



V CONGRESO GALEGO-PORTUGUÉS
DE PSICOPEDAGOXÍA
ACTAS (COMUNICACIONES E POSTERS)
Nº 4 (Vol. 6) Ano 4º-2000 ISSN: 1138-1663

ATRIBUCIÓN CAUSAL Y ESTRUCTURAS DE APRENDIZAJE EN EDUCACION FISICA

Myriam ALVARIÑAS VILLAVERDE

Miguel GONZÁLEZ VALEIRO

INEF de Galicia - Universidad de A Coruña

Miguel Anxo SANTOS REGO

Facultad de Ciencias de la Educación - Universidad de Santiago de Compostela

RESUMEN

La presente comunicación nos acerca a un trabajo contextualizado en el ámbito de la Educación Física en el que se estudia la Atribución Causal (explicación que los alumnos y alumnas dan a su éxito académico en esta materia) en el nivel educativo de la E.S.O., relacionándola con las estructuras de aprendizaje - competitiva, cooperativa e individualista -. El principal objetivo de la misma es describir y analizar la distribución de focos atribucionales en relación con estas estructuras de trabajo-aprendizaje. Además se pretende estudiar si las orientaciones del MEC hacia la potenciación de la estructura de aprendizaje cooperativa son compatibles con la realidad en cuanto al foco atribucional de los alumnos. Para ello, seleccionamos de una muestra de 597 sujetos a aquellos que se sitúan en un foco atribucional determinado y observamos que el que predomina es el relacionado con la estructura de aprendizaje cooperativa, por encima de la individualista y la competitiva. Llama la atención en los resultados que no haya personas que presenten un foco atribucional relativo a la capacidad (tendencia a tener una estructura de trabajo competitiva). En las conclusiones se destaca la importancia que tiene el conocimiento de los focos atribucionales de nuestros alumnos en relación con las estructuras de aprendizaje.

Palabras clave: Atribución Causal, Estructuras de aprendizaje, Educación Física

1. INTRODUCCION

La comunicación que presentamos la entendemos de gran relevancia de cara a la discusión y profundización en el estudio de factores y variables que conectan las estructuras de aprendizaje competitivas, cooperativas e individualistas con sistemas motivacionales orientados intrínseca y extrínsecamente, tales como el reentrenamiento de percepciones/atribuciones en el educando. (Santos Rego, 1989; González Valeiro y otros, 1996)

“La escuela ha de proporcionar un medio rico en relaciones personales, promoviendo intercambio entre los compañeros de ambos sexos a través del juego, del diálogo y de la comunicación, del trabajo cooperativo y en común. En el grupo de sus iguales, bajo la dirección

y con el apoyo del profesor, los niños aprenderán a confrontar sus puntos de vista, a aceptar sus diferencias, a ayudarse mutuamente y a ser solidarios, a trabajar en proyectos comunes, a darse sus propias normas y a cumplir los compromisos colectivamente adoptados. Todo ello es básico para la convivencia democrática y contribuye a desarrollar tanto el sentido de la tolerancia como el sentido crítico” (M.E.C., 1.987, pág. 84)

Como vemos en esta cita sobre los fines en la enseñanza, se debe procurar el fortalecimiento en la escuela de lo participativo y de lo colaborativo, lo que no quiere decir que las estructuras cooperativas de aprendizaje sean la panacea contra las deficiencias. Sí debe explicitarse que la interacción cooperativa no puede continuar siendo marginada del mundo escolar, ambiente donde la competitividad y el individualismo siguen estando reforzados. (Santos Rego, 1990, 1999).

2. ESTRUCTURAS DE TRABAJO Y FOCOS ATRIBUCIONALES

Se hace imprescindible introducir el concepto de “goal structures”, esto es, aquellas estructuras de todo tipo que configuran el proceso de enseñanza-aprendizaje y que perfilan las metas a conseguir, el formato de evaluación, la realización y secuenciación de actividades, etc.

Se distinguen **3 estructuras de meta** que coinciden con las 3 estructuras de trabajo, la competitiva, la individual y la cooperativa.

