amplitud de miras y las variables motivacionales adquieren un papel preponderante sobre todo desde que las teorías constructivistas rompen el reduccionismo del rendimiento escolar para incorporar otros aspectos del desarrollo personal como las intenciones, las metas, los procedimientos, etc.

En este trabajo nos centraremos en la revisión de la teoría de las atribuciones causales de la motivación que han tenido un importante papel para explicar el rendimiento escolar del alumnado. Después de una breve visión del concepto y de unos apuntes históricos, estudiaremos la tran-

sición del estudio de la motivación hacia posiciones cognitivas y desarrollaremos las llamadas teorías de las atribuciones causales, donde se analizaran las corrientes y autores más representativos y, sobre todo, aquellos aspectos que desde la perspectiva del trabajo en el aula es necesario tener en cuenta para favorecer el desarrollo de la motivación como factor de la personalidad del alumnado y como ingrediente activador de la conducta hacia el logro escolar.

1.- BREVE RESEÑA EN EL ESTUDIO DE LA MOTIVACIÓN PARA EL RENDIMIENTO

Desde una perspectiva histórica, el concepto de motivación ha tomado muchas formas. En palabras de Bolles, R.C. (1976), *“la motivación se manifiesta en el folklore, en las tradiciones y costumbres, en los grandes sistemas filosóficos y en la más reciente ciencia de la conducta. El concepto a veces está explícito, y podemos examinarlo, pero mas frecuentemente está implícito, sin que se le analice ni sea problema de nadie”*.

Para Ball, S. (1988), la motivación o su ausencia es una **cuestión subjetiva**. Se apoya para hacer esta afirmación en la observación de la actitud del profesorado cuando afirma que un alumno está motivado si éste desea hacer, y hace, lo que él piensa que debería hacer, e inmotivado si no lo hace, o es preciso obligarle a ello. También señala Ball que la motivación es un **concepto vital**, pues cuando algo falla en un sistema de educación se culpa a menudo a la motivación, encontrando en la psicología de la motivación los tratados mas sistemáticos y probados empíricamente.

Por los problemas que observamos en su planteamiento terminológico, la motivación es un tema difícil de conceptualizar, que hace necesario considerarla en función de la definición operativa de la medida de las variables (Rodríguez, 1982). O dicho de otro de modo, en palabras de Tomlinson (1984. 183), *“en el caso de la motivación humana, abunda una gran variedad de palabras y de términos, que recogen una amplia gama de concepciones de la acción humana”*. Por lo que éste autor señala que la motivación sea considerada en función de la temática que plantea y por consiguiente, que tiene que ver con cuestiones de rendimiento más que con aspectos de competencia.

Desde la investigación para la motivación para el rendimiento, como bien señala Vidler, C. (1988), la definición básica y los conceptos centrales de la **motivación de logro**, a diferencia de otros constructos motivacionales, no son objeto de discusión. El consenso se debe en buena parte a que el estudio de la motivación para el rendimiento ha constituido la obra de una escuela de pensamiento y de un equipo de investigadores que ha trabajado estrechamente alrededor de la obra de McClelland. Efectivamente, a partir de 1947 un grupo de investigadores colaboran con

McClelland, culminando su labor en 1953 con la aparición de la obra **“The achievement motive”** donde se recogen los primeros resultados de este grupo, que giran alrededor de la idea de crear un instrumento de medida de la motivación humana.

A decir de Weiner (1978), es difícil evaluar objetivamente la contribución de unos u otros investigadores a este campo de estudio; pero parece que la coyuntura importante para la investigación sobre la motivación de logro tuvo lugar cuando las necesidades de logro se vincularon con las adscripciones causales, es decir, con las razones percibidas del éxito o del fracaso. Por otra parte al cruzarse esta nueva línea de investigación sobre la motivación de logro con investigaciones anteriores de Heider y Rotter se abre una nueva posibilidad al análisis más cognitivo del afán de logro y está llevando a un reexamen de cuestiones motivacionales básicas tales como si el hedonismo o la búsqueda de información es el fundamento de la conducta orientada al logro.

