

PERSISTENCIA, EXPECTATIVAS DE ÉXITO Y DESEMPEÑO ACADÉMICO

PERSISTENCE, EXPECTANCY OF SUCCESS AND ACADEMIC ACHIEVEMENT

Román Santiago Artunduaga-Narváez

Doctor en filosofía – Docente Ocasional UNAD

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9417-1059>.

roman.artunduaga@unad.edu.co

«La paciencia y perseverancia tienen un efecto mágico ante el que las dificultades desaparecen y los obstáculos se desvanecen»

(John Quincy Adams)

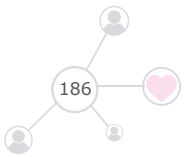
RESUMEN

La presente ponencia sostiene que el desempeño académico está más relacionado con la *persistencia en la tarea* que con la *expectativa de éxito* como índice de motivación. Para ello se analizaron las actividades realizadas en 114 cursos cuando el puntaje de las dos primeras actividades era mayor o inferior al 22% del total de puntos del curso (500) y se eligieron estudiantes con desempeño académico bajo y aceptable. Se concluye que hay una prevalencia de la persistencia en la tarea sobre la expectativa de éxito en los cursos inscritos por estudiantes de desempeño aceptable como factor de motivación en la realización de la tarea. Esta ponencia hace parte del macroproyecto desarrollado por el autor: Teorías subjetivas en la construcción de los saberes mediados.

Palabras clave: Motivación, Ambiente educacional, Deserción escolar; Educación a Distancia; Desempeño académico; Teoría de la decisión.

ABSTRACT

This paper maintains that academic performance is more related to persistence in the task than to the expectancy of success as an index of motivation. For this, the activities carried out in 114 courses were analyzed when the score of the first two activities was greater or less than 22% of the total points for the course (500) and students with low and acceptable academic performance were chosen. It is



concluded that there is a prevalence of persistence in the task over the expectancy of success in the courses enrolled by students of acceptable performance as a motivating factor in the accomplishment of the task. This presentation is part of the macro project developed by the author: Subjective theories in the construction of mediated knowledge.

Keywords: Motivation, Learning environment, Dropping out; Open learning systems, Academic Achievement ; Decision theory

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA INNOVADORA

Punto de partida: La acción racional con arreglo a fines.

Con la categoría de la acción social, Max Weber (1964) establece los principios de la sociología moderna. En ella, el sociólogo alemán, sostiene que el objetivo de la sociología es entender las conductas individuales observables como el resultado de condicionamientos económicos y sociales. Desde esta visión científica de la sociedad, toma lugar la teoría de la acción racional con arreglo a fines en donde la acción individual es entendida desde el sentido que el actor le confiere.

Aquella teoría de la acción motivada racionalmente ha demostrado ser fructífera en varios ámbitos de la actividad humana. En el campo educativo, la idea de que los sujetos dan un sentido —no necesariamente expresado lingüísticamente— a sus acciones tiene el potencial para explicar fenómenos como el bajo desempeño académico y la deserción.

La acción con arreglo a fines se apoya en el supuesto principal de que el individuo es libre hasta cierto punto de tomar las decisiones que le mejor le convengan. Es una teoría de la decisión racional cuando hay una crisis. El fenómeno de la deserción se puede comprender como una crisis de recursos (económicos, académicos, psicológicos etc.) que dan como resultado una crisis de desempeño o continuidad académico. Comprender por tanto las decisiones que el estudiante asume para la consecución de su objetivo fundamentarían las acciones conducentes a la reducción de la deserción y el bajo desempeño académico.

Una de esas decisiones es la sustitución de actividades o cursos, en donde algunos estudiantes deciden dejar de hacer actividades o aprobar cursos en aras de aprobar la mayor cantidad de asignaturas inscritas. Sin embargo, esto es un error de ponderación y genera un

habito que a la larga generará deserción.

Aunque no es fácil determinar con precisión si un estudiante está haciendo procesos de sustitución de los cursos inscritos dentro de un esquema de pérdidas y ganancias, la evidencia común de estudiantes que aprueban la asignatura sin realizar las actividades finales de mayor peso, dan entender la existencia de operaciones de cálculo previas, enteramente comprensibles, si su objeto fuera enfocarse en asignaturas que no se lleva tan bien. Sin embargo, los datos nos muestran que, en lugar de movilizar recursos excedentes a otros cursos, se apoyan en el sacrificio de cursos que, a la larga, supone una pérdida alargando la finalización de la carrera hasta hacerse económicamente insostenible.

En RESUMEN, nos referimos a un aspecto de la cultura académica de estudiantes con patrones consistentes de cursos reprobados y aprobados en un mismo periodo, poniendo a las claras una *conducta* que es lo precisamente se busca contrarrestar mediante una pedagogía y procesos concertados de orientación académica.

Sostenemos en esta ponencia que la probabilidad de deserción o de éxito académico está relacionada con la persistencia en la tarea como índice de motivación más que con la expectativa de éxito. La persistencia la entendemos como en la realización de las actividades académicas aun cuando no se ha tenido buenos resultados iniciales. Es decir, la persistencia académica constituye una cultura contra la sustitución de cursos que diferencia a los estudiantes con bajo desempeño de los de desempeño aceptable, superior y muy superior; cultura que hay que fortalecer en aras de mejorar el desempeño académico de la comunidad y prevenir la deserción. Marco teórico: La teoría de la expectativa-valor y Teoría de la perseverancia en la tarea.

La teoría de la expectativa-valor fue propuesta por el profesor de psicología de la universidad de Michigan, John W. Atkinson en su obra de 1964 *An introduction to motivation*. En esta obra revisa el paradigma del sentido común (*common sense*) de la motivación que se centraba en el esquema estímulo-respuesta de la psicología conductista (*S-R Behavior Theory*), y propone una visión científica de la motivación desde la teoría de la toma de decisiones (*Theory of Decision Making*). De allí surgen ideas como la de la motivación orientada al logro, la expectativa de éxito (*Expectancy of Success*), teoría de la utilidad, entre otras.

La expectativa de éxito se refiere a la conciencia que tiene un indi-

viduo de su habilidad para el desarrollo de una actividad o tarea. La habilidad es un índice de probabilidad del éxito (Atkinson, 1964, 254). Según esta idea a medida en que el sujeto va desarrollando la tarea va aprendiendo de ella y de su propia capacidad, lo que se constituye en un factor de motivación intrínseca. Al respecto señala Atkinson: "El uso del concepto de expectativa implica que la frecuencia relativa de éxitos y fracasos continuados en actividades similares determina el énfasis de las expectativas de éxito y fracasos en una tarea particular" (Atkinson, 1964, 258).

Atkinson pone el ejemplo de que, si de 100 disparos a un blanco el individuo acierta 95 veces, se puede decir que en la siguiente prueba su expectativa de éxito será más fuerte, o lo que es lo mismo, su expectativa de fracaso será más débil. Atkinson propone que le índice de la expectativa de éxito corresponde a una función de proporciones (P_s) donde el número de veces de acciones exitosas se divide por el número de veces de las acciones realizadas. Y la misma función aplicaría para las acciones fracasadas.

Esta proporción se referiría más a la habilidad del actuante, donde se supone que, a mayor habilidad para el desarrollo de la tarea, mayor será su expectativa de éxito y por ende su motivación. Sin embargo, eso no se aplica en todos los casos, pues precisamente en un proceso formativo de mejora de la habilidad la motivación juega un papel importante. En otras palabras, la habilidad mejora debido a mi motivación y no necesariamente, al contrario. La habilidad, por tanto, está influenciada por valores extrínsecos que generan la motivación (sociales, culturales, económicos) y no por la tarea misma.

En el trabajo de Atkinson se plantea, además, el problema central de cómo medir la motivación (Atkinson, 1964, 266), pues la diversidad de percepciones de valor impide desarrollar una escala estandarizada. Para ello, paradójicamente, se propone la experiencia del fracaso como forma de medición. Pues desde el fracaso emerge el concepto de constancia *en la tarea* qué, más allá de los éxitos o fracasos, es un índice de la motivación orientada al logro. (Atkinson, 1964, 262). Aquí los fracasos en lugar de desmotivar provocan la generación estrategias de los individuos para la obtención del logro. La persistencia en la tarea, desde la personalidad del sujeto, incide en la perspectiva de éxito (probabilidad subjetiva de éxito).