- Una estructura **competitiva** es aquella en la que los alumnos trabajan antagónicamente entre ellos, de modo que la probabilidad de alcanzar la meta se reduce en función de la presencia de otros competidores.
- La **cooperativa** se refiere a una situación en la que la probabilidad de que un alumno reciba una recompensa se afianza por la presencia, en el sentido de que conseguirá su meta sólo si los demás miembros del grupo obtienen la suya.
- Por último, la **individualista** se caracteriza porque la mencionada probabilidad de alcanzar la meta no disminuye ni aumenta por el hecho de que otros aspiren también a su realización.

La estructura de meta competitiva, que tiene el foco atribucional situado en la capacidad, se hace patente en la escuela en los agrupamientos por habilidades, por la utilización de criterios comparativos en las calificaciones, la explicitación del progreso del alumno y el elogio. Quiere decir, por tanto, que esta estructura de meta fomenta una dimensión externa en la motivación de logro, lo que lleva al estudiante a hacer atribuciones de aptitud alta vs. aptitud baja en relación con el éxito o fracaso percibido.

Esta alta habilidad autoatribuida después de ganar es consistente con la perspectiva de auto-estima. Las atribuciones de habilidad por el éxito desencadenan sentimientos de competencia y confianza, además de un sentimiento mayor de satisfacción (Weiner, Russell y Lerman 1978, 1979).

En esta estructura, el problema son los “perdedores”. Nos podríamos preguntar: ¿cómo pueden mantener y agrandar su auto-estima?. Las atribuciones de habilidad para ellos están relacionadas con la lástima, la vergüenza, acompañada a veces, de sentimientos humillantes (Weiner, Russell y Lerman 1979).

La percepción de su habilidad es mediadora del estado afectivo general del sujeto. Entonces, a estos sujetos con una autopercepción de baja habilidad habría que plantearles actividades que permitieran su éxito o disminuyeran los efectos del fracaso o renunciar uno mismo a la comparación entre distintos niveles de habilidad.

La estructura de meta individualista sitúa el foco atribucional en el esfuerzo, se presenta en la escuela bajo el signo de la independencia de metas entre los sujetos, en que los logros personales no correlacionan ni positiva ni negativamente con los logros ajenos y por tanto, el trabajo escolar suele ser individual, si bien, es necesario aclarar que esta estructura puede provocar orientaciones competitivas en ese desempeño individual.

Los patrones atribucionales resultantes se centran en el esfuerzo, con un enfoque del aprendizaje basado en el dominio en el que las metas se formulan a la vista del logro anterior y actual.

La estructura de meta cooperativa coloca el foco atribucional en el esfuerzo y la cooperación (responsabilidad moral). Se presenta en la escuela favoreciendo las conductas pro-sociales, de ayuda mutua, de aceptación, o de solidaridad.

Esta estructura de meta presenta una posible crítica que hace referencia a la situación de competitividad intergrupual en base a tres argumentos (Bossert, 1989):

- a. La competición intergrupo implica percepción de fracaso para los alumnos de los otros grupos.
- b. La competición intergrupual y las recompensas que acompañan la productividad del grupo enfatizan el valor extrínseco del aprendizaje y de la cooperación, lo que limita la conducta cooperativa entre los miembros de distintos grupos y por consiguiente, menoscaba las ventajas de la interacción cooperativa y de la solidaridad grupal.
- c. Las recompensas de grupo contingentes no son la única condición que puede motivar cooperación entre los alumnos. Las estructuras de tarea que suponen interdependencia producen normalmente mayores niveles de logro y de relaciones positivas tanto a nivel intergrupo como intragrupo.

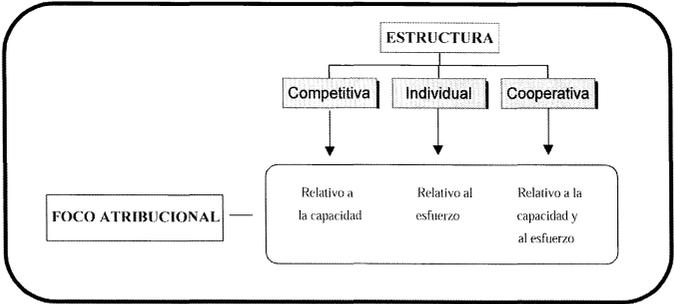


Fig. 1.- Relaciones entre estructura de trabajo y atribución causal (Adaptado de Ames y Ames, 1.984)

Presentemos lo visto hasta el momento de forma esquemática:

