

Dificultades de aprendizaje y estilo atribucional

1. Introducción

Las Dificultades de Aprendizaje llevan asociadas, a menudo, una serie de problemas de carácter internalizante que reducen la motivación y generan aversión y ansiedad ante las tareas escolares. Un alumno que se siente fracasado ante sus dificultades para aprender, puede conformar unas bajas autoexpectativas de logro, poca persistencia ante las tareas y escasa confianza en su capacidad para superar los problemas, lo cual hace aumentar aún más sus fracasos escolares.

Las creencias sobre sí mismo, sobre sus resultados y realizaciones, influyen notablemente en los sentimientos del que aprende, en las metas, en la perseverancia y en definitiva, en los resultados escolares. Las reacciones emotivas que resultan de enfrentarse a una tarea determinada significan un porcentaje motivacional bastante considerable ante próximas situaciones parecidas. Estas emociones pueden explicarse por una serie de principios, expuestos desde la *teoría de la atribución* de Weiner (1974, 1979, 1980, 1985, 1986)

2. La teoría de la atribución.

Con el objetivo de comprender las consecuencias emocionales del proceso y estilo atribucional y sus repercusiones sobre la motivación de logro en los alumnos con dificultades de aprendizaje, vamos a revisar someramente la teoría de la atribución planteada por Weiner.

Las personas evaluamos constantemente nuestros actos y los de los demás. Si el resultado es valorado por nosotros como positivo, las reacciones emocionales concomitantes serán de satisfacción. Si por el contrario, el resultado es negativo los sentimientos contingentes serán de tristeza y frustración. Seguidamente y sobre todo si el resultado no era el esperado, o es valorado por la persona como importante o negativo, ésta intenta averiguar las causas de tales rendimientos.

En el momento inicial del proceso atribucional en el que el sujeto evalúa si un resultado es correcto o incorrecto, intervienen una serie de variables denominadas “antecedentes causales” relacionados con experiencias significativas para el alumno contingentes con el resultado conseguido.

Factores clave en esta evaluación de resultados son: la historia personal en acontecimientos similares, la comparación del rendimiento con una norma establecida (evaluación normativa), las características personales, etc...

La siguiente fase del proceso atributivo consiste en asignar una causa al resultado obtenido. Las atribuciones causales se refieren fundamentalmente a tres dimensiones (Weiner, 1985, 1986).

- a) La primera es la dimensión *interna-externa* o *locus de control*. El término *locus de control* se debe a Rotter (1975) y hace hincapié en dónde sitúa el sujeto las causas de un resultado concreto. De esta manera, mientras que la capacidad y el esfuerzo son factores internos, la dificultad de la actividad y la suerte o el azar son considerados factores externos.
- b) La segunda dimensión que describe Weiner es la *estabilidad – inestabilidad*. Está referida a la percepción que tiene el que aprende de que las causas de su rendimiento son más o menos inalterables o constantes en el tiempo. 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 atribuye sus logros de aprendizaje a causas inestables, sus expectativas de éxito serán más inseguras e inestables.
- c) La tercera dimensión está referida a la percepción de que una causa puede ser *controlable* o *incontrolable*. El grado de control que el alumno asigna a una tarea está relacionado con la cantidad de esfuerzo y perseverancia que dedica a la actividad de aprendizaje. Los alumnos perciben el esfuerzo que realizan o el empleo de estrategias que utilizan como muy controlables, mientras que la capacidad o la dificultad de la tarea se consideran

que están fuera de nuestro control. De esta manera las actividades escolares en las que no se alcanzan los resultados adecuados y el sujeto percibe un bajo grado de control de la situación, provocan ansiedad y estrategias de evitación, mientras que las que se estiman modificables y mejorables facilitan un aumento del esfuerzo y de la perseverancia en la tarea.

La atribución causal se conforma pues, como una configuración en la que hay que tener en cuenta las tres dimensiones a la vez. Cada configuración específica de atribución causal conlleva una determinada respuesta emocional y conductual, predecibles en el alumno (Curren y Harich, 1993) y que van a ser diferentes en función de que se realicen luego de una buena ejecución o ante dificultades encontradas en el aprendizaje.

En cuanto a las posibles *respuestas emocionales* referidas y relacionadas con distintas atribuciones causales podemos observar el siguiente cuadro.

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

Las respuestas emocionales positivas, como la confianza o el orgullo, son más fáciles de provocar cuando una buena ejecución se atribuye a un factor interno, controlable y estable, como el esfuerzo o el hábito de estudio, en especial referido a alumnos con rendimiento medio o bajo.

En cuanto a las *respuestas conductuales*, el grado de estabilidad de las atribuciones influye en las expectativas de éxito y por tanto en las conductas de dedicación y motivación hacia la tarea. Las atribuciones en las que la

dimensión crítica es el grado de control influyen en mayor esfuerzo y tesón. Las atribuciones en las que el locus de control es la dimensión crítica, producen sentimientos de confianza y satisfacción, mientras que un locus externo provoca conductas positivas de búsqueda de ayuda, y en sentimientos negativos, como la indefensión y evitación de la tarea (Graham, 1991; Gredler, 1992) .

Como dice Alonso Tapia (1991) el problema no está tanto en que alguna vez el alumno realice una atribución determinada, cuanto que exista un hábito establecido de realizar atribuciones desadaptativas para el 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.

3. Patrones atribucionales desadaptativos en las dificultades de aprendizaje

Dentro del ámbito de las dificultades de aprendizaje existe un interés cada vez mayor en comprender como afectan en estos alumnos las atribuciones que realizan acerca de su bajo rendimiento y dificultades encontradas al aprender. Este interés deriva de que precisamente y como ya venimos apuntando, las explicaciones causales que los alumnos con dificultades de aprendizaje (DA) dan a éstas, influyen sobre su motivación y perseverancia hacia las tareas escolares (Weiner, 1979).

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. De esta manera, la valoración negativa y causal que los alumnos con DA realizan de sus habilidades y capacidades unidas a la ausencia de control que pueden llegar a percibir sobre sus dificultades de aprendizaje influirán en una falta de perseverancia e incluso evitación en las

tareas escolares, lo cual agravará aún más las dificultades primarias encontradas.

El estilo atribucional desadaptativo, facilitado por repetidas experiencias de fracaso y dificultades en el aprendizaje, mayoritario en los alumnos con DA consiste en sentirse culpable de sus dificultades, atribuyendo su causa a la propia incompetencia o discapacidad, mientras que cuando se producen logros en el aprendizaje éstos se consideran debidos a factores externos incontrolables como la facilidad de la tarea o la suerte. Distintas investigaciones han demostrado que los alumnos con dificultades en la lectura (Miranda, Villaescusa y Vidal- Abarca, 1997), como los que presenta dificultades en la resolución de problemas (Arlandis y Miranda, 1993) se consideran menos responsables de sus resultados de aprendizaje que sus compañeros sin DA.

En la misma dirección, investigaciones como las realizadas por Cabanach (1994) y González- Pumariiega (1995) revelan que los alumnos con dificultades de aprendizaje (DA) muestran una mayor tendencia a realizar atribuciones causales de sus logros y mejoras a factores externos e incontrolables en mayor medida que a su propia capacidad o esfuerzo, mientras que sus compañeros sin DA atribuyen más a su esfuerzo y capacidad sus logros en el aprendizaje. En cuanto a las dificultades de aprendizaje, los alumnos con DA las relacionan causalmente con factores internos, como discapacidad, mientras que los alumnos sin DA lo atribuyen más a factores externos. Unas pautas atribucionales desadaptativas determinan pues, respuestas de indefensión (Seligman, 1975) aprendidas, menos proactivas ante los problemas de aprendizaje y tendentes a la evitación y baja perseverancia ante las dificultades, aumentando de esta manera las probabilidades de que el fracaso escolar se mantenga e incluso aumente e incluso se generalice a otras áreas en las que primariamente no se experimenten dificultades (Butkowski y Willows 1980).

Estas pautas atribucionales presentan algunos cambios en relación a la edad de los alumnos (Jiménez y Báez, 1990). En los primeros cursos de la Enseñanza Secundaria, los alumnos que no presentan dificultades en su rendimiento atribuyen sus resultados escolares a variables cognitivas y de relación con los profesores, mientras que los factores causales considerados más determinantes por los alumnos con dificultades de aprendizaje (DA) son

los comportamentales, adaptativos y familiares. Sin embargo, en cursos superiores se invierte este patrón atribucional, de manera que las variables comportamentales, de adaptación y de relación con los profesores tiene mayor peso en los alumnos sin DA mientras que en el grupo de DA sucede lo contrario.

4. Modificación de las atribuciones

Weiner propone enseñar a los alumnos a realizar atribuciones causales tanto de los logros como de las dificultades al esfuerzo y al uso adecuado o no de estrategias de aprendizaje.

Las mejoras más consistentes de los alumnos con DA depende en gran medida del desarrollo de complejas relaciones entre factores relacionados con el conocimiento de estrategias de aprendizaje, autorregulación en la aplicación de esas estrategias y la asunción de la importancia del esfuerzo personal en el rendimiento y ejecución (Borkowski, Weyhing y Carr, 1998; Miranda, Arlandis y Soriano, 1997) . Por consiguiente, la reconversión de las atribuciones ha de constituir un elemento fundamental en los programas de instrucción en estrategias, diseñados para alumnos con DA.

En el proceso de reconversión de las atribuciones, se pretende básicamente, sustituir el patrón atribucional desadaptativo que suele caracterizar a los alumnos con DA, por otro más adaptativo. Ello puede realizarse de la manera más sencilla, mediante los mensajes que los profesores dan antes, durante y después de la tarea.

