

CAPÍTULO 126

Dificultades en el aprendizaje, inclusión cultural y autoexpectativas académicas: una propuesta de orientación e intervención educativa.

Antonio Coronado Hijón

Universidad de Sevilla

acoronado1@us.es

Antecedentes

Las buenas prácticas docentes inclusivas han de atender al alumnado que por aspectos educativos o sociales, presentan dificultades para su inclusión académica. Facilitar el éxito académico es una parte importante de una enseñanza inclusiva de calidad.

En la constitución de la Organización Mundial de la Salud de 1946, se define la salud como el estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades (OMS, 1996).

La diversidad cultural que se enriquece desde las migraciones de sujetos, puede verse afectada a veces por dificultades en el aprendizaje (DA) en el periodo de adaptación del alumnado, que además pueden llevar asociadas, una serie de problemas de carácter internalizante que afectan negativamente a la salud, en cuanto al bienestar mental y emocional, a base de disminuir la motivación a la vez que aumentan la aversión y ansiedad ante las tareas de aprendizaje. Un alumno que se siente fracasado ante sus intentos para aprender, puede conformar un bajo autoconcepto académico, unas bajas autoexpectativas de logro, insuficiente persistencia ante las tareas y escasa confianza en su competencia de mejora, lo cual hace incrementar de forma exponencial sus fracasos escolares.

Desde el ámbito del estudio del fracaso escolar y de las dificultades de aprendizaje existe un interés creciente en comprender como afectan las atribuciones causales que realiza el alumno acerca de su bajo rendimiento (Coronado, 2004).

Las reacciones emotivas resultantes del enfrentamiento a una determinada tarea pueden conformar la tendencia hacia una dirección motivacional preestablecida ante próximas situaciones parecidas. Seguramente, el mejor modelo para describir este funcionamiento podemos encontrarlo en la teoría de la atribución de Weiner (1979, 1985, 1986)

Las personas estamos en continua evaluación de nuestros actos y de los ajenos. Si nuestras actuaciones son valoradas por el sujeto de manera positiva, las reacciones emocionales concomitantes serán positivas y satisfactorias. Si por el contrario, el resultado de esa valoración es negativo, resultaran emociones negativas de tristeza y frustración. Seguidamente y en especial si el resultado no era el esperado, o es valorado como negativo, el sujeto intenta averiguar las causas de tales rendimientos.

Una vez realizada la valoración, el siguiente paso consiste en la asignación del sujeto de una causa al resultado obtenido. Estas atribuciones causales se plasman fundamentalmente en tres dimensiones:

- a) La primera es la dimensión *interna-externa* o *locus de control*. y hace referencia al lugar donde cada sujeto localiza las causas de un resultado concreto. De esta suerte de cosas, mientras que la capacidad y el esfuerzo son factores internos, la dificultad de la actividad y la suerte o el azar se consideran factores externos.
- b) La segunda dimensión que describe Wiener (1985, 1986) es la *estabilidad – inestabilidad*, referida a la percepción del aprendiz acerca de que las causas de su rendimiento son más o menos inalterables. Esta dimensión suele correlacionar con las expectativas de éxito del discente. Si el alumno atribuye un buen rendimiento a un rasgo relativamente estable, como la capacidad o el esfuerzo, tendrá mayores expectativas de éxito en parecidas situaciones o tareas. Sin embargo, si la atribución de sus logros de aprendizaje se relaciona con causas inestables, sus expectativas de éxito serán más inseguras.
- c) La tercera dimensión es la referida a la percepción de que una causa puede ser *controlable* o *incontrolable*. El grado de control que el alumno asigne a una tarea estará relacionado con la cantidad de esfuerzo y perseverancia que dedique a la actividad de aprendizaje. En las actividades académicas en las que no se alcanzan los resultados deseados y se percibe un bajo grado de control de la situación, los sujetos alcanzan

niveles altos de ansiedad y estrategias de evitación, mientras que las que se estiman como susceptibles de modificación y mejora facilitan un aumento del esfuerzo y de la perseverancia en la tarea.

La atribución causal se conforma pues, como una constelación de tres dimensiones simultáneas.

En palabras de Alonso (1991) el problema no está tanto en que alguna vez el sujeto realice una atribución determinada, sino en el establecimiento de un hábito de atribuciones disfuncionales y reiteradas en el afrontamiento de tareas de aprendizaje. En esta misma línea de investigación, autores como González Torres y Tourón (1992) diferencian entre patrones atribucionales adaptativos, que facilitan la motivación hacia las tareas de aprendizaje, y patrones desadaptativos que la inhiben.