Pretendemos en esta comunicación estudiar dónde sitúan los alumnos de segundo ciclo de Enseñanza Secundaria Obligatoria su foco atribucional, para reflexionar sobre la relevancia del conocimiento de las explicaciones que nuestros discentes dan a su éxito académico, con el fin de poder optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3. ESTUDIO EMPIRICO

3.1. Objetivos

- Describir y analizar la distribución de focos atribucionales en relación con las estructuras de trabajo/aprendizaje con respecto a la asignatura de Educación Física.
- Analizar si las orientaciones del MEC hacia la potenciación de la estructura de aprendizaje cooperativa son compatibles con la realidad en cuanto al foco atribucional de los alumnos.

3.2. Metodología

➤ **POBLACION.** La población la constituyen los alumnos y alumnas pertenecientes al segundo ciclo de todos los centros donde se imparte Enseñanza Secundaria Obligatoria en el Ayuntamiento de Oleiros de A Coruña, distribuidos en dos centros públicos y dos centros privados. Se obtienen datos de 284 chicos y 313 chicas de edades comprendidas entre 14 y 17 años, aproximadamente.

➤ **VARIABLES.** Las variables utilizadas en esta investigación son las siguientes:

- **Categoría causal:** modelo que hace referencia a un determinado estilo atributivo, que nos informa sobre un tipo de explicación, interpretación o atribución que el alumno/a da con respecto al éxito académico.

El “éxito académico” debe entenderse en este estudio como “calificaciones o resultados académicos favorables”, lo que en el lenguaje coloquial se denomina <<obtener buenas notas>>.

Las categorías causales que se estudian son:

➤ **ESFUERZO-ÉXITO:** atribución del éxito académico al esfuerzo realizado.

Hace referencia a una explicación que sostiene que los buenos resultados académicos se deben al trabajo realizado por el alumno, entendido como “esfuerzo habitual” (que se da habitualmente y que es, por ejemplo, el que realiza una persona que estudia a lo largo de todo el curso) y no como “esfuerzo inmediato” (que es inestable porque no es algo que se dé constantemente y que se podría ejemplificar en una persona que estudia dos días antes del examen).

➤ **CAPACIDAD-ÉXITO:** atribución del éxito académico a la capacidad.

Se refiere al hecho de interpretar unos resultados académicos favorables como el producto de unas cualidades físicas óptimas y de tener buenas aptitudes para la Educación Física.

- **Sexo:** nos informa si el sujeto es hombre o mujer.
- **Tipo de centro:** clasifica a los alumnos en dos niveles, según la institución en la que estudian sea pública o privada.

VARIABLES (Y SUS NIVELES)	
DE ESTUDIO	DE AGRUPACIÓN:
Categorías causales:	Sexo
EE (esfuerzo-éxito)	Hombre / Mujer
HE (capacidad-éxito)	Tipo de centro
	Público/ Privado

➤ **INSTRUMENTO.** El instrumento utilizado es el cuestionario EMA II-EFA, previamente validado, que es una modificación del EMA II adaptado a la Educación Física (González Valeiro, 1995; Santos Rego y otros, 1997) que, a su vez, es una adaptación del EMA II (Alonso, Mateos y Montero, 1986). Este cuestionario se compone de 30 ítems en donde alumnas y alumnos manifiestan el grado de acuerdo o desacuerdo respecto a lo que en ellos se dice, debiendo puntuar de 1 a 5 (1= total desacuerdo y 5= total acuerdo).

➤ **PROCEDIMIENTO.** Para conocer la puntuación que cada persona tiene con respecto a cada categoría causal se halla la media de los valores otorgados a cada ítem del cuestionario.

A modo de ejemplo, veamos la puntuación que el alumno “y” obtiene con respecto a la variable ESFUERZO-ÉXITO (atribución del éxito al esfuerzo):

ÍTEMS DEL CUESTIONARIO E.M.A. II-E.F.A. RELATIVOS A LA VARIABLE ESFUERZO-ÉXITO	PUNTUACIÓN QUE EL ALUMNO “y” DA A CADA ÍTEM
5. En mi caso, sacar buenas notas en Educación Física es siempre fruto directo de mi esfuerzo.	5
12. Siempre que obtengo buenas notas en Educación Física es porque he trabajado con intensidad.	3
20. Si trabajo con ahínco, puedo superar cualquier obstáculo que me impida tener éxito en la Educación Física.	5
25. Normalmente cuando he trabajado de firme he conseguido tener éxito en Educación Física.	5
Puntuación del alumno “y” con respecto a la categoría causal ESFUERZO-ÉXITO	Media: 4,5

Para hacer más fácil la comprensión del análisis estadístico, denominamos puntuaciones o valores “bajos” a aquellos que se encuentren entre 1 y 2, “medios” a los comprendidos entre 2’01 y 3’99 y “altos” a los que se encuentren entre 4 y 5.