2.- DE LA PÉRDIDA DE INFLUENCIA DEL MODELO CONDUCTISTA A LAS TEORÍAS COGNITIVAS

Primeros pasos de una evolución

La controversia en el estudio de la motivación, acerca de si la conducta debería ser conceptualizada como **“mecanicista”** o como **“cognitiva”**, ha sido ganada por la primera en la historia reciente. Tal como señalan Heckhausen (1980), durante la era comprendida entre 1920-1960, la psicología estuvo dominada por el conductismo mecanicista de Watson y el neoconductismo de Hull y Spence. Las metas de esta psicología mecanicista fueron precedir dado el estímulo, qué reacción tendría lugar; o dada la reacción, formular que estímulo causa la reacción, siguiendo la clásica fórmula S - R (estímulo-respuesta). La mayor parte de los psicólogos estuvo de acuerdo en que la teoría del impulso, tal y como fue formulada por Hull y Spence, proporcionó un marco de referencia aceptable para comprender la conducta “simple” de los infrahumanos.

A partir de la década de los setenta del siglo pasado el conductismo dejó de constituir un programa progresivo, siendo incapaz de predecir hechos nuevos e incluso explicar las muchas anomalías que en sus experimentos sobre condicionamiento han ido surgiendo. En palabras de Yela, (1980) los neoconductistas, en vez de expandir sus investigaciones hacia áreas más significativas, han dedicado sus esfuerzos a rebatirse los unos a los otros, agravando la pérdida de su hegemonía como consecuencia de su propio desorden interno, y de sus múltiples anomalías empíricas, que demostraban la falsedad de algunos datos de los supuestos básicos del conductismo.

La otra gran crítica del modelo conductista del impulso es su enfoque de la motivación humana, con respecto a la motivación animal, donde McClelland, D. (1989) encuentra un enfoque artificioso, en el sentido de que las explicaciones de los deseos y necesidades humanas procedían simplemente de los principios básicos y nunca fueron realmente estudiadas (Brown, 1961). Una vez que un investigador había mostrado que podía explicarse la necesidad de dinero por el hecho de que era probable que el dinero se asociara con la reducción de varios impulsos primarios y secundarios, nada quedaba por hacer.

Aparece una nueva perspectiva: la cognitiva

Para la psicología, el año 1956 es considerado por los investigadores, como un año emblemático, dado el giro copernicano que se produjo como consecuencia de una serie de circunstancias que iban a cambiar los derroteros de la nueva psicología cognitiva. Las publicaciones de Miller, G.A. (1956), Bruner et al. (1978), entre otros, junto con el desarrollo del Segundo Simposio sobre Teoría de la Información (Massachusetts Institute of Technology, 1956) marcaron la dirección del nuevo movimiento de la psicología. Como señala Pozo, J.I. (1990), dos vías de influencia parece haber recogido la psicología cognitiva. Por una parte la influencia del nuevo mundo científico, respuesta de la revolución postindustrial y por otra la influencia de una serie de autores (Binet, Piaget, Vigotski, Bartlett...) que venían trabajando desde supuestos cognitivos.

Por efecto del gran impacto que ha ejercido la psicología cognitiva, la panorámica actual de los estudios motivacionales está integrado por variables de carácter interno y naturaleza cognitiva. Como señala Arnau (1979), las interpretaciones de carácter mecanicista de los fenómenos motivacionales están cediendo el paso a nuevas interpretaciones de carácter cognitivo sobre los mismos experimentos con el que aquellos se construyeron. Otros autores (Weiner, 1974; Heckhausen, 1980; McClelland, 1989) han subrayado la gran importancia de los factores cognitivos en la secuencia motivación-acción. Weiner considera que en la teoría de la motivación se ha dado un énfasis excesivo a la activación afectiva y no el suficiente al entendimiento que la persona tiene de lo que está sucediendo durante una secuencia de motivación-acción, que determina si tiene o no la activación afectiva

Para Heckhausen (1980), la tendencia actual en el estudio de la motivación está centrada en la inclusión de los procesos mentales superiores como determinantes de la acción. En contraposición a la clásica fórmula E - R de Watson y otros asociacionistas y a las teorías del “organismo vacío” de Hull y Spence, la forma general de un modelo cognitivo **E - COGNICION - R**.

El impacto de la psicología cognitiva sobre los fenómenos motivacionales,

ha hecho que las interpretaciones mecanicistas hayan cedido el paso a otras de carácter cognitivo. La tendencia actual en el estudio de la motivación se centra en incluir a los **procesos mentales superiores** como determinantes de la acción.