El resultado es que cada constelación personal y específica de *respuestas cognitivas* de atribución causal, conlleva una determinada *respuesta emocional y conductual*, predecibles en el alumno (Curren y Harich, 1993) y que se van a diferenciar en función de que se establezcan después de una buena ejecución o ante dificultades o fracasos encontrados en el aprendizaje.

En cuanto a las posibles *respuestas emocionales* referidas y relacionadas con distintas atribuciones causales podemos observar la siguiente tabla 1.

Buen rendimiento	Atribución causal	Dificultades aprendizaje
Confianza en sí mismo Expectativas de éxito Responsabilidad	CAPACIDAD Interna, estable e incontrolable	Pérdida de confianza Expectativas de fracaso Responsabilidad
Satisfacción Atribución éxito Control situación	ESFUERZO Interna, inestable y controlable	Culpa Atribución personal fracaso Sentimientos de control y Expectativas de mejora
Sorpresa Ausencia de responsabilidad	SUERTE Externa, inestable, incontrolable	Sorpresa Ausencia responsabilidad
Gratitud	AYUDA PROFESOR Externa, inestable, incontrolable	Enfado

Tabla 1. Respuestas emocionales relacionadas con atribuciones causales. Fuente: adaptado de Weiner (1986)

Las *respuestas emocionales* positivas, como la confianza o el orgullo, son más fáciles de elicitar cuando una buena ejecución es atribuida internamente, controlable y estable.

En cuanto a las *respuestas conductuales*, el grado de estabilidad de las atribuciones cognitivas correlaciona con las expectativas de éxito y autoconcepto discente relacionado con las conductas de dedicación y motivación hacia la tarea (Graham, 1991; Gredler, 1992).

Cabanach y Valle (1998) resaltan que la motivación para mejorar el rendimiento aumenta cuando los alumnos atribuyen sus mejoras en el aprendizaje a factores internos como la capacidad y el esfuerzo, y sus dificultades a variables internas pero controlables como el esfuerzo. De lo contrario, cuando el alumno atribuye sus logros a factores externos e incontrolables como la suerte y sus dificultades a factores internos, estables e incontrolables como la baja capacidad de superarlos, la motivación de rendimiento disminuye.

El estilo atribucional desadaptativo, facilitado por repetidas experiencias de fracaso y de dificultades en el aprendizaje, consiste en atribuir reiteradamente la causa de éstas a la propia incompetencia, mientras que cuando se consiguen logros son atribuidos a factores externos de bajo control como la facilidad de la tarea o incluso, la suerte.

Unas pautas atribucionales desadaptativas determinan de esa manera, respuestas de indefensión (Seligman, 1975) aprendidas, que resultan evitativas y menos proactivas ante los retos de aprendizaje, desencadenando baja perseverancia ante las dificultades, aumentando así las probabilidades de que el fracaso académico se mantenga, incrementando o incluso se generalice a otros ámbitos en los que primariamente no se mostraron dificultades (Butkowski y Willows, 1980).

Objeto de estudio

En la dirección que venimos apuntando, este estudio está orientado hacia la reflexión y análisis de la correlación de las autoexpectativas académicas del alumnado en relación con su éxito o dificultad en el aprendizaje, para desde aquí plantear alternativas y propuestas metodológicas de orientación e intervención educativa.

Fuentes de evidencia

Los resultados de la Evaluación General de Diagnóstico de España (2010), realizada entre estudiantes de 2º de ESO de las 17 comunidades autónomas españolas y las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, mostraron que la variable que más correlacionaba con el éxito escolar y por tanto la más determinante, son las autoexpectativas académicas del alumnado.

A partir de la población del alumnado de segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria se ha extraído la muestra. Para ello, se ha adoptado un procedimiento de muestreo bietápico estratificado y por conglomerados, en el que las diferentes comunidades autónomas son los estratos y los conglomerados, los centros. Las variables de estratificación fueron la comunidad autónoma y la titularidad de los centros educativos. Esta evaluación de carácter muestral, se realizó en 2010 a 29.154 alumnos de 2º curso de Educación Secundaria Obligatoria (sobre ejercicios escritos y tareas de comprensión oral), y también a 4.488 profesores y 843 directores de centro (mediante encuesta por cuestionarios). En el ejercicio participaron en total 870 centros españoles.

El informe de esta evaluación, presenta como conclusión principal que la mayor influencia en los resultados de aprendizaje la protagoniza las autoexpectativas educativas del sujeto que aprende y los procesos que ocurren dentro del centro educativo y del aula, de los que es preciso destacar la importancia de la interacción alumno- profesor.