POSIBILIDADES PARA RESPONDER EN EL CUESTIONARIO	RECODIFICACION DE VALORES
1- total desacuerdo con lo que dice el ítem	Bajos
2- desacuerdo con lo que dice el ítem	[1.....2]
3- ni acuerdo ni desacuerdo con lo que dice el ítem	Medios
]2’01.....3’99[
4- acuerdo con lo que dice el ítem	Altos
5- total acuerdo con lo que dice el ítem	[4.....5]

De esta forma establecemos tres niveles diferentes de puntuaciones:

- las de aquellos alumnos que claramente no están de acuerdo con lo que significa la categoría causal (valores bajos)
- las de aquellos alumnos que claramente están de acuerdo con lo que significa la categoría causal (valores altos)
- las de aquellos alumnos cuyas puntuaciones son intermedias (valores medios, mediobajos y medioaltos)

Haremos referencia sobre todo a los valores altos y bajos, puesto que las personas cuyas puntuaciones se incluyen dentro de estos rangos son las que muestran de una forma más patente la conformidad o disconformidad con cualquiera de las categorías causales.

Se seleccionan aquellos sujetos que tienen un foco atribucional claro, de manera que se realizan tres clasificaciones:

- Alumnos cuyo foco atribucional se relaciona con la capacidad (estructura competitiva).
- Alumnos cuyo foco atribucional se relaciona con el esfuerzo (estructura individualista).
- Alumnos cuyo foco atribucional se relaciona con el esfuerzo y con la capacidad (estructura cooperativa).

En el caso de los sujetos que sitúan el foco atribucional en la **capacidad** (relacionado con la estructura de aprendizaje competitiva), restringimos la búsqueda a aquellas personas que tienen puntuaciones altas en la variable “capacidad-éxito” (las situadas entre 4 y 5, que significan aceptación de la categoría) y que además tengan puntuaciones bajas en la variable “esfuerzo-éxito” (las situadas entre 1 y 2, que significan rechazo de la categoría). De este modo, garantizamos la exclusividad de este foco atribucional. Como en esta selección encontramos a 0 sujetos (lo cual indica que no hay alumnos que tengan un foco atribucional “puro”, relativo a la capacidad) procedemos

a ampliar la búsqueda, seleccionando a sujetos que tengan puntuaciones altas en la capacidad y menores o iguales a 2'5 en el esfuerzo. También se observa la tendencia de las puntuaciones medias en relación con el esfuerzo para estos alumnos.

En el caso del foco atribucional relativo al **esfuerzo** (relacionado con la estructura de aprendizaje individualista) se realiza una búsqueda similar a la del caso anterior. Seleccionamos a las personas que tienen puntuaciones altas en la variable “esfuerzo-éxito” y bajas en la variable “capacidad-éxito”. Se analizan asimismo las puntuaciones medias en relación con la capacidad para estos alumnos.

Finalmente, en el caso de los sujetos que sitúan el foco atribucional en la **capacidad** y en el **esfuerzo** (relacionado con la estructura de aprendizaje cooperativa) se seleccionan aquellas personas cuyas puntuaciones son altas tanto en una categoría causal como en la otra.

En los tres casos, analizamos la distribución de sujetos en base a dos variables de agrupación: el género y el tipo de centro –público o privado- en lo relativo al éxito académico en Educación Física.

- **ANÁLISIS DE DATOS:** en relación con nuestro objetivo, se efectuó un análisis estadístico descriptivo, con análisis de frecuencias/porcentajes. Para el tratamiento de los datos se utilizó el paquete estadístico S.P.S.S. (Statistical Package for Social Sciences) versión 8.0. en castellano, en el entorno Windows 95.

IV. RESULTADOS

a-Alumnos cuyo foco atribucional se relaciona con la capacidad (estructura competitiva).

No se encuentran alumnos que tengan una puntuación alta en la capacidad y baja en el esfuerzo. Si ampliamos la búsqueda (esfuerzo \leq 2'5) el resultado es de 4 alumnos, todos ellos (100%) de centros públicos. La razón de que no hayamos encontrado sujetos con un foco atribucional relativo a la capacidad, se debe a que la mayoría (55'78%) de las personas que componen nuestra población tiene puntuaciones altas en la variable “esfuerzo-éxito” y son muy pocas (1'84%) las que presentan valores bajos en este sentido. Si a ello añadimos el requisito de que tienen que tener puntuaciones altas en la variable “capacidad-éxito”, la consecuencia es no hallar sujetos con estas características.

Si analizamos a los sujetos con atribución alta en la capacidad y atribución media en el esfuerzo (valores medios entre 2'01 y 3'99) observamos una tendencia de las puntuaciones hacia valores altos, en cuanto a la atribución del éxito al esfuerzo, lo que indica una cercanía al foco atribucional relativo a la capacidad-esfuerzo (estructura cooperativa).

b- Alumnos cuyo foco atribucional se relaciona con el esfuerzo (estructura individualista).

Son un total de 20, 10 chicos (50%) y 10 chicas (50%), distribuidos de la siguiente forma: el 30% (6) son chicos de centros públicos, el 20% (4) son chicas de centros públicos, el 15% (3) son chicos de centros privados y el 35% (7) son chicas de centros privados.

El mayor porcentaje corresponde a las chicas de instituciones privadas (tendencia mayor hacia la estructura individualista) y el menor a chicas de instituciones públicas (tendencia menor hacia esta estructura de aprendizaje).

Al examinar las puntuaciones en la variable “capacidad-éxito” de los sujetos con atribución alta en el esfuerzo y media en la capacidad, se aprecia una ligera tendencia hacia valores altos, lo cual implica una aproximación al foco capacidad-esfuerzo, como en el caso anterior, y, por lo tanto, a la estructura cooperativa.

c- Alumnos cuyo foco atribucional se relaciona con el esfuerzo y con la capacidad (estructura cooperativa).

La búsqueda nos señala a 152 alumn@s de l@s cuales el 54´60% (83) son chicos y el 45´40% (69) son chicas. De los primeros, un 39´47% (60) son varones de centros públicos y un 15´13% (23) de centros privados. En cuanto a las mujeres, el 28´95% (44) pertenecen a centros públicos y el 16´45% (25) a privados. Los varones de centros públicos son los que tienen un porcentaje más alto (tendencia mayor hacia la estructura de aprendizaje cooperativa) y los de privado los que lo tienen más bajo (tendencia menor con respecto a esta estructura de trabajo).

En este punto, es necesario indicar que los alumnos de centros privados son, en números absolutos, menos que los de centros públicos.

d- Orientaciones del MEC

Del total de alumnos estudiados, verificamos que el 25% tienen un foco atribucional situado en la capacidad y en el esfuerzo (tendencia a tener una estructura de aprendizaje cooperativa –en consonancia, en lo que a atribución causal se refiere, con los objetivos del MEC), el 3% situado en el esfuerzo (tendencia a tener una estructura individualista) y el 0% situado en la capacidad (tendencia a tener una estructura competitiva).

4. CONCLUSIONES

En general, los alumnos de nuestro estudio, no se decantan de forma extrema hacia el foco atribucional situado solamente en la capacidad o solamente en el esfuerzo y sí hacia un foco que abarque ambas explicaciones con respecto a su éxito académico. Llama la atención que no haya personas en este estudio que presenten un foco atribucional relativo a la capacidad y, por consiguiente, que tengan tendencia a aprender por medio de una estructura de trabajo competitiva.

Como profesionales de la Educación Física y el Deporte, consideramos que el conocimiento de los focos atribucionales que tienen nuestros alumnos es fundamental de cara a la planificación de la actividad docente y a la propuesta de unas u otras estructuras de aprendizaje en nuestras clases de Educación Física. Si el educador tiene información acerca de las atribuciones de sus alumnos (pertenencia a uno u otro foco atribucional), podrá dirigir y proponer sus enseñanzas basándose en la estructura de trabajo que mejor se adapte a cada caso. Por el contrario, también se puede plantear, dependiendo de la situación en la que nos encontremos, la posibilidad de utilizar pautas de intervención para cambiar el foco atributivo de aquellos alumnos que tengan tendencias de aprendizaje “no cooperativas” y sí “individualistas” o “competitivas” por considerar que éstas puedan ser

menos instructivas-educativas-productivas que aquéllas. Son muchos los autores que recomiendan esta “interacción positiva” entre iguales, por los beneficios que aporta relacionados con la colaboración, socialización, desarrollo cognitivo-afectivo, conciencia grupal, responsabilidad con los demás, autoestima, comunicación, etc., en contraposición con una “interacción negativa” (característica de la estructura competitiva), que se relaciona con el egocentrismo y la oposición-comparación con los demás sujetos.

En relación con el objetivo que nos propusimos al comienzo de la investigación acerca del análisis de la potenciación que el MEC propone de la estructura cooperativa, hemos de decir que, en nuestro estudio, muchos alumnos sitúan su foco atribucional en la capacidad y en el esfuerzo, lo cual nos hace pensar que un porcentaje importante de personas potenciarían su aprendizaje con una estructura de trabajo cooperativa.

Creemos que se debe prestar una atención específica a los procesos de aprendizaje y guiar nuestra práctica hacia este tipo de estructura de meta -que presenta un amplio abanico de posibilidades en nuestra asignatura-, por los beneficios que puede aportar relacionados con la promoción de conductas prosociales, de ayuda mutua, de aceptación, de solidaridad, tan en boga hoy en día.

5. BIBLIOGRAFIA

- ALONSO, J., MATEOS, M. y MONTERO, I. (1986): Evaluación de los estilos atributivos en la Enseñanza Media: el cuestionario EMA II. *Revista de Ciencias de la Educación*, 86, 211-245
- BOSSERT, S. T. (1989): Cooperative activities in the classroom. En E. Z. Rothkopf, *Review of research in education*, (Vol. 15), pp. 225-250, Washington D. C. : AERA
- GONZALEZ VALEIRO, M. A. (1995): *Atribución causal e intervención pedagógica en el marco educativo: Un estudio centrado en el ámbito de la Educación Física*. Tesis doctoral. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de Santiago de Compostela.
- GONZALEZ VALEIRO, M. A.; SANTOS REGO, M.A.; PIERON, M.; ALVARIÑAS, M. y FERNANDEZ CARRERA, S. (1996): La teoría de la atribución causal en el ámbito de las actividades físico-deportivas: Revisión y perspectivas de futuro. *Revista de Educación Física*, 62, 19-25
- AMES, C. y AMES, R. (1984): Systems of student and teacher motivation: toward a qualitative definition. *Journal of Educational Psychology*, 76,4, 535-556
- M.E.C. (1987): *Proyecto para la Reforma de la enseñanza a debate*. Madrid: Servicio de publicaciones del M.E.C.
- SANTOS, M. A. (1989): La teoría de la atribución causal como marco de intervención pedagógica. EN VARIOS: *Conceptos y propuestas*. Valencia, Universidad de Valencia
- SANTOS, M. A. (1990): Estructuras de aprendizaje y métodos cooperativos en educación. *Revista española de Pedagogía*, 185, 53-78

- SANTOS, M. A. (1999): Aprendizaxe cooperativa e rendemento escolar: balance de perspectivas para a innovación educativa. *Revista Galega do ensino*, 24, 305-321
- SANTOS, M. A.; CAJIDE VAL, J.; GONZALEZ BALEIRO, M. A. y SAAVEDRA, M. (1997): La evaluación de estilos atributivos en Educación Física: sentido pedagógico. *Bordon*, 49 (2), 111-129
- WEINER, B., RUSSELL, D. Y LERMAN, D. (1978): Affective consequences of causal adscriptions. En J. H. Harvey, W. J. Ickes y R. F. Kidd (comps.), *New directions in attribution research* (Vol. 2) Hillsdale, N. J.: Erlbaum
- WEINER, B., RUSSELL, D. Y LERMAN, D. (1979): The cognition-emotion process in achievement-related contexts. *Journal of personality and Social Psychology*, 37, 1211-1220