En este lugar Atkinson propone una forma de medición basada en el supuesto de que la persistencia en una tarea durará tanto como su motivación para realizarla. Dicho de manera más clara: el tiempo que se use en una tarea es señal (índice) de motivación y del *valor*

que el individuo le atribuye a la obtención del logro. La motivación al logro depende, por tanto, de la persistencia en la tarea, pero dentro de esta teoría Atkinson señala a Feather quien agrega la motivación que produce encontrar una *alternativa* a la realización de la tarea, la motivación aumenta cuando se encuentra una tarea alternativa o una forma de realizar la tarea (Atkinson, 1964, 236). Finalmente, el tiempo investido en la realización de una tarea es una medición objetiva de la motivación y más clara que la expectativa de éxito o ganancia.

En un ambiente virtual se cuentan con los recursos tecnológicos y de diseño de los cursos para establecer el nivel de motivación de los estudiantes. En pocos sistemas educativos se tiene tanta conciencia del número y valor de cada una de las actividades realizadas en los cursos. En ese sentido se puede pensar que el estudiante a distancia es consciente del tiempo que debe invertir en la actividad y lo que espera ganar, y esto nos plantea la siguiente pregunta: ¿Aplica el estudiante a distancia esquemas de pérdidas y ganancias en la realización de las actividades, en donde la expectativa de éxito juega un papel crítico al inicio de los cursos, o, por el contrario, puede demostrarse que prevalece la persistencia como un factor de éxito académico?

Descripción de la experiencia en la Licenciatura en Filosofía

En nuestro estudio nos apoyamos en la ANALITCA del Sistema de inteligencia institucional (SII 4.0) de la Universidad nacional Abierta y a Distancia. Se descargó la data correspondiente a grupos de interés: los de desempeño muy superior con promedio de calificación de 4.7; los de desempeño superior con un promedio académico de 4,2; los de desempeño aceptable con promedio de 3.1 y los de bajo desempeño con un promedio 2.0.

Posteriormente se analizaron 114 cursos del pedido académico 16-01 de 2021 inscritos y cursados por 24 estudiantes distribuidos en dos grupos a saber: un grupo de estudiantes de desempeño bajo (14) y grupo de desempeño aceptable (10). Los cursos inscritos por estudiantes de bajo desempeño fueron 62 (en adelante cursos BD) y 52 cursos inscritos por estudiantes de desempeño aceptable (en adelante cursos DA).

Se procedió a hacer tablas con los códigos de los estudiantes en donde se compararon las materias aprobadas frente a la inscritas. Como resultado se encontró que, en promedio, los estuantes de desempeño muy superior aprobaban el 100% de los cursos matriculados en el periodo. Los de desempeño superior el 96,4%; los de desempeño

aceptable en 77,6% y los de bajo desempeños tenían un 38% de aprobación de los cursos inscritos.

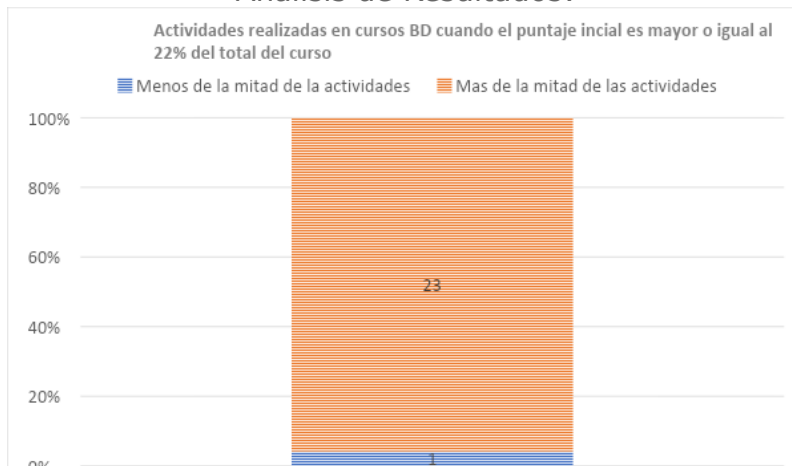
Como siguiente paso nos enfocamos en los estudiantes de desempeño aceptable y bajo. Analizamos los cursos inscritos por cada uno de ellos determinando los puntos que obtuvieron en las dos primeras actividades (en adelante PI) y el porcentaje de las actividades realizadas en el curso. Encontramos un promedio de 22% respecto de esas actividades en los dos grupos estudiados. Para este análisis requerimos del Centralizados de calificaciones/ reportes/ actividades por estudiante.

Ejemplo de la tabla de datos realizada

ESTUDIANTE	CURSO	% DE PUNTUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES INICIALES /500 PUNTOS	% DE LAS ACTIVIDADES REALIZADAS EN EL CURSO
000001	500001	5	20
000001	514510	24,6	100
000001	517018	4,4	20
000001	517023	4,2	20
000001	520016	21,4	100
000002	514510	4,2	100
000002	517031	13,4	100
000002	520016	3,4	20

Fuente Elaboración propia con datos del SII 4.0

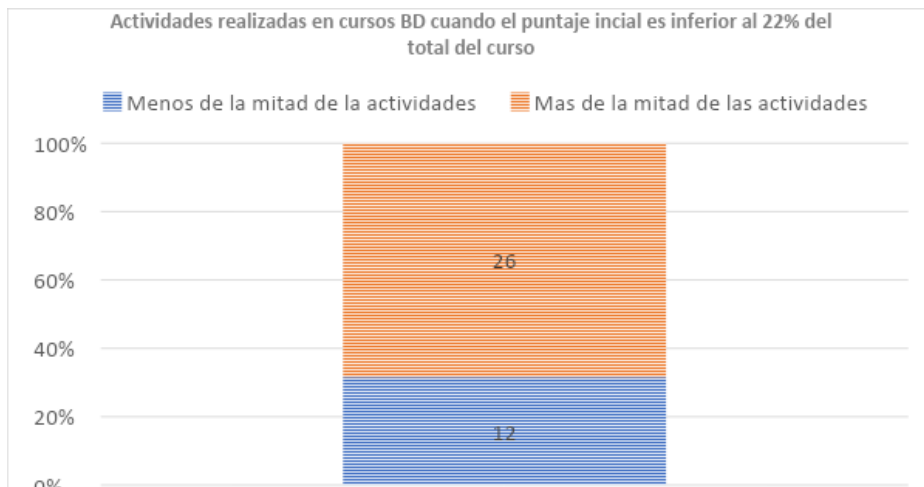
Análisis de Resultados:



Actividades realizadas en cursos BD cuando el puntaje inicial es mayor al 22% del total del curso. Fuente Elaboración propia con datos del SII 4.0

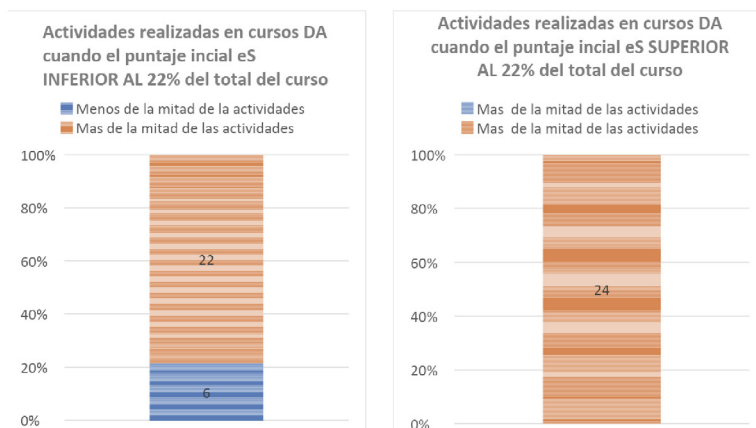
Los cursos BD (fig. 1) con un puntaje inicial (PI) igual o superior a 22% del total de la escala de evaluación (500 puntos) fue de 24 (39%). En donde en 23 de ellos (96%) se realizó más de la mitad de

las actividades, en tanto que solo en un (1) curso (4%) menos de la mitad de las actividades.



Actividades realizadas en cursos BD cuando el puntaje inicial es inferior al 22% del total del curso

