

DIFERENCIAS EN LAS ATRIBUCIONES CAUSALES SOBRE LA EJECUCIÓN DE TAREAS ACADÉMICAS EN ALUMNAS Y ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

M. Mar García-Señorán
Universidad de Vigo
msenoran@uvigo.es

Salvador G. González González
Universidad de Vigo
salva@uvigo.es

Resumen

El aprendizaje significativo está condicionado por una gran variedad de factores tanto personales como contextuales, que configuran la realidad académica de cada estudiante. Esta investigación se encuadra en el ámbito de la motivación académica, proceso crucial en la activación, dirección, mantenimiento y finalización de la actividad del aprendiz, centrándose en las atribuciones causales, elemento muy vinculado a la evaluación de la ejecución de las tareas académicas. Se pretende conocer las causas a las que las alumnas y alumnos de Educación Primaria atribuyen el éxito y fracaso en la realización de sus tareas escolares y rendimiento académico. En este estudio participaron 180 escolares, de ellos 96 eran varones y 84 mujeres. El 32.8% estaba en 2º curso, el 32.8% en 4º curso y el 34.4% en 6º curso. Para la evaluación de las atribuciones se utilizaron las opiniones libres de los estudiantes y una serie de preguntas, diseñadas para esta investigación, en las que debían valorar la importancia de varias causas que se le proponían para la correcta realización de sus tareas. Los resultados ponen de manifiesto que los estudiantes de primaria atribuyen la adecuada realización de las tareas académicas fundamentalmente al esfuerzo, al estudiar y poner atención.

En la actualidad los alumnos y alumnas de Educación Primaria presentan niveles de ejecución académica inferiores a lo deseable (OCDE, 2008). En este trabajo partimos de la idea de que los procesos de aprendizaje significativo, condicionados por una gran variedad de factores tanto personales como contextuales, configuran una parte esencial de la realidad académica de cada estudiante, y será la intervención eficiente sobre esos factores un elemento crucial para la obtención de niveles de rendimiento académico deseables.

La comunicación que se presenta se sitúa en el ámbito de la motivación académica, proceso esencial implicado en la activación, dirección, mantenimiento y finalización de la actividad ejecutiva del aprendiz (Alonso-Tapia, 2005; Beltrán, 1993). En concreto, nos centramos en el estudio de las atribuciones causales, elemento implicado de modo importante en la post ejecución de la tarea y la evaluación de los resultados obtenidos en la misma. La teoría atribucional de Weiner (1986, 1992) plantea como principales causas del éxito o fracaso académicos la capacidad, el esfuerzo, la suerte, el grado de dificultad de la tarea o el profesor, obteniéndose a partir de la valoración que los estudiantes hacen de ellas dos estilos o patrones

atribucionales básicos, que son el de *alta* y el de *baja motivación de rendimiento académico*, dependiendo de a qué se atribuyen sus éxitos y sus fracasos (Barca, 2000).

En este trabajo se evalúan las atribuciones de dos formas simultáneas: una de ellas abierta, partiendo de las opiniones libres de los estudiantes; y otra, en las que los participantes deben valorar la importancia de varias causas que se les proponen para la correcta realización de sus tareas.

La principal finalidad de este estudio es pues la descripción de las causas a las que los estudiantes de primaria atribuyen el éxito y el fracaso en la realización de sus tareas escolares, tratando al mismo tiempo de observar si existen diferencias en función del género.

Método

Participantes

Este estudio se llevó a cabo con un total de 180 escolares de Educación Primaria, pertenecientes a centros públicos de la provincia de Pontevedra (España). Tal y como se puede observar en la Tabla 1, de los 180 escolares, 96 (53,3 %) eran niños, y 84 (46,7%) niñas; de ellos 59 (32,8 %) pertenecían a 2º curso, 59 (32,8%) a 4º, y 62 (34,4%) a 6º curso.

Tabla 1

Características y distribución de los participantes.

Curso	Número de escolares	Porcentajes	Total niñas	Total niños
2º	59	32,8	84	96
4º	59	32,8		
6º	62	34,4		
Total	180	100,0	180	

Medidas

Las variables centrales que analizamos en este trabajo son las atribuciones causales de los escolares acerca de sus buenos o malos/inesperados resultados en la realización de tareas, que han sido medidas de dos formas alternativas. En primer lugar, los escolares han respondido a las dos preguntas abiertas 1 y 2 de la Tabla 2. Cada respuesta dada debía posteriormente ser valorada en una escala de uno a tres, que medía la importancia que cada causa expresada libremente tenía en la correcta ejecución o en la falta de eficacia en la realización de tareas.

Tabla 2

Preguntas para la evaluación de las atribuciones causales y emociones relativas al resultado de las tareas académicas.

Atribuciones causales y emociones asociadas a la realización de tareas
<i>Cuando te sale bien una tarea ¿a qué se debe?. Cada razón propuesta por el estudiante debe calificarla a continuación como: muy importante (3), bastante importante (2) o algo importante (1).</i>
<i>Cuando una tarea no te sale como esperabas ¿a qué se debe? Cada razón propuesta por el estudiante debe calificarla a continuación como: muy importante (3), bastante importante (2) o algo importante (1).</i>

La segunda medición se realizó sobre diez atribuciones causales de éxito en la realización de tareas, pidiéndole a los sujetos que puntuasen la importancia de cada una en una escala de tres puntos: 3 (muy), 2 (bastante), y 1 (algo). Las diez atribuciones eran las siguientes: (a) *tener ganas de hacerlas*, (b) *que sean interesantes*, (c) *que las entiendas bien*, (d) *que te ayude alguien*, (e) *que sean fáciles*, (f) *que ya las hayas hecho antes*, (g) *que seas inteligente*, (h) *que sepas cómo hacerlas*, (i) *que te esfuerces lo suficiente*, (j) *que tengas suerte*. Se empleó un lenguaje sencillo y sólo tres niveles de respuesta, para que los alumnos de segundo de primaria pudiesen responder adecuadamente a las cuestiones propuestas.

Finalmente, la variable sociodemográfica esencial incluida en este trabajo fue el sexo (niño, niña), de los participantes.

Procedimiento

Los datos fueron recogidos contando con la colaboración de orientadores y profesores-tutores de los centros educativos, además del personal del equipo investigador.

Tras concertar las citas oportunas con cada centro, las entrevistas o encuestas fueron realizadas durante el tercer trimestre del curso 2006-2007, la duración de las aplicaciones fue variable dada la edad diferencial de los alumnos, aplicándose a los alumnos de 2º de forma individualizada, a modo de entrevista, y a los de 4º y 6º de manera grupal, a modo de cuestionario.

Análisis de datos

Antes de proceder al análisis de los datos cualitativos, se categorizaron las respuestas a las preguntas abiertas sobre atribuciones, tomando criterios acordes con la teoría. En la pregunta cerrada se tomaron las puntuaciones directas de los participantes.

Los análisis llevados a cabo para el tratamiento de los datos cualitativos fueron el análisis de frecuencias y porcentajes. Cuando se establecieron asociaciones entre variables nominales

dicotómicas se empleó el coeficiente PHI, mientras que si las variables no eran dicotómicas se empleó el Coeficiente de Contingencia de Pearson. Para el análisis de relaciones entre variables de intervalo se empleó el Coeficiente de Correlación de Pearson, y para el contraste de diferencias entre dos o más grupos, el Análisis de Varianza.

Todos los datos obtenidos fueron analizados con el paquete estadístico SPSS 16.0.

Resultados

En primer lugar se exponen los resultados relativos a las atribuciones expresadas espontáneamente por los alumnos sobre las causas por las que obtienen un buen resultado (atribuciones causales de éxito) y un resultado inesperado (atribuciones causales de fracaso) en sus tareas. Estos resultados, se completan con una medición cuantitativa de las atribuciones causales de éxito, y con las comparaciones o asociaciones entre variables atribucionales en función de la variable sexo.

Con relación a las atribuciones causales de éxito medidas cualitativamente, se les preguntó a los alumnos: *cuando te sale bien una tarea, ¿a qué se debe?*, las respuestas más frecuentes, tal y como se puede observar en la Tabla 3, fueron: al *esfuerzo* (28,9%), al *estudio* (24,4%), y a la *atención* (22,8%), siendo además consideradas como las de mayor importancia por los alumnos. Un segundo conjunto de causas lo componen las *motivaciones personales* (13,9%), la *mediación* de profesores y padres (13,3%) y el disponer de las *estrategias* apropiadas (11,1%). De todas ellas, sólo la atribución del éxito en la realización de tareas al estudio se encuentra asociada de forma significativa con el curso (Coeficiente de Contingencia = 0,264, $p = 0,002$), pues sólo 6 alumnos de segundo (13,6%), frente a 14 de cuarto (31,8%) y 24 de sexto (54,5%) manifiestan esta atribución. La variable sexo no aparece asociada de forma significativa con ninguna de las atribuciones citadas.

En una segunda medición cuantitativa de las atribuciones causales del éxito, se pidió a los estudiantes que indicasen la importancia de las atribuciones causales que aparecen en la Tabla 4, para obtener un buen resultado en una tarea. Como se puede observar, los resultados indican tres razones como las más importantes: *que las entiendas bien* (Media = 2,71), *tener ganas de hacerlas* (Media = 2,69) y *que te esfuerces* (Media = 2,68). Además de éstas, otras tres causas fueron consideradas también con un alto nivel de importancia: *que sepas cómo hacerlas* (Media = 2,61), *que seas inteligente* (Media = 2,54) y *que sean interesantes* (Media = 2,48).

Tabla 3

Atribuciones causales del éxito en la realización de tareas expresadas espontáneamente por los escolares.

Atribuciones Causales ⁽¹⁾	Frec. ⁽²⁾	Porcentaje ⁽²⁾	Muy ⁽²⁾ %	Importancia	
				Bastante ⁽²⁾ %	Algo ⁽²⁾ %
Esfuerzo	52	28,9	22,8	5,0	0,6
Estudiar	44	24,4	18,3	5,6	0
Atención	41	22,8	17,2	4,4	0,6
Motivaciones personales	25	13,9	8,3	3,3	1,1
Mediación profs. y padres	24	13,3	6,1	4,4	1,1
Estrategias	20	11,1	8,3	1,7	0
Comprensión de la tarea	11	6,1	5	0,6	0,6
Conocimiento previo	6	3,3	2,2	1,1	0
Capacidad	4	2,2	1,7	0	0
Suerte	3	1,7	0,6	1,1	0
Otras Respuestas	26	14,4	5,6	2,8	2,8
No contestan	12	6,7	--	--	--

n = 180

⁽¹⁾ Las atribuciones causales provienen de una pregunta abierta de respuesta múltiple por eso el sumatorio de las frecuencias no es igual a n, ni el de los porcentajes es igual a 100.

⁽²⁾ Tanto las frecuencias como los porcentajes se obtienen tomando como referencia el tamaño total de la muestra (180 sujetos).

Tabla 4

Atribuciones causales del éxito en las tareas escolares valoradas según su importancia.

Atribuciones Causales	Importancia ⁽¹⁾						
	Alguna		Bastante		Mucha		Media ⁽²⁾
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	
Que las entiendas bien	9	5	31	17,2	129	71,7	2,71
Tener ganas de hacerlas	7	3,9	40	22,2	127	70,6	2,69
Que te esfuerces	5	2,8	44	24,4	121	67,2	2,68
Que sepas cómo hacerlas	8	4,4	50	27,8	112	62,2	2,61
Que seas inteligente	15	8,3	49	27,2	109	60,6	2,54
Que sean interesantes	27	15	66	36,7	80	44,4	2,48
Que sean fáciles	64	35,6	47	26,1	58	32,2	1,96
Que tengas suerte	69	38,3	40	22,2	63	35	1,96
Que ya las hicieras antes	81	45	29	16,1	53	29,4	1,82
Que te ayude alguien	108	60	37	20,6	23	12,8	1,49

⁽¹⁾ Los valores de los niveles de importancia son: 1 para "Alguna"; 2 para "Bastante"; y 3 para "Mucha".

