

"Atribuciones y motivación: cómo encontrar motivos para persistir en un proceso de autoevaluación"

M. Sc. Miguel González Castañón

El tema que les propongo no es tanto cómo enfrentar los problemas que surgen en el proceso de autoevaluación, sino cómo encontrar motivos propios para llevarla a cabo y cómo mantener esa motivación durante el proceso. Cualquier proceso de evaluación o de autoevaluación es un proceso que consume energías, tiempos, dinero y también consume una buena cantidad de autoestima; en una autoevaluación siempre se pone en juego tanto la autoestima grupal como la individual.

Hay un gran riesgo de que un cierto entusiasmo inicial decaiga rápidamente en un proceso que suele ser muy largo. De hecho, lo ideal es que sea eternamente largo, puesto que es un proceso cíclico, de estar permanentemente reflexionando y viendo críticamente las propias acciones. En ese sentido hay un tema fundamental y que siempre ha sido un tema incierto, espinoso, que es el tema de la motivación. Un grupo debe tener motivación para adelantar un proceso de autoevaluación largo en el tiempo y oneroso, en el cual vamos a tener que aprender un montón de cosas nuevas; los esfuerzos de aprendizaje necesitan motivos, siempre hay una relación fuerte entre los motivos que uno tiene para dedicar esfuerzos y energías y autoestima a un proceso de aprender. La motivación está muy relacionada con el éxito o fracaso en procesos de este tipo.

El tema de la motivación es un tema difícil de aferrar: ¿qué es lo que mueve a un grupo, a una carrera, a autoevaluarse? ¿dónde podemos encontrar motivos? ¿será que podemos hacer algo en este campo o es que sencillamente uno está motivado o no lo está? Ese es el tema de la tarde de hoy, y vamos a verlo desde una óptica determinada.

Como ustedes saben, cuando hablamos de procesos de aprender cosas nuevas y de cambiar se distinguen fundamentalmente dos tipos de motivos: hay un conjunto de motivos que llamamos **externos** y otro grupo de motivos que llamamos **internos**. En general, los motivos externos se caracterizan porque son ajenos a la actividad misma. Ustedes conocen de sobra lo que es motivación externa para un estudiante, por ejemplo de Cálculo III, la quinta vez que lleva el curso; evidentemente ese señor lo único que quiere es no volver a aparecer por ese salón de Cálculo III y aprobar ese curso como sea, es decir, las integrales y las derivadas no le importan gran cosa; es más, no sólo no le entusiasman, sino que les tiene un cordial odio profundo que le durará toda la vida y lo único que quiere es que le den una nota para continuar su

carrera, a cambio de aprender derivadas. Si tuviese que aprender qué es la meiosis o la brucelosis, o algo de poesía asiriobabilónica en las mismas condiciones, le pondría el mismo entusiasmo que a las derivadas. Lo que él quiere es pasar ese escollo y continuar en sus estudios para terminar una carrera. Es una motivación externa, no interesa el aprendizaje en sí, no interesa la actividad en sí misma, sino que interesa algo que es una consecuencia de la actividad. Estos son los típicos motivos externos.

Hay una serie de motivaciones relacionadas con las necesidades más básicas. Obviamente ustedes han oído hablar de los conductistas y del sistema de trabajo en motivaciones que utilizaron con unas ratas muy voluntariosas y unas palomitas muy espabiladas; primero las mataban de hambre, luego les enseñaban a pulsar una palanquita para obtener comida. El motivo evidentemente era la comida, pero aprendían a recorrer laberintos, responder a luces, etc. Se trata de motivaciones típicamente externas, basadas en premios y en castigos. Premios y castigos son los típicos mecanismos de motivación externa. Les aseguro que un calambrazo de 120 voltios en su momento es sumamente eficaz para que los niños menores de dos años aprendan a hacer ciertas cosas. Naturalmente, entre seres humanos es sumamente arriesgado utilizar las necesidades básicas como motivadores y no lo hacemos por razones obvias; en cambio con las ratas y las palomas funcionó maravillosamente bien.

Las motivaciones internas, en cambio, están relacionadas con la tarea misma. Es común que la mayoría de los mortales llegado el 31 de diciembre o la primera semana de enero se digan: este año que viene voy a aprender a cultivar bonsáis, o a tocar la flauta; voy a terminar de aprender inglés, o voy a terminar mi tesis. Va transcurriendo el año y el propósito va decayendo desde el punto de vista del entusiasmo que uno le pone; es decir, uno va perdiendo los motivos o no los encuentra, o bien va encontrando motivos y es capaz de mantener ese propósito, esa meta, a través de todo el año. Puede haber motivaciones internas, como decir: a mí me interesa saber inglés porque es que me fascina ver el noticiero de la CNN; a mí me interesa porque me gusta mucho poder leer literatura inglesa, etc., Hay Interés en aprender por la satisfacción que el dominio de un idioma produce, no porque aprendiendo inglés me dan una nota, o porque lo necesito para ascender en el escalafón. De manera que es bien clara la diferenciación entre lo que son motivaciones internas y motivaciones externas.

El utilizar motivaciones externas para lograr llevar a cabo una tarea de aprendizaje tiene limitaciones obvias. Si usted utiliza premios y castigos, una vez que desaparece el premio y el castigo el aprendizaje o las habilidades decaen. En un medio académico universitario, por otra parte, es muy complicado encontrar premios o castigos que funcionen, no se les puede andar ofreciendo dulces a los estudiantes; evidentemente encontrar un premio que realmente motive a una persona no es una cosa sencilla ni muy aconsejable tampoco. Además, los aprendizajes y las tareas que llevamos a cabo con motivaciones internas parece que son mucho más perdurables, mucho más internalizados y mucho más asumidos como aprendizajes propios, mucho más permanentes en el tiempo.

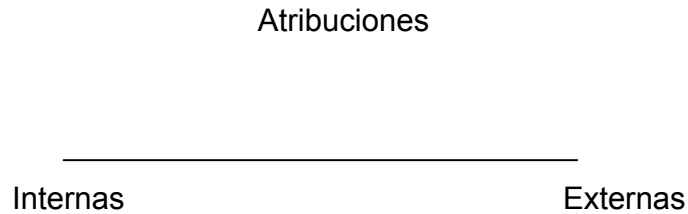
Esto que llamamos motivación interna parece que depende de dos o tres factores fundamentales y que tiene una característica muy curiosa. Ustedes ayer trabajaron en la indentificación de los problemas de las sedes universitarias, problemas de la docencia, de los estudiantes, de los planes de estudio, e intentaron determinar sus causas o cómo explicar que esa situación esté así. Resulta que a la hora de movernos a actuar, es decir, encontrar motivos para una acción, como las que exige un proceso de autoevaluación por ejemplo, no van a ser tan determinantes las causas reales de esos problemas, si es que verdaderamente podemos identificarlas, que no es fácil, sino lo que ustedes consideren que son las causas de esos problemas, es decir, la forma que nosotros tenemos de explicar un problema es lo que determina que tengamos o no motivos para decidir arreglarlo. Lo que nos motiva a actuar no es el estado de las situaciones y sus causas reales, sino la percepción que nosotros tenemos de esas causas. Este es el núcleo del tema que les quiero plantear hoy: convencerse de que la forma en que nosotros explicamos el problemas es lo que va a determinar que estamos dispuestos a hacer algo para solucionarlo, es decir, que estemos motivados.

Este fenómeno psicológico lo trata una teoría conocida como “teoría de las atribuciones”: ¿a qué atribuyen ustedes los problemas que ayer identificaron? ¿cuáles son, según su punto de vista, las razones que explican que ese proceso o fenómeno funcione y esté así como está?

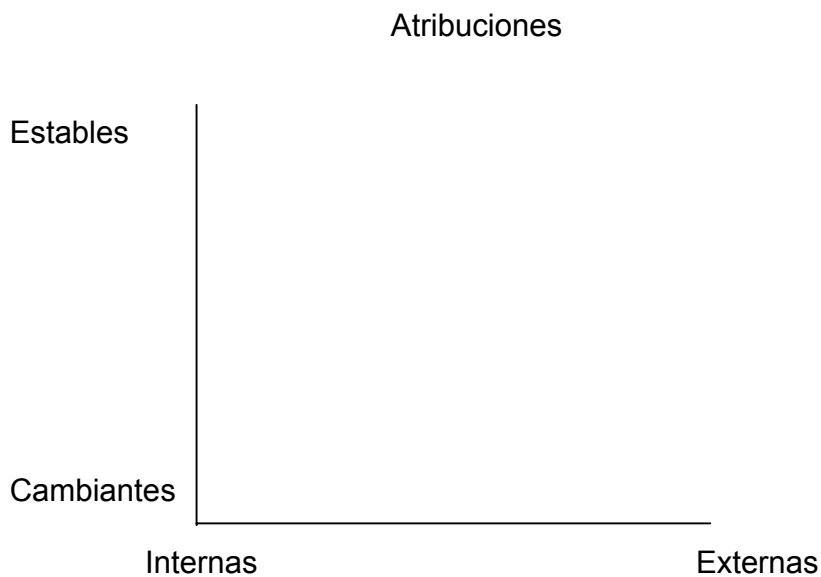
Dependiendo de las respuestas, generamos lo que se conoce como expectativas de solución, de éxito, o expectativas de fracaso. Esto, naturalmente, tiene mucho que ver con las valoraciones. Por ejemplo, yo este año me propuse aprender a tocar la flauta. En primer lugar ese propósito nace de un interés, de una valoración más o menos fuerte; pero la posibilidad de lograrlo está filtrada fundamentalmente por las expectativas que yo tengo respecto a mis capacidades de lograr aprender a tocar ese instrumento. Entonces puede suceder que arranco con las primeras lecciones y a las cuatro semanas la cosa funciona bien o mal (probablemente muy mal) y entonces uno atribuye la marcha de ese proceso a ciertas cosas: “es que con este profesor que me busqué ¿cuando voy a aprender yo? El problema es que el profesor es muy malo, no me motiva, no me explica bien”... “además, con esta pobre flauta que me encontré... no sirve para nada...” Comienzo a atribuir mi progreso a ciertas causas; puedo decir: “a mi edad, con estas visagras de los dedos medio oxidadas que tengo...” Como ven, siempre atribuimos a una serie de razones el hecho de no ir logrando aquellos propósitos, el hecho de ir teniendo éxito o fracaso. Dependiendo de esas atribuciones mías haré o no haré ciertas cosas para seguir trabajando en esa idea que tenía de aprender a tocar la flauta; de manera que no depende, en mi caso, de unas cuestiones objetivas, que serían identificables digamos científicamente, sino depende de la percepción que yo tengo y de a qué cosas atribuyo yo el estado de la cuestión. Dependiendo de eso, estoy dispuesto o no, es decir, encuentro o no encuentro motivos para seguir adelante.

Las atribuciones que hacemos en estos casos se pueden clasificar. Uno puede atribuir las razones de los problemas a causas que son **internas**, o a causas que son **externas**. Creo que esto es claro: si yo digo que el problema es el profesor, hay una

causa externa a mí; en cambio si son mis pobres articulaciones oxidadas, la causa es interna, eso es una cuestión mía. Podemos representar esto en un eje:



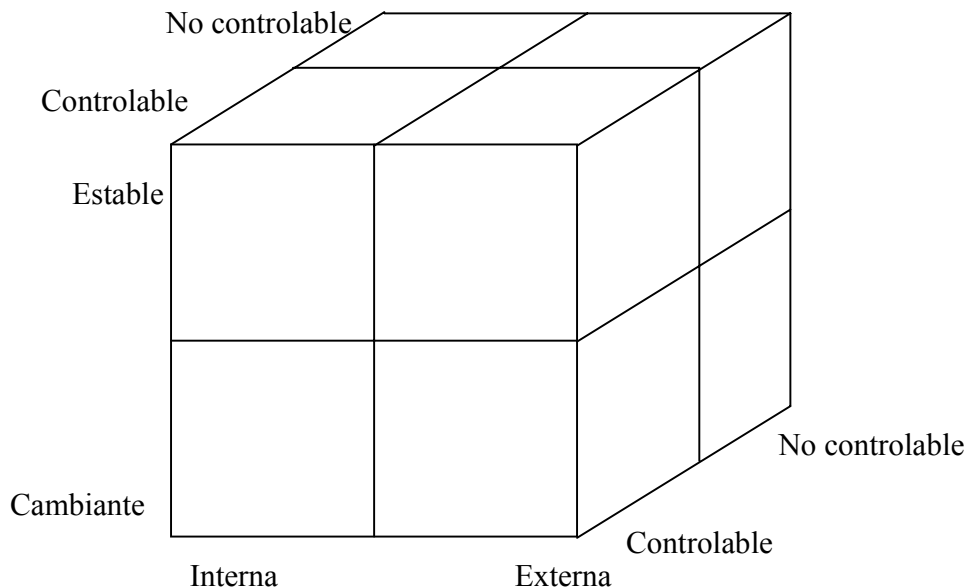
Un segundo criterio de clasificación de las atribuciones es su condición de ser **estables** o de ser **cambiantes**. En el ejemplo de la flauta el profesor sería una causa que no es estable; bien puedo buscarme otro. En cambio, la mala calidad de la flauta, si no tengo dinero para comprarme una buena (como efectivamente no lo tengo, que son carísimas) probablemente sea estable en mi caso. Podemos atribuir el éxito o fracaso a cuestiones que vemos como fijas e incambiables, o a cuestiones que pueden llegar a ser de otra manera. Tendríamos así dos ejes:



Espero que estén ustedes maquinando sobre los problemas que identificaron ayer: la cuestión de presupuesto ¿es estable o es variable? ¿será interna o externa a la carrera? De esto se trata: a qué atribuimos estos problemas, qué razones encontramos

para explicarlos y por lo tanto qué motivos vamos a encontrar para hacer algo al respecto. Volviendo al ejemplo del flautista, atribuir el fracaso al profesor es hacer una atribución estable; los viejos profesores cambian poco. Tal vez la poca agilidad de mis dedos pueda cambiar con un buen ejercicio; la flauta de mala calidad siempre se puede sustituir por otra mejor, pero eso cambiará según las circunstancias; puede que para mí exiguos recursos sea una condición estable de momento.

Una tercera dimensión es en qué medida atribuimos las razones que explican los problemas a causas **controlables**, sobre las que tenemos capacidad de intervenir, o **no controlables**, que escapan a nuestro control. Tenemos así un espacio de tres dimensiones, en forma de cubo, con dos valores en cada uno de ejes: interna-externa, estable-cambiante, controlable-no controlable.



Fíjense, entonces, que podemos ubicar las atribuciones en esas tres dimensiones. Yo puedo decir la cuestión de mis articulaciones es controlable, es interna y es cambiante (a menos que se trate de una artritis galopante). Esto me lleva a pensar que es una cuestión de práctica y de ejercicio. Es probable que si las atribuciones que yo hago, es decir, las explicaciones que encuentro a los progresos en el aprendizaje de la flauta, dependen de mí porque son internas, las puedo manejar porque son controlables y se pueden modificar, porque no son estables, puedo encontrar un motivo para trabajar en esa dirección; es viable, depende de mí, lo puedo controlar. En cambio si todas las

razones de mi fracaso las atribuyo a aspectos que no puedo controlar, que son externos y que no van a cambiar por más que yo haga, probablemente no seguiré esforzándome, usaré la flauta para sujetar esa ventana que siempre se cierra sola, y seguramente seguiré lamentando el resto de mis días la ingrata fortuna que no me permitió ser el gran flautista que seguro podría haber sido.

Tomemos como ejemplo un caso real de nuestro quehacer: los cursos que llamamos no ponderables son aquellos en los que fracasa más de un 60% de estudiantes. Desde hace muchos años las universidades enfrentan este problema, en especial en cursos iniciales de matemáticas y ciencias básicas. Se pueden revisar innumerables estudios y hacer otros tratando de dar con las claves del problema. Son trabajos típicos sobre atribuciones, que preguntan a estudiantes y profesores a qué se debe el problema. Todos ustedes conocen algunas respuestas típicas: “es que vienen muy mal preparados de secundaria”. Atribución externa, estable y no controlable. Se acabó, no tenemos nada que hacer; es algo así como una fatalidad del destino: así es y así seguirá siendo, mientras no cambie la educación secundaria (cosa en la que tenemos pocas esperanzas). Si es esa la explicación principal que un profesor encuentra, sin importar lo cierto o influyente que sea esa causa en la realidad, con seguridad seguirá haciendo lo mismo, con el convencimiento de que la reprobación masiva en su curso es un fenómeno cuasi-natural. Si a esta explicación añadimos las más recurrentes: “son unos vagos, sólo estudian para el examen, las matemáticas no les interesan, se la pasan perdiendo el tiempo en internet, etc.” O por parte del estudiante: “al profesor no le entiendo nada, esta cosa es muy difícil, etc.” Tenemos un cuadro atribucional que lleva a la inacción: el profesor no encuentra qué hacer, el estudiante tampoco, puesto que atribuyen el problema a factores estables que van más allá de su capacidad de intervención. Tengo el firme convencimiento que atribuciones de este tipo son la razón de que el problema de la reprobación masiva se haya vuelto crónico. El principio atribucional establece que el desempeño exitoso de una persona o de un grupo se correlaciona altamente con las atribuciones internas, controlables y cambiantes e igual de alta es la correlación del fracaso con atribuciones de signo contrario.

Esa es la importancia de las atribuciones: constituyen una especie de plataforma para encontrar motivos para actuar. Si un profesor pudiera sospechar “¿será que estoy enseñando menos bien de lo que pudiera?”, en vez de una causa externa que no controla, tiene una causa interna, que es posible controlar. Fíjense que no importa cuál de las causas influya más en la realidad o explique mejor el fenómeno; lo que importa es lo que usted percibe, el convencimiento propio de que las causas del problema le tocan a usted o no le tocan; porque de ello depende la motivación para hacer algo al respecto.

Las motivaciones por tanto dependen de ese tipo de expectativas, que están apoyadas en ciertas atribuciones que nosotros hacemos sobre el estado de las cosas. En los procesos de autoevaluación este es un tema capital, en tanto que nos moveremos más o menos, es decir encontraremos motivos para seguir un proceso oneroso y difícil si atribuimos las causas de los problemas a aspectos que podemos afectar de alguna manera, dependen de nosotros, son cambiantes, son controlables por nosotros y son

internas. Ustedes atribuyen, por ejemplo, al presupuesto una causa que atraviesa casi todos los problemas de todas las carreras; el presupuesto ¿es una atribución externa o interna respecto a problemas de las carreras? ¿es controlable? Bien, la pregunta está ahí. Podemos tribuir una de las fuentes principales de problemas a un presupuesto que es externo a nosotros y que es estable. Si eso es cierto y no tenemos forma alguna de influir sobre él, los motivos para seguir autoevaluándonos pueden sufrir un fuerte deterioro; fíjense que todas aquellas cosas que se ven afectadas por presupuesto son problemas en los cuales por más que nos autoevaluemos probablemente en el plan de mejora de la unidad habrá confusión para determinar qué podemos hacer para mejorar. Esto es bueno saberlo.

Algunas estrategias para mejorar las atribuciones en un proceso de autoevaluación.

¿Qué puede hacer uno en este terreno durante el proceso de autoevaluación y mejora de la calidad? Habíamos dicho que las expectativas de éxito relacionadas con ese tipo de atribuciones que hacemos son una parte fundamental del mantenimiento de la acción, es decir, para mantener la motivación, uno tiene que tener cierta expectativa de éxito; cuando uno está convencido que la cosa va a ser un fracaso se desmotiva y generalmente deja la actividad; en el momento en que yo me convenza que eso de aprender a tocar flauta va a ser un fracaso, hasta ahí llega mi motivación, no encuentro motivos para seguir adelante; mientras no esté convencido de eso puede que encuentre algún motivo para seguir trabajando en esa dirección.

Para incrementar las expectativas, sobre todo en los momentos iniciales, conviene **ajustar las tareas a las verdaderas capacidades del grupo**. Esto quiere decir que en algún momento inicial nos proponemos unas metas a cierto plazo y tratamos de llegar a cumplirlas, de modo que esas metas sean adecuadas a lo que realmente estamos capacitados para hacer como grupo. Es fundamental, sobre todo al principio, informar sobre las intenciones, los objetivos y los medios para alcanzarlos, a todos los que participen y la idea es que en una autoevaluación deben participar todos. De manera que la información tiene que fluir. Por ejemplo, nos vamos a proponer este año aumentar 50% de ese problema de cupos vacíos o eliminar ese problema al 50%, la mitad de esos cupos; que todo el mundo sepa que estamos en eso y se conozcan los medios que vamos a utilizar

Procurar que la autoevaluación proporcione **información relevante** sobre las causas de los problemas que conduzca a atribuciones basadas en factores internos, inestables y controlables; si la información fluye a todos los sectores en la forma más clara posible debe ser relevante para entender mejor las causas de los problemas; en otras palabras, en el proceso de autoevaluación hay que afinar la comprensión de qué es lo que está sucediendo, las acciones de autoevaluación en cuanto aportan visiones e información de distintos actores, al ponerlas juntas y analizarlas tienen que conducir a una mejor comprensión de los problemas, o lo que es lo mismo, a una mejor percepción de en qué consisten las causas de esa problemática; eso hará que se vean

más aristas y lo que antes era solo un factor totalmente estable se le vea un componente de posibles cambios y de inestabilidad que es manejable. En ese momento es muy probable que surjan motivaciones en el grupo porque tenemos algo que hacer que depende de nosotros, lo podemos controlar y que siendo percibido antes como totalmente externo ahora es una cuestión que puede ser manejada internamente. La riqueza de información y su buena distribución ayudan a comprender mejor las problemáticas y esto casi siempre conduce a que la gente encuentre causas o atribuya las causas de los problemas a factores más internos que externos, más inestables que estables y más controlables que fuera de control.

Generar contextos de autoevaluación favorables al desarrollo de **motivaciones internas**, fomentando la autonomía para determinar metas y medios y promoviendo ambientes colaborativos. Esto no es gratuito pero aquí puede haber una especie de conflicto. En un proceso de acreditación parece que es la agencia acreditadora quien nos dice de qué tenemos que dar cuenta y qué es lo que hay que evaluar, es más, nos dice cuáles son los indicadores y los criterios; por lo tanto no tenemos autonomía, es un problema que es externo y yo no lo puedo tocar porque ahí está la guía de la agencia, etc. En cambio, en un proceso de autoevaluación puro definitivamente usted tiene que poner sus metas y sus criterios; por ejemplo, hay una serie de aspectos que son indicadores brutos de rendimiento académico; podrá haber metas diferenciales en un proceso de autoevaluación para mejorar la calidad de ese problema. una Sede puede proponerse bajar el 10% de la tasa de reprobación en todas las asignaturas o en las asignaturas más críticas y otra sede se propone bajar el 20% y otra el 5%. Cuando hay autonomía en el establecimiento de las metas y de los medios, uno se apropia más del asunto, cuando las metas y los medios están impuestos por alguien, por una agencia acreditadora, la cosa pasa a ser muy externa y no nos afecta tanto; de manera que las motivaciones internas exigen que uno se apropie del asunto, es decir que a uno le dejen un campo amplio para establecer metas, medios y para autoevaluarse. Entre estas dos visiones, acreditación o autoevaluación, van a encontrar ustedes problemas que a veces parecen hasta contradictorios. Nosotros estamos convencidos de que no lo son; lo ideal sería tomar el marco general de la agencia acreditadora y adecuar cada uno de sus aspectos a metas propias y a medios propios durante el proceso de autoevaluación.

Valorar cada progreso no solo por sus resultados sino mediante valoración grupal del esfuerzo, el interés y el aprendizaje que se va logrando. Esta es una cuestión de experiencia; quienes han pasado por los procesos coinciden totalmente en que como grupo han aprendido un montón de cosas, cosas que no tienen que ver con la acreditación, a veces cosas que poco tienen que ver con el logro de los objetivos de la escuela, o de la carrera. Por ejemplo, es frecuente decir a los participantes que han aprendido a trabajar en grupo, que antes era muy poco frecuente en esta escuela; ahora somos capaces de sentarnos y de colaborar como grupo frente a un problema común, hemos aprendido a ver las cosas desde más puntos de vista, etc. De manera que es necesario durante el proceso valorar esas cosas, no sólo valorar los resultados finales de un proceso sino valorar el proceso mismo; eso produce motivación interna.