3.- LA TEORÍA DE LAS ATRIBUCIONES CAUSALES, UN MARCO COGNITIVO PARA LA MOTIVACIÓN DEL RENDIMIENTO

Teoría ingenua de la conducta en Heider

La teoría de la atribución nos aporta un análisis conceptual de la causalidad, interesándose por la asignación de la responsabilidad de un hecho. Frinz Heider es uno de los más importantes teóricos y principal responsable del interés actual por esta área. En su obra **“The Psychology of Interpersonal Relations”** (1958) se parte del supuesto de que el hombre está motivado para entrar en las causas de los hechos y para comprender su ambiente.

Para Weiner (1974), en esta teoría el hombre es conceptualizado como un organismo racional, que actúa como un científico, formulando y descartando hipótesis acerca del mundo, intentando hallar las causas de los hechos y por comprender su entorno. También acerca de su conceptualización Arnau (1979), nos señala, como la teoría de la atribución en Heider utiliza un lenguaje corriente, poco sofisticado, casi vulgar, a través del cual se propone canalizar la psicología común al intentar descubrir como el “hombre de la calle” piensa acerca de la causalidad.

Según recoge Todt (1982), en su libro sobre las relaciones interpersonales, Heider, expone su teoría ingenua sobre la conducta, e intenta presentar los criterios en base a los cuales las personas interpretan en la vida diaria las acciones de otras personas, previniendo y orientando su propia conducta según tales interpretaciones. Para esta teoría, el resultado de una acción (X) es debido a factores de influencia (ff) que se encuentran tanto en la persona como en el entorno.

$$X = f(\text{ff persona}, \text{ff entorno})$$

Si tenemos en cuenta que como factores personales de influencia cabe citar la capacidad y el esfuerzo, la función anterior quedará representada del siguiente modo.

$$X = f(\text{esfuerzo}, \text{capacidad}, \text{entorno})$$

Siguiendo esta teoría nos encontramos, que Heider hipotetiza que el

factor entorno puede subdividirse en.

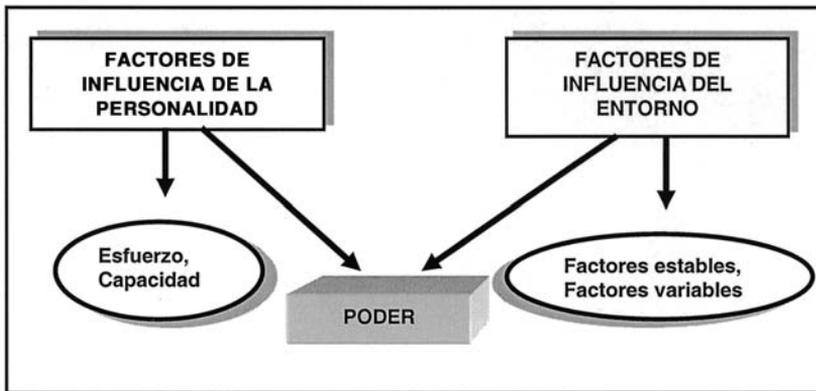
- a) Factores **relativamente estables** (por ejemplo, dificultad de un problema)
- b) Factores **variables** (por ejemplo, ocasión, causalidad feliz)

Estas precisiones de los factores personales y del entorno, nos permiten abordar el concepto de “**poder**” como una relación que según Heider se establece en la percepción diaria entre los factores de capacidad y entorno. Ello implica, cuando se habla de poder, el establecer juicios sobre peculiaridades externas y su relación con las capacidades correspondientes.

Respecto a las atribuciones personales, Heider señala que en muchas situaciones de la vida, el análisis de las causas del efecto de una acción se concentra sobre los componentes personales, es decir, un efecto se atribuye a la persona que lo causa. El criterio decisivo aquí es la **intención**. Junto a la atribución de la intencionalidad, destaca la de **equifinalidad**, como una serie de medios y caminos para alcanzar un único objetivo.

“La atribución personal reduce las condiciones necesarias esencialmente a una sola. la persona con una intención que tiene control de la multiplicidad de factores de influencia dentro de una amplia esfera de posibilidades...” Heider (1958).

Las precisiones realizadas a la teoría ingenua de la conducta, nos permite expresarla de modo gráfico en la siguientes ilustración.



A modo de resumen podríamos decir que la teoría ingenua de la conducta, vincula a una persona con una acción o con el efecto de una acción, analizando en qué medida ésta depende de intenciones, esfuerzos, capacidades y condiciones externas.

“Locus of control” de Rotter

Fue Rotter (1954) quien primeramente introdujo el concepto “**locus of control**” (lugar de control), que ha cobrado una gran importancia en los enfoques teóricos y prácticos de la motivación. Con este término se alude a la causalidad percibida por el individuo de los resultados de la conducta. Si tomamos en consideración las situaciones de rendimiento, en la percepción de alcanzar unos objetivos fijados puede influir el proceso de la atribución causal. Por una parte el individuo puede concebirse así mismo como responsable de su propio rendimiento (**control interno**); por otra el individuo puede ver como responsable de su rendimiento a otros, a la suerte o a circunstancias que se escapan de su control (**control externo**).

El concepto de lugar de control, al que nos estamos refiriendo, procede de la “**teoría del aprendizaje social**” que Rotter (1954) “Social learning and clinical psychology” ha formulado compartiendo muchos de los aspectos teóricos propuestos por Lewin, Bandura y Atkinson. A ella nos vamos referir a continuación contrastando diversas opiniones sobre el tema.

Según recoge Arnau (1979), la teoría del aprendizaje social se halla justificada por el hecho de que muchas formas de conducta son aprendidas en contextos sociales, integradas por necesidades que requieren para su satisfacción de la decisión de otras personas. Por su parte Fanelli (1988) señala que la teoría del aprendizaje social indica que una persona penetra en una situación con unas expectativas en relación con los resultados probables de sus posibles conductas. Por último veamos la opinión de Weiner (1974) al respecto, cuando dice que la teoría del aprendizaje social, tal como la formuló Rotter, especifica que la fuerza de la tendencia a implicarse en alguna conducta es en parte una función de la expectativa de que un refuerzo seguirá a la conducta. Se supone que tales expectativas se basan en las experiencias anteriores de la persona. Experiencias que se pueden dividir en dos categorías. una general, que es una creencia superior acerca de la probabilidad de un refuerzo para una clase de conductas relacionadas; y otra específica basada sobre la contingencia del refuerzo entre la respuesta bajo consideración en una situación de estímulo específico.

Retomando el discurso de Rotter (1954) la probabilidad de una conducta variará justamente con la expectativa de esa persona con relación al resultado de la misma. Esta regla puede ser expresada con la fórmula

$$pB = f(E) + r.v.$$

Donde pB es la probabilidad de conducta, $f(E)$ es la función de la expectativa y $r.v.$ es el valor del reforzamiento. Según esta formulación se predice que la frecuencia de una determinada conducta aumentará si las experiencias pasadas y actuales indican que con ella se obtendrá un resultado gratificante; y la frecuencia disminuirá si no es gratificante el resultado anticipado.

Por lo que a la implicación a la educación se refiere Fanelli (1988) lo recoge del siguiente modo. Si un profesor se expresa de un modo consistentemente claro pueden ocurrir dos cosas.

- a) Que una determinada conducta del alumno supondrá un resultado gratificante para él, incrementándose así la probabilidad de la recurrencia de esa conducta.
- b) Que la conducta de otro alumno determinará un resultado no gratificante para él, con lo que disminuirá la probabilidad de la recurrencia de esa conducta.

Pero volvamos al concepto de “locus of control” que nos ocupa. Rotter et al. (1966) “Internal versus external control of reinforcement”, incorporaron a la teoría del aprendizaje social el constructo del lugar de control, como modificación de ésta y debido a las discrepancias encontradas en las investigaciones correspondientes. En una de estas investigaciones Phares (1957) se encontró que los cambios previstos en la probabilidad ocurren solo cuando el resultado es percibido por la persona como constituyente de su propia conducta. En un experimento se informó a un determinado grupo que su rendimiento dependía exclusivamente de la capacidad personal (grupo I). A otro grupo de control se le dijo, por el contrario, que el rendimiento dependía exclusivamente de la casualidad (grupo II). Tras un éxito inicial comprobado, el grupo I elevó mucho más que el grupo II su nivel de exigencia en las tareas siguientes. En la fijación del objetivo influyó, por lo tanto, el que la atribución se hiciese en base a la capacidad (internal locus of control) o en base a la causalidad (external locus of control).

Una segunda discrepancia a su anterior exposición la realizó el propio Rotter et al. (1966). En una amplia revisión vio que en tareas ambiguas, donde es dudosa la causalidad respecto a los resultados, la conducta de algunas personas seguía la formulación de expectativa, mientras que otro grupo de personas se atribuía con mayor frecuencia la causalidad al azar. La dimensión del “locus of control” por él postulada, según recoge Todt (1982), coloca en un extremo a las personas que tienden a pensar que las situaciones están bajo su control y en el otro a quienes se sienten importantes porque tienden a atribuir todo lo que les sucede a causas externas fuera de su control.

“Por lo que respecta al ámbito de la conducta normal cabe suponer que las personas que piensan que las vivencias de éxito dependen de controles externos se comportarán pasivamente frente al entorno... Forman parte de las personas con un fuerte convencimiento del control interno, por el contrario, las que creen en sus propias capacidades para cambiar su entorno” (Rotter et al. 1966.475).

Toda esta serie de trabajos, nos llevan a avanzar la siguiente conclusión general. cuando se instruye a un grupo de sujetos, en el modo expuesto, (control externo-control interno) los resultados nos muestran que los aumentos de la expectativa de éxito, y la disminución de la expectativa de fracaso después de una experiencia de fracaso son mas frecuentes y de mayor amplitud en la situación de control interno (habilidad) que en la de control externo (suerte).

Todas estas investigaciones han aportado una evidencia empírica sobre la existencia de un control cognitivo sobre la conducta.

Sobre la medida del “locus of control”

Como instrumento para determinar esta dimensión de la personalidad (**Internal External Control**), Rotter (1966) diseñaron un cuestionario, la **Escala I-E**, que trata de determinar el grado en el que una persona atribuye por lo general la responsabilidad a sí misma mas que a otros factores.

El cuestionario consta de 29 frases de declaraciones, donde la alternativa entre un control externo o interno se refiere a seis ámbitos diferentes.

1. Reconocimiento académico.
2. Reconocimiento social.
3. Amor y afecto.
4. Dominación.
5. Categoría político-social.
6. Filosofía general de la vida.

Diversos estudios realizados, obtuvieron fiabilidades de cerca de 0,70 (Todt, 1982) tanto en lo que se refiere a la consistencia interna como en lo relativo a la fiabilidad test-retest. Otros estudios sobre la validez dieron como resultado correlaciones elevadas entre el control externo y los valores de miedo.

Atribuciones causales y motivación de rendimiento en Weiner.

Sobre las atribuciones causales

Actualmente está claro, afirma Weiner (1974), que las manifestaciones de la motivación para el rendimiento también están influenciadas por los procesos inferenciales o cognitivos. Entre los hechos mentales que afectan a las conductas relacionadas con el logro, las principales son las atribuciones causales.

La teoría de la atribución proporciona un marco cognitivo para el análisis conceptual de la conducta de logro. En esta situación **las atribuciones**

causales en contextos relacionados con el logro, hacen referencia a las causas percibidas del fracaso y del éxito. Por otra parte podemos decir, continuando con Weiner, que las necesidades de logro pueden ser consideradas como disposiciones cognitivo causales, desvelándose así otro correlato importante de las personalidades de los individuos con niveles altos y bajos en las necesidades de logro.

Ya hemos tenido ocasión de referirnos con anterioridad, a las teorías de la atribución, expuestas por Heider, Rotter y a las aportaciones de Phares entre otros. Revisaremos brevemente algunos de estos conceptos, con el fin de establecer las relaciones entre la atribución causal y la motivación del rendimiento.

El concepto de “locus of control” de Rotter y las investigaciones de Phares demostraron que en una situación de rendimiento, la fijación del nivel de aspiración varía según se atribuyan los éxitos vividos anteriormente a factores de influencia internos o externos. Los factores “capacidad” y “suerte” de Heider, fueron presentados por Phares como las alternativas correspondientes.

Weiner (1974) vinculó los factores de influencia internos y externos de la teoría ingenua de la conducta de Heider con el concepto de “locus of control” de Rotter, resultando el siguiente esquema clasificatorio de los determinantes percibidos de la conducta del rendimiento.

“... la investigación ha mostrado que son cuatro los factores percibidos como principales responsables del fracaso y del éxito. la capacidad, el esfuerzo, la dificultad de la tarea y la suerte”. (Weiner, 1974)

LUGAR DE CONTROL	INTENCIONALIDAD	ESTABILIDAD	
		ESTABLES	VARIABLES
Internas	No controlables	Habilidad	Estado de ánimo
	Controlables	Esfuerzo habitual	Esfuerzo inmediato
Externas	No controlables	Dificultad de la tarea	Suerte
	Controlables	Sesgos de los maestros	Ayuda no habitual a otros

Esto quiere decir que si un individuo logra el éxito, entonces el resultado se adscribe a la alta capacidad, al mucho trabajo, a la facilidad de la tarea, o a la buena suerte. De un modo similar, un fracaso se adscribe generalmente a la poca capacidad, a la falta de esfuerzo, a la dificultad de la tarea, o a la mala suerte.

Cuatro son pues, según Weiner, las atribuciones causales de los éxitos o de los fracasos ante el rendimiento. ¿A cuál de los cuatro factores de influencia se les atribuye el resultado de una acción?. A juicio de Weiner (1974), ello depende de determinados **estímulos claves** (“**cues**”) percibidos en la situación; por lo que respecta a las situaciones de rendimiento, menciona los siguientes.

Capacidad. Número de éxitos, porcentaje de éxitos, dificultad de la tarea, etc.

Dificultad. Características objetivas de la tarea, normas sociales, etc.

Suerte. Casualidad o unicidad del resultado, características objetivas de la tarea, etc.

Esfuerzo. Resultado, tensión muscular, sudor, etc.

Necesidad de logro y atribuciones causales

Tras lo expuesto hasta ahora, podemos admitir que existen suficientes investigaciones que avalan la teoría de que las atribuciones causales afectan al valor del incentivo y a la expectativa de éxito y de fracaso. Atkinson (1958) y otros teóricos de la motivación, han postulado que la expectancia y el valor del incentivo son los primeros determinantes de la acción. Ello ha llevado a diversos investigadores (Weiner, 1974) a admitir que **el análisis atributivo de la causalidad y los principios de la auto y hetero-percepción están directamente vinculados con la teoría de la motivación.**

En el cuadro siguiente veremos el modelo atributivo del afán de logro, debido a Weiner (1974), que representa parcialmente la unión a la que antes aludíamos. Posteriormente analizaremos algunas de las investigaciones que nos hablan de las relaciones entre los diferentes niveles de necesidad de logro y las explicaciones causales de sus éxitos y fracasos.

ADSCRIPCIONES CAUSALES	DIMENSIONES CAUSALES	CONSECUENCIAS	CONDUCTA
CAPACIDAD	ESTABILIDAD	EXPECTANCIA	ELECCIÓN
ESFUERZO			PERSISTENCIA
DIFICULTAD DE LA TAREA	LOCUS DE CONTROL	AFECTO	INTENSIDAD
SUERTE			

Según diversas investigaciones (Cohen et al., 1973; Kukla, 1972; Meyer, 1970; Weiner et. al, 1970, 1971; Cit. en Weiner, 1974) las personas altamente motivadas hacia el logro adscriben su éxito a ellos mismos (capacidad y esfuerzo) en un mayor grado que los individuos de baja necesidad de logro. Y ante un fracaso las personas de alta motivación de logro adscriben el resultado a falta de esfuerzo, mientras que aquéllos con baja motivación de logro perciben la falta de capacidad como la causa sobresaliente. Obsérvese, tal como indica Weiner (1974), que los grupos de motivos difieren en el “locus” de la causalidad para el éxito y en la “estabilidad” de sus atribuciones para el fracaso.

Finalmente, veamos a continuación, siguiendo las exposiciones de Weiner (1974), dos situaciones sobre el modo en que las adscripciones causales median entre las necesidades de logro y diversos índices de ejecución a tenor de la conducta mostrada.

Caso 1.

Las personas altamente motivadas para el logro pueden tolerar la frustración del fracaso. Esto es, muestran aumentos en su ejecución después de un fracaso y persisten en sus intentos relacionados con la meta. Ello contrasta con la conducta mostrada por los individuos con bajas necesidades de logro, que son relativamente estorbadas por el fracaso y tienden a poner fin a sus actividades dirigidas a la meta cuando se da la no consecución de la misma.

Caso 2.

Las personas de altas necesidades de logro adscriben su fracaso a una falta de esfuerzo. El esfuerzo como causa de expectativa de éxito se mantiene después del fracaso. Al contrario los individuos de baja necesidad de logro, adscriben su fracaso a la falta de capacidad. Dado que la capacidad es una característica estable que no puede modificarse de inmediato, una baja expectativa de éxito se produce después de un fracaso, dando como resultado una disminución de la intensidad de la ejecución y la terminación de la actividad instrumental.

4.- CONCLUSIONES Y PROPUESTAS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

A lo largo del presente trabajo hemos analizado la teoría de las atribuciones causales y sus aportaciones en la comprensión de la motivación de las personas para alcanzar un determinado logro. Su contribución en la explicación de las causas que revelan determinadas conductas ofrece luz a diversos comportamientos que concurren en el ámbito educativo,

interesándose por la atribución de unos determinados hechos. En este apartado recogeremos las principales conclusiones a las que hemos llegado y las relacionaremos con propuestas de mejora para el proceso educativo.

En primer lugar resaltaremos dos consideraciones previas.

a) Las manifestaciones de la motivación para el rendimiento escolar están influenciadas por los procesos cognitivos. Entre los hechos mentales que afectan a las conductas relacionadas con el rendimiento escolar, se destacan las atribuciones causales.

b) Todos los alumnos están motivados para analizar las causas de los hechos educativos que suceden en el aula y a comprender las circunstancias que concurren en su ambiente.

A continuación veremos diez conclusiones que centraremos en el espacio educativo y sus respectivas propuestas de actuación en el aula.

1º) Si tenemos en cuenta la teoría ingenua de la conducta, la motivación de un alumno estaría dirigida por la influencia del entorno y factores personales tales como el esfuerzo y las capacidades.

El esfuerzo y las capacidades son dos factores internos que desde planteamientos educativos se pueden desarrollar. Es necesario introducir prácticas preventivas en el aula que faciliten madurar dichos aspectos. La influencia del entorno habría reconducirla a través de planeamientos de clima de aula favorables. La conjunción de ambos factores puede influir altamente en la configuración de una conducta positiva hacia el rendimiento escolar.

2º) Según el enfoque del aprendizaje social muchas de las conductas del alumnado son aprendidas en contextos sociales, dirigidas a satisfacer una necesidad y con la intervención de otras personas.

Esta conclusión debería llevarnos a prestar mucha atención a lo que ocurre en el grupo-clase. Su dinámica interna, la tendencia a integrar o marginar, su dirección general... son cuestiones que se tienen que programar en el ámbito educativo. Si las conductas individuales son aprendidas del contexto social que ofrece el aula, conseguir una dinámica de aula positiva debe ser un objetivo de primer orden

3º) Los alumnos entran en una situación de aprendizaje con unas determinadas expectativas que relaciona con los probables resultados de su acción.

Todos los resultados del aprendizaje deberán tener un reflejo por parte del profesorado, ya que los alumnos esperan conocer si sus expectativas se han alcanzado y en que grado. La falta de respuesta a las expectativas del alumnado puede influir en la motivación con que estos entren en las propuestas educativas del profesorado.

4º) La fuerza con que un alumno se implica en una conducta escolar depende de las expectativas que mantenga respecto al refuerzo que seguirá a su conducta.

Enlazando con la propuesta anterior es necesario que las acciones educativas finalicen con un refuerzo por parte del profesorado. La ausencia del mismo influirá en las expectativas que el alumno tenga en la resolución de la actividad escolar.

5º) La motivación para el éxito es superior cuando se atribuye a la capacidad (lugar de control interno) que cuando se atribuye a la casualidad (lugar de control externo).

En los refuerzos que utiliza el profesorado siempre se debe recurrir a factores internos (capacidad, esfuerzo...) sobre los externos (azar) ya que los primeros retroalimentan la motivación para el rendimiento escolar por encima de los segundos.

6º) En la realización de tareas ambiguas la atribución de los resultados es dudosa. Para unas personas se atribuye al azar, mientras que para otras depende del control interno

Como ya hemos citado, en el aula, se debe fomentar la atribución de los resultados a factores internos. En este sentido se evitará la realización de actividades ambiguas que dificulten la atribución de los resultados a factores internos o externos.

7º) La fijación del nivel de aspiración del alumno varía en función de la atribución de los éxitos escolares a factores internos o externos.

Del lugar de atribución depende también el nivel de aspiración como un importante factor que mueve la conducta hacia el rendimiento escolar. También para la mejora del nivel de aspiración del alumnado utilizaremos atribuciones internas.

8º) Cuando un alumno logra el éxito el resultado se adscribe a la alta capacidad, al esfuerzo, a la facilidad de la tarea o a la buena suerte. Cuando acontece un fracaso se adscribe a la poca capacidad, a la falta de esfuerzo, a la dificultad de la tarea, o a la mala suerte

Los resultados educativos en el aula se deben dirigir siempre al logro del éxito escolar. La programación de actividades deberá plantearse con la adecuada progresión que evite el fracaso del alumnado.

9º) Los alumnos altamente motivados hacia el logro escolar adscriben su fracaso a la falta de esfuerzo, mientras que los individuos con baja motivación de logro lo perciben como la falta de capacidad.

En esta propuesta vemos con claridad la diferente consideración y tipo de refuerzo que el profesorado debe de utilizar en función de las peculiaridades del alumnado. En el caso de los alumnos altamente motivados que fracasan se justifica el reproche a su falta de esfuerzo. A los alumnos con baja motivación se les debe concienciar que sus capacidades no pueden ser un límite a su éxito escolar.

10º) Los alumnos altamente motivados hacia el logro escolar adscriben su éxito a ellos mismos (capacidad y esfuerzo) en mayor grado que los individuos de baja motivación que lo atribuyen a factores externos.

Siempre deberá adscribirse el éxito a los factores que lo refuerzan positivamente (internos) propiciando, de esa manera, la motivación para realizar otras actividades.

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO, J. (1998). Motivación y Aprendizaje en el Aula. Madrid: Santillana
- ARNAU, J. (1979). Motivación y conducta. Barcelona: Fontanella
- ATKINSON, JW. (1958). Motives in fantasy, action and society. A method of assessment and study. Princeton, N.J.:D. Van Nostrand Co, Inc.
- BALL, S. (1988). La motivación educativa. Madrid: Narcea
- BOLLES, RC. (1976). Teoría de la motivación. México: Trillas
- BROWN, JS. (1961). The motivation of behavior. Nueva York: McGraw-Hill
- BRUNER, JS. ET. AL. (1978). El proceso mental en el aprendizaje. Madrid: Narcea
- FANELLI, GC. (1988). Lugar de control. En Ball "La motivación educativa". Madrid: Narcea
- GONZÁLEZ, A. (2005). Motivación académica. teoría, aplicación y evaluación. Madrid: Ediciones Pirámide
- GONZÁLEZ, MC. (1997). La motivación académica. Sus determinantes y pautas de intervención. Universidad de Navarra, S.A.: Eunsa
- GRIZIB, G. (2002). Bases cognitivas y conductuales de la motivación y emoción. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces,
- HECKHAUSEN, H. (1980). Conceptos fundamentales de psicología. Barcelona: Herder,
- HEIDER, F. (1958). The psychology of interpersonal relations. Nueva York: Wiley
- LIEURY, A. Y FENOUILLET, F. (2006). Motivación y éxito escolar. Santa Fe (Argentina): Fondo de Cultura Económica,
- MADSEN, KB. (1980). Teorías de la motivación. En Wolman "Manual de Psicología General". Volumen IV. Motivación, emoción y personalidad. Barcelona: Martínez Roca,
- MCCCELLAND, DC. (1989). Estudio de la motivación humana. Madrid: Narcea

- MILLER, GA. (1956). "The magical number seven, plus o minus two. some limits on our capacity for processing information". *Psychological Review*, (63), 81-97
- PHARES, EJ. (1957). Expectancy changes in skill and chance situations, *J. Psychology*, (54), 339-342
- PINTRICH, PR. Y SCHUNK, DH. (2006). Motivación en contextos educativos. Madrid: Pearson educación,
- POZO, JI. (1990). Estrategias de aprendizaje. En Coll y otros "Desarrollo psicológico y educación", II. Madrid: Alianza Psicológica,
- RODRÍGUEZ, S. (1982). Factores de rendimiento escolar. Barcelona: Oikos-tau,
- ROTTER, JB. (1954). Social learning theory and clinical psychology. Pintice-Hall
- ROTTER, JB. ET. AL.(1966). Generalizadm expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80
- TODT, E. (1982). La motivación. Barcelona: Herder,
- TOMLINSON, P. (1984). Psicología educativa. Madrid: Pirámide,
- VALLE, A. (1999). Un modelo causal sobre los determinantes cognitivo-motivacionales del rendimiento académico. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 52 (4), 499-519.
- VIDLER, DC. (1988). Motivación de logro. En Ball "La motivación educativa". Madrid: Narcea,
- WEINER, B. (1974). Achievement motivation and attribution theory. General Learning Press, Morristown, N.J.
- YELA, M. (1980). "La evolución del conductismo". *Análisis y Modificación de conducta*, 6 (11-12), 179-197