Frente a esta evidencia y tomando la ya clásica definición de evaluación del Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1988), que la entiende como un “enjuiciamiento sistemático sobre el valor o mérito de un objeto, para tomar decisiones de mejora”, nos encontramos con la necesidad de plantear propuestas metodológicas de intervención, basadas en planteamientos aplicados y buenas prácticas.

Una propuesta de orientación e intervención reeducativa

Con el objetivo de la reconversión de las atribuciones, se pretende básicamente, sustituir el patrón atribucional desadaptativo, por otro más adaptativo.

En una revisión llevada a cabo por Försterling (1985), la mayoría de los programas de reentrenamiento atribucional analizados aportaban buenos resultados y coincidían en los siguientes pasos:

1. En primer objetivo educativo es conocer que son y cómo influyen en los sentimientos y en las conductas las atribuciones cognitivas de causa, así como las posibles dimensiones de éstas. Esta programación educativa habrá de adaptarse a la edad del alumnado.
2. El siguiente paso es practicar la identificación y evaluación del tipo de atribución que el sujeto realiza ante la tarea.
3. El tercer paso, una vez adquiridos y practicados los anteriores, es cambiar las atribuciones disfuncionales por atribuciones alternativas eficaces.
4. Una vez alcanzado el dominio en las fases anteriores, el objetivo es afianzar el hábito de elicitar atribuciones adaptativas.

Esto es fundamentalmente un proceso de autorregulación constructivo (Vygotsky, 1978) en que la acción del sujeto es inicialmente mediada por otra persona más competente y que se sitúa en la zona de desarrollo próximo del aprendiz.

Son ingentes ya los estudios con evidencia empírica que muestran como los aprendices más autorregulados son estudiantes más persistentes, creativos, seguros y eficaces (Pintrich, 1995; Zimmerman y Schunk, 2001).

Tomando como estrategia metodológica el modelo propuesto por Nicol y Macfarlane-Dick (2006), (ver Figura 1) podemos observar cómo los procesos internos del estudiante y su propia autorregulación, pueden desarrollarse favorecidos por la orientación y retroalimentación que le aporta el profesor, tutor e incluso sus compañeros de aprendizaje.

Este proceso de intervención que venimos defendiendo es un "proceso de aprendizaje observacional donde la conducta de un individuo -el modelo- actúa como estímulo para las atribuciones cognitivas de causa, de otro individuo que observa la ejecución del modelo".