En la revisión llevada a cabo por Försterling (1985) encontró que la mayoría de los programas de reentrenamiento atribucional conseguían buenos resultados. La mayor parte de estos programas siguen los siguientes pasos:

1. Se enseña a los alumnos a identificar conductas inadecuadas, como puede ser la evitación de la tarea.

Para que un alumno modifique sus atribuciones, es necesario que primero entienda qué son y cómo influyen en los sentimientos y en las conductas. Además, es preciso que conozca las posibles dimensiones de las atribuciones. Los niños pequeños adquieren mejor el significado de las atribuciones si se les provee de ejemplos cercanos a sus vivencias. La presentación de estos ejemplos situacionales puede

llevarse a cabo mediante visionado de películas, role playing, lecturas al caso, cartulinas ilustrativas, historietas y comics, etc... que ejemplifiquen las distintas maneras en que los alumnos suele explicar sus logros y dificultades en el aprendizaje.

2. Localización y evaluación del tipo de atribución que subyace a la tarea.
3. Búsqueda de atribuciones alternativas
4. Puesta en marcha de atribuciones adaptativas.

5. Implicaciones educativas

El profesorado, en la manera de responder cotidianamente y a veces de manera no explícita ante los logros o dificultades de los alumnos, suministran consideraciones y valoraciones que los estudiantes asimilan e influyen en las inferencias causales que hacen sobre sí mismo y sus resultados de aprendizaje.

Por ello es importante destacar como primera implicación educativa a tener en cuenta, la necesidad de proporcionar instrucciones adecuadas para cada tarea. El profesor ha de dejar bien claro los objetivos específicos. Éstos deben estar basados en los conocimientos previos y nivel de capacidades y habilidades que presenta cada alumno, para lo que se requiere contar con los datos de la evaluación inicial y partiendo desde aquí, avanzar con actividades cercanas al interés del que aprende, teniendo en cuenta que éstas no sean excesivamente complicadas ni numerosas, de tal forma que se asegure con mayor probabilidad de éxito la superación de los objetivos propuestos (Coronado 1997). Factores como los conocimientos previos, estrategias adecuadas y habilidades de revisión de los resultados de la tarea, son variables controlables y modificables, aunque ello implique espacios largos de tiempo.

El docente debe facilitar también mensajes de retroalimentación; antes, durante y después de la tarea, dirigidas a instaurar atribuciones adecuadas y que faciliten la persistencia en las actividades, así como la superación de dificultades mediante el esfuerzo en la utilización de estrategias de aprendizaje adecuadas.

A modo de epílogo, concluir que realización de tareas de aprendizaje está matizada por factores emocionales- motivacionales entre los que destacan las creencias sobre la autoeficacia y los resultados escolares.

Como ya se ha dicho anteriormente, tenemos constancia de que las mejoras de las dificultades de aprendizaje pasan no sólo por la enseñanza y aprendizaje de estrategias sino también y de manera muy importante, sobre el conocimiento y asunción, por parte del alumno, del papel del esfuerzo como variables modificables ante sus tareas de aprendizaje.

6. Referencias Bibliográficas:

- ALONSO TAPIA, J. (1991): *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid. Santillana
- BORKOWSKY, J., WEYHING, G.R., y CARR, L.A (1988). Effects of attributional retraining on strategy- based reading comprehension in learning disabled students. *Journal of Educational Psychology*, 80, 46-53
- BUTKOWSKY, T.S. y WILLOWS, D.M. (1980) Cognitive- motivation and characteristics of children varying in reading ability: Evidende of learned helplessness in poor readers. *Journal of Educational Psychology*. 72, 408-422
- CABANACH, R (1994): *Modelo cognitivo- motivacional en niños con y sin DA*. La Coruña: Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de la Coruña
- CABANACH, R y VALLE, A (1998): “Las atribuciones causales”. En J.A. Gozález- Pienda y J.C. Núñez (Coord.): *Dificultades del aprendizaje escolar* (pp. 179- 196). Madrid. Pirámide
- CURREN, M.T. y HARRICH, K.R. (1993) “Perfomance attributions: effects of mood and involvement”, *Jouurnal of Educational Psychology*, 85, pp 605-609.
- GONZÁLEZ TORRES, M.C y TOURÓN, J. (1992): *Autoconcepto y rendimiento académico. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: EUNSA

- GONZÁLEZ -PUMARIEGA, (1995): *Modelo de relaciones causales en procesos atribucionales, autoconcepto y motivación en niños con y sin dificultades de aprendizaje*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- GRAHAM, S (1991): "A review of attribution theory in achievement contexts" *Educational Psychology Review*,3,pp. 5-39
- GREDLER, M.E. (1992): *Learning and instruction: Theory into practice* (2ª Ed.) Nueva York: Macmillan.
- JIMÉNEZ, J.E. y BÁEZ, B.F. (1990): "Creencias sobre el rendimiento escolar y dificultades de aprendizaje". *VIII Congreso Nacional de Psicología*. Barcelona
- 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
- ROTTER, J.B. (1975) Some problems and misconceptions related to the construct of internal vs. External control of reinforcement. *Journal of consulting and clinical Psychology*, 43, 55-67
- SELIGMAN, M.E.P. (1975) *Indefensión*. Madrid. Debate
- 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, pp.548- 573
- WEINER, B (1986) *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer- Verlag