⁽²⁾ La Media de la Importancia se obtiene partiendo del sumatorio de los valores de "Alguna", "Bastante" y "Mucha" dividido por el número de sujetos que respondió a cada atribución.

Al comparar las medias de las frecuencias de las atribuciones citadas por sexos, observamos que aparecen diferencias estadísticamente significativas sólo en la atribución del éxito a la *inteligencia* ($F = 9,021$, $p = 0,003$), siendo los niños los que realizan con mayor frecuencia esta atribución.

Además de las atribuciones causales del éxito en la realización de tareas, también se exploraron las relativas al fracaso con la pregunta: *cuando una tarea no te sale como esperabas ¿a qué se debe?* Como se puede ver en la Tabla 5, la razón más frecuentemente aludida es la *falta de concentración* (26,7%), y la segunda, el *no estudiar* (20 %). Otras tres razones importantes son la *falta de esfuerzo*, señalada por el 15 por ciento de los sujetos, la *falta de comprensión*, mencionada por el 13,9 por ciento; y la *falta de estrategias*, aludida por el 10,6 por ciento. No aparece una asociación estadísticamente significativa entre las cinco atribuciones citadas y la variable sexo;

Tabla 5

Atribuciones causales del fracaso en la realización de tareas expresadas espontáneamente por los escolares.

Atribuciones causales	Frec. ⁽²⁾	Porcentaje ⁽²⁾	Importancia		
			Muy % ⁽²⁾	Bastante % ⁽²⁾	Algo % ⁽²⁾
Falta de concentración	48	26,7	17,2	2,8	2,8
No estudiar	36	20,0	14,4	3,9	1,7
Falta de esfuerzo	27	15,0	8,9	2,2	2,8
Falta de comprensión	25	13,9	13,3	10,6	2,8
Falta de estrategias	19	10,6	4,4	2,2	2,2
Condiciones del contexto de aprendizaje del aula	11	6,1	3,3	1,1	0,6
Ansiedad	10	5,6	1,7	2,8	0
Falta de motivación	8	4,4	2,8	1,1	0,6
Mala suerte	4	2,2	1,1	0,6	0
Falta de ayuda de padres y profesores	4	2,2	1,7	0	0,6
Condiciones físicas	4	2,2	1,7	0	0
No saben / no contestan	16	8,9	--	--	--

n = 180

⁽¹⁾ Las atribuciones causales provienen de una pregunta abierta de respuesta múltiple por eso el sumatorio de las frecuencias no es igual a n, ni el de los porcentajes es igual a 100.

⁽²⁾ Tanto las frecuencias como los porcentajes se obtienen tomando como referencia el tamaño total de la muestra (180 sujetos).

Discusión

Cuando analizamos las opiniones espontáneas de los escolares, observamos que una buena proporción de ellos manifiesta patrones atribucionales causales de éxito positivos/adaptativos por el hecho de atribuir con mayor frecuencia sus buenos resultados en la realización de tareas a causas internas y controlables como el *esfuerzo*, el *estudiar* (sobre todo los de sexto y cuarto curso) y el *poner atención*, por este orden. A estas tres causas se añadirían otras tres, el *saber cómo hacerlas*, el *entenderlas bien* (más importante para los alumnos de cuarto y sexto que para los de segundo) y el *tener ganas de hacerlas*, a las que niños y niñas atribuyen también una importancia crucial para la obtención de buenos resultados en las tareas.

En contraposición, los resultados no deseados o inesperados en las tareas, son atribuidos con mayor frecuencia a la *falta de concentración* (sobre todo para alumnos de cuarto y sexto); al *no estudiar* (sobre todo para alumnos de sexto y cuarto); a la *falta de esfuerzo*, a la *falta de comprensión* y al *no tener las estrategias* apropiadas, por este orden.

Como se puede observar, son las atribuciones relacionadas con el *esfuerzo/o su falta* (el esfuerzo, estudiar) las que aparecen como más relevantes tanto para explicar el éxito como el fracaso en la realización de tareas. Como señala Covington (2000), los alumnos de primaria, a diferencia de los de secundaria, no tienen inconveniente en atribuir el éxito al esfuerzo y el fracaso a la falta de esfuerzo, los de secundaria en ocasiones consideran que el éxito debido al esfuerzo puede ser un demérito o una forma de poner en peligro su autoestima académica, ya que indicaría una falta de capacidad, sobre todo cuando tras un esfuerzo importante no se obtiene el resultado esperado.

Por su parte, el *poner/no poner atención* podría ser incluida dentro de la categoría estrategias o “el saber cómo hacerlas”, e indicaría la manera espontánea en que los escolares relatan una estrategia esencial para conseguir realizar una tarea correctamente, o por el contrario, no obtener los resultados deseados. Otra causa importante tanto para el éxito como para el fracaso, sería el *entenderlas/no entenderlas bien*, una llamada de atención a la importancia de plantear actividades claras y ajustadas al nivel de conocimientos del alumno (Ausubel, Novak y Hanesian, 1991; Coll, 1987). Finalmente el *tener ganas de hacerlas*, como actitud motivacional básica ante las tareas, nos orienta hacia la necesidad de cuidar la originalidad, novedad o sorpresa de la tarea, y a fomentar en los alumnos el interés y el disfrute por su realización (Alonso-Tapia, 1987; Ausubel, Novak y Hanesian, 1991; Bruner, 1966).

Las apreciaciones previas vienen a situarnos en la pista de qué podemos hacer con las atribuciones para mejorar el rendimiento de los estudiantes de primaria. En primer lugar, parece que las niñas y niños más eficaces enfatizan la importancia del esfuerzo, de la atención y de utilizar las estrategias adecuadas, como causas de la eficacia, quizás ayudar a los niños y niñas menos eficaces a interiorizar estas atribuciones pueda contribuir a mejorar su actitud ante el afrontamiento de nuevas tareas y los resultados de la ejecución. Por otro lado, parece esencial también modificar en los menos eficaces las atribuciones de que el éxito depende de la suerte y de haber hecho antes las tareas, y ayudarles a creer que depende fundamentalmente de ellos y ellas el poder ejecutar con éxito tareas nuevas y desafiantes.

Referencias

- Alonso-Tapia, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje*. Barcelona: Edebé.
- Alonso-Tapia, J. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid: Morata.
- Ausubel, D.P., Novak, J.D. y Hanesian, H. (1991). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo* (2ª ed.). México: Trillas. [Traducido de la segunda edición en inglés de Educational Psychology. A Cognitive View. Holt, Rinehart and Winston. 1976].
- Barca, A. (2000). *Escala SIACEPA. Sistema integrado de evaluación de atribuciones causales y procesos de aprendizaje. Técnicas de intervención psicoeducativa*. A Coruña: Publicaciones de la Revista Galego-Portuguesa de Psicología e educación y Centro de Psicología Virtual.
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. New York: Vintage Books.
- Coll, C. (1987). *Psicología y Curriculum*. Barcelona: Laia.
- Covington, M. V. (2000). *La voluntad de aprender. Guía para la motivación en el aula*. Madrid: Alianza.
- OCDE (2008). *Informe PISA 2006. Competencias científicas para el mundo del mañana*. Madrid: Santillana.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer Verlag.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories, and research*. Newbury Park, CA.: Sage.