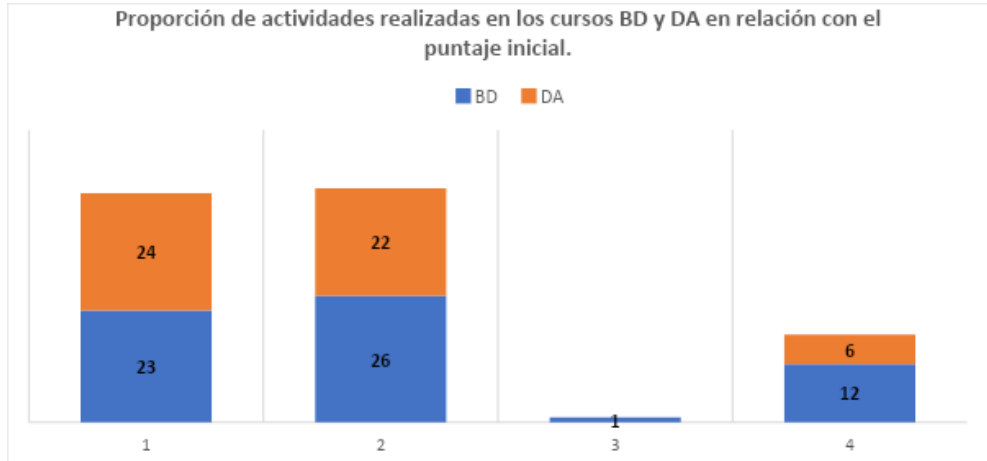
De los 38 cursos BD (fig. 2) (61%) con un puntaje inicial inferior al 22% del total de la escala de evaluación (500 puntos), en 26 de ellos (68%) se realizó más de la mitad de las actividades, en tanto que en los 12 cursos restantes (31%) menos de la mitad.



Actividades realizadas en cursos DA cuando el puntaje inicial es inferior o superior al 22% del total del curso.

En los 24 cursos DA (Fig. 3) (46%), cuyo puntaje inicial fue igual o superior al 22% del total de la escala de evaluación (500 puntos), se realizaron todas las actividades. Y cuando el puntaje inicial fue inferior al 22% de los restantes 28 cursos DA (54%), en 22 de ellos

(78%) se realizaron más de la mitad de las actividades, en tanto que en 6 cursos (21%) se realizaron menos de la mitad de las actividades.



Elaboración propia (2021). Proporción de actividades realizadas en los cursos BD y DA en relación con el puntaje inicial.

En términos comparativos (fig. 4) el puntaje inicial (PI) no incide en el desempeño de actividades en los cursos en general, pero sí se ve una tendencia en el grupo de cursos BD a realizar menos de la mitad de las actividades cuando su PI es menor a 22%. En tanto que en el grupo de cursos DA no es significativa (21%). Por lo tanto, podemos afirmar que la expectativa de éxito afecta más a los cursos inscritos por estudiantes de Bajo desempeño que a los de desempeño aceptable, y que es la persistencia de los estudiantes lo que incide realmente en su desempeño académico.

A partir de lo anterior encontramos unos indicios sobre la probabilidad de que los estudiantes con bajo desempeño generen esquemas de sustitución de cursos poniendo más énfasis en unas materias que en otras, pues encuentran, desde la expectativa de éxito, una estrategia alternativa que les genera más motivación. La sustitución de cursos y actividades se explica por qué el promedio de aprobación de las materias inscritas por los estudiantes de desempeño aceptable fue del 77,6% en contraste con el 38% de estudiantes de bajo desempeño.

Si se adoptara el criterio de aprobación de cursos en lugar del promedio académico se vería que los de desempeño aceptable en realidad son de desempeño superior.

Finalmente, es probable que alguno de los estudiantes con bajo desempeño hagan una evaluación de su situación con respecto a los

resultados iniciales generándose una expectativa de éxito y una conducta de sustitución de cursos, sacrificando unos por aprobar otros.

Cuando el puntaje inicial es menor al 22%, aumenta en el grupo de Bajo Desempeño el porcentaje de los cursos donde se realizan menos de la mitad de sus actividades, en tanto que, por el contrario, ese porcentaje disminuye en el grupo de Desempeño Aceptable, queriéndose decir con esto que llegan a la aprobación con más probabilidad los que no se logran desmotivar con los resultados iniciales.

Es importante generar una cultura del esfuerzo sostenido que parta del análisis de las decisiones académicas de los estudiantes como estrategia para prevenir la deserción y el bajo rendimiento académico.

Es recomendable integrar en la prueba de caracterización test de personalidad para generar desde los resultados estrategias diferenciales de retención y permanencia.

Integrar a las alertas tempranas de los cursos el estado de los estudiantes en relación con las materias inscritas en el periodo, para ello el SII 4.0 es una herramienta muy importante.

BIBLIOGRAFÍA

Atkinson, JW (1964) An introducción to motivation. Van Nostrand

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117-148

Valdés, E. (2010) Motivación y Neurociencia: Algunas Implicaciones Educativas.

Acción pedagógica, N.º 20 / enero - diciembre, 2011 - pp. 104 – 109

Weber, M (1964) Economía y sociedad. México: Fondo de Cultura Económica