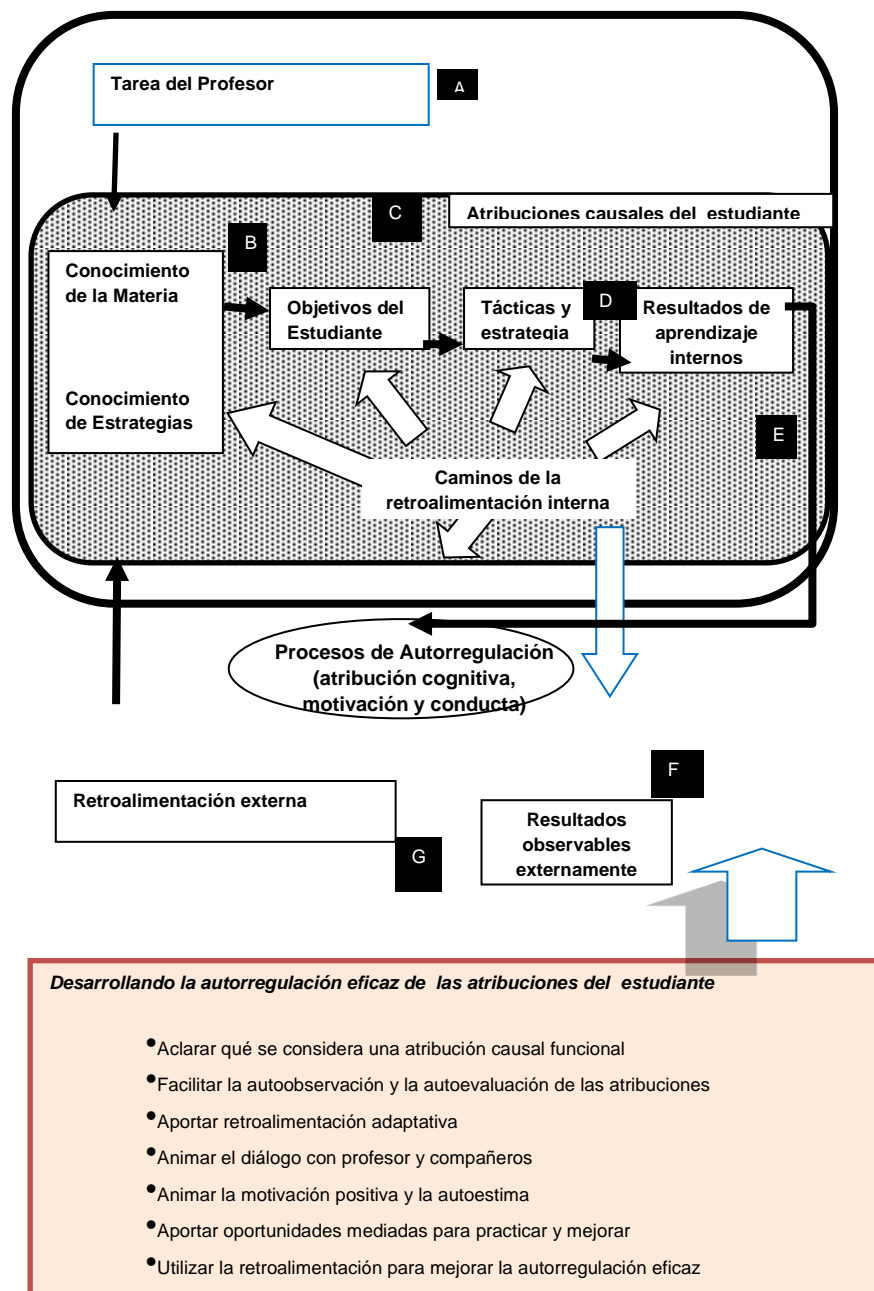


Figura 1. Modelo de aprendizaje autorregulado y los principios de la retroalimentación (Adaptado de Nicol y Macfarlane-Dick, 2006: 203).

En el área sombreada de la figura 1, podemos ver resaltados los procesos internos con los que el aprendiz puede identificar y regular sus atribuciones cognitivas así como el papel fundamental que tiene en estos procesos la retroalimentación generada internamente.

En el modelo, son las tareas de aprendizaje propuestas por el profesor (A), el contexto competencial en el que se desarrollan los procesos de autorregulación en el estudiante.

El grado de responsabilidad que el estudiante puede alcanzar en la realización de la tarea, está influido además de por sus conocimiento previo sobre la tarea, por sus creencias motivacionales (B) para conseguir un aprendizaje significativo y funcional.

Es sobre este basamento de procesos internos, donde el estudiante asume sus propias metas de la tarea (C). Y es esta asunción de responsabilidad en la tarea la que conduce y conforma las estrategias y tácticas (D) empleadas por el alumnado en la consecución de resultados, tanto internos (E) como externos y observables (F).

Los resultados internos se refieren a los cambios tanto cognitivos como motivacionales concomitantes con la tarea de aprendizaje.

Los resultados observables externamente son los productos contextualizados y funcionales. La retroalimentación externa recibida por el sujeto (G) puede ser facilitada por el profesor, tutor, o compañero.

Para generar un efecto sobre los procesos internos o externos de aprendizaje, el alumnado debe participar activamente con estos agentes externos, para que se produzcan una asimilación en sus esquemas que consiga tener una influencia significativa sobre el aprendizaje posterior.

Desde el modelo propuesto podemos indicar algunos “principios guía” para la implementación de buenas prácticas educativas en la mejora de la autorregulación adaptativa de las autoexpectativas de logro frente a las tareas de aprendizaje:

- Programar y acompañar las tareas con instrucciones y expectativas de logro funcionales. Con este objetivo es muy efectiva la presentación de ejemplos que modelen la ejecución del estudiante en su tarea.
- Facilitar la autoevaluación del que aprende sobre sus autoexpectativas, solicitándole explicitarlas mediante la realización de preguntas y reflexiones.
- Generar retroalimentación que favorezca la adaptación de las autoexpectativas en relación con lo aprendido y con nuevos aprendizajes.
- Animar el diálogo y contraste de autoexpectativas con profesor y compañeros, favoreciendo una construcción social y mediada de autoinstrucciones adaptadas.

- Favorecer la motivación y el autoconcepto discente positivo, mediante el modelado del profesor tutor de un “locus de control” sobre sus estrategias de aprendizaje, que genere adecuadas y ajustadas expectativas de éxito (Coronado, 2005). Estimulando los esfuerzos y comportamientos estratégicos de aprendizaje del alumnado, el profesor puede favorecer unas mejores expectativas de logro en el alumnado que alabando la capacidad o inteligencia ya que el “locus de control” se sitúa en aspectos modelables en vez de otros constitucionales y más estáticos.
- Proporcionar actividades para mejorar competencialmente desde el estado actual de las expectativas del alumnado hasta el deseado, proporcionando evaluación formativa sobre las tareas, estableciendo por sistema dos etapas para la ejecución, donde la evaluación formativa de la primera aporta retroalimentación sobre la segunda, orientando y modelando las mejoras pertinentes.
- El profesor debe implementar la revisión y la reflexión sobre las autoexpectativas académicas de su alumnado como una labor cotidiana en la que sustentar la programación de medidas para ayudar y apoyar el desarrollo de la autorregulación en sus estudiantes.

Conclusión

Una de las principales características del mundo cada vez más globalizado en el que vivimos son los movimientos migratorios de sujetos entre distintas culturas y sociedades, aumentan así a través de la diversidad la riqueza cultural de los países y naciones.

Desde la educación como servicio público, las administraciones han de asegurar el carácter inclusivo de la educación, que evite fracasos de inserción y de inclusión educativo social.

Las dificultades en el aprendizaje que pueden encontrarse el alumnado en su periodo de transición deben ser planificadas desde la atención a la diversidad.

Los trastornos en el aprendizaje no solo afectan a la inclusión académica y social de los sujetos sino que además puede incidir negativamente en su salud emocional y más concretamente en su autoconcepto académico y autoexpectativas de éxito y de inserción socio cultural.

Estudios recientes de evaluación en España, han aportado evidencias sobre la relación entre fracaso académico y autoexpectativas de logro.

Estos datos se presentan como un reto al que desde la educación debemos aportar propuestas metodológicas de mejora basadas en planteamientos aplicados y buenas prácticas.

El trabajo de análisis y debate presentado aboga por implementar la intervención educativa en los aspectos cognitivo emocionales que afectan al éxito académico desde una metodología basada en el constructivismo social y la interacción cultural mediadora desde la que modelar la autorregulación en el sujeto las autoexpectativas de logro funcionales para la adecuada inclusión cultural y académica de los sujetos.

Referencias bibliográficas

Alonso, J. (1991): *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid. Santillana

Butkowsky, T.S. y Willows, D.M. (1980) Cognitive- motivation and characteristics of children varying in reading ability: Evidence of learned helplessness in poor readers. *Journal of Educational Psychology*. 72, 408-422

Cabanach, R y Valle, A (1998): “Las atribuciones causales”. En J.A. González- Pienda y J.C. Núñez (Coord.): *Dificultades del aprendizaje escolar* (179- 196). Madrid. Pirámide

Coronado-Hijón, A. (2005). Dificultades de aprendizaje y estilo atribucional. *Revista de humanidades*, (14), 35-46.

Curren, M.T. y Harrich, K.R. (1993) “Performance attributions: effects of mood and involvement”, *Journal of Educational Psychology*, 85, pp 605-609.

Evaluación General de Diagnóstico 2010. Madrid. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Consultado en <http://www.mecd.gob.es/inee/publicaciones/evaluacion-diagnostico.html> el 08/10/2013

Försterling (1985). Attributional retraining; a review. *Psychological Bulletin*, 98. 405-512

González, M.C y Tourón, J. (1992): *Autoconcepto y rendimiento académico. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona.EUNSA

Graham, S (1991): "A review of attribution theory in achievement contexts" *Educational Psychology Review*, 3, 5-39

Gredler, M.E. (1992): *Learning and instruction: Theory into practice* (2ª Ed.) Nueva York: Macmillan.

Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1988). *The personnel evaluation standards*. Newbury Park, CA: Sage.

Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1988). *Normas de evaluación para programas, proyectos y material educativo*. México: Trillas.

Miranda, A., Arlandis, P., y Soriano, F. (1997) Instrucción en estrategias y entrenamiento atribucional: efectos sobre la resolución de problemas y el autoconcepto de estudiantes con dificultades en el aprendizaje. *Infancia y aprendizaje*, 80, 37- 52

Nicol, D. Y Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218.

OMS (1996). Promoción de la salud: una antología. Washington: OPS.

Pintrich, P. R. (1995) *Understanding self-regulated learning*. San Francisco, Jossey-Bass.

Seligman, M.E.P. (1975) *Indefensión*. Madrid. Debate

Vygotsky, L (1978). Mind in society, en: M, Cole et al. (eds.). *The development higher psychological processes*. Cambridge, Mass., Harvard University Press.

Weiner, B (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3- 25.

Weiner, B (1985) An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548- 573

Weiner, B (1986) An attributional theory of motivation and emotion. New York: Springer- Verlag

Zimmerman, B.J. & Schunk, D.H. (2001) *Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives*. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey.