

LA MOTIVACIÓN ACADÉMICA

SUS DETERMINANTES
Y PAUTAS DE INTERVENCIÓN

M.^a Carmen González Torres

**LA MOTIVACIÓN ACADÉMICA
SUS DETERMINANTES Y PAUTAS DE INTERVENCIÓN**

M.^a CARMEN GONZÁLEZ TORRES

LA MOTIVACIÓN
ACADÉMICA
SUS DETERMINANTES
Y PAUTAS DE INTERVENCIÓN

Segunda edición

EUNSA

EDICIONES UNIVERSIDAD DE NAVARRA, S.A.
PAMPLONA

Consejo Editorial de la Colección CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Director: Prof. Dr. Javier Laspalas Pérez

Vocal: Prof. Dra. M^a Carmen González Torres

Secretaria: Prof. Dra. Carmen Alejos Grau

Primera edición: Junio 1997
Segunda edición: Octubre 1999

© 1997. M.^a Carmen González Torres
Ediciones Universidad de Navarra, S.A. (EUNSA)
Plaza de los Sauces, 1 y 2. 31010 Barañáin (Navarra) - España
Teléfono: (34) 948 256 850 - Fax: (34) 948 256 854
E-mail: eunsaedi@abc.iber.net.com

ISBN: 84-313-1524-5
Depósito legal: NA 2.612-1999

Imprime: LINE GRAFIC, S.A. Hnos. Noáin, 11. Ansoáin (Navarra)

Printed in Spain - Impreso en España

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares del «Copyright», bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo públicos.

Para mi familia

ÍNDICE

CAPÍTULO 1: CUESTIONES INTRODUCTORIAS

1.1. Por qué interesarse por la motivación	11
1.2. Breve desarrollo histórico del estudio de la motivación en la psicología	15
1.3. Líneas actuales de investigación en el campo de estudio de la motivación académica.....	21
1.4. ¿De qué indicios nos valemos para inferir el grado de motiva- ción de los estudiantes y su orientación motivacional?	22

CAPÍTULO 2: . LOS PROCESOS INTERNOS QUE DAN A LA CONDUCTA SU DIRECCIÓN Y ENERGÍA

2.1. ¿Qué es lo que las personas quieren, necesitan y valoran.....	25
2.1.1. Las metas y la motivación.....	25
2.1.2. Las metas y las necesidades humanas	33
2.1.3. El valor dado a la tarea. Criterios de valoración.....	40
2.2. El rol de las creencias de control y competencia y sus relaciones con el afecto y la conducta escolar.....	41
2.2.1. Las percepciones de competencia y la motivación intrínseca	42
2.2.2. Las percepciones de competencia y la motivación de rendimiento.....	49
2.2.3. El poder motivador de los sí mismos posibles o futuros..	55
2.2.4. Las creencias de control personal sobre la tarea. El papel de las atribuciones y de las teorías de la inteligencia.....	56
2.2.4.1. Las atribuciones causales y sus efectos en la motivación. Cuándo y cómo incidir en el cambio de atribuciones.....	57
2.2.4.2. Las concepciones de la inteligencia ¿fija o maleable? Repercusiones en la orientación de meta de los estudiantes.....	72
2.2.4.3. Cuando la autovalía se ve amenazada. La teoría de la autovalía de Covington.....	82
2.3. Cambios en la motivación académica a lo largo del desarrollo....	85

2.4. Controversia I: ¿Hay que admitir sólo la bondad de la motivación intrínseca y de las metas de aprendizaje?..	97
2.4.1. Metas de aprendizaje <i>versus</i> metas de rendimiento o Coordinación de metas	97
2.4.2. Hacia un reanálisis de la motivación intrínseca / extrínseca. Tipos de motivación extrínseca que se podrían alentar en la escuela.....	99
2.4.2.1. Motivación intrínseca, extrínseca e internalizada. La investigación de Harter	99
2.4.2.2. Cuando el rendimiento no es intrínsecamente motivante. Una teoría de la autorregulación en la escuela.....	102
2.5. Controversia II: La motivación ¿sólo un fenómeno cognitivo? Motivos implícitos y motivos autoatribuidos. Hacia una conciliación	113

CAPÍTULO 3: LA MOTIVACIÓN Y LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE

3.1. Introducción. El mejor de los mundos posibles: “Querer saber y saber pensar”	123
3.2. Las estrategias de autorregulación del aprendizaje	125
3.3. La enseñanza de estrategias.....	134
3.4. Las relaciones entre pensamiento, motivación y rendimiento ...	138

CAPÍTULO 4: EL CONTEXTO DE APRENDIZAJE Y LA MOTIVACIÓN

4.1. Introducción: la motivación situada.....	143
4.2. Pautas para la reestructuración del proceso de enseñanza-aprendizaje en orden a promover la motivación y la autorregulación del aprendizaje	145
4.2.1. La naturaleza de las tareas y su presentación.....	146
4.2.2. Los incentivos externos y la motivación	154
4.2.3. El papel de la evaluación formativa y sumativa	158
4.2.4. El estilo de enseñanza del profesor	161
4.2.5. La estructura de clase. El aprendizaje cooperativo	164
4.2.6. A modo de síntesis. Una propuesta para el diseño de un contexto instructivo que favorezca en la clase la orientación hacia la tarea.....	167

EPÍLOGO: PAUTAS GENERALES DE ACTUACIÓN EN EL ÁMBITO EDUCATIVO.....	171
--	-----

BIBLIOGRAFÍA	175
--------------------	-----

CAPÍTULO 1

CUESTIONES INTRODUCTORIAS

1.1. Por qué interesarse por la motivación

Cualquier profesor en su ámbito curricular específico desea que sus alumnos no sólo aprendan ciertos contenidos sino también que desarrollen actitudes positivas hacia el aprendizaje y el estudio o, lo que es lo mismo, que estén motivados por aprender.

Desde una *perspectiva cuantitativa*, podríamos decir instrumental, estimular la motivación interesa por su contribución nada desdeñable en el rendimiento académico. Aunque la inteligencia y el rendimiento previo ostentan la primacía como predictores del rendimiento académico, diversos modelos de aprendizaje escolar, como los de Bloom, Carrol, Gagné o Walberg, y un buen cúmulo de investigación empírica destacan que la motivación es uno de los factores que es necesario optimizar para favorecer el rendimiento. Investigaciones, como las de Walberg (1981), sugieren que la motivación da cuenta del 16%-20% de la varianza del rendimiento. Otras, como las de Fyans y Maehr (1987), elevan su peso al 38 %. En cualquier caso, es un peso importante que nos confirma que niveles altos de rendimiento y niveles altos de motivación van de la mano. Por otro lado, análisis más pormenorizados, que van más allá del establecimiento de correlaciones entre medidas de motivación y medidas de rendimiento (p. e. las notas), ponen de relieve que la motivación influye directamente en el tipo de procesos cognitivos y en las estrategias de aprendizaje que el estudiante pone en marcha cuando se enfrenta a una tarea de aprendizaje. Es

decir, la motivación influye en el nivel y en la calidad del procesamiento de la información. La inteligencia, para sacar su máximo provecho, requiere el concurso de la motivación.

Desde otro punto de vista, más *cualitativo*, conviene plantearse qué tipo de motivación queremos favorecer y qué podemos hacer para lograrlo. Todos somos conscientes de que no es lo mismo que un alumno esté motivado sólo por las notas o por no suspender, a que lo esté por afán de aprender y deseo de saber y/o porque el aprendizaje le parece importante para su formación personal o profesional. También reconocemos que sería peligroso para las metas escolares el que la obtención de premio o la evitación de castigo fueran las razones más importantes para implicarse en el aprendizaje. En este sentido, se tiene que tener en cuenta que, por ejemplo, aunque podemos muy bien incrementar el nivel de motivación de los alumnos empleando ciertos incentivos externos, un abuso de estas técnicas de control puede conducir a una reducción del interés por realizar las actividades escolares, cuando tales incentivos dejan de estar presentes, lo cual no sería nada deseable.

Como profesores debemos aspirar a que los alumnos tengan deseo de aprender y a que mantengan vivo este interés a lo largo de la vida. Esto parece más acuciante ahora que caminamos hacia la llamada *sociedad del conocimiento* que entraña la exigencia de preparar a los escolares para lo que se ha dado en llamar *aprendizaje a lo largo de la vida (lifelong learning)*. La apuesta por una educación a lo largo de la vida ha sido puesta de relieve en el Libro Blanco sobre la Educación y la Formación que acaba de publicar la Comisión Europea con el subtítulo “Enseñar y Aprender: Hacia la sociedad del aprendizaje”. En él se habla de la importancia de la educación y de la formación como medidas indispensables para prevenir el problema del desempleo. Se advierte que la sociedad del mañana será una sociedad de enseñanza y aprendizaje en la cual, cada individuo, tendrá que construir su propia cualificación y se insiste en la necesidad de invertir en lo inmaterial (la educación) y valorar el recurso humano que es lo que desarrollará el empleo y permitirá conservar las conquistas sociales alcanzadas.

La preocupación por fomentar el aprendizaje de por vida, tarea en la que tienen que implicarse el sistema educativo y empresarial, ha acrecentado el interés por la motivación. Como señala McCombs (1991a), una persona motivada es un *lifelong learner* y un *lifelong learner* es una persona motivada, pero una persona motivada en el sentido de que es capaz de sostener su deseo de aprender de modo autónomo y por su propia voluntad.

Una creencia compartida en el ámbito de la investigación motivacional es que las personas estamos naturalmente motivadas por aprender, por crecer y desarrollarnos. Sin embargo, no es menos cierto que en la realidad, como muy acertadamente apunta McCombs, no se ven

suficientes muestras de aprendizaje a lo largo de la vida en nuestras escuelas y sociedades. De hecho, con frecuencia, en el ámbito escolar nos encontramos con más apatía y desinterés por parte de los alumnos que con alta motivación por aprender. ¿Por qué ocurre esto si en principio todos estamos motivados por aprender?

Según McCombs, algunos de los factores responsables de esta situación son los siguientes:

1. Las metas y los resultados de aprendizaje aceptados socialmente no son aceptados personalmente como significativos y valiosos por un amplio número de estudiantes.
2. En un amplio número de contextos educativos no se crean climas de apoyo y relaciones de calidad afectiva que favorezcan el aprendizaje.
3. No se ha tenido en cuenta como base de la práctica educativa y no se ha comprendido bien la importancia que tiene para los individuos la responsabilidad personal por el aprendizaje y la necesidad de elección y control en las situaciones de aprendizaje.
4. No ha llegado a formar parte de la agenda o curriculum educativo el prestar asistencia a los sujetos para ayudarles a comprender su propio funcionamiento psicológico y cómo los afectos adversos que se generan hacia el aprendizaje, cuando uno está dominado por un sistema negativo de creencias, mitigan la motivación natural para desarrollarse y continuar aprendiendo.

En el análisis de la desmotivación también concurren otros factores, podríamos decir más estructurales, que propician la apatía y el desinterés de los estudiantes por el aprendizaje (cfr. Hernández, 1991):

- a) la situación social en las últimas décadas ha cambiado. La enseñanza primaria y secundaria no está orientada a una minoría, sino a toda la población joven, lo que hace más difícil que todos se enganchen en “el deseo de aprender” lo que la escuela ofrece.
- b) el futuro profesional de los estudiantes es incierto. La educación recibida no garantiza el puesto de trabajo deseado.
- c) socialmente predomina un sistema de valores basado en el placer y en el bienestar, lo que no ayuda a sostener la voluntad y el esfuerzo que es necesario invertir en la tarea de aprender.
- d) los medios de información social, en especial la TV, son más atractivos que los procedimientos usados por el sistema educativo. El acostumbamiento a la imagen, la novedad, el dinamismo, que dichos medios ofrecen, pueden dificultar la concentración en las tareas, la lectura de libros o el seguimiento de las clases que no proporcionan tantos estímulos novedosos.
- e) a la escuela le resulta difícil armonizar el desarrollo de la autorrealización personal —dar respuesta a las necesidades de los

alumnos—, con la necesidad de responder a la demanda social, a las exigencias que en materia educativa se derivan de la política educativa.

Como vemos son muchos los factores, se podrían citar otros más, que no ayudan a alimentar esa motivación natural de aprender y a sostener el aprendizaje de por vida. Pero si no queremos desterrar del horizonte educativo el alentar en nuestros alumnos una *motivación continuada*, es decir, que se automotiven para iniciar, mantener y dirigir su aprendizaje, debemos plantearnos cómo orientar nuestra práctica educativa. Precisamente uno de los mayores retos al que se enfrenta la escuela es poner en marcha modos de actuación que contribuyan a mantener un alto rendimiento pero que a su vez favorezcan el desarrollo de patrones motivacionales que sostengan el interés por conocer y el deseo de aprender que va más allá de los límites de la clase.

Tal vez tratando de responder a esta necesidad, en el ámbito de la psicología de la educación, en las dos últimas décadas, se ha producido un desarrollo notable de la investigación sobre la motivación académica. Son numerosos los artículos y las obras que de modo monográfico se dedican a este tema (cfr. Alonso Tapia, 1991; Pintrich y Schunk, 1995; Raffini, 1993; Reeve, 1995; Stipek, 1988). Y también diversas publicaciones periódicas de necesaria referencia tales como *Advances in Motivation and Achievement* que publica JAI Press; *Nebraska Symposium on Motivation* que publica la Universidad de Nebraska; *Research on Motivation in Education* que publica Academic Press.

En este trabajo pretendemos recoger sintéticamente algunas de las más significativas aportaciones que al respecto de la motivación académica se han producido en los últimos años, con la mira puesta en que sirvan de ayuda para el diseño de ámbitos instructivos que favorezcan esa motivación continuada que hemos mencionado. Abordaremos muchos de los interrogantes que los investigadores se han planteado y a los que con la teoría y la investigación empírica han tratado de dar respuesta, como: ¿cuáles son los procesos o factores internos del sujeto que influyen positiva o negativamente en su motivación por aprender?; ¿qué necesidades psicológicas es preciso satisfacer para que los alumnos estén motivados por aprender?; ¿en qué medida las diferentes metas que persiguen los estudiantes en su proceso de aprendizaje influyen en su forma de pensar, sentir y actuar?; ¿por qué algunos alumnos perciben el aprendizaje como una amenaza?; ¿qué características diferenciales presentan los estudiantes que están intrínsecamente motivados por aprender?; ¿cómo se generan ciertos patrones motivacionales adaptativos y desadaptativos y qué consecuencias tienen para el aprendizaje escolar?; ¿en qué medida el contexto instructivo contribuye al desarrollo de tales patrones motivacionales?; ¿es necesario aprender bien para estar motivado?; y a su vez, ¿es necesario estar motivado

para aprender bien?; ¿cómo pueden los alumnos aprender a automotivarse?; ¿qué puede hacerse para desarrollar patrones motivacionales constructivos en la clase?

1.2. Breve desarrollo histórico del estudio de la motivación. La evolución de la teoría de la motivación en psicología

Antes de abordar de modo pormenorizado las cuestiones relativas a la motivación académica planteadas, conviene enmarcar, aunque sea someramente, el escenario en el que se ha situado el estudio de la motivación dentro de la psicología.

Los conceptos motivacionales son usados para dar cuenta de la iniciación, dirección, intensidad y persistencia de la conducta. Y la teoría de la motivación ha experimentado importantes cambios a lo largo de este siglo como fruto de la influencia de las escuelas y paradigmas que han ido apareciendo en la escena de la psicología.

En esencia, como a continuación veremos, las teorías de la motivación de corte no cognitivo, imperantes durante un cierto período de tiempo, han sido reemplazadas por otras que incluyen los componentes cognitivos —creencias, expectativas, metas y valores— como elementos claves para explicar el proceso motivacional; retomando así los viejos conceptos, pero siempre nuevos, de los filósofos clásicos y de los primeros psicólogos. Este cambio ha conducido a una mejor comprensión de las fuentes y de la naturaleza de la motivación, de las condiciones para desarrollar una motivación positiva y de las relaciones entre pensamiento, afecto, motivación y conducta. (cfr. McCombs, 1992; Weiner, 1990).

Paradigmas motivacionales de corte no cognitivo

Desde los años 20 hasta los 60, los investigadores, para explicar el fenómeno motivacional, solían apelar a conceptos como fuerzas, necesidades, impulsos internos, que estaban más allá de la experiencia consciente, fraguando así teorías que remiten a ideas de “empuje”.

En Europa, Freud sostenía que toda la acción humana estaba impulsada por dos clases de instintos inconscientes: sexo y agresión —instintos de vida y de muerte—. En Estados Unidos, los conductistas, guiados por la imagen del hombre-máquina, explicaban la motivación atendiendo a fuerzas biológicas y a los procesos externos de reforzamiento. En los modelos motivacionales desarrollados en estos años las explicaciones de la acción humana en términos de procesos internos como pensamientos (elecciones, creencias, expectativas) no eran frecuentes. Lo común entre los

investigadores era asumir que la conducta estaba orientada a la reducción de ciertas necesidades fundamentalmente biológicas. Los modelos motivacionales al uso proponían que estas *necesidades* crean un impulso a actuar —*drive o tensión interna*— que impele a la *acción* y que las acciones que reducen tales necesidades se mantienen (son reforzadas) mientras que las que no se extinguen. Asimismo apuntaban que cuando esos estados de necesidad —déficit— son reducidos la actividad del organismo tiende a cesar, siguiendo el principio de la homeostasis. En general, tales modelos, al acentuar la regulación externa de las conductas y no el papel del pensamiento, proponían que para cambiar la conducta del individuo sólo era preciso cambiar las condiciones de reforzamiento en el ambiente.

En conjunto estas teorías de naturaleza instintiva, hedonista y homeostática, provenientes del psicoanálisis o del conductismo clásico, no han producido una explicación adecuada y satisfactoria de la acción humana, puesto que la conducta humana no puede ser explicada sin referencia a un sujeto consciente y, por tanto, su influencia ha declinado.

Como afirma Weiner (1990) —uno de los máximos exponentes del estudio de la motivación en nuestros días— los modelos motivacionales desarrollados en esas décadas, podían explicar *la conducta subhumana* pero no la humana, ya que dejaban fuera lo más genuinamente humano: la experiencia consciente —el pensamiento y la voluntad—. Es decir, no destacaban la capacidad del hombre de autocontrolar y de dirigir su conducta hacia metas autoimpuestas. Esos modelos no han proporcionado un marco conceptual adecuado para entender la motivación escolar.

Nuevos paradigmas: Visiones cognitivas

Desde hace tres décadas y como resultado de la llamada *revolución cognitiva* que se produjo en el seno de la psicología, las teorías motivacionales han dado un giro hacia lo cognitivo.

Varios hechos en el tiempo contribuyeron al desarrollo de los nuevos paradigmas de la motivación menos reduccionistas y más cercanos a la explicación de la conducta humana superior. Por una parte, ciertos autores, ya en los años cincuenta, señalaron que la conducta humana no sólo estaba motivada por la reducción de ciertas necesidades fisiológicas sino que se orientaba a la satisfacción de necesidades psicológicas de orden superior: curiosidad, rendimiento, poder, afiliación y autodeterminación. En el escenario de la investigación motivacional aparece un nuevo concepto motivacional, el concepto de *motivación intrínseca*. Se considera que White, con el artículo que escribió en 1959 titulado “La motivación reconsiderada: el concepto de competencia”, contribuyó a dar el golpe de gracia a las teorías conductistas de la motivación basadas en la reducción del impulso

(cfr. Koestner y McClelland, 1990). En este artículo, White señala que los seres humanos, en lugar de moverse por la reducción de ciertos impulsos, buscan experiencias que les permitan desarrollar y extender sus capacidades al máximo. Les mueve la necesidad de competencia, de ser efectivos y de tener control sobre el ambiente. Así, las conductas de exploración, los intentos de dominio del ambiente, la curiosidad, nacen de una necesidad innata de sentirse competentes.

A partir de entonces, y con la influencia de la Psicología Humanista y los avances de la Psicología Cognitiva —que estudia al hombre como un procesador activo de información—, se reinstala la idea, ya mantenida por los primeros psicólogos clásicos, como William James, de que explicar la conducta humana sin reconocer la racionalidad humana no tiene sentido.

La revolución cognitiva ha marcado el desarrollo de nuevos modelos explicativos de la motivación en general y de la motivación académica en particular. El denominador común que les caracteriza es el acento que se pone en el papel activo que el sujeto desempeña en su proceso motivacional. Así, en lugar de ver al sujeto controlado o llevado por fuerzas ciegas —internas o externas—, se asume que la conducta humana es propositiva e intencional y que está guiada por las creencias del individuo y no simplemente por si el individuo ha sido reforzado o castigado por su conducta en el pasado. Estos nuevos modelos, como vamos a tener ocasión de ver, ponen el acento en los procesos internos —pensamientos, valores, sentimientos y las relaciones entre ellos— a la hora de explicar la conducta en general y la conducta académica en particular. En tales modelos, las referencias a metas —razones para aprender—, a las creencias acerca de las causas de éxito o fracaso —atribuciones—, a las expectativas, a las percepciones de competencia y de control son constantes.

Por ejemplo, las conocidas teorías de la motivación de logro —*Teorías Expectativa x Valor* de Atkinson (1964) y McClelland (1965)— postulan que la conducta de rendimiento es el resultado de un conflicto emocional entre el miedo al fracaso y la esperanza de éxito y señalan que el grado de esfuerzo e implicación en una tarea depende, por una parte, de factores no cognitivos —el nivel o la fuerza de la necesidad de rendimiento (motivo)— pero, también de dos factores cognitivos: a) el valor dado a esa tarea o a los beneficios que se esperan obtener de ella y b) el grado en que el sujeto espera tener éxito en la tarea si se aplica a ella (expectativa). *La Teoría Atribucional de la Motivación* de Weiner (1985) añade que la necesidad de rendimiento está mediada por las atribuciones —las causas que se perciben como responsables de los resultados de éxito o fracaso—, las cuales influyen en las expectativas de éxito, en las percepciones de control y competencia, en las reacciones afectivas y en la conducta motivacional. Teorías como las de Dweck (1986) y Nicholls (1984a), se centran en el papel de las metas (*Goal Theory*) y apuntan que la motivación puede ser adaptativa o

desadaptativa en función de las orientaciones de meta de los estudiantes (metas de aprendizaje *versus* metas de rendimiento). Por otro lado, Bandura (1977), en su *Teoría de la Autoeficacia Percibida*, destaca el papel de las percepciones de autoeficacia y su influencia en el nivel de motivación —en el esfuerzo y persistencia ante las tareas—. A su vez, Harter (1981b), en su modelo de *Motivación de Dominio*, resalta que las percepciones de competencia y de control son importantes correlatos de la motivación intrínseca. Por su parte, Covington (1984), que propone la *Teoría de la Autovalía* para explicar la motivación académica, señala que las bajas percepciones de competencia inducen a los estudiantes a orientar su conducta más hacia la defensa del yo que hacia un adecuado aprendizaje suscitándose el miedo al fracaso, que pone en marcha numerosos mecanismos de defensa que los alumnos utilizan para evitar aparecer poco competentes.

Como vemos, hay un consenso entre los autores señalados en conceptualizar la motivación en términos de creencias conscientes y valores. Para entender la motivación de los estudiantes se considera decisivo ocuparse de cómo piensan acerca de sí mismos y de cómo perciben el contexto de aprendizaje, las tareas y el rendimiento. Se puede afirmar que el nuevo paradigma de investigación —cognitivista— ha transformado el estudio de la motivación. Así, de una perspectiva más cuantitativa, centrada, como hemos indicado, en conceptos como energía, necesidades, *drives*, intensidad de conducta, se ha pasado a la adopción de una perspectiva más cualitativa centrada en los procesos de pensamiento. Este nuevo modo de enfocar el estudio de la motivación se percibe claramente, por ejemplo, en las prescripciones que hace Weiner (1986) sobre las premisas que deben guiar el desarrollo de una teoría motivacional en la actualidad.

Según este autor toda teoría motivacional debe:

- Estar basada sobre conceptos más allá del de homeostasis.
- Abrazar algo más que el hedonismo (incrementar el placer y disminuir el dolor).
- Incluir un amplio rango de procesos cognitivos.
- Interesarse por la experiencia consciente.
- Incluir al *self*.
- Incluir un amplio rango de emociones.
- Construirse sobre el apoyo de relaciones empíricas.
- Explicitar las relaciones causales entre pensamiento, afecto y acción.

En síntesis, algunos de los rasgos característicos que diferencian las modernas teorías de la motivación frente a las desarrolladas anteriormente son la inclusión del sí mismo (*self*) y toda la saga de constructos con él relacionados —autoconcepto, creencias de control y de eficacia,

expectativas, atribuciones— y el establecimiento de relaciones entre pensamiento, afecto y acción.

En este contexto, Pintrich y De Groot (1990) destacan que las principales teorías actuales de la motivación académica se articulan en torno a los siguientes componentes (ver Cuadro 1):

- Los componentes de valor:* incluyen las metas que persiguen los alumnos y sus creencias acerca del valor, importancia y utilidad de las tareas.
- Los componentes de expectativas:* incluyen las creencias de los estudiantes sobre su capacidad para realizar la tarea (percepciones de control y de competencia, expectativas, atribuciones).
- Los componentes afectivos:* incluyen las reacciones emocionales hacia las tareas y hacia uno mismo, las cuales están influidas, en gran medida, por las cogniciones anteriormente señaladas. Las emociones que se suscitan en la situación de aprendizaje, bajo la influencia de las percepciones y creencias que el sujeto genera en tal situación son, sin duda, un elemento esencial del proceso motivacional, ya que proporcionan la carga afectiva que hace que el sistema motivacional influya en la conducta.

Cuadro 1: Componentes de la motivación distinguidos en las teorías motivacionales

COMPONENTES DE VALOR	COMPONENTES DE EXPECTATIVAS	COMPONENTES AFECTIVOS
Metas Generales (razones para la implicación en la tarea)	Atribuciones	Reacciones emocionales ante la tarea (ansiedad)
Metas de aprendizaje / Metas de rendimiento	Creencias de control (control interno / control externo)	Evaluación de uno mismo en términos de autovalía (orgullo, vergüenza, culpabilidad, indefensión)
Orientación hacia la tarea / Orientación al yo	Percepciones de competencia o autoeficacia	
Orientación motivacional intrínseca/extrínseca	Expectativas de resultado	
Incremento o protección de las percepciones de autovalía	Expectativas de éxito futuro	
Valor dado a la tarea:		
Percepciones de la importancia de la tarea		
Percepciones de la utilidad de la tarea para las metas futuras		
Valor intrínseco o interés intrínseco de la tarea		

En síntesis, y apoyándonos en la ecuación que de la motivación presenta Ford (1991, 1992), se puede decir que actualmente la motivación se contempla como “un constructo que integra la dirección que una persona sigue —metas—, la cantidad y fluidez de energía que usa para moverse en esa dirección —emociones— y las expectativas que tiene acerca de si alcanzará su destino —percepciones de control personal (*personal agency belief*)”.

MOTIVACION = METAS x EMOCIONES x CREENCIAS DE CONTROL PERSONAL

Como no podía ser menos este cambio de paradigma ha llevado a un replanteamiento de las estrategias motivacionales. Si históricamente, en la literatura motivacional, se ha prestado más atención a elevar el nivel de motivación —por ejemplo mediante técnicas de control de refuerzo y castigo—, ahora es central la cuestión de la orientación —hacia qué metas dirige el sujeto sus energías— (Ames, 1987; Brophy, 1983; Ryan y cols., 1992).

Desde este punto de vista, la mejora de la motivación no consiste, entonces, en suscitar, con determinadas condiciones o tratamientos, una alta necesidad de rendimiento —, puesto que muchas prácticas educativas que pueden contribuir a un alto rendimiento (uso de incentivos, recompensas, notas) pueden también producir patrones motivacionales que, a la larga, no sostienen el deseo de aprender y además favorecen la competición entre los alumnos—. Más bien, se considera que las estrategias motivacionales deben orientarse a conseguir que los estudiantes persigan determinadas metas, a crear condiciones para que tengan percepciones positivas de competencia y para que pongan en marcha estrategias —cognitivas, metacognitivas— que ayuden a la elaboración profunda de la información y a favorecer que se automotiven para iniciar, mantener y dirigir su aprendizaje.

Se puede decir que, desde esta perspectiva más cualitativa, se trata de motivar desde el interior del sujeto. La mejora de la motivación implica modificar los patrones de pensamiento de los estudiantes con vistas a lograr no sólo elevar el nivel de motivación sino también favorecer una orientación hacia la valoración del aprendizaje y del rendimiento, una motivación continuada y un modo de aprender distinto.

Por supuesto se insiste en la necesidad de alentar la motivación intrínseca —el que los alumnos se impliquen en las tareas de aprendizaje por el propio placer y disfrute en las mismas—. Sin embargo, puesto que no es razonable esperar que los estudiantes disfruten o se entusiasmen con todas las actividades escolares, también se reconoce que se debe ir más allá de la motivación intrínseca, buscando y poniendo en marcha modos de actuación para que los alumnos encuentren estas actividades valiosas y significativas, las tomen seriamente y las estimen como vehículo para desarrollarse. En

este sentido, la escuela además de ejercer su función instrumental —como centro de transmisión de conocimientos y procedimientos—, está llamada a ofrecer una educación en valores, animando a los estudiantes a apreciar ciertas metas y valores y suprimiendo el aprecio de otras. Esta, desde luego, no es una empresa fácil pues sabemos que la escuela tiene que ir muchas veces contracorriente animando unos valores que no son los que circulan en el ambiente social.

1.3. Líneas actuales de investigación en el campo de estudio de la Motivación Académica

Lo que hemos expuesto nos sitúa ya en el marco en el que nos vamos a mover para analizar los determinantes de la motivación académica y las estrategias que pueden ayudar a su mejora. Como preámbulo conviene señalar las líneas de investigación que constituyen el grueso de la investigación en este campo y que iremos tratando a lo largo de este trabajo:

- *El análisis de los determinantes personales de la motivación* (metas, expectativas, afectos), sus relaciones entre sí y sus efectos en la conducta motivada (intensidad, esfuerzo, elección de tareas, etc.) y en el rendimiento. El objetivo de muchas investigaciones es dilucidar cómo estos aspectos están implicados en la motivación y cómo operan. En este marco, un foco importante de estudio es el análisis de las relaciones entre los componentes de la motivación y el funcionamiento cognitivo (p. e. cómo influyen en el uso de estrategias de aprendizaje o cómo afectan al modo de procesar la información).
- *El estudio de los cambios sistemáticos que se producen en la motivación académica a lo largo del desarrollo.* El punto de mira se centra en el análisis de los cambios que se producen en las cogniciones que influyen en el proceso motivacional —percepciones de competencia o eficacia, teorías de la inteligencia, expectativas, metas y valores, percepciones de la dificultad de la tarea, atribuciones—.
- *El estudio de los determinantes contextuales de la motivación.* Cada vez en mayor medida, los investigadores están interesados por conocer cómo los cambios en la experiencia escolar inciden en los cambios en la motivación académica. Puesto que el enfoque es cognitivista, se ocupan de estudiar de qué manera y en qué medida distintos factores del contexto de aprendizaje —la estructura de la clase competitiva / cooperativa; el mayor o menor énfasis en las notas y los resultados de aprendizaje; el tipo de *feedback* que el profesor ofrece a los alumnos antes, durante y después de la tarea; el

grado de autonomía que se permite en la realización de las tareas, etc.— afectan a las percepciones de capacidad o competencia, a las atribuciones y a las expectativas de éxito; a las percepciones del valor o interés del material y también cómo influyen en que los estudiantes se centren en la tarea y/o en los resultados de aprendizaje.

Resumen

En la actualidad, el foco de atención en el estudio de la motivación académica lo constituyen los procesos internos que dan a la conducta su energía y dirección. Estos procesos internos incluyen necesidades, emociones y cogniciones —término amplio que incluye pensamientos, creencias, expectativas, representación de metas—. También se presta atención a los hechos del contexto ambiental pero, en lo referente a este punto, los estudios motivacionales se centran no tanto en examinar como estos hechos ambientales repercuten directamente en la conducta sino más bien cómo afectan a los procesos internos señalados que a la vuelta son los que animan y dirigen la conducta.

1.4. ¿De qué indicios nos valemos para inferir el grado de motivación de los estudiantes y su orientación motivacional?

El nivel de motivación de un sujeto y su orientación hacia el trabajo escolar lo podemos inferir a partir de la observación de ciertos patrones de conducta como los siguientes (cfr. Maehr, 1983; Stipeck, 1988):

- a) *la dirección de la atención y actividad de un individuo.* La elección de una acción dentro de un conjunto de posibilidades es un primer indicador de la motivación. Cuando unos sujetos atienden a unas cosas u otras indudablemente están motivados por diferentes razones. Por ejemplo, en una clase de matemáticas un estudiante puede trabajar diligentemente en las tareas encomendadas, mientras que otro ocupa el mismo tiempo en hablar con los compañeros. Ambos están motivados, pero se implican en diferentes actividades. El primero puede estar motivado por el deseo de aprender, agrandar al profesor, mostrar su propia competencia, obtener buena nota e incluso por todas estas razones a la vez. El segundo tal vez esté primando más el ser popular entre sus compañeros o incluso el evitar implicarse en una actividad en la que no se considera competente. Observar lo que una persona elige hacer cuando tiene otras alternativas permite hacer inferencias acerca de su motivación.

- b) *la persistencia y el esfuerzo* en una tarea pueden considerarse en gran medida los indicios más importante del grado de motivación de un sujeto por una tarea o campo de actividad. La fuerza de la motivación queda reflejada en el tiempo y la energía que el estudiante es capaz o desea gastar en una actividad. Y el tiempo empleado en el estudio es uno de los mejores predictores del rendimiento. La falta de esfuerzo y persistencia puede denotar que el sujeto no valora o no tiene interés en la tarea o bien que desconfía de sus posibilidades de alcanzar una meta dada.
- c) *la motivación continuada (continuing motivation)*. Se refiere no tanto al hecho de mantenerse en la tarea (persistencia) como al volver a ella espontáneamente después de una interrupción. Por ejemplo, los individuos que continúan en las tareas sin incentivos externos o que continúan realizando tareas por sí mismos sin que hayan sido requeridas en el contexto escolar, muestran aparentemente un alto grado de motivación por aprender.
- d) *el nivel de actividad del sujeto*. La cantidad de cosas que se hacen es otro aspecto que nos puede indicar su nivel de motivación aunque no es un índice tan importante como los anteriores.
- e) *el rendimiento* es otro indicio de la motivación, aunque más indirecto, ya que depende de muchos otros factores. Pero, sin embargo, es más probable que el estudiante que trabaja intensamente, que persiste ante las dificultades y se implica sin necesidad de incentivos externos, logre mejor rendimiento que aquel que evita las tareas, no se concentra en ellas, abandona fácilmente o trabaja sólo cuando existen controles externos. A pesar de esto hay que señalar que *la motivación es una condición necesaria para el rendimiento pero no suficiente*. Todos conocemos estudiantes que sin apenas esfuerzo y sin mucho interés rinden bien en la escuela mientras que otros a pesar de su gran esfuerzo rinden pobremente. Estar motivado no garantiza un buen rendimiento pero indudablemente ayuda y, además, una meta que se debe perseguir en el ámbito escolar es incrementar en los estudiantes el deseo de aprender y no sólo el rendir bien.

CAPÍTULO 2

LOS PROCESOS INTERNOS QUE DAN A LA CONDUCTA SU ENERGÍA Y DIRECCIÓN

2.1. ¿Qué es lo que las personas quieren, necesitan y valoran? El rol de las metas y el valor dado a la tarea en el proceso motivacional. ¿Por qué hago esto?

Para explicar el mantenimiento y la dirección de la conducta en general y de la conducta académica en particular necesitamos hacer referencia a las razones por las que uno se implica en una actividad y también a las creencias que tiene acerca de la importancia, utilidad o interés que la tarea pueda tener.

2.1.1. Las metas y la motivación

Nuestra conducta está siempre orientada a metas y éstas desempeñan un importante papel en el proceso motivacional, porque definen su contenido y dirección, influyendo en cómo afrontamos una actividad. Muchas veces no somos plenamente conscientes de nuestras metas y si nos piden a “bote pronto” que pensemos en ellas tal vez no sepamos describirlas, pero el hecho es que subyacen en nuestra actividad, son una fuerza motivacional que dirige y organiza nuestra conducta. Por ello, para comprender el modo de actuar de una persona o cómo se siente debemos preguntarnos qué es lo que está intentando lograr. Sin embargo, no siempre

es fácil saberlo, pues puede ocurrir que la misma conducta o actividad (p.e. hacer un trabajo) esté respondiendo a distintos motivos (ganar dinero, obtener prestigio, agrandar a otros, mostrar competencia) y a su vez también distintas conductas pueden responder a un mismo motivo.

En general, respecto a las metas se pueden destacar los siguientes aspectos (Maehr, 1983):

- Se representan a distintos niveles de abstracción.
- Se pueden perseguir múltiples metas al mismo tiempo.
- Pueden tener un rol instrumental o terminal (p. e. ayudar a otros porque uno necesita aprobación social, sentirse querido o por el bien del otro).
- Conforme las metas varían también lo hace la conducta.
- La importancia de las metas puede variar según sea el estado del individuo y el ambiente que le rodea.
- Las metas están asociadas con las percepciones que el sujeto tiene de lo que es éxito personal o fracaso.
- Las metas que los individuos persiguen están asociadas con diferentes patrones cognitivos (atribuciones, percepciones de capacidad), afectivos y con diferentes modos de enfrentarse a las tareas (autorregulación). Influyen en la dirección de la atención, en la movilización de esfuerzo, en la persistencia en la tarea, en el uso de estrategias, etc.
- Las características de personalidad de los sujetos (p. e. poseer alto o bajo autoconcepto), las características de la tarea (novedad, sorpresa, valor intrínseco), y del contexto de aprendizaje (ambiente cooperativo o competitivo, grado de autonomía que se permite) influyen en que los sujetos se orienten hacia un tipo u otro de metas
- La diversidad de valores culturales, los estadios de desarrollo evolutivo, las situaciones de aprendizaje van a influir en que se persigan unas u otras metas. A veces algunas pueden converger y otras entrar en conflicto.

En los últimos años, se ha incrementado el interés por el estudio de la motivación académica desde el marco de referencia de las metas (*Goal Theory*). Cuando los investigadores utilizan el término *metas u orientación de metas* se refieren a las metas generales que guían u orientan la actividad académica en general, y no al concepto de objetivos concretos que se pueden perseguir cuando se realiza una tarea específica en un contexto determinado, como completar un ejercicio de matemáticas o rendir bien en un test. En este sentido, las metas académicas (*achievement goals*) se definen como las percepciones que tienen los estudiantes acerca de los propósitos o significado del trabajo escolar, el rendimiento y el éxito (cfr. Ames, 1992; Blumenfeld, 1992; Dweck, 1986; Maehr, 1983, 1984; Meece y cols., 1988; Nicholls, 1984a; Urdan y Maehr, 1995). Como metas generales los alumnos pueden

perseguir desde ganar recompensas extrínsecas, ser alumnos brillantes, aprender y dominar nuevas cosas, desarrollar sus conocimientos y capacidades, demostrar que son inteligentes ante los otros, ser mejores que otros compañeros en la clase, ser bien considerados por el profesor o los padres, divertirse, hacer amigos, ayudar a otros, hacer las cosas lo mejor que uno puede, ser responsables, hasta evitar el trabajo si es posible.

Los estudios centrados en esta cuestión señalan que el perseguir diferentes metas está asociado con diferencias en el modo de ver las tareas — p. e. como un desafío o como una amenaza—, en el uso de estrategias de aprendizaje, en los sentimientos acerca de la escuela, en las reacciones afectivas ante el éxito o el fracaso — p. e. “no valgo para esto” / “debo persistir a pesar de los errores”—, en los sentimientos de eficacia del estudiante, en la probabilidad o no de evitar las situaciones difíciles, en las atribuciones que se generan ante el éxito o el fracaso.

Principales metas relacionadas con la actividad académica

En el campo que nos ocupa los investigadores están de acuerdo en distinguir cuatro categorías generales de metas de primera importancia que están asociadas con el rendimiento escolar (Cuadro 2). Estas metas se sitúan a lo largo de un continuo de motivación intrínseca / extrínseca (cfr. Alonso Tapia, 1991; Alonso y Montero, 1992; González Cabanach, Núñez y García Fuentes, 1996; Maehr, 1983)

Cuadro 2

Metas relacionadas con la actividad de aprendizaje (adaptado de Alonso, 1991)

<i>Metas relacionadas con la tarea</i>	Incrementar la propia competencia (motivación de competencia) Actuar con autonomía (motivación de control) Experimentarse absorbido por la naturaleza de la tarea (motivación intrínseca)
<i>Metas relacionadas con la autovaloración</i>	Experimentar el orgullo que sigue al éxito (motivo de logro) Evitar la experiencia de vergüenza o humillación que acompaña al fracaso (miedo al fracaso)
<i>Defensa del Yo</i>	Rendir mejor que otros. Mostrar más inteligencia
<i>Metas relacionadas con la valoración social y la solidaridad</i>	Experimentar la aprobación de los adultos y evitar su rechazo Experimentar la aprobación de los iguales y evitar su rechazo Hacer felices a los otros. Ser útil a la sociedad
<i>Metas relacionadas con la consecución de recompensas externas</i>	Conseguir todo lo que signifique premios o recompensas Evitar lo que signifique castigo o pérdida de situaciones, objetos o posibilidades valoradas

a) Metas relacionadas con la tarea

Son metas que se engloban dentro de lo que se conoce como *motivación intrínseca* y presentan ciertas variantes. Para algunos alumnos el propósito de ir bien en la escuela y tener éxito reside en la oportunidad de aprender información nueva e interesante, disfrutar con la tarea por lo que ésta ofrece de novedad, curiosidad o reto (*motivación intrínseca*). El sujeto motivado intrínsecamente se siente absorbido en la tarea y ésta se convierte en un fin en sí misma. Un alumno motivado intrínsecamente se diría "Quiero aprender cuanto me sea posible", "El trabajo realizado me hace querer saber más acerca de esta cuestión". También se englobaría dentro de las metas relacionadas con la tarea, el tratar de ser expertos e incrementar la propia competencia en la tarea encomendada (*motivación de competencia*) y también el estar interesado por experimentar autonomía en el trabajo, es decir, sentir que se hace la tarea no por obligación sino porque uno la ha elegido o la hecho suya (*motivación de control o autonomía*).

Las investigaciones, en general, ponen de relieve que la orientación intrínseca hacia el aprendizaje es muy beneficiosa ya que está asociada con alto esfuerzo, persistencia, utilización de estrategias y aprendizaje profundo caracterizado por pensamiento crítico e integración de conceptos.

La importancia que tiene para el aprendizaje escolar el que los estudiantes estén motivados intrínsecamente ha llevado a un gran número de investigadores a interesarse por los factores que facilitan este tipo de motivación. Con respecto a los factores internos del sujeto, un grupo importante de teóricos se ha ocupado de resaltar el papel que tienen los sentimientos de eficacia y de sentirse agente causal de la conducta (*personal causation*) (Bandura, 1977; deCharms, 1984, 1987; Deci y Ryan, 1985, 1992; Harter, 1981; White, 1959). Otro grupo de teóricos como Berlyne (1966), Csikszentmihayi (1987, 1990), Lepper y Holder (1989), Cordova y Lepper (1996) se han ocupado de analizar las características que deben reunir las tareas para que estimulen la curiosidad, el interés por aprender y la experiencia de sentirse absorbido por la tarea. Csikszentmihayi, por ejemplo, señala cuatro elementos importantes que contribuyen al disfrute de las tareas: a) se pueden completar; b) ofrecen metas claras a conseguir; c) se proporciona *feedback* inmediato acerca de como uno la está haciendo (bien o mal); d) ofrecen reto óptimo, donde el sujeto puede poner a prueba sus capacidades.

Los autores que estudian la motivación académica desde el punto de vista de las metas (*Goal Theory*) han empleado diferentes denominaciones para referirse a la implicación en el aprendizaje por razones intrínsecas/metast relacionadas con la tarea. Así, Nicholls (1984) habla de

orientación hacia la tarea (*task involvement / task-focused goal*); Dweck (1986) de *metas de aprendizaje (learning goals)*; y Ames y Archer (1988) utilizan el término de *meta de dominio (mastery goal)*.

b) *Metas relacionadas con la propia estimación
Defensa del Yo (Ego Goals)*

Estas metas, relacionadas con la defensa de la propia autoestima, engloban el deseo de los alumnos de experimentar la propia valía ante sí mismo y ante los demás y de evitar el fracaso que supone una evaluación negativa de la propia competencia. Demostrar la propia competencia, que queda reflejada en expresiones como “Quiero que los otros piensen que soy inteligente”; “Es importante para mí rendir mejor que otros estudiantes”; “Es importante para mí que el profesor piense que hago un buen trabajo”, puede llegar a ser una de las principales metas de la conducta escolar. Los alumnos desean el éxito porque ofrece evidencia de que son capaces, lo que les hace experimentar orgullo; pero también, en particular los que cuentan con un historial de fracaso, desean evitar las experiencias negativas de sentirse poco valiosos asociadas a las mismas.

Una excesiva atención a estas metas, que muchas veces es alentada en contextos educativos muy centrados en los resultados de aprendizaje y no tanto en el proceso, estimula conductas de competición social y la manifestación de estrategias defensivas orientadas a preservar la autovalía (p. e. evitar el riesgo y las tareas retantes para asegurarse el éxito). Como veremos más adelante, Covington y Beery (1976) en su *Teoría de la Autovalía* describen muy bien el estilo motivacional y el comportamiento escolar de los sujetos demasiado centrados en este tipo de metas.

Nicholls (1984) se refiere a ellas con la noción de *ego implicación (ego-involvement)*; Dweck (1986), Ames y Archer (1988) las describen como *metas de rendimiento (performance goals)*, Anderman y Maehr (1994) utilizan el término de *metas de defensa de la habilidad (ability goal)*.

c) *Metas relacionadas con la valoración social*

Dentro de esta categoría se incluye la búsqueda de aprobación social, pero también otras metas sociales tales como el buscar el rendimiento académico para llegar a ser un miembro productivo y útil para la sociedad (*social welfare goal, social responsibility*), o porque supone incrementar el honor de la propia familia (*social solidarity goal*) o por demostrar que uno es buena persona (*social compliance goal*).

Hasta ahora en la literatura sobre motivación académica se ha prestado poca atención a estos últimos tipos de metas sociales y a su relación con la motivación académica. Por suerte, los investigadores son, cada vez más, conscientes de la importancia que tiene fomentarlas, por su inestimable valor para favorecer la implicación y la responsabilidad de los estudiantes por su aprendizaje, si se tiene en cuenta además que no es esperable que todos los alumnos desarrollen una motivación intrínseca por todas las tareas escolares. Perseguir metas sociales asociadas con el aprendizaje ayuda a vincular al sujeto con la sociedad (cfr. Wentzel, 1991; Maehr, 1983; Urdan y Maehr, 1995).

Refiriéndonos más concretamente a las metas de aprobación social, es un hecho que la naturaleza social de la clase hace que los estudiantes persigan este tipo de metas no académicas pero que están ligadas con las académicas en cuanto que pueden ayudar o entorpecer el logro de las mismas. Los alumnos buscan la aprobación social de las personas que son significativas para ellos y así, por ejemplo, ajustan su conducta a las reglas sociales y se conducen de forma socialmente apropiada en el caso de que perciban que con ello ganan la estima de sus *otros significativos*. En este sentido, los estudiantes pueden buscar el rendimiento académico por agrandar y sentirse aceptados por los demás (padres, profesores, compañeros) y con ello evitar el rechazo social.

No hay que olvidar, sin embargo, que el mismo tipo de meta —la búsqueda de aprobación social— puede tener diferentes efectos y ayudar o no a implicarse en el aprendizaje, dependiendo de factores tales como los valores del grupo con los que uno se relaciona, el grado de autovalía del individuo, el estadio de desarrollo, las prácticas educativas o las oportunidades percibidas de satisfacer los sentimientos de autovalía.

Así, por ejemplo, si el grupo devalúa el rendimiento académico y la aceptación social del grupo es muy importante para el sujeto, entonces, se puede producir una relación negativa entre el interés por metas sociales y el rendimiento académico. También puede ocurrir que algún alumno se sienta aislado de los compañeros, piense que tiene pocas posibilidades de ganar el apoyo social que desea y, en consecuencia, esta percepción de aislamiento le lleve a descuidar su rendimiento o a la inversa a centrarse en él como válvula de escape.

Por otra parte, mientras que en la infancia los padres y los profesores son el centro de la búsqueda de aceptación social, lo cual puede favorecer el interés por la actividad académica; sin embargo, la necesidad de conformidad con el grupo es más fuerte en la adolescencia. Durante la adolescencia temprana, es más probable que los estudiantes persigan metas de aprobación social entre los compañeros y éstos van a influir directamente en su grado de interés por la escuela. Puede muy bien ocurrir que entre los adolescentes el

alto rendimiento no se perciba como un medio efectivo para ganar popularidad con lo que el interés por el aprendizaje puede disminuir.

La necesidad de mantener un sentido de autovalía positivo, que se asocia con la valoración social, también puede llevar a adoptar diferentes metas. Para satisfacer la misma necesidad de autoestima, un estudiante puede adoptar como meta social buscar la aprobación de los compañeros con actitudes negativas hacia el rendimiento y otro, sin embargo, puede adoptar como meta el trabajar para llegar al dominio de ciertas tareas.

El hecho de que se escojan diferentes caminos para satisfacer el mismo deseo depende también de las oportunidades que los sujetos perciben tener de lograr la meta por uno u otro camino. Así, un alumno con una historia de fracaso verá en la situación de aprendizaje pocas oportunidades de sentirse valioso y ello puede llevarle a adoptar metas de aprobación social asociadas con resultados escolares negativos. Por otra parte, ciertas prácticas instructivas, como el empleo de métodos de aprendizaje cooperativo, pueden resultar favorables para aquellos alumnos que tienen conflictos para hacer converger sus mundos social y académico.

d) *Metas relacionadas con la consecución de recompensas externas*

Conseguir recompensas o premios por el buen rendimiento y evitar los castigos son metas englobadas dentro de lo que se denomina *motivación extrínseca*, aunque también ciertos autores consideran que los dos tipos de metas antes citadas (ego implicación y aprobación social) caen dentro de esta última categoría.

Ciertamente, no es lo más deseable que los alumnos se impliquen en el aprendizaje únicamente por la consecución de refuerzos extrínsecos de diversa índole (premios, notas, etc). Por ello, aunque el recurrir a los incentivos externos puede ayudar al aprendizaje —pueden impulsar el desarrollo de hábitos de trabajo, de esfuerzo, cuando no los hay—, debe evitarse que se conviertan en el único aliciente. En consecuencia, habría que ir desvaneciendo su importancia en favor de otros incentivos —el orgullo de ver que uno progresa y realiza un trabajo bien hecho, el placer por dominar una tarea y saber más, etc.—. El uso de recompensas extrínsecas es particularmente negativo para la motivación cuando los niños están implicados en tareas creativas o por las que sienten inicialmente un interés intrínseco, pues puede que lleguen a hacerlas sólo cuando los incentivos están presentes.

En general, la excesiva atención al logro de incentivos externos, tiende a disminuir la motivación por aprender, la creatividad, la curiosidad intelectual, el interés por tareas retantes, interesantes y significativas, pero

que no reportan beneficios extrínsecos. La orientación de los alumnos hacia metas extrínsecas está asociada, además, con una forma de aprender caracterizada por hacer sólo lo necesario para conseguir aprobar. Esta orientación hacia el trabajo académico se guía por *el principio menos-más*: gastar la menor cantidad de esfuerzo necesario para obtener el máximo de ganancia (cfr. Flink y cols, 1992).

Los profesores tienen que conocer las metas que persiguen los alumnos

Debido al importante papel que tienen las metas como guía de la actividad humana, a los profesores y educadores les interesa conocer y valorar las metas que persiguen sus alumnos. Este conocimiento puede servirles para comprender con más profundidad los diversos intereses y necesidades de sus alumnos; puede ayudarles a la hora de diseñar actividades y ambientes instructivos que sean significativos y personalmente relevantes para los estudiantes; puede también ayudarles a coordinar los requerimientos de la tarea con las metas personales de los alumnos. Por otra parte, pedir a los alumnos que piensen en sus metas también ayudará a éstos a tomar conciencia de sus reacciones emocionales en la vida diaria. Como hemos indicado, las metas a un nivel profundo suelen funcionar fuera de la conciencia y es necesario aprender a hacerlas conscientes para que uno se de cuenta de por qué actúa como actúa o reacciona como reacciona.

La importancia que se da en la literatura motivacional actual a las metas, ha llevado a numerosos investigadores a desarrollar escalas con las que medir las orientaciones de meta de los estudiantes (cfr. Alonso Tapia, 1995; Connell, 1990; Harter, 1992; Maehr, 1993, 1984; Meece, 1991). A continuación, destacamos algunas sugerencias respecto a cómo el profesor puede valorar las metas de sus alumnos y ayudarles a que tomen conciencia de ellas. Los alumnos al tomar conciencia de sus metas comprenderán mejor su conducta, lo que será un buen acicate para introducir cambios en la mismas si es necesario.

- a) Pedirles que definan situaciones de éxito o fracaso personal y que indiquen por qué lo consideran un éxito o un fracaso. Las metas pueden verse como sinónimo de éxito subjetivo. Maehr (1983), por ejemplo, ha diseñado una escala para provocar definiciones subjetivas de éxito / fracaso. El siguiente es un ejemplo de un ítem de esta escala y del formato de escala que emplea.

– “Enumera tres éxitos que hayas tenido en las clases de ciencias. Tómate tiempo para pensar en ello”.

- A. _____
B. _____
C. _____

- “Indica por qué razones sentiste que tenías éxito. Te proponemos algunas para que indiques el grado en que son aplicables en tu caso (tu grado de acuerdo)”.
 1. Totalmente en desacuerdo
 2. En desacuerdo
 3. Neutral
 4. De Acuerdo
 5. Totalmente de acuerdo

- “Yo sentí que tuve éxito porque...
 1. Lo hice mejor que cualquier otro de la clase.
 2. Agradé a gente importante para mí.
 3. Mostré que era más inteligente que otros.
 4. Experimenté aventura / novedad.
 5. Me sentí satisfecho por mi esfuerzo.
 6. Hice felices a otras personas .
 7. Comprendí algo importante para mí.
 8. Otras _____”

- b) Pedirles que piensen en experiencias o situaciones que proporcionaron incentivos a sus vidas, que les llevaron a sentirse bien, satisfechos consigo mismos y con el mundo.

- c) Preguntarles por qué van a la escuela y por qué dedican tiempo al estudio y pedirles que indiquen en qué medida es por ciertas razones como: aprender, hacer amigos, cumplir los deseos de sus padres, ser útiles; experimentar que se progresa y se domina la tarea, evitar ser castigados, liberarse del trabajo, etc.

2.1.2. Las metas y las necesidades humanas

Las metas definen el contenido y la dirección de la conducta y están muy ligadas con el concepto de necesidad. Este concepto de necesidad o motivo ha sido extensamente empleado en el campo de la motivación para explicar por qué las personas hacen lo que hacen. Está relacionado con el de meta en cuanto que el logro de los objetivos que se persiguen con un patrón particular de conducta permite satisfacer alguna necesidad. Diríamos que las metas vienen a ser el mecanismo por el que los motivos se traducen en acción. Así, por ejemplo, el hambre (motivo o necesidad) origina conductas dirigidas a la obtención de comida (meta) y la motivación para aprender (motivo) puede concretarse en una orientación hacia el dominio de la tarea (meta).

Dentro de la psicología de la motivación se han hecho muchas propuestas acerca de las necesidades humanas y los autores han tendido a

agruparlas en dos grandes categorías: *necesidades primarias o físicas y necesidades secundarias o psicológicas* (Deci y Ryan, 1985; Murray, 1938; Maslow, 1954, McClelland, 1987). Sin embargo, como indican Ford y Nichols (1991), todavía no contamos con una taxonomía general y comprensiva suficientemente conceptualizada que pueda servir a investigadores y educadores para comprender la dirección y organización de la conducta.

Entre las diversas listas de necesidades que se han propuesto, quizá una de las más conocida es la del psicólogo humanista Maslow. Este autor establece una *Jerarquía de necesidades humanas* en cinco niveles, indicando que la satisfacción de las necesidades situadas en la cúspide de la jerarquía requiere la satisfacción de las necesidades inferiores. En la base de su jerarquía de necesidades, Maslow sitúa las *necesidades físicas o de supervivencia* (p. e. necesidad de comida) seguidas por las de *seguridad física*. A éstas les siguen las necesidades sociales o de afiliación que se engloban dentro de *las necesidades de pertenencia y de autoestima*. Una vez que éstas son relativamente cubiertas, los sujetos se orientan hacia otras necesidades de orden superior como son las *necesidades intelectuales y estéticas* que culminan con la *necesidad de autorrealización*, que se refiere al deseo de completar nuestro máximo autodesarrollo. Esta última es la necesidad superior por excelencia, pues supone el desarrollo total de las potencialidades humanas.

Cuatro necesidades básicas asociadas con la motivación académica

Actualmente ciertos teóricos de la motivación académica (Connell, 1990; Deci y Ryan, 1985; McCombs; 1991b, 1992 Stipek, 1988), dentro del amplio abanico de necesidades humanas que se pueden señalar, especifican particularmente tres como base del proceso motivacional y como estímulo de la motivación intrínseca. Estas son: la necesidad de *competencia*, de *autonomía* y de *conexión afectiva (relatedness)* (Figura 1). Otros autores (Maehr, 1984) añaden una cuarta que es la necesidad de *dotar de significado a nuestra experiencia*. Como señala Connell (1990), la existencia de tales necesidades se presuponen como un auto de fe, como un sustrato teórico, como hipótesis que guían la investigación empírica en este campo. La selección de estas necesidades se inspira en diversas tradiciones teóricas en el estudio de la motivación.

1. *La necesidad de competencia*

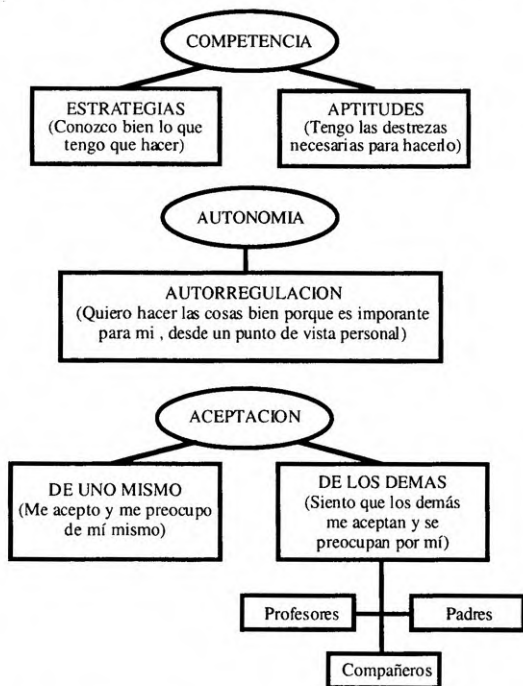
Las personas necesitamos sentirnos competentes. La mayor parte de las teorías sobre la motivación intrínseca identifican la competencia como una necesidad humana básica y destacan que la experiencia de sentirse competente en la interacción con el mundo físico y social alimenta y sostiene los deseos de explorar y conocer (Deci y Ryan, 1985; White, 1959). Esta necesidad estaría relacionada con la Necesidad de Rendimiento o Logro (Nach) —querer hacer algo bien/excelencia— y con la Necesidad de Poder (Npw) destacadas por McClelland (1987). Hoy día, muchas teorías motivacionales (Bandura, 1977, 1986; Harter y Connell, 1984; Weiner, 1985) se hacen eco, como más adelante veremos, de la importancia de las creencias de control y competencia en el proceso motivacional, lo que refuerza la idea de su importancia como necesidad básica.

Para que alguien se sienta competente dentro de una actividad (Connell, 1990; Skinner, Wellborn y Connell, 1990) son necesarios dos componentes: a) un conocimiento sobre cómo actuar para lograr determinados resultados, a lo que se denomina *creencias medios-fines o estrategia percibida* y b) *una percepción de capacidad*, que se refiere a las creencias del sujeto acerca de su capacidad para ejecutar las estrategias operativas que ayudan a alcanzar la meta.

2. *La necesidad de autonomía y autodeterminación*

Las personas necesitan sentirse autónomas, además de competentes, lo que implica la percepción de que se actúa por propia voluntad y no sólo porque otro quiere. La autonomía es la experiencia de elección en la iniciación, mantenimiento y regulación de la conducta. Es decir, la experiencia de que las acciones de uno emanan de uno mismo y la experiencia de conexión entre nuestras acciones, nuestros valores y metas personales. Como indica Connell (1990) la cuestión de la autodeterminación se podría expresar de la siguiente manera: “¿quién o qué controla el que yo me implique en esta actividad?”, “¿por qué hago el trabajo escolar?”, “¿por qué estoy haciendo esto?” Cuando los estudiantes se plantean estos interrogantes, pueden destacar desde la presión o fuerzas externas —“lo hago porque el profesor se enfadará si no lo hago”— hasta valores o metas autodeterminadas —“lo hago porque quiero comprender esta cuestión”, “porque es importante para mi formación”, “porque disfruto haciéndolo”—.

Figura 1: El yo y las tres necesidades psicológicas básicas (Connell, 1990)



En un punto intermedio estarían los alumnos que han interiorizado las metas impuestas en la escuela y las han hecho suyas, con lo cual, aún dentro de la obligatoriedad, actuarían con autonomía. Como veremos más adelante, la percepción de diferentes grados de autonomía marca el desarrollo de diferentes estilos de motivación que van a afectar al modo de implicarse en el aprendizaje.

Desde diversos marcos teóricos, tal como indica Connell, se asume que la autonomía es una necesidad humana básica que no debemos descuidar si queremos fomentar la motivación intrínseca. Psicólogos como Angyal y Loevinger implícitamente se refirieron a esta necesidad. Más recientemente, la *Teoría de la Autodeterminación* de Deci y Ryan (1985, 1992) gira en torno a esta idea y la *Teoría de la Causación Personal* de deCharms (1968,

1994, 1987) también. Este autor denomina *personas origen* a los estudiantes que se perciben teniendo control sobre el proceso de aprendizaje, que se sienten activos y responsables y con deseo de implicarse por sí mismos en el logro de las metas escolares y llama *personas marionetas* a los estudiantes que son pasivos, reactivos, que muestran poca responsabilidad personal por las actividades relacionadas con la escuela y que perciben que su conducta relacionada con el rendimiento está controlada por fuerzas externas. Las investigaciones de Deci y Ryan y colaboradores y las de deCharms indican que el clima de clase que establece el profesor condiciona en gran medida que los estudiantes se sientan personas origen o marionetas.

3. Necesidad de conexión afectiva y de pertenencia

Sentirse reconocido y aceptado por los otros significativos es otra necesidad humana ligada con las anteriores, puesto que el sentimiento de pertenencia, de estar unido a otros, favorece la expresión de la autonomía y los sentimientos de competencia. Las teorías sobre el apego de Bowlby, las teorías de Erickson, Maslow, Harlow y las de McClelland sobre el motivo de afiliación incluyen esta necesidad fundamental.

Esta necesidad está muy ligada con la autoestima puesto que sentirse querido por los otros significativos y conectado de forma segura con el mundo social circundante, es necesario para experimentar que uno es valioso. Muchos autores dedicados al estudio de la autoestima, desde William James, pasando por los representantes del *Interaccionismo Simbólico* como Cooley y Mead, los humanistas como Rogers y otros autores como Rosenberg (cfr. González Torres y Tourón, 1992) han destacado sus raíces sociales. Nuestra estima de valor se fundamenta en la heteroestimación. Los individuos cuando se encuentran en un clima de apoyo socioemocional se sienten comprendidos (escuchados y no sólo oídos), aceptados (tomados seriamente y sintiéndose respetados en sus pensamientos, creencias y sentimientos), y afirmados (reconocidos como valiosos) y esto alimenta su autoestima. En este sentido, Covington, en su teoría de la motivación, centrada en la Autovalía, sugiere que la motivación de rendimiento puede entenderse como un intento de defensa de la autoestima. En muchos casos, los estudiantes tratan de rendir bien o buscan evitar el fracaso movidos por el deseo de mostrar que son competentes, pues sienten que son queridos en la medida en que son competentes.

En realidad, las tres necesidades a las que nos estamos refiriendo pueden considerarse facetas de esa necesidad básica general del ser humano que se conoce como motivo de autovalía y que se refiere a la necesidad de mantener, aumentar y proteger nuestra autoestima. Para sentirnos valiosos, todos necesitamos experimentar que somos competentes en lo que hacemos,

que dirigimos nuestra conducta y que somos queridos. La satisfacción de las dos primeras necesidades —competencia y autonomía— se hace más relevante o perentoria a partir de la infancia media y la última —conexión afectiva— es especialmente importante en la primera infancia.

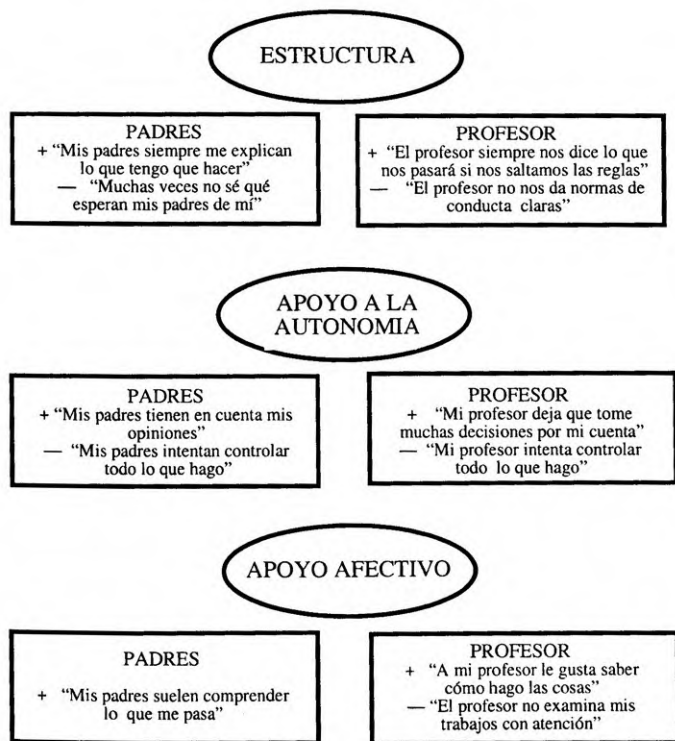
La investigación actual sobre la motivación académica, asentada sobre la premisa de la importancia de estas necesidades, insiste en la urgencia de crear contextos motivadores atentos a satisfacer estas necesidades si se quiere propiciar en los sujetos el desarrollo de la motivación intrínseca y la tendencia al desarrollo de las propias capacidades. Deci y Ryan (1985, 1992), Connell (1990) en su *Teoría de la Autodeterminación* proponen que tales contextos deben proporcionar estructura, apoyo a la autonomía y apoyo afectivo (*involvement*) (Figura 2).

Estructura: un medio social ofrece estructura cuando comunica al sujeto lo que se espera de él, precisa las consecuencias que se derivarán de su actuación, administra consistentemente estas consecuencias y le proporciona *feedback* acerca de su competencia. Como apunta Connell, el sujeto vería así la situación: “yo conozco lo que se espera de mí y las consecuencias de lo que ocurrirá si tengo éxito o fracaso; espero que estas consecuencias ocurran de modo consistente y espero recibir información útil acerca de mi actuación”. El grado de estructura ofrecida por el contexto social influye directamente en el sentido de eficacia o competencia y de control percibido sobre los resultados. En un contexto carente de estructura clara lo más probable es que el sujeto se sienta inseguro pues no sabrá a qué atenerse, no sabrá lo que tiene o no tiene que hacer y en consecuencia no se percibirá teniendo control sobre la situación. La falta de control disminuye la motivación. Imaginemos el caso de un alumno que no tiene claro qué es lo que el profesor pide, o si lo tiene, no sabe cómo hacerlo o bien no recibe información de si lo hace bien o mal.

Apoyo a la autonomía: implica ofrecer al sujeto ciertas posibilidades de elección, proporcionarle espacio para su iniciativa y también reconocer sus sentimientos respecto a la importancia que tiene para él involucrarse en actividades que están conectadas con sus propias metas y valores. El sujeto que cuenta con este apoyo se diría: “yo siento que tengo posibilidad de elegir acerca de lo que hacer, mis sentimientos son comprendidos y me siento apoyado cuando hago algo que es importante para mis objetivos”.

Apoyo afectivo: tiene que ver con el grado en que los otros significativos comunican al sujeto su interés por él y dedican tiempo a la relación personal. La persona que cuenta con ese sustrato afectivo se diría: “pienso que la gente me quiere, conoce y cuida de mí —como persona— y disfruta conmigo”.

Figura 2: El contexto escolar y familiar y las tres necesidades básicas del individuo (Connell, 1990)



4. Necesidad de dotar de significado a la experiencia

Las personas buscamos experiencias de significado y nos implicamos en ciertas actividades dependiendo del sentido que tienen para nosotros. Maehr (1984), en su *Teoría de la Implicación Personal (Personal Investment)* propone que *el significado es una función de tres componentes interrelacionados: los incentivos personales, el sentido de self y las opciones percibidas.*

Una experiencia tiene significado para el sujeto en la medida en que se conecta con sus *incentivos personales*, los cuales se refieren a la perspectiva de meta adoptada en un contexto particular —dominio, demostrar competencia, alegrar a otros, aprobación de los demás, ganar dinero, premios—. Así, por ejemplo, si un chico busca demostrar competencia y la implicación en una actividad determinada no le sirve para ello esa actividad no será significativa para él y, por lo tanto, no le motivará.

El significado que una experiencia va a tener para un individuo también variará en función de las *percepciones que tenga acerca de sí mismo* respecto a: 1) su sentido de competencia —si se percibe que tiene capacidad para tener éxito en la tarea—, 2) de control —si cree que la conducta está bajo su control personal y si ve que puede organizar la acción para conseguir las metas— y 3) cómo se ve en relación con el grupo social en que está inmerso — si se percibe como miembro de un grupo, es decir, si se ve en el mismo barco que otros, unidos por hacer algo—.

El tercer componente, *opciones percibidas*, se refiere a las alternativas de conducta y oportunidades que el sujeto percibe en un contexto particular. Una persona es probable que vea una situación atractiva y significativa si percibe que hay posibilidad de lograr alguna meta personal en esa situación.

Según Maehr el desarrollo cognitivo del sujeto, el contexto sociocultural en el que se encuentra, su experiencia personal, la información que recibe y el diseño de la tarea también influyen en la experiencia de significado.

2.1.3. El valor dado a la tarea. Criterios de valoración

Hemos señalado que las personas somos buscadoras de significado y que la implicación en una tarea, que se manifestará en la dirección de la conducta, en la persistencia, en la motivación continuada, en el nivel de actividad e incluso en el rendimiento, dependerá del significado que dicha acción tenga para nosotros. En el ámbito escolar, las creencias que los estudiantes tienen acerca del valor de una tarea, de una materia escolar o del rendimiento, y de su importancia, utilidad e interés, son primordiales para que encuentren significativo y valioso implicarse en el aprendizaje. Y estos factores se refieren a la cuestión: *¿por qué hago o voy a hacer estas tareas? ¿Qué beneficios espero obtener de ella?* (Pintrich, 1989).

Eccles, Adler, y otros (1983) en su teoría de la motivación humana —modelo expectativa x valor de la tarea— recalcan que los estudiantes desearán aprender aquello que valoran positivamente y no lo que valoran negativamente. Sus investigaciones indican que el valor subjetivo de una

tarea depende de cuatro aspectos: el valor del logro, el valor intrínseco, el valor de utilidad y los costos anticipados.

- a) *El valor de logro* (de consecución) se refiere a la importancia que tiene para el estudiante el hacer bien la tarea. En general, su dominio será importante si la tarea está relacionada con sus metas y valores personales, si contribuye a afirmar su autoconcepto o a satisfacer otras necesidades.
- b) *Valor intrínseco o interés* se refiere a si la tarea es de tal índole que el sujeto espera sentir satisfacción y disfrute por el hecho de implicarse en la misma. Hay materias o tareas que en sí mismas pueden atraer al sujeto sin necesidad de recibir refuerzos extrínsecos para valorarlas o sin necesidad de que otros les hagan ver su importancia.
- c) *Valor de utilidad* se refiere a si la tarea se percibe útil para alcanzar otras metas tanto a corto como largo plazo.
- d) *El Coste* que uno percibe que va a suponer el implicarse o no en una tarea también influye en la percepción de su valor. Por ejemplo, si un estudiante considera que las demandas de las tareas son excesivas y requieren mucho esfuerzo, el valor subjetivo de la misma puede disminuir. Por otra parte, puede haber ocasiones en que para el estudiante los costos de implicarse en la tarea, aún siendo altos, sean menores que las pérdidas que se derivarán de no implicarse en ella.

Si consideramos el valor subjetivo de una tarea como una función entre las características de los individuos (necesidades, metas, valores) y las características de la tarea (valor intrínseco, demandas, costes, beneficios) se pueden observar un amplio rango de diferencias individuales en el valor que los estudiantes otorgan a las diferentes tareas académicas.

2.2. El rol de las creencias de competencia y control personal y sus relaciones con el afecto y la conducta escolar

Hemos señalado que los modelos explicativos de la motivación, hoy en auge, están prestando una enorme atención al papel que en ella desempeñan cierto tipo de creencias o cogniciones que quedan recogidas en el componente de expectativas del modelo de Pintrich, al que hemos hecho referencia. Así, numerosos estudios indican que las diferencias que los estudiantes presentan en autoconcepto académico —percepciones de competencia / eficacia—, en atribuciones, en control percibido y en expectativas de éxito o fracaso están relacionadas tanto con las orientaciones de meta que adoptan en la clase como con el nivel de

motivación. Los estudiantes que se sienten competentes, frente a los que no, tienen más altas expectativas de éxito, persisten más en las tareas, experimentan mayor motivación intrínseca y capacidad de automotivarse y rinden mejor (cfr. González y Tourón, 1992; González, Tourón, Iriarte, 1994; Núñez y González Pineda, 1994).

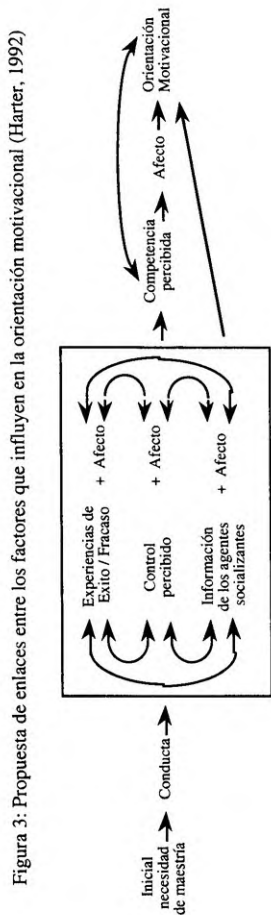
Como señala Pintrich (1989), cuando un estudiante se enfrenta a una tarea, su motivación hacia ella va a estar influida por la respuesta que se dé a las siguientes preguntas: *¿yo puedo hacerla?*, *¿puedo tener éxito en esta tarea?* A la hora de enjuiciar las posibilidades de éxito en una tarea los sujetos tienen en cuenta tanto sus percepciones acerca de su capacidad —“creo que se me dan bien o mal tales materias”—, como su percepción de la dificultad de la tarea —“creo que es fácil o difícil”—. Del análisis de esta relación se derivan las expectativas de éxito o fracaso. Las atribuciones, otro elemento del componente de expectativas del que estamos hablando, influyen decisivamente en la formación de las percepciones de competencia y en las expectativas de éxito o fracaso consiguientes.

En este apartado vamos a referirnos a diferentes teorías que han destacado el papel de las percepciones de control y competencia en el proceso motivacional, que han descrito cómo influyen en el desarrollo de patrones motivacionales adaptativos o desadaptativos y que ofrecen pautas sobre cómo modificar estas creencias para que los estudiantes no pierdan “esa ilusión de control o de sentirse capaces” tan necesaria para que disfruten aprendiendo y mantengan ese deseo de aprender.

2.2.1. Las percepciones de competencia y la motivación intrínseca

El modelo de motivación de dominio de Harter

Susan Harter, autora de reconocido prestigio en el campo de la motivación, que trabaja en la Universidad de Denver, ha desarrollado una gran labor investigadora sobre el papel de las percepciones de control y competencia en el desarrollo y mantenimiento de la motivación intrínseca (cfr. Harter, 1980, 1981a, 1981b, Harter y Connell, 1984). Su investigación tiene como marco teórico de referencia la teoría de White acerca de la motivación de dominio (*effectance motivation*). Ya hemos comentado que, según este autor, todos contamos con una motivación intrínseca natural que nos mueve a ejercer nuestras capacidades para tratar competentemente con el ambiente; que nos lleva a explorar, a ser curiosos y a enfrentarnos con los retos y que cuando nuestros intentos de ser efectivos son satisfechos, la experiencia placentera de sentirnos eficaces incrementa ese deseo de dominio y de hacer frente a futuros retos.



Harter (1981b) en su Modelo de Motivación de Dominio (*Model of Mastery Motivation*) ha reformulado la tesis de White de un modo más operativo con el objeto de validarla empíricamente. Su modelo (Figura 3) sugiere que en los niños existe una necesidad inicial de dominio —motivación intrínseca— que les lleva a realizar una serie de conductas, las cuales producen algún grado de éxito o fracaso. Estos éxitos o fracasos, que resultan de sus intentos de dominio, junto con las percepciones de control sobre esos resultados y el *feedback* recibido de los agentes socializantes significativos (padres, profesores), respecto de esas conductas y sus efectos, influyen en sus percepciones de competencia. Estas percepciones, a su vez, provocan una reacción afectiva —derivada de la autoevaluación de la propia competencia— que afectará a su orientación motivacional —intrínseca o extrínseca—. Los sentimientos de competencia resultantes contribuyen a mantener, incrementar o disminuir la motivación de competencia inicial, es decir, ese deseo de persistir en el refinamiento de las propias capacidades.

A partir de este marco conceptual Harter ha examinado los siguientes aspectos:

- a) Se ha ocupado de determinar los componentes que definen una orientación motivacional en el aula intrínseca frente a extrínseca. La orientación motivacional se refiere a las razones por las que los niños se implican en la actividad escolar. Según esta autora, los factores que definen una orientación motivacional intrínseca frente a extrínseca, y que son medidos a través de una escala construida por ella y denominada *Intrinsic versus Extrinsic Orientation in the Classroom* (cfr. Harter 1980, 1981b, González, Tourón, Gaviria, 1994), son los siguientes:
 1. Preferencia por el Reto *versus* Preferencia por el Trabajo Fácil
 2. Curiosidad / Interés *versus* Agradar al Profesor / Obtención de Incentivos
 3. Tendencia al Dominio Independiente de las Tareas *versus* Dependencia del Profesor
 4. Juicio Independiente *versus* Juicio Dependiente del profesor
 5. Criterio de Evaluación Interno *versus* Criterio de Evaluación Externo
- b) Ha estudiado en qué medida las percepciones de control y competencia de los estudiantes influyen en su orientación motivacional (intrínseca o extrínseca). Para medir las percepciones de competencia ha construido una escala multidimensional denominada *The Perceived Competence Scale for Children* (Harter, 1982), que mide los sentimientos de competencia del niño en diferentes dominios: cognitivo, social, físico y conductual, incluyendo una subescala que valora la autoestima general. Para

estudiar las percepciones de control, es decir, la medida en que los niños se ven responsables de sus resultados, ha utilizado una escala desarrollada por Connell (cfr. Connell, 1985) que examina tres fuentes de control de los resultados: interno (yo soy responsable), otros poderosos (ellos son responsables), desconocido (no sé quién o qué es el responsable).

- c) Ha examinado los cambios que se producen en la orientación motivacional de los estudiantes como resultado del desarrollo evolutivo y de los cambios que tienen lugar en el contexto escolar en el transcurso de la enseñanza primaria a la secundaria.
- d) Ha estudiado, asimismo, la influencia que tienen las experiencias de éxito y fracaso y el rol de los agentes socializantes en el mantenimiento, incremento o atenuación de la motivación intrínseca (motivación de dominio).

Su investigación —correlacional y experimental— da cuenta de las relaciones entre rendimiento, competencia percibida, reacciones afectivas y motivación (Figura 4) y de ella destacamos los siguientes resultados (cfr. González y Tourón, 1992; Harter y Connell, 1984; Harter, 1988; 1992):

Figura 4. Relaciones entre rendimiento, competencia percibida, reacciones afectivas y motivación, dentro del ámbito escolar (Tomado de Harter, 1988)



1. Las percepciones de competencia y control de los estudiantes son factores determinantes de la disposición afectiva hacia el aprendizaje y de la orientación motivacional que los estudiantes muestran en el aula (intrínseca / extrínseca).

Así, los estudiantes con altas percepciones de competencia muestran curiosidad e interés por aprender —incluso cosas que no son exigidas en el trabajo de clase— y también preferencia por las tareas donde pueden poner a prueba su competencia (tareas retantes); manifiestan gusto por dominar de modo independiente ciertos contenidos y presentan menor ansiedad académica.

Por contra, los estudiantes con bajas percepciones de competencia académica prefieren las tareas fáciles; muestran menor interés y curiosidad por el aprendizaje; tienden a involucrarse en las tareas exigidas en el ámbito escolar más por obtener notas que por el placer de aprender; muestran mayor dependencia del profesor en la realización de sus tareas académicas y una mayor ansiedad académica.

2. En general, los estudiantes con alta competencia percibida y alta motivación intrínseca obtienen mejor rendimiento académico que los estudiantes con baja competencia percibida y alta motivación extrínseca.
3. El desconocimiento de los factores o causas que controlan los éxitos o fracasos es un factor crucial en la determinación de baja percepción de competencia, baja motivación intrínseca, y bajo nivel de rendimiento. Esto debe hacer pensar a los profesores en la conveniencia de ofrecer a los estudiantes un *feedback* claro acerca de las razones de su fracaso (falta de esfuerzo, de determinadas destrezas o habilidades, de hábitos de estudio o de ciertos conocimientos de base).
4. Las relaciones entre cogniciones —percepciones de control y competencia—, afecto y motivación se estrechan con la edad. En los adolescentes jóvenes, estos factores influyen decisivamente en su rendimiento académico. Este hecho es importante que los educadores lo tengan en cuenta para que presten atención a los alumnos con bajas percepciones de competencia y control, sabiendo que ellas pueden influir en el desarrollo de actitudes negativas hacia la escuela y el aprendizaje que van a afectar a su motivación y rendimiento.
5. Con el paso del tiempo (desde 3º curso hasta el 9º) la motivación intrínseca tiende a disminuir y en este declive influyen decisivamente los cambios que se producen en el entorno escolar.

Ciertos cambios en la práctica escolar —p. e. mayor atención a los resultados que al proceso de aprendizaje, mayor importancia de las notas, ambiente más competitivo— inclinan a los estudiantes a adoptar una orientación motivacional más extrínseca. Los estudiantes llegan a comprender que son evaluados más por los productos de su aprendizaje que por su interés intrínseco en el aprendizaje.

Por otra parte, al acentuarse la comparación social, los alumnos tienden a centrar su atención más en mostrar que son inteligentes que en la tarea en sí misma, lo cual atenúa su motivación por aprender. Como indica Harter, los estudiantes comienzan a regir su actividad de aprendizaje por “las reglas de juego de la escuela”, llegando a ver el aprendizaje más como un medio para obtener notas (incentivos extrínsecos) que como un fin en sí mismo. No obstante, parece que los alumnos que se perciben competentes, a pesar de estos cambios en el sistema, continúan manteniendo su motivación intrínseca.

6. Los sujetos que han experimentado repetidas veces el éxito y han recibido la aprobación de los adultos en sus intentos de dominio independiente de las tareas, desarrollan sentimientos de competencia y control. Estas percepciones contribuyen a mantener o incrementar su motivación para implicarse en otras conductas de dominio.

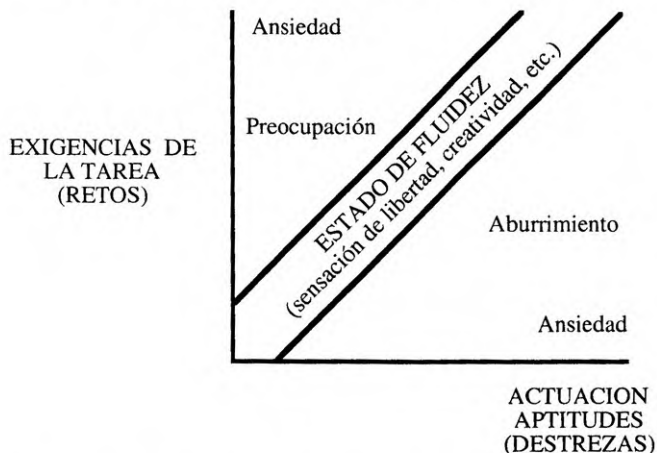
Las creencias de competencia y la Flow experience

Csikszentmihalya (1985, 1989, 1990), es otro autor que también ha resaltado el papel de las creencias de competencia en la motivación intrínseca. Concretamente este investigador, a partir de los relatos de las personas que han experimentado momentos de rendimiento óptimo, se ha ocupado de describir la experiencia de sentirse absorbido por la tarea, hasta entrar en lo que él denomina *estado de Fluidez (Flow Experience)*. Señala que los estudiantes disfrutaban en las clases y en los trabajos donde perciben un balance entre los retos que presenta la situación (lo que se exige hacer) y las capacidades que perciben tener para enfrentarse a esa situación (Figura 5).

La experiencia de Fluidez, de inmersión y disfrute en la tarea (*Flow experience*), requiere esa toma de conciencia de las propias capacidades y esa seguridad en que se puede hacer frente a las demandas de la misma. Esta confianza va a permitir al estudiante olvidarse de sí mismo y absorberse, fundirse plenamente en la tarea, focalizando toda su atención en ella. Como dice este autor, la inmersión y disfrute en una actividad supone una gran concentración que hace que se excluyan temporalmente de la conciencia los

pensamientos y sentimientos irrelevantes, produciéndose una pérdida de autoconciencia, un olvido de sí mismo. Al estar el foco atencional en la tarea, no hay oportunidad ni tiempo de reflexionar sobre sí mismo. Sin embargo, es difícil que uno no pueda sentirse absorbido por la tarea y entrar en ese estado de fluidez, de raptó, si continuamente le asaltan las dudas acerca de si será capaz o no de realizarla. Los pensamientos negativos sobre sí mismo, sobre si uno lo está haciendo bien, hacen que la atención se disperse. Por lo tanto, es preciso cierto grado de autoconfianza en las propias posibilidades para que uno se centre en la tarea y disfrute con ella. Como veremos más adelante otros autores como Dweck y Nicholls ponen de relieve la misma idea.

Figura 5: La concentración y el disfrute en la tarea [flow experience] como efecto de la armonía entre los retos y las capacidades (Csikszentmihalya, 1985)



Hemos señalado que sentirse competente es una necesidad psicológica que, además, como nos muestran Harter o Csikszentmihalya, alimenta el deseo de aprender y mantiene la motivación intrínseca; por ello, una tarea importante de los profesores será contribuir a que en sus clases los estudiantes tengan experiencias de competencia. Más adelante nos referiremos a ciertos factores que pueden ayudar a este fin, tales como presentar tareas que tengan un nivel óptimo de reto (nivel adecuado de dificultad), ofrecer a los estudiantes *feedback* que afirme su competencia,

haciendo hincapié en su progreso y en sus posibilidades de mejora, enseñarles estrategias de aprendizaje, ayudarles a fijarse metas a corto plazo, claras y precisas, etc.

No obstante, aunque Harter, Csikszentmihalya y otros autores muestran que las percepciones de competencia y la orientación hacia metas intrínsecas están relacionadas, no se puede decir, como apuntan Harackiewicz y Sansone (1991), que el ser consciente de la propia competencia garantice que el interés intrínseco va a ser mantenido e incrementado. Bien sabemos que si un alumno no valora, por diversas razones, la tarea a realizar, por muy competente que se vea tal vez no se implique demasiado en ella. E incluso una excesiva hipervaloración de la propia competencia, no realista, puede conducir a que un estudiante se implique menos en la tarea de lo que sería necesario y deseable.

2.2.2. *Las percepciones de competencia y la motivación de rendimiento*

La teoría de la Autoeficacia Percibida de Bandura

Las percepciones de competencia o eficacia no sólo influyen en la orientación motivacional, como hemos apuntado, sino también en el nivel de motivación para rendir (en el grado de esfuerzo, persistencia). Bandura (1977, 1982) es uno de los autores que más ha destacado el rol de las expectativas de autoeficacia en la motivación y en el mantenimiento, cambio y generalización de las conductas. Su *Teoría de la Autoeficacia Percibida* ha tenido un gran impacto en la investigación sobre motivación de rendimiento. En ella resalta la necesidad de incluir la variable *expectativas de autoeficacia* en los modelos clásicos de motivación de rendimiento, conocidos como teorías de Expectativas x Valor, tal como el propuesto por Atkinson.

Bandura está de acuerdo con las diversas tradiciones teóricas de la motivación de rendimiento en que las *expectativas de resultado* —las creencias de que ciertos cursos de acción, o conductas conducirán a la meta deseada— y las *expectativas de éxito o fracaso* —las creencias acerca de la probabilidad de éxito o fracaso en una determinada tarea— son componentes cognitivos importantes de la motivación; pero, según él, no son suficientes para comprender el fenómeno motivacional. Es necesario, además, tener en cuenta las *expectativas de autoeficacia* del sujeto —las creencias que el sujeto tiene acerca de sus capacidades para lograr ciertas metas o resultados—.

Para este autor la creencia de que un curso de acción producirá ciertos resultados —el conocimiento de medios/fines o expectativas de resultado— no influirá en la conducta de un individuo si éste mantiene serias dudas acerca de su capacidad o de sus posibilidades de realizar las actividades que se

requieren para alcanzar la meta (expectativas de autoeficacia). Así, por ejemplo, un estudiante puede creer que el estudio es necesario para alcanzar un buen rendimiento, que es algo que valora, pero, sin embargo, puede estar desmotivado para el estudio si alberga dudas acerca de su capacidad para llevar a cabo un estudio efectivo. Estas creencias afectarán a sus expectativas de éxito, que serán bajas, y a su implicación en la tarea.

Las expectativas de autoeficacia, a las que se refiere Bandura, no hay que verlas como rasgos globales de la personalidad, ni como autoconceptos generales, sino más bien como autoconcepciones específicas que los sujetos elaboran acerca de sí mismos a partir de su experiencia en distintas actividades o áreas concretas. Precisamente, al caracterizarse por su especificidad situacional y conductual, resultan mejores predictores de la motivación y de la conducta en un campo concreto que los índices globales de autoconcepto. Con esto, lo que quiere decir Bandura, y que ha sido apoyado por numerosas investigaciones (cfr. Relich, 1983), es que el nivel general de autoestima de un sujeto no va a tener tanta influencia en su motivación y su rendimiento en una tarea concreta, como las percepciones de autoeficacia o competencia que tenga en esa área concreta.

Efectos de las percepciones de autoeficacia

Como podemos ver en la Figura 6 las percepciones o expectativas de autoeficacia en un ámbito concreto influyen en: a) *la elección de actividades* o cursos de acción a seguir, b) *la persistencia frente a la frustración o el fracaso*, c) *la cantidad de esfuerzo* y d) *el rendimiento en las tareas*. De este modo, estudiantes con bajas percepciones de autoeficacia de aprendizaje pueden evitar hacer determinadas tareas; mientras que los que confían en sus capacidades es más probable que participen. También, frente a las dificultades, aquellos que se sienten eficaces, probablemente, trabajarán más duro y persistirán más que los que dudan de sus capacidades.

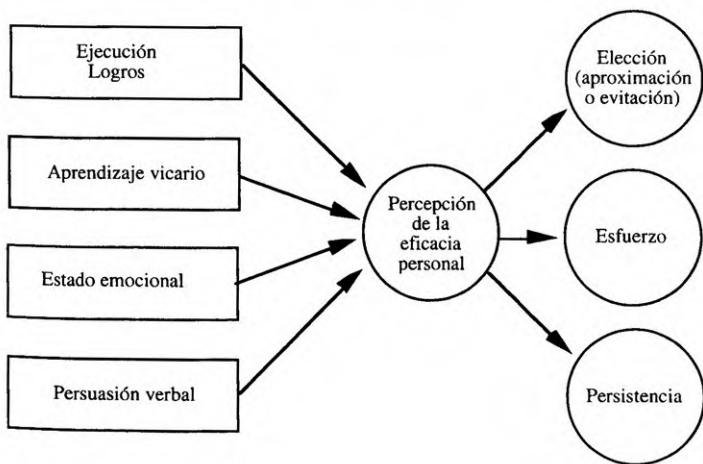
Fuentes de formación de las percepciones de autoeficacia

En la formación de nuestras expectativas de autoeficacia en un dominio dado influyen (Figura 6): a) nuestras *experiencias de éxito y fracaso* (nivel de rendimiento), b) *la observación de modelos* (experiencia vicaria), c) *la persuasión verbal* y d) ciertos *índices fisiológicos* que experimentamos cuando nos enfrentamos a una tarea (aceleración del ritmo cardíaco, aumento de la tasa respiratoria, etc.).

Sin duda, el *rendimiento obtenido* es una buena señal para valorar la propia competencia o eficacia. En general, el éxito aumenta el sentido de

eficacia y el fracaso lo disminuye, aunque un fracaso ocasional puede no tener efectos negativos, si el sujeto cuenta con un alto sentido de eficacia sustentado en sus logros anteriores. Por otra parte, la investigación también sugiere que en la medida en que los fracasos generan cierta incertidumbre acerca de la propia competencia, pueden incrementar más que disminuir la motivación a persistir. La valoración tanto del éxito como del fracaso puede aumentar la motivación para una tarea en la medida en que ambas permiten el diagnóstico de la propia capacidad.

Figura 6: Modelo de la percepción de la eficacia personal de Bandura
(tomado de Betz, 1992)



Una segunda fuente de información de la que el sujeto extrae información para formar sus creencias de eficacia proviene de *la comparación social*. La observación de cómo los demás hacen las tareas y rinden en ellas, proporciona pistas al sujeto para juzgar su propia competencia e incluso, muchas veces, para animarse a hacer algo. Si veo que otros como yo pueden, puedo llegar a creer que yo también puedo hacerlo.

La persuasión verbal es otra fuente de información importante. Los estudiantes reciben información de sus profesores, padres y compañeros acerca de su capacidad para rendir (p. e. "Tú puedes hacerlo"). Esta

información tendrá más o menos influencia en las creencias de autoeficacia, dependiendo de si para el sujeto la fuente del mensaje es creíble, valiosa y competente. Para un estudiante puede ser más importante que el profesor le diga que es competente a que se lo diga un compañero.

Los estudiantes también derivan información acerca de su autoeficacia de los *síntomas fisiológicos* que experimentan cuando realizan o se enfrentan a determinadas tareas. Síntomas tales como algún grado de activación del sistema nervioso autónomo (incremento de la tasa respiratoria o cardíaca); activación somática (tensión muscular, fatiga, dolores); activación cortical (vigilia, confusión mental). La percepción de si estas variables se tienen bajo control o no, indica al sujeto si es capaz de enfrentarse adecuadamente a la tarea. Si un estudiante experimenta síntomas que le muestran la gran ansiedad que le produce una tarea determinada, la percepción de estos síntomas puede hacerle dudar de su capacidad.

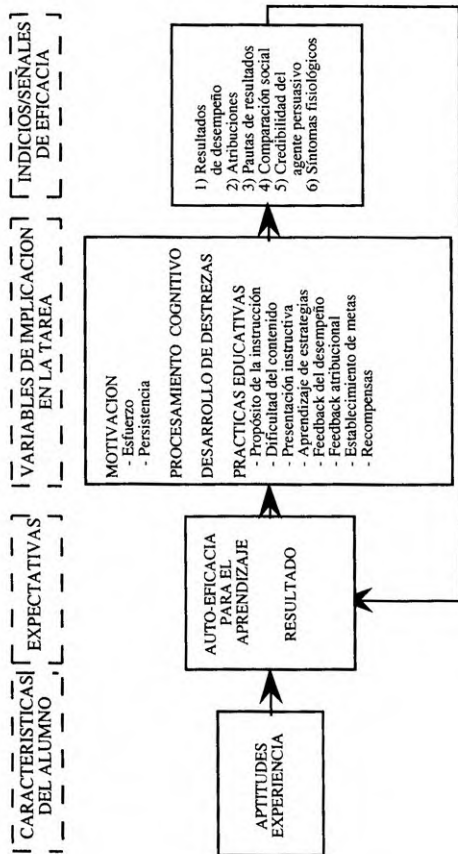
Los efectos de estas fuentes en las percepciones de autoeficacia están modulados por el modo como el sujeto interpreta la información recibida. Así, por ejemplo, si el sujeto atribuye un fracaso a la mala suerte su percepción de eficacia no se verá tan afectada como si lo atribuye a su falta de capacidad. El fracaso en sí mismo o el éxito no influyen automáticamente en las percepciones de autoeficacia, sino el modo como los interpretamos.

Sobre la base de la teoría de Bandura, un gran cuerpo de investigación ha apoyado las relaciones entre creencias de autoeficacia, motivación y rendimiento. Recientemente, el meta-análisis de Multon, Brown y Lent (1991), que incluía una revisión de 38 estudios, publicados en el período de 1977 a 1988, sobre las relaciones entre creencias de autoeficacia, rendimiento académico y persistencia, revelaba una relación positiva y estadísticamente significativa entre creencias de autoeficacia y las otras variables señaladas, a través de una amplia variedad de sujetos, diseños experimentales y métodos de valoración.

Modelo de Motivación académica de D. Schunk

El volumen de investigación generado en torno a este concepto de autoeficacia y a su importancia en la motivación y el aprendizaje escolar ha llevado a Schunk, (1985, 1989, 1991), uno de los autores que más ha estudiado junto a Bandura este constructo, a la presentación de un modelo de motivación escolar en cuyo epicentro sitúa las percepciones de autoeficacia (Figura 7).

Figura 7: Modelo de aprendizaje motivado de destrezas cognitivas. (Adaptado de Schunck, 1985, 1989)



En su modelo, Schunk propone que las percepciones de autoeficacia median la relación entre enseñanza, aprendizaje y rendimiento. En síntesis, este modelo indica que las *creencias de autoeficacia para aprender* —“las creencias de los estudiantes acerca de sus propias capacidades para aplicar eficazmente los conocimientos y destrezas que ya poseen en el aprendizaje de nuevos conocimientos”— influyen en la *implicación motivacional* —esfuerzo, persistencia—, en la *calidad del procesamiento cognitivo* que se efectúa —tipo de estrategias cognitivas que se emplean, profundidad con que se analiza el material, etc— y en el rendimiento, en particular en tareas nuevas, no rutinarias.

Estas creencias, que el alumno trae a la situación de aprendizaje, derivadas de su experiencia pasada, resultan afectadas, en cada situación de aprendizaje, por las características de la instrucción o *prácticas educativas* tales como: el propósito de la instrucción, la dificultad de contenido, las recompensas, la presentación instructiva del material, etc. En este contexto, el alumno a partir de ciertos índices —sus resultados, atribuciones, síntomas fisiológicos— va reformulando sus expectativas respecto a cómo va a responder en diferentes tareas —recordar un material, resolver unos problemas, hacer un comentario de texto—. Y, por consiguiente, estas percepciones de autoeficacia van a afectar a su implicación motivacional y cognitiva en la tarea.

Aunque es innegable el papel de las percepciones de autoeficacia en la iniciación, dirección y persistencia de la conducta y, en general, en el aprendizaje escolar, no es menos cierto que su influencia se va a ver limitada si el sujeto no cuenta con las capacidades necesarias para responder. En este sentido, si un alumno rinde mal en una tarea no bastará para que mejore con animarle o alentarle diciéndole que piense que puede; más bien, o a la par, habrá que enseñarle las destrezas o conocimientos necesarios para que logre dominarla y para que verdaderamente llegue a creer que puede. Sería un error tratar de elevar las percepciones de eficacia en el vacío pues corremos el peligro de que el choque con la realidad sea dramático. Por otra parte, si uno no valora la tarea, a pesar de que se sienta muy competente y capaz de llevarla a cabo, su motivación tal vez no sea muy alta. Tampoco la implicación motivacional será muy elevada si un alumno se siente competente pero sus expectativas de resultado son negativas porque, por ejemplo, considera que los resultados no dependen de sus esfuerzos sino de otros factores ajenos a su trabajo. Podría ser el caso de un alumno que sabe que puede dominar una materia pero percibe que sus resultados dependen de la arbitrariedad del profesor.

2.2.3. *El poder motivador del sí mismo ideal. Los sí mismos posibles o futuros*

La literatura del autoconcepto ha destacado el poder motivador no sólo de las percepciones de autoeficacia y competencia del sujeto aquí y ahora sino, también, de *las imágenes ideales o posibles*; las cuales, como señalan Markus y Nurius (1986), se refieren a las representaciones o conceptos que las personas tienen respecto de lo que podrían llegar a ser, les gustaría ser o temen llegar a ser en el futuro.

Los sí mismos posibles (*possibles self*) tienen como función ayudar a estructurar las acciones y proporcionar energía para mantener la conducta (Inglehart, Markus y Brown, 1989). Cuando tenemos proyectos, respecto a lo que queremos ser o lo que queremos evitar ser, podemos dirigir mejor nuestra conducta, ya que tales sí mismos posibles actúan como puentes con los que enlazamos el presente con el futuro. Funcionan como incentivos que dirigen la conducta futura. Así, iniciamos y organizamos secuencias de acciones para conseguir el objetivo deseado, perseveramos ante determinadas dificultades y elegimos hacer ciertas cosas en lugar de otras.

Los sí mismos posibles, tienen otra propiedad importante, nos liberan de sentirnos encorsetados y determinados por el pasado y el presente. Pueden sostenernos cuando las cosas no van como quisiéramos y preservarnos de dejarnos llevar por conductas derrotistas. Imaginemos el caso de dos estudiantes que no se perciben competentes en unas determinadas materias, pero uno cree posible llegar a serlo y otro no. Esta diferente percepción de su sí mismo futuro va a repercutir en su motivación presente y, por lo tanto, en el curso de sus acciones. Como recalcan Nurius (1991), Cross y Markus (1994), la habilidad para construir, invocar y sostener sí mismos posibles puede ser un determinante crítico de la conducta académica. Los estudiantes sin posibles *self* en las áreas académicas, carecerán de una base cognitiva importante para desarrollar y usar sus capacidades y habilidades en esos ámbitos.

Conviene señalar que, aunque los sujetos son libres de crear una amplia variedad de sí mismos posibles, el que éstos sean efectivos en su motivación y conducta presente dependerá, en parte, de que sean animados o apoyados por los otros significativos. Si un niño alimenta la creencia de llegar a ser más competente en algo (en el terreno académico, social, atlético, etc.) pero los otros significativos (padres, profesores, etc.), implícita o explícitamente constantemente le recuerdan su incompetencia, su imagen futura puede quebrarse y con ello sus intentos de mejora.

Para comprender mejor la influencia del autoconcepto en la motivación y en el aprendizaje y de cara a una intervención en este campo, es preciso tener en cuenta no sólo las percepciones de competencia del

sujeto en el momento actual sino también las percepciones que tiene de su sí mismo futuro. Por otra parte, debido al papel que juegan las imágenes ideales, posibles o de futuro en la conducta presente, una de las cosas que habría que alentar en la familia y en la escuela es que los estudiantes “vieran” el estudio y el responsabilizarse de su aprendizaje como parte importante de su definición personal. El tener en mente lo importante que puede ser el estudio y el aprendizaje para su formación personal, para su carrera, su profesión, o para servir a la sociedad les ayudaría a implicarse más activamente en el aprendizaje. Dicha implicación será más difícil de lograr si no lo perciben como un componente sustancial de su proyecto vital.

2.2.4. Las creencias de control personal. El papel de las atribuciones y de las teorías de la inteligencia

Al hilo de la presentación de diferentes líneas de investigación hemos ido viendo que las percepciones de competencia y control de los estudiantes influyen tanto en su orientación motivacional como en su nivel de motivación. Ahora vamos a referirnos a dos factores que afectan al desarrollo de las creencias de control y de competencia y que van contribuir a generar patrones motivacionales adaptativos o desadaptativos: los estilos atributivos y las concepciones que se tengan acerca de la inteligencia. También aludiremos a la importancia que tiene para los estudiantes la defensa de sus creencias de capacidad y cómo ello puede interferir, en ocasiones, con la motivación para aprender. No debemos olvidar que las percepciones de competencia y de la propia valía no sólo son un elemento importante del proceso motivacional sino que, además, todos estamos motivados por defender nuestra autoestima de valor y de competencia.

La percepción de control personal se refiere a las creencias que los estudiantes tienen acerca del impacto causal que sus acciones tienen para lograr los resultados que desean y para prevenir los indeseables. Cuando tienen creencias de control fuertes se sienten competente, confían en responder adecuadamente y tener un buen rendimiento. Cuando las creencias de control son débiles los estudiantes pueden sentirse desvalidos, no creyendo tener en sus manos los resortes para responder bien en las situaciones académicas. Las percepciones de control están afectadas por las atribuciones causales y por las creencias que poseen acerca de la inteligencia.

2.2.4.1. Las atribuciones causales y sus efectos en la motivación. Cuando y cómo incidir en el cambio de atribuciones

Los teóricos de la atribución (Heider, 1958; Rotter, 1966; Weiner, 1985, 1986) señalan que las personas actuamos como los científicos, tratando de buscar las razones o las causas de nuestros éxitos y fracasos, en particular, cuando estos son inesperados. Las atribuciones —las causas que percibimos como responsables de nuestros resultados— nos ayudan a interpretar lo que nos ocurre e influyen en nuestra acción. De modo que no son los efectos de ciertos hechos (los éxitos y fracasos), en sí mismos, los que automáticamente influyen en nuestra conducta posterior, sino nuestra manera de valorarlos.

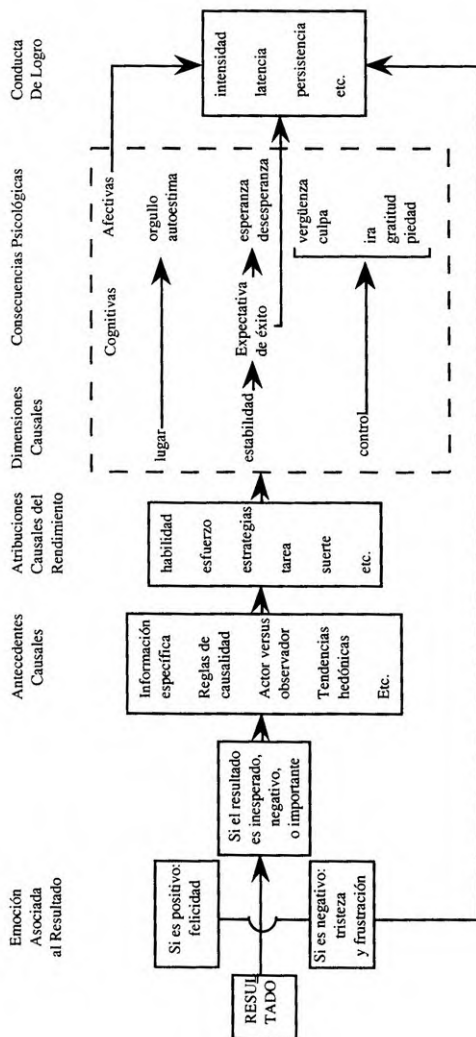
Las atribuciones que hacemos acerca de los resultados pasados desempeñan un papel central en el proceso de motivación tal como vemos en el siguiente esquema:

Rendimiento \Rightarrow atribuciones causales \Rightarrow expectativas / afecto \Rightarrow conducta \Rightarrow rendimiento

Como sostiene Weiner, son determinantes primarios de la motivación, en cuanto que influyen en las expectativas, en nuestras reacciones afectivas y, consecuentemente, en la conducta de rendimiento —intensidad de respuesta, elección de tareas, esfuerzo, persistencia— y en los resultados que obtenemos (Figura 8).

En el contexto escolar los estudiantes a menudo se preguntan ¿por qué he fracasado? o ¿por qué he obtenido éxito en esta tarea?. Como respuesta barajan un amplio número de razones tales como la inteligencia, el esfuerzo, la suerte, el uso de estrategias, el estado de ánimo, la dificultad de la tarea, la ayuda de otros, la competencia o incompetencia del profesor, etc. La teoría atribucional de Weiner, y la investigación desarrollada en torno a ella, ilustra las implicaciones que para la motivación académica tiene el que los alumnos perciban como responsables de sus resultados unas u otras causas. La mayoría de las investigaciones han analizado los efectos de las atribuciones más frecuentes: la capacidad, el esfuerzo, la suerte y la dificultad de la tarea. La teoría atribucional señala que cualquier causa se puede clasificar a lo largo de tres dimensiones (causales): *lugar de control*, *estabilidad* y *controlabilidad*. Estas dimensiones tienen su importancia, puesto que los efectos de las diferentes atribuciones en el proceso motivacional, concretamente sus consecuencias a nivel cognitivo —expectativas— y a nivel afectivo, varían dependiendo de sus características en estas dimensiones (Cuadro 3).

Figura 8. Teoría atribucional de la motivación de logro. (Adaptada de Weiner, 1985)



Cuadro 3. Taxonomía de las dimensiones de las atribuciones

DIMENSIONES	CAUSAS			
	Capacidad	Esfuerzo	Suerte	Dificultad de la tarea
<i>Locus</i>	Interna	Interna	Externa	Externa
<i>Estabilidad</i>	Estable	Inestable	Inestable	Estable
<i>Controlabilidad</i>	Incontrolable	Controlable	Incontrolable	Incontrolable

El *locus de causalidad* hace referencia al lugar donde se encuentra la causa: si se percibe situada dentro de la persona o fuera de ella. Según esta dimensión, la capacidad y el esfuerzo son causas internas, ya que son variables personales; en cambio, la suerte y la dificultad de la tarea son causas externas. Si un estudiante dice "he sacado un sobresaliente en matemáticas porque soy bueno en esta materia", está atribuyendo su éxito a un factor interno —su inteligencia—. Si otro dice "he suspendido porque el profesor me tiene manía y ha puesto un examen difícil", el fracaso lo está atribuyendo a una causa externa —el profesor—. El locus de causalidad, según la teoría de Weiner, *tiene importantes consecuencias afectivas asociadas con los sentimientos de autoestima (orgullo / humillación)*. Es fácil comprender que el atribuir el éxito a la inteligencia o al esfuerzo produce sentimientos de orgullo; mientras que atribuir el fracaso a la falta de capacidad produce pena o humillación; en cambio, atribuirlo a la falta de esfuerzo produce sentimientos de culpabilidad. Por otro lado, si atribuimos los éxitos o fracasos a factores externos, como la suerte o la dificultad de la tarea, aunque podamos sentir tristeza, nuestra autoestima no se resiente. Al no sentirnos responsables de ellos, no nos sentiremos orgullosos por el éxito pero tampoco nuestra autoestima disminuirá por el fracaso, sino que, más bien, en este caso, nos sentiremos aliviados. En términos coloquiales "nos quitamos el muerto de nuestras espaldas".

La *estabilidad* se refiere a si la causa se percibe estable o variable. En este caso, la capacidad, por ejemplo, la solemos considerar estable en el tiempo, mientras que el esfuerzo o la suerte las percibimos como variables o cambiantes —"hoy no he tenido suerte tal vez mañana me sonría", "hoy no me he esforzado mañana lo haré"—. *La percepción de las causas como estables o inestables influye en las expectativas de éxito y, a través de ellas, en los sentimientos de esperanza o desesperanza*. Así, si atribuimos el éxito o el fracaso a causas estables —como la capacidad o la dificultad de la tarea—, pensaremos que estos mismos resultados se producirán en el futuro. En cambio, si los atribuimos a factores inestables, como la suerte o el

esfuerzo, es más probable que pensemos que el éxito o fracaso anterior tal vez no se produzcan en el futuro.

La controlabilidad hace referencia al grado en que las causas se perciben sujetas a control voluntario del sujeto o no. Si uno piensa que su fracaso se debe a su mala suerte o a la dificultad de la tarea, sentirá que no está bajo su control. Desde el punto de vista de la controlabilidad, en principio, puede parecer que la única causa controlable es el esfuerzo, ahora bien, si la capacidad —la inteligencia— la consideramos como un conjunto de estrategias o destrezas de pensamiento altamente entrenables, más que como una variable fija equiparable al CI, entonces sí puede verse como una variable controlable (cfr. Anderson y Jennings 1980; Dweck, 1986, Wittrock, 1986;). También, otras causas controlables que podrían aducirse, aunque la teoría de Weiner no las contempla, podrían ser el tiempo dedicado a la tarea, la concentración, etc.

El grado en que percibimos que las causas de nuestros éxitos o fracasos son controlables o no influyen o están asociados con una amplia gama de emociones (Cuadro 4). Por ejemplo, la gratitud, en el caso de que se perciba que el éxito ha sido debido a la ayuda de otros; el disgusto, la cólera o la ira, en el caso de que el fracaso se atribuya a las barreras puestas por otros. La humillación, la vergüenza y la pena se asocian a la atribución del fracaso a la falta de capacidad, cuando ésta se percibe como no controlable (se posee o no se posee). La culpabilidad se produce cuando el sujeto atribuye el fracaso a la falta de esfuerzo, una causa que es genuinamente controlable.

Cuadro 4: Relaciones entre atribuciones causales y emociones (Weiner, 1983)

RESULTADOS

ATRIBUCIÓN	Exito	Fracaso
Capacidad	Competencia	Incompetencia
Esfuerzo	Relajación	Culpa / vergüenza
Otros	Gratitud	Cólera
Suerte	Sorpresa	Sorpresa

Patrones atribucionales adaptativos y desadaptativos

Teniendo en cuenta las dimensiones de las atribuciones y sus repercusiones en las expectativas, los afectos y la conducta de rendimiento, podemos decir que la motivación se verá beneficiada si el sujeto atribuye sus

éxitos a factores internos, preferiblemente estables como la capacidad. En este caso se suscitan las más altas expectativas y los sentimientos más positivos hacia sí mismo. Y también, cuando el fracaso se atribuye a la falta de esfuerzo o a otras causas internas, inestables y controlables a voluntad, como el no uso de adecuadas estrategias de aprendizaje. En estas circunstancias, el individuo se siente, usando la terminología de De Charms, *persona origen*, dueño de su destino, con capacidad de obtener los resultados que desea y de paliar los errores que le han llevado al fracaso (Cuadro 5).

Por otra parte, la motivación disminuye, se obstaculiza y se paraliza enormemente (Cuadro 6) cuando el sujeto no se responsabiliza de sus éxitos, atribuyéndolos a factores externos e incontrolables (p. e. suerte) pero, en cambio, se culpa de su fracasos, atribuyéndolos a causas estables e incontrolables (falta de capacidad). Este patrón atribucional le hará sentirse desvalido, incompetente y desesperanzado respecto al futuro. En estas circunstancias, el sujeto se siente a merced de fuerzas más allá de su control —*Pawn Person* o “Marioneta” en terminología de DeCharms— y no cree poseer los recursos necesarios para cambiar sus resultados futuros. Con este patrón atribucional ¿qué razones va a encontrar un estudiante para esforzarse, hacer los deberes o prestar atención?

Cuadro 5: Estilo atribucional de los estudiantes con alta motivación de rendimiento

RESULTADOS	ATRIBUCIONES	ESTADO SUBJETIVO: <i>Origen Person</i>	EFFECTOS SOBRE LA MOTIVACION
Exito	Capacidad	Orgullo, satisfacción, sentimientos de competencia Persona responsable del éxito	Aproximación a las metas deseadas
	Esfuerzo	Expectativas altas de éxito futuro Orgullo, satisfacción Sentimientos de control	
Fracaso	Falta de esfuerzo Estrategias inadecuadas	Culpabilidad Posibilidad de control personal Expectativas de prevenir el fracaso	Aproximación a las metas deseadas
	Factores externos	Alivio Evita implicaciones negativas para la autoestima	

Cuadro 6: Estilo atribucional de los estudiantes con baja motivación de rendimiento: indefensión.

RESULTADOS	ATRIBUCIONES	ESTADO SUBJETIVO: Pawn Person	EFFECTOS SOBRE LA MOTIVACION
Éxito	Factores externos	No responsabilidad, no orgullo, no control	
		A merced del destino	
Fracaso	Falta de capacidad	Responsabilidad Pérdida de autoestima Vergüenza No control A merced del destino: Indefensión Percepción de poca o ninguna relación entre las propias acciones y los resultados	Inhibición Motivacional

Seligman (cfr. Peterson, Maier y Seligman, 1993; Seligman 1975) en sus estudios sobre la *indefensión aprendida* ha puesto de relieve los efectos negativos y devastadores que producen en la motivación, en las emociones y en el aprendizaje los patrones atribucionales que anulan las creencias de control. Este autor distingue dos tipos de indefensión: la indefensión personal y la indefensión universal.

De acuerdo con la teoría de la indefensión, en el caso de la *indefensión personal*, el sujeto percibe que no es capaz de evitar ciertas metas aversivas (p. e. fracaso en una materia escolar), aunque percibe que otras personas en su situación sí serían capaces de evitarlo. La indefensión personal está asociada con déficits de rendimiento, afecto depresivo y pérdida de autoestima. El sujeto atribuye sus fracasos a su propia incompetencia, considerando por tanto que dependen directamente de ella (son contingentes). Este estilo pesimista de interpretación del fracaso influye en la anticipación de futuros fracasos (“lo que ha sucedido es por mi culpa y siempre va a ser así”). Generalmente, los estudiantes que no creen tener control sobre los resultados académicos, por una carencia personal, no persisten en las tareas, no esperan tener éxito en sus intentos futuros y se sienten mal consigo mismos. Las creencias de falta de control tienen, por tanto, consecuencias negativas tanto para los sentimientos de autovalía como para la conducta académica. Un niño que tienda a asociar el fracaso con falta de capacidad —“soy un torpe”— y que no ve el esfuerzo como un

factor causal del éxito o del fracaso puede ser considerado como de "alto riesgo" y tendría que ser atendido con intervenciones motivacionales orientadas, entre otras cosas, a reestructurar sus esquemas de pensamiento atribucional aprendidos.

En la *indefensión universal* lo que percibe el sujeto es que ni él ni otras personas son capaces de evitar determinados resultados aversivos. Esta forma de indefensión se asocia con afecto depresivo y déficits de rendimiento, pero no con pérdida de autoestima. En este caso, el sujeto cree que los resultados son debidos a un factor que no puede controlar pero no se echa la culpa de esta falta de control.

En el desarrollo de estas dos formas de indefensión influye el que el sujeto perciba la existencia de relaciones de contingencia o no contingencia entre sus acciones y sus resultados (Cuadro 7).

Cuadro 7: Relación de la competencia y contingencia percibida con la indefensión aprendida (Weisz, 1984)

CREENCIAS DE CONTROL	RESPUESTAS AL FRACASO			
	Interpretación Cognitiva	Conducta de rendimiento	Autoestima	Nivel de Indefensión
Resultado contingente, sí mismo competente (percepción de control)	Mis fracasos derivan de esfuerzo insuficiente. Cuento con la posibilidad de ejercer control sobre las respuestas.	Perseverancia, Mejora del rendimiento	Pérdida mínima	No indefensión Orientación al dominio
Resultado contingente, sí mismo incompetente (Percepción de falta de control)	Mis fracasos son resultado de mi incompetencia. Aunque otros pueden yo no tengo control sobre los resultados	Déficits en perseverancia y declive de rendimiento	Pérdida significativa	Indefensión personal
Resultado no contingente. Competencia personal no relevante (Percepción de falta de control)	Mis fracasos se deben a que los resultados no se pueden controlar. Ni yo ni los otros podemos controlar o producir respuestas de control	Déficits en perseverancia y declive de rendimiento	No se producen pérdidas	Indefensión universal

Algunos estudios indican (Weisz, 1984) que los niños pequeños, por ejemplo, tienen dificultades para reconocer que ciertos resultados no son contingentes respecto a sus acciones y, por ello, en ocasiones es más

probable que experimenten indefensión personal que universal (p.e. el caso de niños que se culpan por el divorcio de los padres o la muerte de personas queridas). A la inversa también puede ocurrir que ante resultados positivos se perciba contingencia donde no la hay.

De lo señalado se puede derivar que, de cara a lograr que los estudiantes tengan conductas de rendimiento efectivas, es importante que aprendan a distinguir entre resultados sobre los que pueden influir y resultados sobre los que no. Con frecuencia los alumnos ante un fracaso escolar suelen pensar que no tienen capacidad, en lugar de pensar que puede estar fallando el método de estudio, el tiempo dedicado al mismo o el uso de estrategias de aprendizaje, aspectos sobre los que sí pueden influir. A veces se sienten indefensos innecesariamente. Según Weisz (1984), para hacer un juicio adecuado del grado en que se puede ejercer control en una situación uno necesita contestarse a las siguientes preguntas: 1) ¿en qué grado los resultados en esta situación son dependientes de variaciones en mi conducta? y 2) ¿soy lo suficientemente competente para producir estas conductas específicas de las que dependen tales resultados?

Las atribuciones pueden ser modificadas Programas de reentrenamiento atribucional

Las atribuciones son variables que, como hemos ido viendo, afectan directamente a las percepciones de control y competencia y, a través de ellas, a la conducta motivada y al rendimiento (Bandura, 1986, Relich, 1983, 1986, Schunk, 1994). Un estudiante que se dice a sí mismo “tengo éxito porque tengo capacidad y me esfuerzo y fracaso porque no me esforcé, no empleé determinadas estrategias o no tuve suerte”, se enfrentará a la tarea de aprendizaje con buen autoconcepto académico. También es verdad que el autoconcepto que uno tenga va a influir en el tipo de atribuciones que haga respecto a sus resultados. Las atribuciones y el autoconcepto se influyen mutuamente (cfr. González Torres y Tourón, 1992). Las atribuciones, como el autoconcepto, se aprenden y, por lo tanto, pueden cambiarse. Los programas de intervención motivacional centrados en el cambio atribucional tienen como meta ayudar a los estudiantes —cuyas interpretaciones de sus éxitos y fracaso producen emociones y conductas contraproducentes que disminuyen la motivación por aprender— a cambiar su modo de explicar sus resultados.

Generalmente, los estudiantes con dificultades de aprendizaje, debido a su reiterada experiencia de fracaso, son los que muestran patrones atribucionales más desadaptativos. Chapman (1988) ha revisado diversos estudios que indican que estos niños se encuentran atrapados en un esquema motivacional desadaptativo que irremisiblemente les conduce al fracaso. Al dudar de sus capacidades, exageran la magnitud de sus deficiencias tendiendo a

atribuir sus fracasos a su falta de capacidad que, además, consideran relativamente incambiable; muestran bajas expectativas de éxito y abandonan fácilmente frente a las dificultades. Cuando tienen éxito, no acaban de creérselo y lo atribuyen a la facilidad de la tarea, a la ayuda de otros o a la suerte y casi nunca a sí mismos y ven los fracasos continuados como confirmación de su baja capacidad. Estos sujetos, en la mayor parte de los casos, tienen posibilidades de rendir mejor, pero sus creencias negativas respecto a sí mismos les impide mejorar su trayectoria académica, puesto que creen que el rendir bien está por encima de sus posibilidades. Su creencia de que no tienen capacidad para tener éxito con frecuencia lo que significa es que no lo han intentado, o que lo que está fallando es la base de conocimientos o un mal uso de métodos de estudio. Por ello, es necesario ayudar a estos estudiantes a cambiar sus atribuciones, instándoles a considerar factores sobre los que sí pueden tener control y que les pueden ayudar a mejorar su aprendizaje.

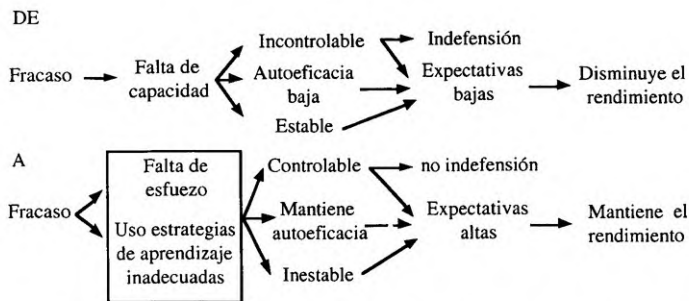
Para conocer los estilos atributivos de los alumnos y sus expectativas, con objeto de valorar cuando es recomendable una intervención orientada al cambio atribucional, Alonso Tapia y colaboradores (cfr. Alonso Tapia, 1995) han desarrollado tres cuestionarios que pueden servir de ayuda a los profesores y orientadores:

- *El Cuestionario de Estilos Atributivos (EAT)*. Es un instrumento de autoevaluación desarrollado para ser usado en el contexto académico con niños de 10 a 15 años. Se divide en dos pruebas, una relativa a los estilos atributivos relacionados con los resultados académicos (EAT-académico) y otra relativa a los éxitos y fracasos en las relaciones interpersonales (EAT-interpersonal). Valora, a través de sus diferentes escalas, indefensión, internalización del éxito académico, internalización y controlabilidad *versus* externalización e incontrolabilidad del fracaso académico.
- *El Cuestionario EMA-2* tiene el mismo objetivo que el EAT, diagnosticar los estilos atributivos en las áreas académica e interpersonal, pero ha sido estandarizado con sujetos de 15 a 18 años.
- *El Cuestionario de Expectativas de Control (ECO)*. Es parecido al EAT-Académico, pero se diferencia en que, mientras éste pregunta sobre las causas de los resultados pasados, el ECO interroga sobre las causas a las que el sujeto atribuye los resultados académicos (generales y específicos) que espera obtener en el futuro.

En cuanto a los programas de cambio atribucional, los que han mostrado tener éxito con estudiantes que manifiestan indefensión aprendida o resignación al fracaso, como se ve en la Figura 9, se centran en animarles a que atribuyan el fracaso a la falta de esfuerzo o al uso de estrategias de

aprendizaje inadecuadas, pues muchas veces el éxito no depende tanto de trabajar duramente, como de la forma cómo se trabaja (cfr. Anderson y Jennings, 1980; Weiner, 1986).

Figura 9: Dirección del reentrenamiento atribucional
(adaptado de Weiner, 1986)



Con respecto al esfuerzo, como eje del cambio atribucional, es preciso hacer una serie de consideraciones. Así Brophy (1983) propone que los programas de reentrenamiento atribucional deben prestar atención a no atribuir siempre el fracaso a bajo esfuerzo, pues si el estudiante fracasa después de un esfuerzo sostenido, la atribución al esfuerzo puede ser descorazonadora. En este sentido, hay que ser cautos con mensajes como “Si no has tenido éxito, intenta, inténtalo otra vez. Lo harás mejor con la práctica”, que tratan de inducir atribuciones de esfuerzo. Si se aplican programas de reentrenamiento atribucional orientados a fomentar atribuciones de esfuerzo, es esencial que las tareas estén cuidadosamente equilibradas con las posibilidades de los estudiantes, de tal forma que la atribución del fracaso al esfuerzo llegue a ser creíble. Si la tarea es de tal naturaleza que los estudiantes fracasan incluso con un máximo esfuerzo la atribución del fracaso al esfuerzo, como dice Brophy, no es sólo incorrecta sino insultante y desanimante.

Por otra parte, hay que tener en cuenta también que, incluso, aunque se realicen adecuadamente los programas de reentrenamiento atribucional, los beneficios de atribuir el fracaso al bajo esfuerzo tienen sus límites. No se puede negar la realidad de que no todos los estudiantes serán capaces de hacer lo que hacen otros compañeros suyos ni con el máximo de tiempo y esfuerzo. Los estudiantes necesitan darse cuenta de que no siempre se puede tener éxito en cada cosa que se inicia, que se precisa cierta tolerancia al

fracaso y que puede ser correcto atribuir el fracaso a ciertas limitaciones de la capacidad, aunque, también, se les puede hacer ver que ésta es hasta cierto punto mejorable y entrenable. Los estudiantes pueden fracasar porque presentan déficits en sus procesos de pensamiento o en el uso de estrategias de aprendizaje, aspectos en los que pueden mejorar.

En los últimos años, se han desarrollado numerosos programas centrados en enseñar a pensar y se ha comprobado sus beneficios a nivel cognitivo y también motivacional. Los sujetos entrenados muestran ganancias en sus percepciones de control, lo que estimula su motivación de aprender. Por lo tanto, enseñar a los estudiantes a atribuir sus fracasos no a falta de inteligencia sino al uso inadecuado de estrategias de aprendizaje, que se puede subsanar, es un objetivo importante en los programas de reentrenamiento atribucional.

Es conveniente también que los programas de entrenamiento atribucional animen a atribuir el éxito a la habilidad y no sólo al esfuerzo. Los hallazgos de Covington y Omelich (1979) muestran que los estudiantes prefieren ser vistos como capaces y motivados (trabajadores) a verse sólo motivados. El valor motivacional del éxito será máximo cuando los estudiantes interpretan este éxito como evidencia de habilidad y no sólo de esfuerzo. La percepción de que el éxito ha sido logrado con cierto esfuerzo es motivante, pero el logrado sólo con un esfuerzo máximo, como hemos comentado, es desanimante.

Brophy (1983) y otros autores (cfr. Alonso Tapia, 1995) señalan que para favorecer la implicación motivacional de los estudiantes, en muchos casos, puede ser más conveniente desarrollar programas que se centren en incrementar el disfrute en el proceso de realización de la tarea y en el desarrollo de habilidades de autocontrol, para tolerar la frustración y enfrentarse con el fracaso, en lugar de emplear programas centrados sólo en el pensamiento atribucional. Por ejemplo, los *programas de modificación de conducta cognitiva* (cfr. Vallés Arándiga, 1988), que incluyen modelado con autoinstrucciones verbalizadas, son especialmente recomendables, pues ayudan al alumno a centrarse en la tarea a realizar, evitando que se disperse preocupándose por su yo y autogenerando pensamientos de si será capaz de realizarla o no. Estos programas ofrecen instrucciones precisas sobre la serie de pasos que se deben seguir para abordar la tarea de modo sistemático, al modo como lo hacen los estudiantes "expertos". Estos se concentran en el proceso a seguir para tener éxito y en esforzarse por resolver los problemas cuando no. Alonso Tapia (1995) presenta un modelo de lo que sería un patrón de afrontamiento negativo y un patrón de afrontamiento positivo antes, durante y después de la tarea, que habría que fomentar y que se podría utilizar como estrategia de intervención (Cuadro 8).

Cuadro 8: Patrones de enfrentamiento a la tarea

PATRÓN NEGATIVO	PATRÓN POSITIVO
<i>A) Al comienzo del estudio</i>	
Qué aburrido Tengo que aprobar No me va a dar tiempo	Por qué se me propone este tema Por qué se considera interesante que lo estudiemos Cuáles son los objetivos que debo alcanzar
<i>B) Durante el estudio</i>	
Esto no me sale Voy a suspender	Cómo puedo resolverlo Dónde puedo buscar información Darse mensajes orientados a contrarrestar la ansiedad Relajación
<i>C) Después de la actividad o cuando se reciben los resultados de la evaluación</i>	
A mí esto no se me da Por lo menos he aprobado	Qué he hecho bien y qué mal Por qué está esto mal Qué he aprendido Qué me falta por aprender

Puesto que tanto los enfoques orientados al cambio atribucional (cfr. Craske, 1988; Relich; 1986; Weiner, 1986), como los entrenamientos en autoinstrucciones (cfr. Alonso Tapia, 1990) parecen tener efectos positivos, si se llevan a cabo conveniente, constituyen dos modalidades de intervención motivacional dignas de ser tomadas en cuenta para tratar déficits motivacionales.

Siguiendo con el enfoque atribucional, y respecto a las técnicas empleadas para conseguir el cambio atribucional, muchos programas acuden a la persuasión. A los sujetos se les indica el cambio deseado bien a través de un proceso de modelamiento o directamente en vivo. Tales entrenamientos pueden realizarse de modo individual o colectivo. En ellos se insiste en que los sujetos tomen conciencia de las causas a las que ellos mismos y otros suelen atribuir sus resultados, con objeto de que aprecien los efectos que producen sobre sus afectos y su conducta. Posteriormente, se les muestra cómo reorientar su modo de pensar para mejorar su motivación. En el entrenamiento se refuerzan los patrones atribucionales deseados, animando a los estudiantes a que se hablen a sí mismos de modo positivo, lo cual

contribuye a que aumenten sus percepciones de autoeficacia y control, sus expectativas de éxito, la persistencia en las tareas y el rendimiento.

Recientemente, Manassero y cols. (1995) han presentado los resultados de una investigación sobre la aplicación de un entrenamiento atribucional realizado con todo un grupo de clase de adolescentes entre 14-16 años, en la cual se analizaba su influencia en la mejora de las percepciones de autoeficacia, motivación y rendimiento. En este trabajo los autores hacen propuestas sobre cómo llevar a cabo este tipo de entrenamientos y su utilidad en el ámbito de la orientación escolar.

En esta investigación los tratamientos administrados a los alumnos fueron una lectura de historietas dibujadas en viñetas y el visionado de una cinta de vídeo. Las viñetas y el vídeo hacían referencia continua y expresa a los cambios de actitudes de diversos protagonistas para mejorar sus calificaciones. Algunas de las situaciones atribucionales planteadas fueron las siguientes:

- Situación 1: fracaso atribuido a la dificultad de la tarea. Un compañero le aconseja cambiar de estrategia: pedir ayuda a otros, hacer las tareas escolares y aclarar dudas.

- Situación 2: Fracaso atribuido a la baja capacidad. Su madre le dice que haga un pequeño esfuerzo para estudiar más proponiéndose llegar a casa de divertirse media hora antes y dedicar ese tiempo a estudiar.

- Situación 3: Fracaso atribuido a la falta de interés por la asignatura. Una hermana le dice que ella ha encontrado un trabajo relacionado con una de las asignaturas que menos le ha gustado, pero que los conocimientos que tenía le han sido vitales para su trabajo. La hermana le sugiere estudiar un poco más.

Estas situaciones atribucionales y otras recogen las distintas causas más frecuentes a las que los alumnos de bachillerato atribuyen sus resultados. Los alumnos no son inducidos a cambiar su atribución causal hacia una única causa, sino hacia varias causas diferentes. Como soluciones de cambio se proponen esforzarse más, cambiar las estrategias de organización del estudio (tiempo, ayuda de otros, dejar de ver la televisión, regresar antes a casa...). En las cintas de vídeo los protagonistas son jóvenes alumnos que cuentan su propia experiencia respecto a la mejora de sus calificaciones, coincidente con las mismas situaciones atribucionales que aparecen en las historietas.

El profesor como agente en el cambio atribucional. Las atribuciones del profesor, los sentimientos que expresa y lo que interpreta el alumno

Hemos dicho que, generalmente, en los programas orientados al cambio atribucional se emplea la persuasión, como técnica básica. Dentro de la clase el profesor es un importante agente de persuasión, que con su conducta verbal y no verbal, influye en el pensamiento atributivo de sus alumnos. Debido a que posee el privilegio de la autoridad profesional y personal y es una importante fuente de credibilidad para el alumno, tiene un papel privilegiado para inducir cambios atribucionales funcionales que mejoren la autoestima y las expectativas de los estudiantes.

Conviene, sin embargo, hacer algunas consideraciones sobre cómo lo que el profesor dice y las emociones que expresa con sus comentarios ante un trabajo, los resultados de un examen, o una conducta determinada, influyen en los patrones atribucionales de sus alumnos. Como indican Weiner y cols. (cfr. Weiner, 1983), los profesores hacen atribuciones acerca del éxito y fracaso de sus alumnos que se traslucen en los sentimientos, comentarios y conductas que manifiestan hacia ellos. Lo que comunican afecta, a su vez, a las atribuciones que los propios estudiantes generan. Con sus comentarios y conducta emocional el profesor puede ayudar a los estudiantes a que vean el aprendizaje bajo su control personal pero también, a veces, y, en contra de la buena intención que tenga, con lo que expresa puede inducir a los alumnos a forjar atribuciones negativas.

Si un profesor responde al fracaso con disgusto, enojo o ira, está comunicando al estudiante que podía hacerlo mejor y que es su esfuerzo, y no su capacidad, lo que está fallando. Cuando expresa simpatía o compasión y pena corre el riesgo de que el estudiante interprete que no puede hacerlo mejor. Se ha comprobado que el modo como los alumnos decodifican e interpretan lo que el profesor expresa puede variar de acuerdo con la edad o las teorías de la inteligencia —el modo de concebir las relaciones entre capacidad y esfuerzo— que tengan. En consecuencia, ante un mismo mensaje los alumnos pueden tener diferentes respuestas emocionales y hacer diferentes inferencias atribucionales. Así, por ejemplo, los niños mayores, frente a los más pequeños, utilizan diferencialmente las muestras de enfado o lástima para inferir falta de esfuerzo o falta de habilidad, respectivamente. Los niños de siete años, más que los de cinco, infieren falta de esfuerzo cuando perciben el enfado del profesor. Por otra parte, los niños mayores, más que los pequeños, infieren falta de habilidad a partir de la emoción de pena o compasión mostrada por el profesor (cfr. Baker y Graham, 1987).

Es necesario, por tanto, estar atentos a los efectos que provocan en las atribuciones de los estudiantes lo que el profesor les comunica de forma directa o indirecta. Al respecto Manassero y Vázquez (1995) ofrecen las siguientes sugerencias al profesor:

1. El profesor debe comunicar información causal que aumente, o al menos no dañe la autoestima, las expectativas de éxito y la experiencia de emociones positivas en los alumnos. Sin embargo, hay que tener cuidado con este principio pues ciertas conductas del profesor, como excesiva compasión ante el fracaso, el elogio después de un éxito, o el ofrecimiento de ayuda no solicitada por el alumno, pueden inducir a éste a pensar que no tiene capacidad.
2. Las reacciones emocionales de compasión e ira ante el fracaso pueden inducir respectivamente atribuciones de falta de capacidad (disfuncional) y falta de esfuerzo (funcional).
3. El *feedback* ofrecido por el profesor en forma de elogio y culpabilización, determina percepciones atribucionales del esfuerzo realizado en la tarea y de la capacidad según una regla compensatoria, de modo que el elogio puede resultar disfuncional mientras que la culpabilización funcional. La culpabilización que, en principio parece rechazable, sin embargo, desde el punto de vista atribucional puede resultar funcional pues induce a que el alumno piense que tiene capacidad y que sólo es culpable de no dedicar suficiente esfuerzo. En cambio, el elogio, aparentemente reforzador, puede hacer que el alumno induzca atribuciones de baja capacidad y que piense que su éxito se debe únicamente al mucho esfuerzo invertido.
4. Las conductas de ayuda del profesor en forma de ayuda gratuita (p. e. dar las soluciones abiertamente), en especial cuando no son solicitadas, frente a una ayuda instrumental (en forma de sugerencias que estimulen la persistencia de los alumnos en la tarea hasta alcanzar la solución por sí mismos), puede inducir en los alumnos atribuciones de falta de capacidad.

En síntesis, las conductas del profesor (compasión, elogio y ayuda) intuitivamente consideradas como deseables y ejemplares en el aula, desde un punto de vista atribucional, pueden actuar como una pista que comunica a los alumnos atribuciones disfuncionales de baja capacidad que pueden afectar negativamente al rendimiento. En cambio, otras conductas (enfado, culpabilidad y denegación de ayuda), intuitivamente consideradas indeseables, pueden, sin embargo, comunicar al alumno atribuciones de falta de esfuerzo, pero no de falta de capacidad, y, por lo tanto, pueden resultar funcionales y adaptativas. No obstante, estas consideraciones no deben conducir a conclusiones extremas (denegar compasión, ayuda o elogio y sustituirlas por el enfado, etc) si no que deben servir de reflexión para evitar un uso indiscriminado de estas reacciones o para que los profesores sean cautos en la manifestación de tales reacciones, sabiendo que pueden, en ocasiones, producir efectos contrarios a los deseados.

2.2.4.2. *Las concepciones de la inteligencia ¿fija o maleable? Repercusiones en la orientación de meta: metas de aprendizaje versus metas de rendimiento; orientación centrada en la tarea versus orientación centrada en el yo*

Hemos visto que las percepciones de competencia desempeñan un papel central en la conducta de rendimiento. Los sujetos que desarrollan y mantienen percepciones positivas de su capacidad tienen más altas expectativas, mayor control sobre el aprendizaje y mayor interés en el aprendizaje por razones intrínsecas. Por otra parte, sabemos que ciertos patrones atribucionales, como atribuir el fracaso a la falta de capacidad provocan conductas de rendimiento desadaptativas.

Si tenemos en cuenta que una motivación primaria de los sujetos es mostrar alta capacidad o evitar mostrar baja capacidad, podemos preguntarnos qué ocurriría si los estudiantes, en lugar de percibir la inteligencia como un rasgo estable, fijo y fuera de control, la percibieran como una variable maleable y mejorable con el aprendizaje, el esfuerzo y el estudio. En este caso, la atribución del fracaso a la falta de capacidad no tendría consecuencias tan desastrosas para la motivación porque pensarían que la pueden mejorar. De hecho, las teorías actuales de la inteligencia, como las de Sternberg, los nuevos enfoques sobre el potencial de aprendizaje, el creciente desarrollo y aplicación de programas para la mejora de la inteligencia apoyan la idea de que ésta es entrenable (cfr. Molina y cols., 1996; Prieto y Pérez, 1993).

En este apartado vamos a ver las consecuencias motivacionales que tiene el mantener una visión incremental de la inteligencia y los beneficios que reportaría al aprendizaje escolar el que los profesores, con sus estrategias instruccionales, contribuyeran a que los alumnos sostuvieran tal teoría de la inteligencia. Dweck y Nicholls (cfr. Dweck, 1983, 1986, 1991; Nicholls, 1983, 1984a, 1984b), que se han ocupado ampliamente de esta cuestión, sostienen, precisamente, que la clave para comprender la motivación de rendimiento es la concepción de la capacidad que tengan los alumnos. Sus estudios indican que las concepciones de la inteligencia, que se pueden considerar incluso como un componente de la inteligencia, determinan, en gran medida, las metas hacia las que se orientan los estudiantes, contribuyendo al desarrollo de patrones motivacionales adaptativos o desadaptativos (Cuadros 9 y 10).

Cuadro 9: Repercusión de la teoría diferencial de la inteligencia en las metas y conducta de rendimiento (Dweck, 1986)

TEORÍA DE LA INTELIGENCIA	ORIENTACIÓN DE META	CONFIANZA EN LA CAPACIDAD POSTERIOR	PATRÓN DE CONDUCTA
<i>Teoría del rasgo estable</i> (Inteligencia es fija)	<i>Metas de ejecución</i> (La meta es obtener juicios positivos, evitar juicios negativos acerca de la propia competencia)	<i>Si alta</i>	<i>Orientación hacia la maestría</i> Búsqueda del reto Alta persistencia
		<i>pero</i>	
		<i>Si baja</i>	<i>Orientación a la desesperanza</i> Evitación del reto Baja persistencia
<i>Teoría Incremental</i> (La inteligencia es maleable)	<i>Metas de aprendizaje</i> (La meta es incrementar la competencia)	<i>Si alta o Baja</i>	<i>Orientación hacia la maestría</i> Búsqueda del reto Alta persistencia

Cuadro 10: La teoría de Nicholls respecto a la relación entre metas y concepción de la inteligencia

CONCEPCIÓN INTELIGENCIA	PROCESO DE APRENDIZAJE	AUTOCONCEPTO ALTO	AUTOCONCEPTO BAJO	METAS
Más diferenciada (más esfuerzo = menos capacidad) Inteligencia estable	Atención al Yo (<i>Ego involvement</i>) Preocupación por no obtener éxito y demostrar incompetencia Perjudica la concentración en la tarea	Elección tareas de dificultad moderada Rendimiento mejor en estas tareas Interés producto del aprendizaje	Elección de tareas de dificultad extrema (fácil, difícil) Rendimiento mejor en estas tareas Interés producto del aprendizaje	Rendimiento
Menos diferenciada (más esfuerzo = más capacidad) Inteligencia incrementable	Atención a la tarea (<i>task-involvement</i>) Automensajes dirigidos a la superación del fracaso Olvido del yo, concentración en la tarea	Elección tareas de dificultad moderada Rendimiento mejor en estas tareas Interés proceso del aprendizaje	Elección tareas de dificultad moderada Rendimiento mejor en estas tareas Interés proceso del aprendizaje	Aprendizaje

Las Teorías de Dweck y Nicholls

Según Dweck y Nicholls, los estudiantes pueden mantener dos teorías de la inteligencia: la teoría de que la inteligencia es un rasgo estable y fijo o la teoría de que la inteligencia es incremental y maleable.

La concepción de la *inteligencia como un rasgo estable o fijo*, que se posee en algún grado y que no está bajo control (no es modificable), genera, según Dweck, patrones motivacionales desadaptativos (desvalimiento). Tal concepción favorece que los estudiantes se orienten hacia *metas de rendimiento (performance goals)*, lo cual significa que su interés se centra en obtener juicios favorables sobre su competencia y en evitar los juicios desfavorables (tanto procedentes de sí mismos como de los demás). El aprendizaje y el dominio de una tarea, más que como un fin en sí mismo, es contemplado como un medio que sirve para lograr demostrar que tienen capacidad.

Este interés por documentar que son inteligentes favorece, como indica Nicholls, *una orientación centrada en el yo (ego task/ego focused)* más que en la tarea, lo que perjudica la concentración en la misma, sobre todo cuando los estudiantes tienen un bajo autoconcepto académico. Los alumnos con este tipo de orientación tienen miedo al fracaso y a la comparación social. Como indica Dweck, cuestionan su capacidad frente al fracaso, pierden ánimo frente a los obstáculos y ven el esfuerzo como indicativo de baja capacidad. También prefieren tareas donde el éxito está asegurado y se retiran frente a las tareas que presentan problemas e implican cierto riesgo de fracaso.

La teoría incremental de la inteligencia, en cambio, propicia el desarrollo de patrones motivacionales adaptativos, orientados al dominio (*Mastery Orientation*). Los estudiantes que mantienen esta teoría de la inteligencia creen que es susceptible de cambio y que consiste en una serie de habilidades y conocimientos que pueden ser incrementados a través del esfuerzo y el aprendizaje. Su visión del esfuerzo difiere respecto a los que mantienen una teoría estable de la capacidad. Mientras que para éstos más esfuerzo significa menos capacidad —concepción de la inteligencia más diferenciada como diría Nicholls— para los otros a más esfuerzo más capacidad — se podría decir que hacen suya la idea de que incluso los genios tienen que trabajar duramente para lograr sus descubrimientos—. El esfuerzo no se contempla, por tanto, como una amenaza para la capacidad sino como algo que la activa y que permite a la gente utilizarla. Tal concepción favorece la orientación hacia *metas de aprendizaje (learning goals)*. El interés de los estudiantes está centrado en incrementar su competencia adquiriendo y dominando nuevas habilidades y conocimientos y perfeccionando su ejecución en las tareas de aprendizaje.

Según Nicholls, los estudiantes que poseen esta concepción de la inteligencia —que él denomina *concepción de la inteligencia menos diferenciada*—, presentan una *orientación hacia la tarea (task involvement/task focused)*. Se concentran en lo que pueden hacer para dominarla. Es decir, centran toda su atención y recursos en responder eficazmente a la tarea, dirigiéndose autoinstrucciones en este sentido. Ante los errores y obstáculos adoptan una perspectiva más adaptativa, ya que los ven como parte natural del aprendizaje; no se cuestionan su capacidad sino que buscan los medios de hacerles frente, persistiendo e intentando resolver los problemas. Esta orientación favorece el aprendizaje, el rendimiento y el disfrute en la tarea. Como señala Csikszentmihalya una de las formas de entrar en el estado de fluidez, que hemos comentado, consiste en enfocar directamente la atención en la tarea que se tiene entre manos. La concentración es la esencia del estado de fluidez. Para conseguirla se requiere un considerable esfuerzo y cierta disciplina pero una vez que se ha logrado la persona se encuentra afrontando la tarea sin el menor esfuerzo, absorta.

Los estudiantes que mantienen una concepción incremental de la inteligencia, tanto si confían en su capacidad como si no, es decir, *independientemente de como sea su autoconcepto académico, tenderán al dominio de la tarea*. En cambio, *en los sujetos con una concepción de la inteligencia estable, va a ser la certeza de poseer o no capacidad lo que va a determinar su curso de acción*. Así, si se perciben competentes (autoconcepto académico positivo) mostrarán un patrón de conducta orientado al dominio (*Mastery Orientation*), de modo parecido a los que tienen una teoría incremental de la inteligencia. Seleccionarán tareas que supongan reto, no disminuirán el esfuerzo frente a las dificultades y errores y no mostrarán desvalimiento frente al fracaso (autocrítica negativa); pero, a diferencia de los que consideran la inteligencia incremental, preferirán, en muchas ocasiones, sacrificar experiencias de aprendizaje, que implican riesgo de error, por oportunidades donde sea más fácil parecer inteligentes. Por su parte, los que tengan un autoconcepto académico negativo presentarán un patrón motivacional de desvalimiento y se orientarán a metas de rendimiento. Tenderán a reaccionar frente al fracaso y los errores reduciendo el esfuerzo, culpándose a sí mismos por él y expresando afecto negativo frente a las dificultades, en lugar de tratar de descubrir modos de superar los errores.

En síntesis, y como queda recogido en el Cuadro 11, los sujetos que afrontan la realización de una tarea con metas de aprendizaje y aquellos a quienes les preocupa más el resultado de su ejecución se diferencian en una serie de puntos: modo de percibir la tarea, preguntas que se plantean al enfrentarse a ella, centro de atención durante la tarea, cómo interpretan los errores, cómo se valora al profesor, qué tareas prefieren, cómo perciben el esfuerzo, cuáles son sus estándares de evaluación (Alonso Tapia, 1991).

Cuadro 11: Diferencias que presentan los sujetos con diferente orientación de meta

	METAS DE APRENDIZAJE	METAS DE RENDIMIENTO
<i>Percepción de la tarea</i>	Como reto ("a ver si la domino")	Como amenaza ("qué desastre si me sale mal")
<i>Pregunta de partida</i>	"¿Cómo puedo hacerla?"	"Podré hacerla?", "¿y si me equivoco?"
<i>Centro de atención durante la tarea</i>	Proceso a seguir	Preocupación permanente por el resultado
<i>Interpretación que se da a los errores</i>	Algo natural de lo que se puede aprender	Constituyen un fracaso
<i>Tipo de información que se busca</i>	Información precisa sobre lo que saben y lo que no saben, para aprender	Información sobre lo que valen
<i>Cómo se valora al profesor</i>	Fuente de orientación y ayuda	Juez sancionador
<i>Clase de tareas preferidas</i>	Tareas donde pueden aprender y mejorar su competencia	Tareas donde puedan lucirse o no quedar mal
<i>Percepción del esfuerzo</i>	Inversión rentable	Peligroso: esfuerzo y fracaso significa poca capacidad
<i>Estándares para evaluar la actuación propia</i>	Criterios personales y flexible: se aprende tanto de los éxitos como de los fracasos	Criterios rígidos: o se tiene éxito o se fracasa

Como vemos, los estudiantes que persiguen uno u otro tipo de metas se diferencian en lo que piensan, sienten y hacen antes, durante y después de la tarea. Su modo de enfrentamiento a las tareas es totalmente distinto. Los que persiguen metas de aprendizaje y parten de una concepción de la inteligencia incremental adoptan una perspectiva más constructiva y positiva. Esto pone de relieve la importancia que para la motivación y la conducta en general tienen las creencias y valores de los individuos.

Con objeto de ayudar a los profesores a diagnosticar los patrones motivacionales de los alumnos, que venimos comentando, Alonso Tapia y cols. (cfr. Alonso Tapia, 1995), basándose en las teorías de Dweck y Nicholls, han desarrollado dos cuestionarios que permiten recoger información sobre las metas perseguidas por los alumnos (MAPE-I y MAPE-II) y también un cuestionario que evalúa los automensajes (cuestionario AM) que los estudiantes se dirigen cuando se enfrentan a una tarea académica.

- *El cuestionario MAPE-I* es aplicable a sujetos de 11 a 15 años, se fundamenta en los planteamientos teóricos de Dweck sobre la motivación de logro, y mide, a través de sus ocho escalas, las metas que persigue el alumno (aprendizaje, conseguir evaluación favorable de los demás (lucimiento), disposición favorable al esfuerzo, vagancia).
- *El Cuestionario MAPE-II* se aplica a sujetos de edades comprendidas entre los 15 y los 18 años. Evalúa la motivación por el aprendizaje, la motivación por la búsqueda de juicios positivos de competencia y el miedo al fracaso.
- *El Cuestionario de Automensajes (AM)* evalúa, en situaciones generales y específicas, los distintos tipos de pensamientos que pasan por la cabeza de los estudiantes y que tienen repercusión motivacional. Consta de una escala de automensajes positivos y otra de automensajes negativos que hacen referencia a las metas que persiguen, las creencias sobre las características de la inteligencia y los modos de pensar frente a la tarea. Es aplicable a sujetos de 11 a 14 años.

Extensión de las concepciones estable / incremental a la interpretación del sí mismo. Repercusiones en la conducta

No sólo nuestras concepciones de la inteligencia sino también nuestras concepciones acerca de la personalidad o del yo repercuten en la motivación y en la conducta y además, como señala Dweck (1991), influyen en las formas que emplearemos para construir y mantener la autoestima. Todos podemos mantener teorías fixistas o incrementales acerca de nuestra persona. Si partimos de una teoría fixista conceptualizaremos nuestro sí mismo como formado de unos rasgos estáticos que pueden ser medidos; mientras que desde una teoría incremental consideraremos al sí mismo como un sistema dinámico que puede ser desarrollado.

Si uno se mueve en el marco de una *teoría fixista del yo* tratará de mostrar que posee determinados rasgos y sentirá orgullo si sus rasgos son medidos y juzgados favorablemente. Dentro de una *teoría incremental del yo*, en cambio, intentará mejorar en diversos aspectos de su persona y sentirá orgullo si sigue cursos de acción que le permitan usar y desarrollar sus atributos. Como señala Dweck (1991), ambos tipos de metas son naturales y universales pero un excesivo énfasis en mostrar que se posee algo (metas de rendimiento) crea cierta vulnerabilidad a patrones desadaptativos de motivación —de desvalimiento (*helpless*)—. En el cuadro 12 se recogen algunas características de los sujetos con patrones motivacionales adaptativos y desadaptativos que se derivan de sus teorías del yo .

Cuadro 12: Teorías del Yo y patrones motivacionales adaptativos y desadaptativos

DESADAPTATIVO	ADAPTATIVO
<p>Se conceptualizan a sí mismos como objeto de juicio y pierden el ánimo frente a los errores y la crítica</p> <p>Creer que un juicio negativo o un resultado deficiente implica un sí mismo no valioso</p> <p>Presentan elevada reacción frente a los resultados y juicios negativos. El determinar una situación como fracaso les conduce a un abandono de metas constructivas</p> <p>Realizan inferencias generales acerca de características importantes de sí mismos a partir de una muestra pequeña de resultados o del <i>feedback</i> recibido</p> <p>Construyen teorías implícitas de sí mismos, donde se describen importantes características como inmutables</p>	<p>Creer en el progreso del sí mismo, valoran el esfuerzo y trabajan en orden a mejorar. Usan su visión de sí mismos de modo no defensivo</p> <p>Ven los resultados y juicios negativos como algo que puede ser remontado</p> <p>Consideran los resultados y el <i>feedback</i> recibido como información que puede ser usada constructivamente. Toman las críticas no como juicios de sí mismos sino como sugerencias acerca de cómo mejorar en el futuro</p> <p>Perciben los diferentes aspectos de sí mismos como cualidades que pueden ser cambiadas o desarrolladas</p>

Si las personas podemos operar en ambos sistemas de creencias, entonces ¿qué es lo que determina que nos inclinemos por uno u otro?. Por una parte, las diferencias individuales y evolutivas y, por otra, el contexto de aprendizaje (p.e. el estilo educativo de los padres o profesores, el tipo de mensajes recibidos respecto a ciertos aspectos de nuestra conducta o de nuestra persona).

Por ejemplo, con respecto al modo de concebir la inteligencia, la investigación muestra que existen claras diferencias evolutivas. Con el avance de la edad, los niños tienden a pasar de una concepción incremental a una concepción estática. Las investigaciones de Dweck y cols (cfr. 1983, 1986, 1991) y las de otros autores (Nicholls y Miller, 1984, Nicholls, 1983, 1990) muestran que los niños más jóvenes (antes de los 9 ó 10 años) no parecen tener una noción de la inteligencia como rasgo estable e incluso una comprensión de lo que es la inteligencia. Dentro de su razonamiento, creen que el esfuerzo es valioso y que cualquiera que se esfuerza mucho puede tener éxito. Con frecuencia creen que trabajar duro, completar las tareas, recibir la

alabanza del profesor, etc. son signos de alta competencia académica y no piensan que el fracaso esté cuestionando su capacidad, por ello no tienden a exhibir respuestas desadaptativas frente al fracaso. Dweck (1986) los describe como "teóricos incrementales" y señala que no suelen mostrar patrones motivacionales de desvalimiento (*helpless*). Este modo de concebir la inteligencia cambia hacia los 12 años. Los niños a esta edad conciben la inteligencia como un rasgo interno relativamente estable que se relaciona con el esfuerzo de modo diferente a como creían antes. Ahora piensan que más esfuerzo implica menos capacidad y viceversa, y que esfuerzo y fracaso suponen que uno es torpe. A esta edad, les preocupa mucho encontrar evidencia de que son inteligentes y juzgan su inteligencia en base a criterios de evaluación externa como la comparación social y las notas.

En principio, se puede afirmar que los niños pequeños, frente a los mayores, están en mejor disposición para presentar patrones motivacionales adaptativos pero, como hemos indicado, uno u otro patrón motivacional, en cualquier edad, también puede ser inducido desde el contexto educativo en el que el sujeto está inmerso.

Por ejemplo, algunas investigaciones recientes de Dweck y cols. (cfr Dweck, 1991) muestran que los niños jóvenes, aunque no tienen una clara comprensión de lo que es la inteligencia, también pueden exhibir patrones *helpless* en todas sus facetas. Parece que este patrón motivacional está relacionado no con sus interpretaciones de la inteligencia, sino con las creencias y valoraciones del niño acerca "de la bondad o maldad general de su sí mismo". Estas creencias acerca del yo están a su vez relacionadas con las expectativas que tienen los niños de ser criticados o castigados por los adultos. Los niños pueden desarrollar patrones adaptativos o desadaptativos dependiendo del modo como los padres critican su comportamiento, es decir, del tipo de mensajes que les dirigen cuando fracasan o tienen errores. Para un niño no va a tener los mismos efectos oír ante un fracaso o una mala acción comentarios como "no has trabajado suficiente", "no has prestado suficiente atención", que oír "eres un distraído", "eres muy malo en matemáticas". En un caso, a pesar de los errores, estarán atentos a mejorar, ya que los errores no cuestionan su valía personal. En el otro caso, estarán muy preocupados por no cometer errores porque tenerlos significaría que no son valiosos. Por lo tanto, el estilo de enfrentamiento que los niños adoptan frente a una situación —pesimista u optimista— está influido, no sólo por el contenido del mensaje (p. e. reprimenda), sino por la forma.

Veamos como Dweck y sus colaboradores han obtenido evidencia acerca de esta cuestión. Dichos autores realizaron unos experimentos donde a unos niños se les exponía al fracaso en la realización de unos puzzles. Comprobaron que una apreciable proporción de niños mostraban tanto una marcada falta de persistencia frente al fracaso, como una fuerte tendencia a: a) expresar espontáneamente pensamientos y afectos negativos frente a los

obstáculos; b) ver la dificultad como significando que eran incapaces de realizar la tarea (en lugar de verla remontable con el esfuerzo) y c) exhibir bajas expectativas de éxito en tareas futuras similares. A continuación estudiaron si la forma en que les trataban sus educadores influía en que unos fueran persistentes y otros no, frente a los fracasos. Con este fin pidieron a los niños que escenificaran mediante *rol playing* la actitud que un agente social (padre, madre, profesor) tendría frente a su trabajo. Se hizo del siguiente modo: una muñeca (movida por el experimentador) representaba al niño y preguntaba al agente social (representado por el niño) cosas como éstas: ¿estás feliz conmigo?, ¿estás furioso conmigo?, ¿me castigarás?, ¿qué debería hacer ahora? Los no persistentes remarcaron comentarios de castigo y crítica negativa en mayor proporción que los persistentes. Ejemplos de comentarios de los no persistentes fueron: “no lo has hecho nada bien, siéntate en tu sitio”; “hiciste uno bien y tres mal, estás castigado”; “papá va a estar enfadado y te va a dar una azotaina”. En cambio, los comentarios de los persistentes consistían en sugerencias más constructivas y que no hacían referencia explícita a evaluación de la inteligencia o de su sí mismo, tales como “mi pequeña lo ha hecho muy bien, estoy orgullosa de ella y la voy a abrazar”; “no trabajaste bastante duro, pero lo intentarás de nuevo después de comer”; “lo hiciste lo mejor que supiste. Trabajaste duro pero no pudiste terminarlos. ¿Querrás intentarlo después?”.

Como se puede apreciar los niños con patrones motivacionales más desadaptativos y menos persistentes, tendían a ofrecer comentarios centrados en el resultado (bueno o malo) y en juicios que implícitamente cuestionaban su valía personal; mientras que los persistentes, ofrecían comentarios centrados en el proceso y en la posibilidad de mejora que, por lo tanto, no amenazaban su autoestima, ni cuestionaban su valía. Lo que es evidente es que estos niños ofrecían comentarios que habían modelado de las personas con las que conviven, lo que muestra que el tipo de mensajes que recibimos de los demás, respecto a nuestras acciones y resultados, hacen mella en nosotros y nos inducen a orientarnos hacia la autodefensa —tratar de mostrar que valemos—, o hacia el autodesarrollo —hacia un modo de enfocar la vida con menos miedo al fracaso, con más seguridad en la propia valía y con deseo de crecer sin miedo al riesgo—.

Por ello, sin fomentar un optimismo ingenuo, deberíamos procurar alimentar en el ámbito familiar o escolar el que las personas tuvieran visiones constructivas de sí mismas. De hecho, las posibilidades de mejora en cualquier ámbito de nuestras vidas son avaladas desde el seno de la psicología. Los enfoques actuales en el estudio de la inteligencia o de la personalidad y los avances terapéuticos dentro, por ejemplo, del marco de la llamada Modificación de Conducta ponen de relieve que, a pesar de los condicionantes biológicos o temperamentales, el aprendizaje juega un papel muy importante en la conformación de lo que somos y que podemos mejorar

nuestro modo de pensar, sentir o actuar. Podemos aprender y nos pueden enseñar a ver las cosas de forma positiva o negativa.

Pautas para el desarrollo de patrones motivacionales adaptativos en el aula

Hemos dicho que, a pesar de las diferencias individuales, los estudiantes pueden desarrollar patrones motivacionales adaptativos o desadaptativos dependiendo de las características del contexto de aprendizaje. A partir del análisis que de la motivación de rendimiento, desde la perspectiva de las metas (*goal theory*), hacen Dweck y Nicholls, mucha investigación se ha centrado en el estudio de las condiciones de la situación instructiva que propician la tendencia a la egoimplicación o bien favorecen la orientación centrada en la tarea (*task involvement*) (Ames, 1992; Ames y Archer, 1988; Meece, Blumenfeld y Hoyle, 1988, Nicholls, 1984). Aunque, posteriormente, nos ocuparemos más extensamente de esta cuestión del contexto educativo, algunas sugerencias que los autores ofrecen para posibilitar la orientación de los estudiantes hacia metas de aprendizaje son las siguientes:

- *Feedback del profesor antes, durante y después de la tarea centrado en el proceso de aprendizaje.* La orientación hacia metas de aprendizaje y la implicación en la tarea puede ser facilitada si en el aula los profesores, como señalan Alonso Tapia y cols. (Alonso Tapia, 1991; Pardo y Alonso Tapia, 1990) dirigen mensajes antes, durante y después de la tarea que ayudan a los estudiantes a centrarse en el proceso de aprendizaje (cómo abordar la tarea, qué recursos disponer para enfrentarse a los errores), evitando, en lo posible, mensajes que les predispongan a preocuparse por si mostrarán que son inteligentes o no. Los mensajes deben facilitar la tolerancia al error, ayudando a que los estudiantes lo vean como parte natural del aprendizaje y no como algo que cuestiona su valía. Como ejemplo, en la clase, no induce un estado motivacional igual el presentar una tarea de esta forma: "aquí tenéis diferentes problemas. Unos son más fáciles y otros son más difíciles. Vamos a ver lo que sois capaces de hacer" (centrada en el rendimiento) que presentarla de esta otra: "si hacéis estas tareas, probablemente, aprenderéis muchas cosas nuevas. También estoy seguro de que cometeréis errores, estaréis un poco confusos y hasta puede que os sintáis torpes a veces, pero aprenderéis algunas cosas útiles" (centrada en el aprendizaje).
- *Enseñar a pensar.* En un contexto donde se dedican esfuerzos a enseñar estrategias de aprendizaje que facilitan la adquisición, el recuerdo, la recuperación de la información y la resolución de

problemas es más probable que los alumnos mantengan la teoría de que su inteligencia es incremental. Mucha desmotivación puede provenir de que el alumno no sabe llevar a cabo con eficacia los procesos necesarios para rendir competentemente, y, por ello, esa percepción de falta de control les induce a centrarse en la experiencia negativa de fracaso y en la autocrítica, más que en poner en marcha modos alternativos de aprendizaje.

- *Estructura de clase cooperativa.* La estructura de clase cooperativa, frente a la competitiva, facilita la orientación hacia el dominio y hacia la tarea y hace que el esfuerzo se valore más como razón del éxito o del fracaso. La estructura de clase competitiva propicia la comparación social del rendimiento y la atención centrada en demostrar capacidad. Mientras que en un clima motivacional de clase orientada al dominio el papel de autoconcepto académico como predictor del rendimiento declina; en las clases donde se enfatizan demasiado las notas y se favorece el ambiente competitivo su importancia como predictor del rendimiento aumenta. Si en este contexto, los estudiantes dudan de su capacidad, la preocupación por rendir pobremente va a interferir en su concentración y disfrute de la tarea.

2.2.4.3. *Cuando la autovalía se ve amenazada.*

La teoría de la autovalía de Covington

La teoría de la autovalía de Covington también pone de relieve la importancia que tiene para los estudiantes el hecho de sentirse capaces e ilustra, muy acertadamente, los mecanismos egodefensivos que se ponen en marcha cuando éstos sienten que sus creencias de competencia son amenazadas en el contexto escolar.

Covington y sus colaboradores (Covington y Beery, 1979; Covington y Omelich, 1979a, 1979b, 1979c; Covington, 1983, 1984, 1992) han propuesto con su *Teoría de la Autovalía* una nueva formulación de la motivación de rendimiento. Según esta teoría, los estudiantes en el contexto escolar están altamente motivados por el deseo de proteger su sentido de autovalía, que se concreta en el intento de mantener la creencia de que son intelectualmente capaces. Desde esta óptica, la conducta de rendimiento puede ser explicada como los intentos de los individuos por mantener una imagen positiva de su competencia, en particular cuando existe el riesgo de fracaso.

Covington parte de dos premisas que apoyan dicha tesis:

- 1) en nuestra sociedad existe una tendencia generalizada a equiparar capacidad para rendir con valor humano. Los niños, desde

pequeños, interpretan que son valiosos, dignos de amor y queridos si rinden adecuadamente, es decir, si son capaces. La capacidad, más que el esfuerzo, se percibe como el ingrediente principal del éxito académico, por lo que es comprensible que una preocupación fundamental de los estudiantes sea esforzarse por proteger sus creencias de capacidad;

- 2) el engrandecimiento de la autoestima es una motivación primaria de la conducta humana, de modo que, en lo posible, los sujetos se moverán por obtener el éxito que indica capacidad y evitar el fracaso que disminuye la percepción de capacidad.

Covington y Beery (1979) sostienen que la preocupación por la defensa de las percepciones de competencia y el miedo al fracaso asociado con ella, se acrecienta en las clases, que ellos denominan, "orientadas al fracaso" y que responden a ambientes educativos que favorecen la comparación social y donde el estudiante siente que es valorado en función de las notas, las cuales son interpretadas como juicios de su capacidad y valía. En estas clases los estudiantes parecen convencidos de que la capacidad es el ingrediente principal del éxito académico y que la falta de capacidad es la razón del fracaso. Así, la preocupación por evitar el fracaso se convierte en un problema generalizado que afecta a un amplio rango de estudiantes. Covington y sus colaboradores han mostrado que los estudiantes, en particular aquellos que tienen bajo autoconcepto académico, emplean diversas *estrategias egodefensivas*, con frecuencia contraproducentes para el aprendizaje, en orden a evitar el riesgo de fracaso.

Así, para mantener una autoimagen positiva y preservar su autoestima de valor pueden *evitar esforzarse*. Téngase en cuenta que el esfuerzo es una amenaza potencial para el estudiante, ya que una combinación de alto esfuerzo y fracaso invita a atribuir éste a la falta de capacidad, lo que produce pérdidas en la autoestima. Por ello, si el estudiante espera fracasar, porque desconfía de sus capacidades, utilizará como estrategia defensiva el no esforzarse y de esta manera si el fracaso ocurre lo puede atribuir a la falta de esfuerzo y no a la falta de capacidad. El fracaso sin esfuerzo no afecta a las estimaciones de la capacidad y produce menor frustración y ansiedad.

Covington y Omelich (1979) consideran que *el esfuerzo* en el ámbito escolar *es una espada de doble filo* que provoca un conflicto entre profesor y estudiante. Este, si duda de sus capacidades, no esforzándose protege sus percepciones de competencia, pero es reprobado por el profesor que le considera perezoso e indiferente al aprendizaje, juicios que tienen un alto valor social negativo para él. Por otra parte, si se esfuerza y fracasa es menos penalizado por el profesor pero entonces aumentan dramáticamente sus atribuciones de falta de capacidad. El hecho de que muchos estudiantes tiendan a conducirse de forma socialmente negativa y a no superar sus

fracasos, sugiere que éstos están dispuestos "a evitar las implicaciones de baja capacidad ante el fracaso a cualquier precio". A veces, para evitar la reprobación del profesor se esfuerzan pero no demasiado enérgicamente (*falso esfuerzo*) o bien recurren a todas las *excusas* que tienen a mano cuando no se esfuerzan (p. e. "no me he esforzado porque he estado enfermo"). Este conflicto profesor-estudiante se intensifica a medida que el estudiante se hace mayor y desarrolla una teoría de la inteligencia como rasgo estable.

Hay muchas otras estrategias egodefensivas que los estudiantes pueden utilizar. Por ejemplo, cuando el éxito ocurre lo pueden atribuir a causas externas, lo que en principio puede resultar paradójico pues, de este modo, no incrementan su sentido de autoconfianza o control personal. Sin embargo, pueden *rechazar sus éxitos* simplemente *para evitar la obligación de repetir tales resultados en futuras ocasiones, ya que de alguna manera se sienten incapaces de hacerlo*. Por otra parte, pueden inclinarse hacia la *realización de tareas de dificultad extrema, o muy fáciles o muy difíciles*. Si la tarea es muy fácil creen que el éxito está asegurado y entonces la implicación en ellas comporta poco riesgo para las percepciones de competencia. Si la tarea es muy difícil es esperable el fracaso, pero para ellos será "un fracaso con honor", ya que pocos estudiantes esperan tener éxito en tareas muy difíciles, por lo que el fracaso entonces no implica necesariamente falta de capacidad. En la literatura ya se ha señalado que muchos estudiantes con fracaso escolar no tienen un nivel realista de aspiraciones y que suelen sobrestimar lo que pueden hacer. Según Covington, para estos estudiantes el perseguir una meta valiosa, tanto si es alcanzada como si no, llega a ser una fuente de satisfacción.

Otras estrategias egodefensivas serán *evitar preguntar cuando no saben algo o tienen dificultades*, para no aparecer como ignorantes ante los demás. O *devaluar las actividades académicas* y rechazar que las metas escolares sean metas personalmente significativas para ellos. Mostrar alta motivación podría conducirles a la frustración y a la confirmación de baja capacidad si se esfuerzan y fracasan.

Desde la teoría de la autovalía, los profesores pueden comprender mejor el comportamiento de muchos estudiantes que en la clase parecen desmotivados, apáticos, indiferentes hacia el aprendizaje y que, incluso, justifican su inactividad y falta de esfuerzo destacando la poca importancia que las tareas tienen para ellos o que los castigos con que les pueden amenazar les son irrelevantes. Los profesores consideran estos bajos niveles de motivación altamente desadaptativos. Sin embargo, *desde la perspectiva de los sujetos con dificultades de aprendizaje, con un historial de fracaso a sus espaldas, mostrar baja motivación académica es preferible a la experiencia debilitante para la autoestima de intentarlo y fracasar*. Es decir, estos alumnos están altamente motivados pero no por aprender sino por defender su autovalía.

Covington (1984) mantiene que las conductas egodefensivas, la baja tolerancia al fracaso, la utilización de las atribuciones con fines de autoprotección, el miedo al riesgo, la motivación por incentivos externos y los sentimientos de fracaso, se producen porque: a) en las escuelas no se dan las condiciones necesarias para que los alumnos se centren más en progresar en el aprendizaje que en tratar de mostrar capacidad; y también porque b) muchos estudiantes, en particular los que fracasan, no poseen las destrezas y capacidades necesarias para regular eficazmente su propio aprendizaje. Desde su punto de vista, la atención a estos aspectos evitaría que los estudiantes, en aras de su autodefensa, presentaran patrones motivacionales inadecuados que no facilitan el aprendizaje y el rendimiento.

2.3. Cambios en la motivación académica a lo largo del desarrollo evolutivo

Tal como comentábamos en el primer capítulo, los investigadores que han estudiado la motivación académica desde un punto de vista evolutivo, han puesto de manifiesto que los cambios que se producen en los patrones de pensamiento de los estudiantes —como consecuencia del desarrollo cognitivo y de las variaciones en las características del entorno educativo—, son responsables, en gran medida, de las diferencias que en motivación presentan los estudiantes.

Con el paso de los años, ciertos conceptos ligados con la motivación de rendimiento son interpretados de forma diferente por niños y mayores, con las consiguientes implicaciones afectivas y conductuales. Así, los niños difieren de los adultos en la forma en que interpretan, por ejemplo, las características de la tarea (dificultad), los resultados obtenidos (puntuaciones más altas o más bajas que los otros), el *feedback* social (enfado por parte del profesor); las causas de éxito o fracaso (atribuciones), la inteligencia. Todo ello redundando en un modo distinto de juzgar sus expectativas de éxito o fracaso, de valorar su competencia y sus posibilidades de aprendizaje (Midgley y cols. 1989; Rubble y cols., 1992; Rosenholtz y Simpson, 1984). Como indica Covington (1983), estos cambios en las cogniciones asociadas con el rendimiento, a las que denomina cogniciones motivadoras (*motivated cognitions*), llevan aparejados cambios en las emociones relacionadas con el mismo.

Por ejemplo, con respecto al modo de concebir la dificultad de la tarea y también la capacidad y sus relaciones con el esfuerzo, investigaciones como las de Nicholls (Nicholls, 1983; Nicholls y Miller 1984; Nicholls, 1990) destacan las siguientes diferenciaciones que se van produciendo:

A) Concepciones respecto a la dificultad de la tarea

- 1º) *Concepción egocéntrica de la dificultad*: los niños más pequeños (3-5 años) tienden a juzgar la dificultad de la tarea sobre la base subjetiva de si se ven capaces de tener éxito en ella o no. Para ellos, la tarea es fácil si pueden hacerla, y es difícil si no la pueden hacer. Para juzgar la dificultad no tienen en cuenta criterios normativos y tampoco si otros son capaces o no de hacerla.
- 2º) *Concepción objetiva de la dificultad*: en un segundo estadio (5 ó 6 años) los niños se dan cuenta de que hay un continuo de niveles de dificultad basados en la observación objetiva de las propiedades de la tarea tales como su complejidad, tipo de contenido, etc. Reconocen, por tanto, que existen variaciones de la dificultad objetiva de la tarea, independientemente de las propias expectativas de éxito que tengan acerca de su capacidad de llevarla a cabo.
- 3º) *Concepción normativa de la dificultad*: en un tercer estadio (hacia los 7 años), los niños emplean la comparación social para juzgar la dificultad. Al tener en cuenta esta información juzgan que una tarea es difícil si pocos miembros de su grupo de referencia la pueden hacer, de lo que infieren que requiere más capacidad. Esta información es utilizada entonces para formar juicios respecto a su capacidad.

B) Concepciones de la capacidad

Los cambios que se producen en la concepción de la capacidad derivan del distinto modo de ver las relaciones entre esfuerzo y habilidad. Nicholls y Miller (1984) distinguen cuatro niveles en la diferenciación de esfuerzo y habilidad.

Nivel 1: *No diferenciación de las relaciones entre esfuerzo, resultado y habilidad. El esfuerzo o el resultado es habilidad (3-5 años)*. En un primer estadio, antes de los seis años, los niños no diferencian entre la habilidad, el esfuerzo y los resultados. Desde su perspectiva, interpretan que los compañeros que trabajan más duro son más inteligentes incluso si sus resultados son bajos. También interpretan que los que consiguen mejores puntuaciones es porque trabajan más duro —aunque no lo hagan— y son más inteligentes.

Nivel 2: *El esfuerzo es la causa de los resultados (6-8 años)*. Este segundo estadio emerge hacia los 6 años. Los niños comienzan a diferenciar el esfuerzo y el resultado, que se distinguen ya como causa y efecto. En este estadio, el

esfuerzo se percibe como la primera causa de los resultados. Los niños creen que esfuerzo y resultado covarían positivamente. Así, piensan que aquellos que trabajan más duro tendrán más éxito que aquellos que no lo hagan. Cuando esto no ocurre consideran que los pobres resultados se deben a que se ha trabajado duro pero rápidamente y sin cuidado. Por otra parte, cuando se obtienen resultados iguales pero con esfuerzo desigual, creen que ello se debe a que los que han trabajado menos duro, sin embargo, en algunos momentos lo han compensado trabajando al máximo. Los niños, en este estadio, están convencidos de que a más esfuerzo más inteligencia. Así, la inteligencia, en el sentido de capacidad o habilidad que puede incrementar o limitar la efectividad del esfuerzo, todavía no es concebida como causa.

- Nivel 3: *Esfuerzo e inteligencia se diferencian parcialmente (9-10 años)*. Hacia los 9 años, se desarrolla la concepción de la inteligencia como capacidad, como rasgo que se posee de un modo estable, en mayor o menor medida. El esfuerzo no se concibe ya como la única causa del resultado. Se reconoce que la alta habilidad puede compensar el bajo esfuerzo y que la baja habilidad limita el efecto del esfuerzo. Pero esta diferenciación y sus implicaciones no se siguen sistemáticamente. Los niños a esta edad, suelen esperar que los que se esfuerzan menos mejorarán si trabajan más duramente. Se mantiene todavía una teoría incremental de la inteligencia, tal como sugiere Dweck o menos diferenciada, como apunta Nicholls.
- Nivel 4: *Inteligencia como capacidad (12-13 años)*. Hasta los 10-11 años los niños no comprenden la relación compensatoria entre capacidad y esfuerzo o que la capacidad implica límites en la medida en que el esfuerzo puede incrementar el rendimiento. Sin embargo, hacia los 13 años (2º de ESO) ya reconocen la naturaleza estable de la capacidad. Ven que el esfuerzo y la capacidad son entidades separadas e interdependientes y que covarían inversamente. Comprenden que si la capacidad es alta puede incrementar los efectos del esfuerzo sobre el rendimiento y si es baja los limita. En este estadio, la capacidad se infiere correctamente de la observación de los esfuerzos y de los resultados. Ante resultados iguales, más bajo esfuerzo implica mayor capacidad. Los niños ya piensan que más alta capacidad significa que es necesario menos esfuerzo para alcanzar una meta, pero también que alta capacidad combinada con alto esfuerzo produce rápidamente buenos resultados.

Como vemos, los mayores consideran que la capacidad, entendida como habilidad, es crítica para el rendimiento mientras que los más pequeños no parecen preocuparse tanto por ella, puesto que, como hemos señalado, no perciben la covariación capacidad/esfuerzo. Por este motivo, para los mayores, la percepción de falta de habilidad, tiene efectos más devastadores que para los más jóvenes. No obstante, aunque las concepciones o teorías de la inteligencia menos y más diferenciadas (incremental o estable) se van perfilando a lo largo del proceso evolutivo, esto no conlleva forzosamente que los adultos tengan que operar con la teoría estable. Como ya comentamos, Dweck y Nicholls afirman que las dos teorías, son accesibles a los adultos y que las características del entorno de aprendizaje influyen notablemente en que el sujeto se mueva dentro de una u otra concepción. En situaciones competitivas, se activan más las concepciones diferenciadas. En cambio, en situaciones no competitivas, se activan las concepciones menos diferenciadas, lo que influye en que el foco de atención se instale en la tarea y en los métodos para dominarla (en el progreso), y no en el yo y en la preocupación por parecer inteligentes.

Los estudios evolutivos también muestran que, a lo largo del desarrollo, se producen *cambios en los valores*. En preescolar y primer grado de primaria el rendimiento académico *per se* es de poco interés para los niños, pues la clase en estos primeros años se vive más como un contexto social que académico. Conforme se avanza en la escuela, los niños valoran más el rendimiento académico. Poco a poco, aprenden que el rendimiento es muy valorado en nuestra sociedad y por ello muestran un interés creciente por los resultados de rendimiento y los reforzamientos asociados con los resultados positivos (notas). Sin embargo, al entrar en la adolescencia, como el deseo y la búsqueda de la aprobación de los compañeros se hace más perentorio, se produce un desplazamiento del interés hacia la apariencia física y las relaciones sociales, lo que, en consecuencia, puede provocar un declive del interés por lo académico, aunque no siempre ocurre así. Los adolescentes que han experimentado considerable fracaso académico pueden ser especialmente proclives a devaluar el rendimiento en orden a mantener una imagen de sí favorable. Sin embargo, para otros adolescentes que han empezado a considerar metas educativas y profesionales a largo plazo, el rendimiento puede aumentar en importancia. Lo que es evidente es que estos cambios en los valores tienen importantes implicaciones en la conducta de rendimiento. Así, los niños más jóvenes pueden concentrarse en ser "buenos" más que en rendir bien. Algunos adolescentes pueden esforzarse para evitar alto rendimiento y mantener buenas relaciones sociales con los compañeros. Otros, sin embargo, pueden comenzar a tomarse el trabajo escolar más en serio.

Un aspecto también significativo, que ha sido extensamente documentado es que, a lo largo del desarrollo, se produce *un aumento de la orientación motivacional extrínseca y un decremento progresivo de la orientación motivacional intrínseca* (Eccles y cols., 1984; 1993; Harter, 1986, Nicholls y Miller, 1984). Este cambio parece estar ocasionado, por una parte, por la importancia que se va dando al rendimiento, pero, por otra, porque las expectativas de éxito y las percepciones de competencia, que influyen decisivamente tanto en el nivel como en la orientación motivacional, también declinan. Se puede decir, que “el optimismo ingenuo” de los niños —que deriva de su modo de interpretar el *feedback* de éxito o fracaso que reciben y de su modo de juzgar su capacidad— pierde fuerza. Los niños, progresivamente, van integrando la información relacionada con el rendimiento en una forma más lógica que se va pareciendo más al modo de procesar la información de los adultos. Sus juicios acerca de su competencia y sus expectativas van siendo más realistas, incluso podríamos decir que más pesimistas. Esto acarrea un aumento de la ansiedad, frente al rendimiento académico, influyendo en que los afectos hacia la escuela lleguen a ser más negativos. Así, aumentan las actitudes negativas hacia las materias, los compañeros, los profesores y también hacia sí mismos.

Este declive de la motivación intrínseca y de las percepciones de competencia es especialmente marcado en la transición de primaria a secundaria. No obstante, parece que la magnitud del declive, concretamente en actitudes y creencias respecto a la propia competencia, varía a través de diferentes dominios y áreas de contenido, siendo más marcado en el dominio académico que en el atlético o social

Los niños más jóvenes sobrestiman su competencia y sus posibilidades de éxito. Causas que explican su optimismo ingenuo

Como venimos recalcando, un aspecto característico de los niños más jóvenes es que, a pesar de su rendimiento pasado, son más optimistas acerca de su futuro rendimiento en una tarea que los más mayores. En general, sobrestiman su competencia y por eso cuando experimentan el fracaso disminuyen menos sus expectativas que en los mayores (cfr. Blumenfeld y cols. 1982; Harter, 1985, Marsh, 1985, 1986; Marsh, Parker y Barnes, 1985). Los psicólogos del desarrollo han planteado que estas diferencias pueden ser debidas al modo como atienden, procesan e interpretan el *feedback* que reciben de sus resultados. Los niños reciben de sus padres, maestros y compañeros, bastante información de sus competencias y ellos mismos observan los resultados de su trabajo. Sobre la base de esta información desarrollan las diferentes cogniciones relacionadas con el rendimiento (expectativas, percepciones de competencia, atribuciones) y las

emociones (felicidad, miedo, orgullo, vergüenza) que van a influir en sus actitudes hacia la escuela en general y hacia las materias en particular.

Vamos a ver con un poco más de detenimiento las hipótesis que se han barajado para explicar este optimismo ingenuo de los niños (cfr. Blumenfeld y cols., 1982; Marsh y Gouvenet, 1989; Stipeck, 1981, 1984a, 1984b; Ruble y cols., 1992), si bien antes conviene que describamos los tipos de *feedback* que los niños reciben de sus resultados, puesto que haremos referencia a ellos.

El *feedback* que los alumnos reciben en clase, puede adoptar diversas formas y su naturaleza cambia con los cursos, lo que va afectar al modo como lo interpretan. Podemos distinguir los siguientes tipos (cfr. Stipeck, 1984):

- a) *Feedback de evaluación social* o reforzamiento social en forma de comentarios que les animan a trabajar (p. e. “El profesor dice que soy un buen estudiante”).
- b) *Feedback simbólico* (p. e. “El profesor normalmente me pone un muy bien en mis deberes”). Se utiliza como indicación del grado en que los resultados del alumno han sido buenos y puede adoptar diversas formas: notas, símbolos o fichas. En los primeros grados, se suele dar simultáneamente con el reforzamiento social y afectará a las cogniciones y emociones relacionadas con el rendimiento a medida que los niños llegan a comprender lo que representan. Para los niños mayores tiene bastante valor, como lo muestra el hecho de que las correlaciones entre notas y percepciones de competencia suelen estrecharse hacia 4º, mientras que anteriormente las notas apenas tienen efecto a la hora de juzgar la competencia académica (cfr. Harter, 1985; Marsh y Gouvenet, 1989).
- c) *Feedback objetivo* (p. e. “Normalmente respondo bien a todas las preguntas del examen, consigo un 100%”). Se usa para indicar si el trabajo realizado es correcto o incorrecto sin añadir información evaluativa o normativa. Los niños suelen recibirlo desde preescolar, sin embargo, su significado no es el mismo para los pequeños que para los mayores.
- d) *Feedback normativo* (p. e. “Normalmente tengo la mejor puntuación de la clase”). Informa del grado en que el resultado de un sujeto es bueno o malo en relación a un grupo de referencia. A medida que el *feedback* simbólico u objetivo es más utilizado en la clase y los niños comprenden su significado, se incrementa la tendencia a hacer comparaciones entre los logros conseguidos por los distintos miembros del grupo.

Con relación ya a las causas que se han planteado para explicar el optimismo ingenuo de los niños podemos señalar lo siguiente:

A) *En las primeras edades los niños son más proclives a centrarse en determinadas formas de feedback subestimando otras.*

Los niños pequeños, comparados con los de final de primaria, atienden y responden más al *feedback* social (alabanza, no comentario, comentarios negativos suaves) que al objetivo, simbólico o normativo directamente relacionado con el rendimiento. Hay dos razones para ello. Por una parte, ese tipo de *feedback* se emplea con más frecuencia en los primeros años. Por otra parte, en este período, los niños desean verse “buenos chicos/as” para obtener la aceptación de los profesores y por ello están singularmente atentos a sus comentarios y al reforzamiento social amable y amigante que proporcionan. Además, los profesores, a los que los niños atribuyen gran autoridad moral, suelen utilizar la alabanza no siempre en contingencia con el buen rendimiento y por esta razón un niño, a pesar de su pobre rendimiento objetivo, puede mantener altas expectativas si los profesores le proporcionan reforzamiento social positivo. Todo lo que acabamos de señalar explicaría que el *feedback* social tenga más influencia en su motivación y en las cogniciones relacionadas con el rendimiento que el rendimiento real en las tareas, y, por lo tanto que contribuya a mantener el optimismo. Sin embargo, como la cantidad de *feedback* positivo que se recibe en la clase suele decrecer durante los cursos de primaria, los niños más mayores toman en cuenta, éste y el *feedback* objetivo del rendimiento de una forma más equilibrada, a la hora de forjar sus expectativas y creencias de competencia.

B) *Factores asociados con el nivel de desarrollo cognitivo —como deficiencias en memoria y en la capacidad de procesar e integrar la información; unido a una forma de pensar donde lo deseado tiene más fuerza que lo real— influyen en que el feedback de rendimiento tenga distintas implicaciones para los niños y para los mayores.*

Se ha planteado que los niños más jóvenes, en el estadio preoperacional, fracasan para usar sistemáticamente la información objetiva de su rendimiento pasado debido a que son menos capaces de recordar e integrar eventos separados temporalmente. Al no asociar pasado y futuro, la información del rendimiento pasado no es utilizada para realizar predicciones. Estas deficiencias en las capacidades cognitivas necesarias para procesar el *feedback* y comprender sus implicaciones para el futuro rendimiento explicarían las altas expectativas de éxito y las altas percepciones de capacidad de los niños pequeños incluso después de experiencias de fracaso objetivo.

Esta hipótesis, sin embargo, no parece sostenerse totalmente ya que otros hallazgos de investigación revelan que, bajo ciertas circunstancias, los niños pequeños, no muestran tales deficiencias cognitivas sino que se conducen como los adultos, haciendo predicciones realistas basadas en el rendimiento anterior.

En concreto, se ha visto que los niños de preescolar usan la información de los resultados pasados y hacen juicios relacionados con los futuros resultados en una forma adulta y lógica cuando se les pide que juzguen y que hagan predicciones sobre el rendimiento de otros; aunque, en cambio, no utilizan dicha información cuando juzgan sus propios resultados. Así, por ejemplo, el *feedback* negativo relacionado con la capacidad (un fracaso) lo toman en cuenta en sus juicios acerca de la competencia de otros (disminuyen sus expectativas respecto al futuro rendimiento de éstos) pero no lo tienen en cuenta en sus juicios acerca de su propia competencia (un fracaso pasado no les hace disminuir sus expectativas futuras).

En apoyo de esta hipótesis se puede citar un estudio llevado a cabo por Stipek. Esta investigadora encontró que prácticamente todos los niños de preescolar mantenían unas imágenes muy positivas de sí mismos —se veían a sí mismos como “uno de los más inteligentes de su clase”—. Comprobó que los juicios de estos niños sobre su propia competencia no coincidían con las estimaciones que sobre ellos hacían profesores y otros compañeros —sus puntuaciones de competencia no correlacionaban significativamente con las de los profesores o compañeros—. Lo que le llamó la atención fue que, sin embargo, desde primer curso, las estimaciones de los niños respecto a la competencia de sus compañeros sí correlacionaban significativamente con las realizadas por sus profesores. Este sesgo dejaba de producirse hacia el 2º y 3º curso, donde ya sus autopercepciones de competencia sí correlacionaban significativamente con las que sobre la misma tenían profesores y compañeros.

A la vista de estos hallazgos, los investigadores se han preguntado ¿por qué los niños están poco inclinados a usar las capacidades de procesamiento de información que poseen cuando hacen juicios acerca de sí mismos y sí en cambio cuando juzgan a otros? Al respecto se han sugerido las siguientes explicaciones:

- a) Una posible explicación a este fenómeno, al que se ha llamado *sesgo sí mismo-otros* (*self-other bias*), puede ser que los preescolares atribuyen su fracaso a causas inestables, y siguiendo la teoría de la atribución, en este caso, el fracaso pasado no predice el fracaso futuro. En cambio, atribuyen el fracaso de los otros a causas estables.

Los resultados de algunas investigaciones indican, sin embargo, que no hay diferencias significativas en el esquema atribucional seguido

para juzgar el fracaso propio o el de los compañeros. De todas maneras, aún siendo así, se ha señalado que no se puede rechazar como hipótesis, que tiene que ser probada, la posibilidad de que las causas asumidas por los niños tengan diferentes implicaciones cuando se refieren al rendimiento futuro de sí mismos o al de los otros. Por ejemplo, un niño puede atribuir su fracaso a la falta de esfuerzo pero tiene confianza en que lo intentará y que en la próxima ocasión podrá tener éxito. Sin embargo, un niño que juzga a otro no tiene la certeza de que el otro niño vaya a esforzarse suficientemente, ya que no tiene acceso a su estado motivacional.

- b) Otra explicación alternativa, inspirada en Piaget, señala que la exagerada percepción de eficacia de los preescolares puede deberse a que sus expectativas son más un reflejo de sus deseos que el resultado de un análisis de la información relevante. Los niños se guían por un modo de pensar donde lo que domina es el deseo (*Wishful Thinking*), lo que crea ciertos espejismos. Es tal la creencia en la fuerza de sus deseos que para ellos su deseo de éxito es suficiente para conseguirlo. En su funcionamiento psicológico, el afecto y la cognición están estrechamente enlazados, por lo que tienden a hacer juicios consistentes con sus deseos. Puesto que perciben una relación causal entre deseos y resultados e ignoran el *feedback* de rendimiento que es inconsistente con ese deseo de tener éxito, no es ilógico que tengan expectativas de éxito después del fracaso pasado. En cambio, cuando juzgan a otros niños como no existe una inclinación personal a desear el éxito del otro no hay deseo personal que interfiera con el procesamiento de la evidencia objetiva.

Las investigaciones de Stipeck han corroborado esta hipótesis, pero también han mostrado que, bajo ciertas condiciones, concretamente cuando a los niños se les destacan sus resultados pasados y se les insta a que se centren en ellos, sí tienden a ajustar sus expectativas futuras de acuerdo con su rendimiento pasado. Por lo tanto, aún siendo los deseos un factor importante en el proceso de formar expectativas, no es menos cierto que, como dice Stipeck, cuando se les enfrenta a la realidad, el optimismo de los niños a pesar de todo es frágil, aunque no es tan frágil como el de los adultos.

- c) Otra explicación planteada, desde del marco del procesamiento de la información, respecto al *sesgo sí mismo-otros* señala que la diferente perspectiva visual que el niño tiene de su propio rendimiento pasado, con respecto al de los otros, puede producir esas diferencias en las expectativas futuras. Es decir, la perspectiva desde la que se juzga (actor *versus* observador) afecta al uso que se hace del *feedback* de rendimiento.

Así, en observaciones con adultos, se ha visto que los actores tienden a atribuir sus acciones (p.e. inadecuadas) a factores situacionales, mientras que los observadores tienden a atribuir las mismas acciones a disposiciones estables de la persona. En el caso de los niños puede ocurrir que sus juicios de expectativas acerca de otro niño se basen en observaciones del niño y de sus resultados, produciéndose una fuerte asociación entre niño y resultado; mientras que cuando esos niños se juzgan a sí mismos se basan en la observación del resultado sólo, lo que redundaría en una débil asociación persona—resultado. Esta hipótesis se probó haciendo que un grupo experimental viera en video sus actuaciones (*self video*) y las de los otros niños y el grupo control no tuviera la condición de *self video*. Los resultados mostraron que los niños que no se vieron a sí mismos en video tuvieron más altas expectativas, lo que sugiere que si los niños tienen la oportunidad de ver desde fuera su propia actuación tienden a disminuir las expectativas respecto a sí mismos. Las diferencias entre los dos grupos, sin embargo, fueron bajas lo que indica que hay otros factores que influyen en que los niños sobrestimen sus capacidades y expectativas.

- C) *La tendencia a atribuir el fracaso a causas controlables influye en que los pequeños con frecuencia esperen el éxito incluso después de repetidas experiencias de fracaso "objetivo"*

Incluso si como parece los niños no tienen deficiencias cognitivas para atender y procesar la información objetiva del rendimiento, ello no significa que éste tenga las mismas implicaciones que para los mayores, pues los niños no asumen tanto como los mayores la estabilidad del mismo.

Considerable evidencia indica, como hemos señalado, que los pequeños no atribuyen el rendimiento pasado a causas estables sobre las que no tienen control. Hemos visto que tienen una concepción incremental de la inteligencia. Para ellos la habilidad es inestable y está influida por la práctica y el esfuerzo. Al no diferenciar claramente capacidad y esfuerzo explican su inteligencia en términos de hábitos de trabajo, creyendo que lo que necesitan es más esfuerzo, más práctica y un fuerte deseo de éxito. Por lo tanto, pueden esperar el éxito seguido del fracaso. Además, el *feedback* que el profesor ofrece en los primeros años no siempre les ayuda a diferenciar esas dimensiones (capacidad/esfuerzo). Un bien del profesor puede referirse a la conducta del alumno (atención), al esfuerzo, a la calidad de su trabajo o a todo simultáneamente. Por estas razones, hasta los últimos años de elemental, los niños mantienen un alto nivel de optimismo para su futuro rendimiento y altas percepciones de competencia. En cambio, los niños

mayores y los adultos, que perciben estable la capacidad, si que creen que el rendimiento pasado refleja nivel de capacidad y que el rendimiento futuro reflejará el rendimiento pasado. De aquí que el *feedback* objetivo de rendimiento negativo haga disminuir las expectativas y las percepciones de competencia.

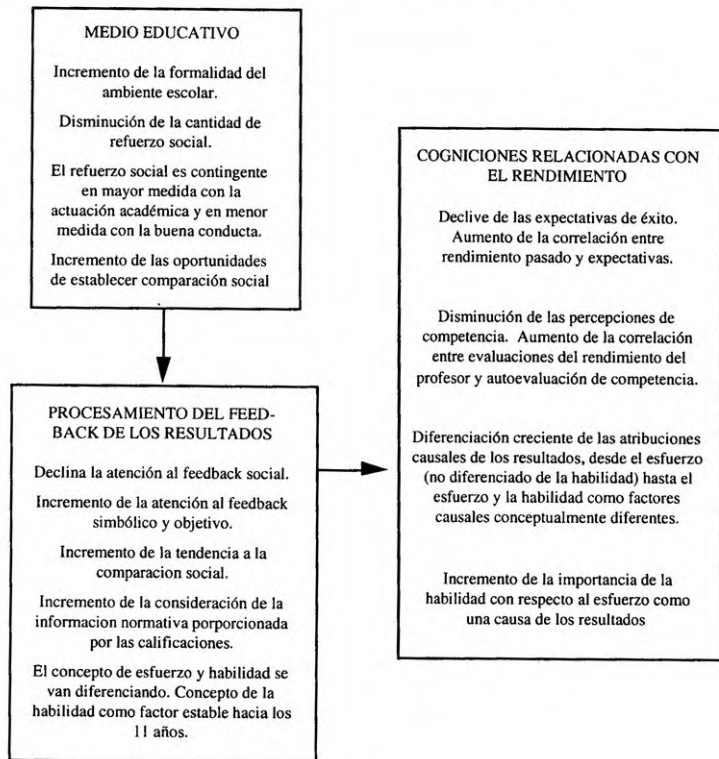
D) *Con el avance del desarrollo la comparación del propio rendimiento con el de los compañeros se agudiza y comienza a utilizarse sistemáticamente como base para hacer juicios de competencia. Los más pequeños son poco proclives a atender a esta fuente de información*

Otro posible factor que explicaría, en parte, las diferencias en expectativas entre niños y mayores puede ser que los niños mayores y los adultos, con frecuencia, interpretan un resultado como éxito o fracaso en función de cómo es su rendimiento comparado con el de otros compañeros. Los niños más jóvenes, sin embargo, aunque son capaces de hacer comparaciones sociales, no las suelen emplear hasta el 2º grado, por lo tanto, es una fuente de información negativa de la que se ven libres cuando se autoevalúan. Un factor que incide en que este tipo de *feedback* vaya teniendo más en cuenta son los cambios que se producen en el contexto escolar con el avance de los cursos. Las clases tienden a ser más formales y más estructuradas y las notas adquieren más valor. Esta preocupación por las notas hace que los estudiantes estén más atentos a cómo es su rendimiento comparado con el de los demás. El *feedback* normativo se convierte entonces en una fuente importante de información para inferir expectativas de éxito y percepciones de competencia.

En síntesis, y como conclusión de lo expuesto (ver figura 11), se puede decir que el optimismo de los niños resulta afectado tanto por el contexto de aprendizaje como por su modo de pensar — atención especial al *feedback* social, fuerza del deseo, teoría incremental de la inteligencia— y asimismo, también el declive de este optimismo —pensamiento más lógico, desarrollo de teorías de la inteligencia estable, los cambios en la clase de *feedback* de rendimiento que reciben.

Respecto a esta cuestión del optimismo/pesimismo, Stipeck añade que, puesto que todos estamos dispuestos a esperar el éxito mientras no haya evidencia de lo contrario, en lo que se diferencian los niños más pequeños de los mayores y de los adultos es en lo que consideran evidencia de fracaso o en cuanta evidencia necesitan para disminuir sus expectativas. Los niños, aún en contra de lo que digan los hechos, esperan más el éxito y su autoconfianza alimenta su motivación por aprender.

Figura 11. Cambios evolutivos en las cogniciones relacionadas con el rendimiento (Stipeck, 1984b)



Aunque, desde luego, el desarrollo de expectativas realistas y el declive del optimismo ingenuo de los niños es inevitable e incluso deseable también es una pena, como reconoce Stipeck, que se produzca tan pronto después de entrar en la escuela. En su opinión, más que lamentar los juicios poco realistas de los niños acerca de sus competencias, habría que intentar diseñar ambientes educativos que mantuvieran su optimismo. La comprensión de las interacciones que se producen entre cambios en el desarrollo y cambios en el contexto de aprendizaje es la que tendría servir de base para el diseño de contextos instructivos que mantengan la motivación en todas las edades. Concretamente, habría que crear contextos instructivos con más instrucción individualizada, centrados en el dominio de las tareas, donde el éxito fuera definido en términos de dominio más que normativos y que facilitarían que el alumno estuviera más atento a su progreso que a la observación de cómo es su rendimiento en relación con el de otros.

2.4. Controversia I: ¿hay que admitir sólo la bondad de las metas de aprendizaje y la motivación intrínseca?

A lo largo de estas páginas se puede llegar a tener la impresión de que, en la literatura de la motivación académica más actual, los investigadores tienden a asociar conductas de aprendizaje desajustadas y descenso de motivación intrínseca con metas de rendimiento, y la orientación hacia metas de aprendizaje con patrones motivacionales adaptativos y con incremento de la motivación intrínseca. Además, parece sugerirse que los profesores tendrían que promover el desarrollo de la orientación de dominio y desanimar la orientación y las condiciones de clase que centran el interés en logros extrínsecos al aprendizaje. Sin embargo, debemos plantearnos si la motivación extrínseca es siempre negativa o si depende de lo que incluyamos bajo este concepto y también si no sería más provechoso para el aprendizaje evitar una excesiva focalización en un determinado tipo de metas.

2.4.1. *Metas de aprendizaje versus Metas de rendimiento o Coordinación de metas*

Respecto a la cuestión planteada, últimamente han ido alzándose voces que critican el hecho de que la investigación se ha concentrado casi exclusivamente en examinar los efectos que las diferentes metas por separado tienen en la conducta de rendimiento, sin prestar mucha atención a examinar los efectos beneficiosos o positivos que puede comportar el perseguir o coordinar la consecución de metas tanto intrínsecas como extrínsecas (cfr. Blumenfeld, 1992).

Recientes investigaciones indican que los niveles de implicación en la tarea, las conductas orientadas hacia el dominio y los buenos resultados de aprendizaje, se pueden incrementar si, además de metas de aprendizaje, se persiguen también metas extrínsecas a la tarea, tales como obtener buenas notas o ciertas formas de reconocimiento social; o si se persiguen también metas relacionadas con la responsabilidad social; o si se busca ser socialmente competente, lo que puede contribuir al rendimiento al facilitar el desarrollo de relaciones positivas con los profesores y compañeros (cfr. Archer, 1994; Bouffard y cols., 1995; Blumenfeld, 1992, Heyman y Dweck 1992; Pintrich y García, 1991; Urdan y Maehr, 1995; Wentzel, 1991).

Como apunta Wentzel (1991), desde una perspectiva social, un alto nivel de motivación intrínseca no es siempre el estado motivacional más deseable para rendir, ya que una falta de interés por las notas y los requerimientos del curso puede conducir a problemas académicos. Un estudiante demasiado interesado en una materia puede "perderse" y no alcanzar ciertos objetivos escolares importantes. Además, las metas de rendimiento están estrechamente unidas a las metas de aprendizaje de forma que es imposible obtener juicios positivos de capacidad sin lograr algún nivel de maestría en la tarea. Por otra parte, algunas investigaciones (ver Archer, 1994; Bouffard y cols., 1995) señalan que los alumnos con una orientación simultánea hacia metas de aprendizaje y metas de rendimiento son los que utilizan más estrategias cognitivas y los que obtienen mejor rendimiento.

Heyman y Dweck (1992) advierten que la investigación que demuestra los daños de las metas de rendimiento y los beneficios de las metas de aprendizaje necesita interpretarse con cuidado. Así declaran: "Desde nuestro punto de vista, es fácil interpretar este trabajo [la investigación sobre metas] de maneras que no sean las mejores para promover la motivación y el aprendizaje adaptativo. Tal interpretación de la investigación de metas podría conducir a creer que las metas de rendimiento deberían ser completamente evitadas. Cuando de hecho el interés por las metas de aprendizaje, sin interés por las metas de rendimiento, podría ser potencialmente desadaptativo. Por ejemplo, los individuos que simplemente persiguen metas de aprendizaje pero no cumplen los requerimientos de rendimiento de su contexto escolar (p. e. lograr ciertos niveles de productividad) pueden muy bien estar actuando contra sus intereses, y pueden incluso poner en riesgo oportunidades para el futuro aprendizaje en ese dominio. (...). La habilidad para coordinar diferentes metas en una determinada situación y diferentes metas a lo largo del tiempo puede jugar un importante papel en el éxito académico. Específicamente, nosotros sugerimos que la coordinación de metas de aprendizaje, metas de rendimiento e intereses intrínsecos puede ser importante en la motivación adaptativa".

En principio, aunque estemos de acuerdo en que el aprendizaje es intrínsecamente motivante en sí mismo, ello no necesariamente conlleva

que cualquier contenido de aprendizaje tenga que motivar intrínsecamente y ni siquiera que debamos conseguirlo. En el contexto escolar, conviene animar a los estudiantes a implicarse en el proceso de aprendizaje incluso cuando el interés inmediato esté ausente. Coordinar el logro de distintas metas, tal como sugieren Heyman y Dweck, puede incrementar la conducta de rendimiento. Tan peligroso es que los alumnos tengan una visión utilitaria del aprendizaje considerándolo sólo como un medio para obtener un título, para lograr un trabajo o para mejorar la posición social, como que se impliquen sólo en lo que les interesa. Por otro lado, tampoco habría que contemplar el aprendizaje teniendo en cuenta sólo los beneficios personales. Para no perder el enlace individuo-sociedad sería bueno concienciar a los estudiantes de la importancia de las metas sociales, de la importancia de preocuparse por su propia formación con la mirada puesta en lo que con ella pueden aportar a la sociedad, lo que además sería la lógica respuesta de gratitud por lo que ella les proporciona, la educación.

Tal vez una de las cosas que necesitamos para definir más claramente lo que es la motivación óptima, que pasaría por esa coordinación de diferentes metas, es reinterpretar el concepto de motivación extrínseca pues, como vamos a comentar a continuación, hay modalidades de motivación extrínseca que constituyen formas de automotivación de gran valor para el aprendizaje escolar y que, sin embargo, no han sido apreciadas en todo su valor debido a la excesiva dicotomización intrínseco/extrínseco y al cierto matiz negativo que se ha dado a esta última.

2.4.2. *Hacia un reanálisis de la motivación intrínseca versus extrínseca.* ***Tipos de motivación extrínseca que se podrían alentar en la escuela***

Harter, en la Universidad de Denver; Deci, Ryan y colaboradores, en la Universidad de Rochester, han presentado recientemente refinamientos de la tipología de motivación, en la que clásicamente se distingue un polo intrínseco y un polo extrínseco, que creemos ayudarán a entender mejor el mundo que se encierra bajo la denominación genérica de motivación extrínseca, que tantas sospechas produce. Lo que generalmente se debe a que se ha tendido a relacionar la motivación intrínseca con la motivación autoiniciada y autodeterminada y la motivación extrínseca con la motivación no autodeterminada.

2.4.2.1. *Motivación intrínseca, extrínseca e internalizada.* ***La investigación de Harter***

Harter (1992) ha puesto de relieve que, además, de la motivación intrínseca y extrínseca, como comúnmente se entienden, hay que distinguir

lo que ella denomina motivación internalizada que, como la motivación intrínseca, se puede considerar un tipo de automotivación.

La motivación extrínseca (como clásicamente se entiende) correspondería al sujeto que realiza ciertas conductas por obtener aprobación o evitar sanciones y que señalaría como razones para su aprendizaje cosas como: "hago mi trabajo porque mi profesor está contento si lo hago"; "porque consigo privilegios extras", "porque mi profesor me puede dar una mala nota", "porque tendré problemas con mis padres si no lo hago".

La motivación intrínseca correspondería a los sujetos que se caracterizan por preferencia por el reto, gusto por el dominio independiente de la tarea, disfrute del proceso de aprendizaje y que señalan como razones para hacer el trabajo escolar algunas como las siguientes: "hago mi trabajo escolar porque lo que aprendemos es realmente interesante"; "porque disfruto pensando"; "porque es retante"; "porque me gusta resolver problemas"; "porque disfruto tratando de comprender las cosas que no conozco totalmente".

La motivación internalizada, a medio camino entre las dos anteriores, estaría representada en los niños que hacen determinadas cosas o actividades no por un interés intrínseco o un disfrute en el proceso, sino porque han internalizado y han hecho suyos ciertas actitudes, valores o refuerzos que inicialmente fueron externos y empleados por los agentes socializantes para dirigir su conducta. A este tipo de motivación se llega cuando el sujeto no necesita recompensas, sanciones o vigilancia para realizar ciertas conductas, sino que está motivado para hacerlas porque estas conductas, inicialmente bajo control externo, al ser animadas y reforzadas por los educadores, han llegado a considerarse importantes y ya es el propio sujeto el que las inicia, mantiene y dirige sin necesidad de control externo. Por ejemplo, sería el caso del niño que trabaja diligentemente en una tarea porque le parece importante para sus estudios o para mejorar su educación, por sentido del deber o porque asume que es importante conocer tantas cosas como se pueda. En este caso, el niño ha hecho suyos los valores que sus educadores le han inculcado.

Harter ha construido un cuestionario para medir estos tres tipos de motivación (intrínseca, internalizada y extrínseca) con objeto de conocer el nivel de motivación general de los estudiantes y las combinaciones que se producen entre estos tipos de motivación, pues normalmente no se encuentran sujetos que presenten un tipo puro de motivación. Con esta medida ha identificado cuatro tipos de estudiantes que representan diferentes combinaciones de las dimensiones motivacionales señaladas y también ha estudiado cómo en estas tipologías (A, B, C y D) se manifiestan las conexiones entre competencia percibida, reacciones afectivas, y orientación motivacional.

	INTRÍNSECA	INTERNALIZADA	EXTRÍNSECA
A	Alta	Alta	Baja
B	Alta	Alta	Alta
C	Baja	Baja	Alta
D	Baja	Baja	Baja

Sus análisis revelan que el Tipo A incluye estudiantes que se perciben altamente competentes académicamente, que informan tener reacciones emocionales positivas hacia la tarea y que perciben una alta aceptación por parte del profesor. El Tipo D incluye a los estudiantes que se perciben menos competentes y con menos aceptación por parte del profesor e informan tener reacciones afectivas muy negativas hacia el trabajo escolar. Los Tipos B y C se sitúan entre estos dos.

Los hallazgos de Harter también indican que los estudiantes con mayor motivación intrínseca e internalizada se ven más competentes, muestran ante el éxito y el fracaso (o cuando hacen o no hacen un trabajo escolar) afectos y emociones relacionadas con el yo tales como orgullo, vergüenza, enfado consigo mismos y culpabilidad. Así, sienten orgullo por sus logros (satisfacción personal) pero, además, toman responsabilidad por su fracaso y se critican constructivamente, lo que indica que han internalizado estándares de conducta. Por otro lado, sus datos señalan que la motivación extrínseca (lo que convencionalmente se entiende por motivación extrínseca) se da frecuentemente entre los sujetos con más bajas percepciones de autoeficacia y que ante el éxito o fracaso no informan de afectos ligados al yo, sino que hacen referencia a afectos más ligados directamente con los resultados (felicidad, excitación, sorpresa, gratitud, tristeza, frustración). Como dice Harter, estos sujetos al no tomar responsabilidad por sus resultados es poco probable que se automotiven, por lo que para moverse necesitan el control externo.

De los datos de Harter se desprende que los estudiantes con un tipo de motivación internalizada presentan un patrón de motivación muy adaptativo, por lo que un objetivo educativo muy deseable sería tratar de suscitar este tipo de motivación en los estudiantes e incluso sería más realista que intentar que todos los alumnos estén intrínsecamente interesados por aprender lo que la escuela les ofrece.

2.4.2.2. *Cuando el rendimiento no es intrínsecamente motivante. Una teoría de la internalización y autorregulación en la escuela*

Deci, Ryan y sus colaboradores (cfr. Deci, Vallerand, 1991; Deci y cols., 1991; Rigby, Deci y otros, 1992; Ryan y cols. 1992; Ryan, Connell y Deci, 1985) reconocen que muchas actividades escolares no son intrínsecamente motivantes y que *las escuelas tienen el deber de enseñar no sólo lo que interesa a los niños sino lo que se cree que es importante en interés del niño*. Estos autores, partiendo entonces de la premisa de que gran parte de la conducta académica está extrínsecamente motivada, han investigado los procesos a través de los cuales los estudiantes llegan a aceptar la responsabilidad por implicarse activamente en conductas que no son en sí mismas intrínsecamente satisfactorias. Ellos parten del hecho de que mientras que hay estudiantes que para motivarse necesitan del “palo y la zanahoria” hay otros que se responsabilizan de su aprendizaje y presentan un alto grado de automotivación porque, como también apunta Harter, han hecho suyos ciertos valores que les hacen apreciar la importancia de implicarse activamente en su aprendizaje. En los dos casos la motivación de los estudiantes es extrínseca, pero en los segundos, se puede decir que es de “más alto nivel”.

Ryan, Deci y sus colaboradores, como Harter, partiendo entonces de la conceptualización de los dos grandes motivos que animan la conducta académica —motivación intrínseca y extrínseca— hacen un análisis más pormenorizado de los tipos de motivación que se pueden incluir bajo la rúbrica de motivación extrínseca, en la que aparece incluida la motivación internalizada de la que habla Harter. Como vamos a ver la teoría de estos autores y sus resultados de investigación coinciden con los planteamientos de Harter.

La motivación extrínseca es un continuo donde pueden distinguirse ciertos grados o niveles y el ascenso en esos niveles viene determinado por el desarrollo de la capacidad de autorregulación de la propia conducta. Según este punto de vista, lo realmente importante en la motivación es el grado en que las acciones motivadas de los estudiantes se experimentan como elegidas por uno mismo, es decir, lo importante es la autonomía con que se lleva a cabo la propia motivación y las acciones motivadas.

Para su reanálisis de la motivación extrínseca, estos investigadores se apoyan en las teorías de la autorregulación o autocontrol de la conducta, que proponen que el logro de la autodirección personal supone necesariamente el paso de la heteronomía a la autonomía. Como han apuntado Kolhberg, Piaget, Bandura o Vigotsky, los sujetos inicialmente se guían por sus necesidades, tratando de hacer lo que quieren en función de sus apetencias. Poco a poco, a través del control externo que ejercen los padres y otros significativos —mediante el uso de refuerzos y castigos y la presentación de

modelos de conducta, el lenguaje— se produce el primer avance hacia la regulación de la conducta, pero el paso hacia la autorregulación se da cuando el sujeto internaliza ese control externo y lo hace suyo. La internalización, por tanto, se refiere a los procesos por los cuales los individuos que inicialmente adquieren creencias, actitudes o regulación de conductas de fuentes externas llegan progresivamente a transformar estas regulaciones externas en valores y atributos personales. El mayor grado de autorregulación se produce cuando el sujeto, a través de procesos de identificación, asimila autónomamente la regulación externa y la convierte en valores y metas propios.

Ryan y colaboradores, basándose en estas teorías sobre la autorregulación e internalización de la conducta, señalan que este paso de la regulación externa hasta la regulación interna se traduce en diferentes formas de motivación, que ellos denominan *estilos de autorregulación*. A través del proceso de internalización es como se van produciendo diferentes transformaciones o variantes en la motivación extrínseca, de forma que la conducta se va orientando progresivamente hacia diferentes metas: ganar recompensas, evitar el castigo, obtener reconocimiento de otros, o adaptarse a determinados valores sociales que están más allá de la satisfacción inherente de la actividad. Como vamos a ver, este proceso de internalización juega un papel crucial en el aprendizaje escolar y en la motivación puesto que, como hemos señalado, mucho de lo que se hace y se aprende en la escuela no es intrínsecamente motivante.

Los estilos de autorregulación

Los estilos de autorregulación que se han identificado (cfr. Ryan, Connell, Grolnik, 1992) como variantes de la motivación extrínseca y que representan estadios en el continuo heteroregulación-autorregulación son los siguientes (Cuadro 13 y Figura 12): regulación externa, regulación internalizada (*introjected*), regulación por identificación e integración.

Al igual que Harter, el equipo de investigadores de Rochester (Connell y Ryan, 1987b, Ryan y Connell, 1989) han investigado empíricamente estos estilos mediante cuestionarios como el *The Academic Self-Regulation Questionnaire* que valora las razones que los estudiantes aducen para implicarse en varios dominios de actividad relacionados con la escuela (¿por qué hago mi trabajo de clase?; ¿por qué intento ir bien en la escuela?, por qué hago mis deberes?). A la pregunta ¿por qué haces X?, los estudiantes señalan diferentes razones tales como: “porque tendré problemas si no lo hago”; “porque se supone que es lo que tengo que hacer” (regulación externa); “porque me siento mal conmigo mismo si no lo hago”, “porque así el profesor pensará que soy un buen estudiante”; “porque es lo que se espera que haga” (regulación internalizada); “porque yo quiero comprender la

materia y desarrollar mis capacidades”, “es importante para mí hacerlo bien” (regulación por identificación); “porque disfruto”, “es divertido” (motivación intrínseca).

Las investigaciones realizadas por estos autores con estudiantes de enseñanza primaria y secundaria revelan que los sujetos con diferente estilo de autorregulación, dentro del *continuum* de motivación extrínseca, muestran diferencias en cuanto a rendimiento académico, ajuste y modo de autoevaluarse. Veamos estos estilos:

Cuadro 13: El Desarrollo de la autorregulación (tomado de Raffini, 1993)

INTERIORIZACIÓN						
No regulación	⇒	Regulación Extrínseca	⇒	Regulación Internalizada	⇒	Regulación a través de identificación
Caos		Anticipación de:		Evitación de:		Control Autónomo
Auto- Gratificación		Recompensas Castigos		Culpa Ansiedad		Identificación

Regulación externa. Es un tipo de motivación extrínseca no autodeterminada. Los estudiantes están motivados para cumplir ciertas actividades o adoptar ciertas conductas, con el objetivo de ganar determinadas recompensas o evitar ciertos castigos. Su actividad está externamente regulada. La iniciación y la persistencia en la misma depende de la presencia o ausencia de controles externos. Es decir, dependen de sus profesores y de sus padres para motivarse. Es el estilo de motivación menos autónomo y responde a lo que convencionalmente entendemos por motivación extrínseca.

Las investigaciones de Ryan y Connell muestran que este estilo está frecuentemente asociado con pobre rendimiento y con dificultades de aprendizaje y de ajuste en la escuela, aunque no típicamente con inteligencia. Los niños con este estilo muestran un tipo de enfrentamiento defensivo en la escuela. Frecuentemente, externalizan su fracaso (proyección), tienden a minimizar o negar el significado del fracaso; muestran bajo sentido de competencia y control sobre el aprendizaje (afirman que otros poderosos o factores desconocidos son los responsables de sus resultados). Sus padres y profesores los describen como poco independientes y motivados y requiriendo atención y presión para que trabajen. A su vez, ellos perciben el ambiente de clase como controlante y ven a sus madres poco orientadas al apoyo de la autonomía.

Regulación internalizada. Constituye una forma de motivación extrínseca de alguna manera autodeterminada. Los sujetos regulan por sí mismos su conducta, aún en ausencia de controles externos, pero no son totalmente autónomos porque no se han identificado plenamente con los objetivos que cumplen. Se puede decir que actúan de acuerdo a modelos de conducta internalizados, pero motivados por defender su sentido de autoestima (evitar sentimientos negativos hacia sí mismos) y por ganar la aprobación de los padres o profesores.

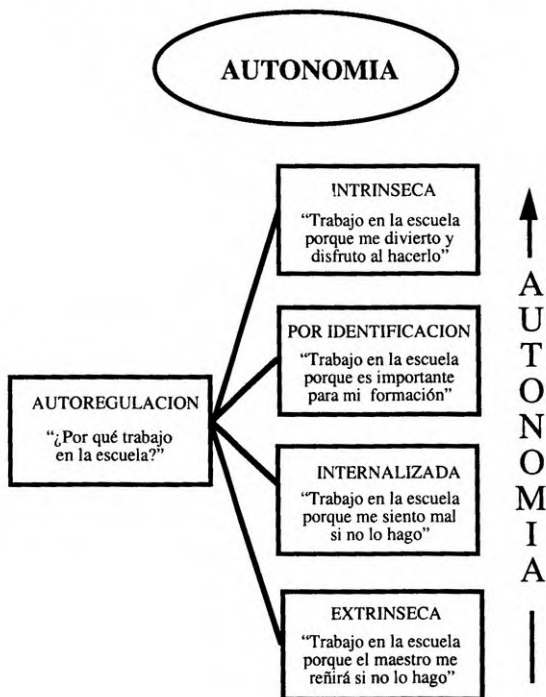
Generalmente, su ajuste a las demandas sociales y a ciertas normas (esforzarse en el estudio, llegar a tiempo a clase, llevar al día los trabajos, etc.) está basado en esa necesidad de sostener amor, estima y conexión con los otros (*connectedness*). Se esfuerzan en su trabajo escolar no por obtener recompensas tangibles, como en el estilo anterior, ni por la satisfacción en el propio hecho de aprender, sino porque creen que es lo que se espera de ellos y porque se sienten mal, ansiosos y culpables si no lo hacen. Esta internalización puede variar en su valencia (positiva o negativa) y en su fuerza pero implica cierto grado de presión y conflicto.

La evidencia empírica muestra que este estilo está asociado con un tipo de enfrentamiento al trabajo académico caracterizado por la amplificación de la ansiedad, estado en el que se responde al fracaso con mucha preocupación y automenosprecio. Está también asociado con percepción de control interno sobre los resultados, lo que muestra que los niños con este estilo han internalizado la responsabilidad por el rendimiento, aunque tienden a mostrar mucha ansiedad por él. Su sentido de autovalía es variable y dependiente de si sus estándares se cumplen. Este estilo no está relacionado con alta motivación de dominio y percepción de independencia, como se desprende de las respuestas que al respecto dan los estudiantes y profesores. Parece ser un estilo a medio camino entre la regulación externa, que está asociada negativamente con estas variables, y la identificación en la que la autonomía es más clara.

Regulación por identificación. Se la puede considerar una forma de motivación extrínseca autodeterminada, similar a la motivación internalizada de la que habla Harter. Representa un progreso en el proceso de internalización y constituye una forma de autorregulación de la conducta totalmente autónoma, puesto que el sujeto orienta sus actividades a metas que son importantes "por su propio derecho" ("para aprender y comprender", "porque los deberes son importantes para mi aprendizaje"). Lo significativo de este estilo de regulación es que los estudiantes han internalizado el razonamiento que los padres o profesores aducen para realizar una actividad o controlar ciertas conductas, aceptando como propios los valores que encarnan estas figuras respecto a la valía del aprendizaje. Así por ejemplo, su motivación para estudiar una lección de filosofía, literatura, historia, etc. no reside en ganar una buena nota o en evitar la reprimenda del

profesor, ni en evitar sentirse culpable “por no ser un buen estudiante”, sino que más bien deciden estudiarla por las mismas razones que sus profesores les indican para hacerlo, porque ese conocimiento puede ayudarles a comprender mejor el mundo en el que viven y a ellos mismos. De este modo los estudiantes llegan a valorar el aprendizaje y el trabajo académico como parte de la definición de su identidad destacando su valor para sus metas futuras.

Figura 12: Estilos de autorregulación (Connell, 1990)



Las acciones reguladas por identificación se experimentan autodeterminadas, por ello cuando un estudiante logra este estilo de regulación, se puede decir que se ha conseguido esa importante meta educativa que es que los estudiantes valoren el aprendizaje y acepten su responsabilidad personal por él. Generalmente, los niños con este estilo se perciben altamente motivados por el dominio, autónomos en la escuela y necesitados de poca presión externa para realizar su trabajo. A diferencia de los sujetos de los estilos anteriores, muestran alta percepción de competencia, autoestima de valor y menor ansiedad. También adoptan un estilo de enfrentamiento al fracaso más positivo, tratando de buscar las formas de hacerlo mejor. Sus padres y profesores lo corroboran. Por otra parte, perciben el estilo educativo de sus padres y profesores orientado a la autonomía y poco controlante.

Regulación por Integración. La internalización puede continuar hasta la integración de diversas identificaciones que llegan a conformar un sistema de valores y motivos con los que el sujeto se identifica plenamente, sin fisuras. Deci y Ryan (1985) sostienen que la autorregulación integrada es el resultado natural de la internalización y representa la verdadera socialización. Cuando uno la ha alcanzado, no se conduce simplemente de acuerdo con lo que los valores sociales dictan sino que uno se conduce, piensa y siente en una forma que es congruente con tales valores, porque los ha aceptado como propios. A medida que el estilo de regulación es más internalizado e integrado, los estudiantes se ven más autónomos, confiados, independientes y automotivados. La evidencia muestra que la calidad del aprendizaje y el ajuste aumentan cuando la regulación es más autodeterminada.

Los estilos de autorregulación y las tres necesidades básicas

Deci y Ryan sostienen que este proceso de internalización, por el que se va avanzando hacia formas de motivación más autónomas, se sustenta en las tres necesidades psicológicas básicas de la persona, de las que ya hemos hablado: la autonomía, competencia y conexión afectiva. *La autonomía* está implicada porque la internalización representa un movimiento de la heteronomía, o control por las fuerzas externas, a la autonomía, o autodeterminación de la propia conducta. La necesidad de *competencia* se refleja en la internalización porque las diversas formas de regulación interiorizadas permiten una actuación mucho más flexible, transferible y efectiva que la regulación externa. La *necesidad de conexión afectiva (relatedness)* queda reflejada en este proceso por el hecho de que las conductas que se internalizan son aquellas importantes para los otros significativos. La asimilación de los valores del grupo favorece la integración del sujeto en la matriz social.

Más allá del deseo de aprender. La voluntad de aprender

En el contexto educativo habría que alentar la promoción de los estilos de motivación extrínseca más autodeterminados que hemos descrito. Precisamente, ahora que tanto se habla, a raíz de la reforma educativa en marcha en nuestro país, de la educación en valores y, más aún, de la educación moral o educación del carácter, ésta representa un puntal importante para el desarrollo de este tipo de motivación no basada sólo en el "me gusta" o "me interesa", sino en valores que están más allá de la propia satisfacción personal, aunque no por ello en contra. Como hemos visto, la motivación internalizada, de la que habla Harter, o lo que Ryan y Connell llaman regulación por identificación e integración son tipos de motivación que suscitan una alta implicación en el aprendizaje y que apelan más a una *voluntad de aprender* y a la responsabilidad, que al sólo deseo de aprender. Su desarrollo, podríamos decir que no es posible sin una educación moral. Los estudiantes tendrían que encontrar en la familia y en la escuela modelos de "deber ser" con los que se llegaran a identificar, que sirvieran de guía a su autodesarrollo y sustentaran su motivación de aprender.

Tenemos que tener en cuenta que la sola inclinación por unas tareas o unas materias escolares no basta para que los alumnos mantengan un esfuerzo sostenido, todos los profesores tenemos experiencia de ello. Hace falta algo más para mantenerse en la brecha cuando aparece la pereza o se cruzan en el camino otras cosas más atractivas que estudiar algo que cuesta. Por supuesto que hay que fomentar el interés, el gusto y el disfrute en el estudio, la llama del entusiasmo debe iluminar nuestro quehacer, pero no hay que olvidar que el aprender no es sólo placer es también trabajo, y en muchas ocasiones duro. Podemos buscar formas de suavizar la aspereza del estudio y del aprender para facilitar la motivación, pero tenemos que tratar que los alumnos desplieguen tipos de motivación internalizada que implican el compromiso con unos valores. Tipos de automotivación a los que ya la investigación en este campo empieza a prestar atención.

En esta línea, algunos investigadores como Nisan (1990) o Shamir (1991) reconocen abiertamente las limitaciones de los modelos de motivación académica en boga, que no se han ocupado de esta cuestión fundamental que es el sentido del deber, *el sentido de obligación como fuerza motivacional*.

Nisan, con gran sentido, señala, como también lo han reconocido Harter o Ryan y Connell, que la diligencia y el compromiso que ciertos estudiantes muestran en sus estudios no se puede explicar en términos de refuerzos y castigos (si no dedican tiempo al estudio no van a ser penalizados y si lo dedican tampoco reciben recompensas tangibles), ni en términos del interés por la materia de estudio, ni en términos de búsqueda de excelencia, ni en términos de lograr aprobación social o evitar desaprobación, sino que más

bien dicha diligencia está conectada con la percepción de que uno debe estudiar. Así, arguye que “la asistencia a la escuela y el cumplimiento las demandas hechas por el sistema educativo es percibido por el niño como parte de un complejo conjunto de expectativas culturales que él ve como legítimas y deseables. El cumplir tales expectativas no siempre es una función del miedo a castigos concretos, ni se puede reducir a términos de utilidad inmediata”.

En opinión de este autor, tener en cuenta el sentido del deber nos lleva a un sistema de motivación de segundo orden, no anclado en las necesidades personales y en las preferencias, sino más bien basado en la consideración, en la creencia de que “algo es valioso y deseable como distinto a deseado”. Este sistema se asienta sobre la idea de caminar hacia algo que tiene un valor intrínseco aunque no necesariamente se encuentre interesante.

En esta línea, Shamir, en un artículo sobre la motivación en el trabajo, también se muestra crítico con las principales teorías psicológicas de la motivación, sobre las que se sostienen las teorías de la motivación en el trabajo más actuales, porque hunden sus raíces en el principio del hedonismo. Afirma que tales teorías, al tener como punto de mira la satisfacción individual, olvidan la importancia de los valores, las obligaciones morales y también que el trabajo se vea no sólo como fuente de satisfacción de necesidades individuales sino como servicio a la comunidad, como un instrumento para conectar al individuo con intereses que trasciendan su propia existencia personal. Según su punto de vista, estas teorías ven a la persona como una entidad desconectada de la sociedad sin más interés que la satisfacción de las necesidades individuales y reclama el desarrollo de teorías “que puedan explicar los sacrificios individuales por intereses colectivos y que puedan dar cuenta del rol de los valores y las obligaciones morales en impulsar y dirigir la conducta en el trabajo”. En esta órbita de pensamiento, también se sitúan autores como Frankl (1986) cuando habla de los motivos de autotranscendencia o los teóricos de la teoría de metas (*Goal Theory*) que como ya comentamos, están insistiendo en el papel motivador de las metas sociales (cfr. Urdan y Maehr, 1995).

Como vemos, tanto Shamir como Nisan instan a que se recobre en las teorías de la motivación el concepto de valor como “concepciones de lo deseable” pero distinto a lo deseado. Ese concepto de valor, como hemos señalado, tiene poco que ver con la necesidad de satisfacción, puesto que no refleja lo que la persona quiere conseguir sino, al contrario, demanda algo de la persona. Sin tal concepto es difícil explicar la motivación para cumplir obligaciones morales o para explicar las contribuciones de los individuos en interés colectivo donde no se consiguen recompensas para el individuo. Sin tal concepto, también es difícil explicar los tipos de regulación por identificación e integración propuestas por Ryan y Connell.

Puesto que los valores culturales y las ideologías influyen en el sentido del deber, el gran reto de las escuelas es conseguir que los alumnos se adhieran a los valores que ésta pretende impulsar y a sus reglas de funcionamiento. Si ciertos valores que la escuela o la familia pretenden fomentar en los estudiantes, se incorporaran en éstos como componentes importantes de la imagen ideal de persona que buscan, tendrían un gran poder motivador. Ya hemos destacado anteriormente la importancia que las imágenes ideales o futuras tienen en la motivación y en la conducta. Cuando ciertos valores se asumen y vivir conforme a ellos llega a formar parte de la definición de la propia identidad, uno se siente motivado y se esfuerza por alcanzar esa imagen de deber ser que se ha creado, que se ha autoimpuesto. Como afirma Nisan, más allá del deseo o de la necesidad, el sentido del deber crea razones para la acción y ayuda a la autodirección de la conducta. En el campo de la conducta moral y altruista se puede ver claramente la importancia del sentido de deber, pero, como reconoce Nisan, también opera en la conducta académica. El compromiso y la automotivación en el aprendizaje tienen que sustentarse en algo más que en el autointerés (mostrar capacidad o disfrutar en la tarea).

Hay viejos conceptos que nunca mueren, —sentido del deber, voluntad—, y parece que la psicología de la motivación, no sin titubeos, vuelve nuevamente a ellos. Concretamente, la investigación sobre la voluntad acaba de empezar (Corno, 1994), lo cual es una buena noticia. La voluntad, más allá de la motivación, es la que ayuda a mantener las intenciones de cumplir las tareas académicas frente a las distracciones y el acoso de otras metas que compiten con las académicas. Tiene que ver con priorizar metas, manejar el tiempo y el esfuerzo y rematar las tareas. Tiene un papel central en el aprendizaje autorregulado, que se pone de relieve cuando deliberadamente se utilizan estrategias de control de la motivación y la emoción. Como señala Marina (1995), la capacidad de automotivarse incluye la eliminación de los bloqueos afectivos y soportar el estrés y ello requiere educar la voluntad puesto que la fuerza de voluntad ayuda a gestionar nuestra afectividad. Las ganas de estudiar por sí mismas no bastan, hay que sostenerlas con la voluntad, que supone un ejercicio de autocontrol sobre uno mismo, lo que implica, entre otras cosas, entrenarse para poder hacer cosas desagradables -lo que no apetece- de forma que al final no cueste mucho. Si la motivación nos compromete con algo, la voluntad es la que nos mantiene en la brecha.

La voluntad, la responsabilidad, el sentido del deber, el interés por el trabajo bien hecho, el compromiso en el aprendizaje, como vía para el desarrollo de la propia identidad (sí mismos posibles), e incluso, el compromiso con valores más allá de la propia satisfacción, como el servicio a metas sociales, son conceptos necesarios para edificar un paradigma más completo de la motivación académica.

Cómo facilitar la internalización, la autorregulación de los estudiantes y la voluntad personal por el estudio

Si reconocemos la importancia de recuperar el sentido del deber y de alentar la internalización de valores para lograr el desarrollo de estilos de automotivación, como los propuestos por Ryan y Connell, una cuestión práctica a plantearse es: ¿de qué modo podemos propiciar el desarrollo del autocontrol y de la autodisciplina en los estudiantes, a la par que una autoadhesión voluntaria a unos valores?, ¿qué condiciones facilitarían su consecución?

La internalización de metas y valores se puede lograr a través de dos procesos (cfr. Reeve, 1995), que no son igualmente adecuados. En un caso, podemos suscitar la internalización ejerciendo presión social para forzar a que los sujetos piensen y se conduzcan de una determinada manera. Mediante el uso de la presión (amenazas, castigos); el miedo (pérdida de aprobación y amor) y suscitando sentimientos de culpabilidad se puede conseguir, pero a costa de producir un *estilo de internalización rígido* que genera ansiedad, presión interna y conflicto intrapsíquico, ya que el sujeto no se percibe actuando en términos de voluntad personal. En otro caso, se puede suscitar un *estilo de internalización por identificación* que, como hemos comentado, se fundamenta en que los sujetos adoptan las creencias, metas, valores y distintas formas de regulación porque se adhieren voluntariamente a ellas.

Algunas sugerencias que se proponen para que los profesores o padres contribuyan a fomentar este segundo tipo de autocontrol y de motivación interna son (cfr. Nisan, Raffini, 1993; Reeve, 1995; Ryan y cols., 1992): a) establecer límites claros de actuación, explicando el significado, valor, propósito y utilidad de pensar o actuar de una determinada manera; y reconocer los conflictos de sentimientos que se pueden producir; b) apoyar la autonomía y la responsabilidad por las propias acciones y consecuencias, y c) proporcionar un clima de apoyo afectivo.

Apoyando la autonomía, es decir, permitiendo a los alumnos cierto grado de elección, siempre dentro de unos límites, se estimula el sentido de autodeterminación y la responsabilidad por el propio aprendizaje. Por otro lado, y sin coartar el despliegue de la autonomía, para el desarrollo del autocontrol es preciso un contexto que proporcione estructura e información de por qué se han de hacer o no determinadas cosas y dónde se indiquen las consecuencias que se seguirán si se cumplen o no cumplen estas prescripciones de actuación.

Fijar límites para hacer o no hacer determinadas cosas o manifestar o no ciertas conductas es necesario para favorecer el proceso de autorregulación de la conducta. Este grado de estructura es particularmente importante en las primeras edades, que es cuando se ponen los cimientos para que el niño aprenda a autocontrolar su conducta. Los niños buscan la

satisfacción inmediata de sus necesidades y siempre están tratando de forzar los límites, pero un ambiente donde se aplica una disciplina consistente y firme da seguridad al sujeto. Ahora bien, los límites se pueden establecer de una manera informativa —indicando a los alumnos no sólo lo que se puede o no se debe hacer y sus consecuencias, sino también explicando las razones en que se apoyan tales límites— o se pueden establecer de un modo que los alumnos puede percibir como controlante e impositivo, es decir, sin que lleguen a ver claramente el propósito y la necesidad de tales límites. La primera manera es más eficaz para lograr que tomen responsabilidad por su conducta.

A veces, es el miedo a parecer autoritario lo que lleva a que no se proporcione una clara estructura. Esta actitud de dejación, a la postre, no favorece el desarrollo del autocontrol. En el caso concreto de la conducta académica, es necesario crear hábitos de estudio en los estudiantes y ello requiere por parte de los educadores el que sean exigentes respecto a la constancia en el estudio, cumplir los deberes, no dedicarse a otras cosas, por ejemplo ver la televisión, hasta que las tareas no se cumplan. Un paso necesario en el desarrollo del autocontrol y la responsabilidad por el estudio es aprender a demorar la gratificación. Y si no se ponen límites a la satisfacción de necesidades inmediatas resultará difícil conseguirlo.

Esperemos que en España no ocurra como en Estados Unidos donde hay una creciente alarma suscitada por los informes que muestran que los estudiantes americanos no invierten mucho tiempo y esfuerzo en sus deberes escolares. El informe de 1990 del *National Assessment of Educational Progress* indica que el 71% de los estudiantes de 12º no estudian más de una hora al día y el 25% no estudia nada en absoluto. A la par hay informes que indican que los estudiantes de ciertas minorías inmigrantes (p. e. del sudeste asiático) a pesar de sus desventajas, y a diferencia del estudiante americano medio, trabajan más de 3 horas haciendo sus deberes (incluso en la cocina porque no tienen su propio lugar de estudio). Estos estudiantes se distinguen por su compromiso en sus estudios y por su fuerte sentido de eficacia personal para lograr sus metas. Presentan las características propias de lo que se entiende por autorregulación académica: manejo del tiempo de estudio, autodirección, sentido de autoeficacia. Estos estudiantes se caracterizan por su capacidad de autocontrol. Y precisamente una de las principales causas del bajo rendimiento es la incapacidad de los estudiantes para autocontrolarse eficazmente (cfr. Zimmerman, 1994).

La estructura y el apoyo a la autonomía, que no supone un *laissez-faire*, deben enmarcarse en un contexto arropador, que proporcione apoyo afectivo cálido, donde el sujeto se sienta acogido y querido por los otros significativos. En este marco, la transgresión de los límites debe ir seguida de ciertas consecuencias dependientes de la aparición de las conductas inaceptables, pero deben aplicarse de una manera amigable, sin mostrar

resentimiento. Conviene que la crítica o el castigo se centre en la conducta inadecuada, evitando comentarios o juicios sobre la bondad o maldad de la persona y asimismo que el uso de refuerzos y castigos para regular la conducta académica y social se rija por el principio de mínimo-suficiente. Es decir, usar los controles externos cuando sea necesario; no aplicarlos más que lo imprescindible e ir retirándolos a medida que la conducta se mantiene bajo control interno y ya no requiere de ellos. Por otra parte, el reconocimientos de los pensamientos o emociones del alumnos, sobre todo en las situaciones en las que se restringen ciertas conductas, favorece un clima propicio para el desarrollo de la responsabilidad, ya que el alumno se sienta aceptado y reconocido.

Sin apoyo afectivo es difícil que los estudiantes hagan suyos los principios de conducta que los educadores pretenden. El sentido de conexión (*relatedness*) favorece la identificación con los valores y las reglas del contexto cultural al que se pertenece. Favorece que los sujetos deseen identificarse con los modelos de conducta propuestos. Como señala Nisan, para que se produzca un sentido de obligación el estudiante debe aceptar, como si de un contrato entre él y la escuela se tratara, el actuar de acuerdo con las reglas de la escuela. Pero para que se acepten las reglas y se sustente el sentido de obligación, una condición esencial es la buena relación entre profesores y alumnos. El profesor que es percibido como justo y respetuoso con los alumnos facilita la adhesión a las reglas. Algunos estudios conducidos por Nisan muestran que los estudiantes sienten una obligación hacia el profesor sólo cuando perciben que éste cumple su parte en el contrato, que incluye respetar y ser justo con los estudiantes.

2.5. Controversia II: Motivación ¿sólo un fenómeno cognitivo? Motivos implícitos y motivos autoatribuidos: hacia una conciliación

Las teorías de la motivación son de alguna manera hijas de su tiempo. Desde la llamada *revolución cognitiva* habida en la Psicología, que se inicia en los años 60-70 y alcanza su punto álgido en los 80-90, las referencias a los elementos cognitivos de la motivación, como hemos tenido ocasión de ver, son el eje central de las teorías de la motivación. Los puntos de vista cognitivos sobre la motivación enfatizan el procesamiento de la información sobre la biología. Esto ha contribuido al rechazo o a un cierto abandono de los modelos tradicionales de la motivación que acentuaban la base biológica y afectiva de los motivos, y que apelaban a fuerzas inconscientes y a la existencia en el sujeto de impulsos cuasi animales que energizan, dirigen y seleccionan las conductas.

Como señalan Ford y Nicholls (1991), a lo largo de la historia, las diferentes definiciones de motivación han destacado tres procesos: a) *procesos directivos* (p. e. metas o conceptos relacionados con metas como necesidades o intereses); b) *procesos de arousal* (especialmente emociones) y c) *procesos regulatorios* (p. e. procesos responsables en el mantenimiento de la actividad dirigida a metas). Pero, sin embargo, también reconocen que “la mayoría de las definiciones han identificado la motivación con uno (o en raros casos dos) de estos procesos. Es más, incluso las teorías contemporáneas que han atendido a los tres elementos tienden a enfatizar un conjunto único de procesos, particularmente los pensamientos autoevaluativos y / o otros aspectos de la autorregulación”.

En el estudio de la motivación de rendimiento se puede ver claramente ese viraje hacia lo cognitivo (cfr. Reeve, 1995).

Antes de los años 80, los psicólogos de la personalidad que acaparaban el estudio de *la motivación de rendimiento* (aproximación al éxito /evitación de fracaso), la conceptualizaban como *un rasgo estable de la personalidad*. Así, sostenían que las personas, disposicionalmente, se caracterizan por tener alta o baja motivación de rendimiento. La investigación se centraba en conocer los antecedentes, medida y las implicaciones conductuales de este rasgo de personalidad (cfr. Atkinson, 1964; McClelland, 1987). Esta necesidad de rendimiento, como otras necesidades (poder o afiliación), que hunden sus raíces en lo biológico, al no ser conscientes, se medían o identificaban con instrumentos de tipo proyectivo, que apelaban, por ejemplo, a la fantasía, donde el sujeto podía sacar a la luz motivos de los que no era consciente.

A partir de los 80, se produce entre los investigadores un estado de insatisfacción respecto a esa visión de la motivación de rendimiento como un rasgo disposicional de la personalidad (como algo estable que el sujeto posee o no posee). *La motivación de rendimiento* se empieza a contemplar más bien como *una variable alterable y modificable*, muy influida por procesos conscientes. Los investigadores se orientan al estudio de los procesos de pensamiento y las creencias que modulan la motivación de rendimiento, es decir, se centran en comprender cómo los pensamientos “motivan” la acción (“cogniciones motivadoras” según Covington, 1983). Como hemos tenido ocasión de ver, muchos estudios se han ocupado de estudiar la relación entre la motivación y las diversas concepciones del sí mismo. Desde esta perspectiva, más cognitiva, para medir la motivación se utilizan cuestionarios de autoinforme, que demandan de los sujetos información consciente sobre sus deseos, intenciones, metas y razones para su acción. Por otra parte, en este marco cognitivo, se insiste en la idea de que todos los estudiantes pueden mostrar una alta conducta de rendimiento si las cogniciones relacionadas con la motivación y el rendimiento son adecuadas —tales como percepciones de alta capacidad, adopción de metas

de aprendizaje, altas expectativas de éxito, valoración de las tareas, estilo atribucional optimista—. Desde este punto de vista, la mejora de la motivación de rendimiento pasa por enseñar a los sujetos modos de pensar que animen y fortalezcan el deseo y la voluntad de aprender y rendir.

Ante estos cambios de enfoque respecto a una misma realidad, uno puede preguntarse si son realmente irreconciliables y sólo uno tiene razón —en este caso, ¿las cogniciones bastan para explicar la motivación?, ¿las cogniciones crean los motivos? o por contra, ¿la motivación es un fenómeno afectivo, algo disposicional, más pasional que nos lleva?—; o si más bien los dos enfoques tienen razón —¿la motivación es un fenómeno afectivo y cognitivo? o incluso, ¿se podría hablar de dos clases de motivación?—.

Tal vez para comprender el fenómeno motivacional en toda su extensión lo acertado sea integrar las dos posturas aludidas, ya que además las dos cuentan con un sustrato empírico de base importante. De la misma manera que se ha demostrado el poder motivador de las creencias, no podemos echar por la borda las investigaciones llevadas a cabo durante años por ejemplo, por McClelland y cols. (cfr. McClelland, 1985) y que han puesto de relieve, como hemos indicado, las diferencias individuales de los sujetos en ciertas disposiciones o fuerzas motivacionales que operan más allá de lo cognitivo. Precisamente, McClelland y colaboradores recientemente (cfr. McClelland, Koestner y Weinberger, 1989; Weinberger, McClelland, 1990) se han tomado la labor de revisar y comparar la literatura concerniente a los dos puntos de vista —tradicional y cognitivo— y ofrecen una resolución teórica que puede ayudar a conciliar estas posturas aparentemente irreconciliables y que la investigación futura se encargará de corroborar o no.

Según estos autores, los hallazgos e interpretaciones aparentemente conflictivas de los modelos cognitivos y tradicionales se deben básicamente a que, en realidad, ambos modelos se ocupan de dos tipos cualitativamente diferentes de motivación o más bien de dos tipos de motivos. Por consiguiente, los dos enfoques son necesarios para comprender la motivación en toda su extensión, mientras que ninguno de los dos por sí solo basta. En su opinión, se debería hablar de dos clases cualitativamente diferentes de motivación humana. Una que está basada en el afecto y otra en la cognición. Ambas son bastante independientes en sus orígenes y en su influencia en la conducta pero, a su vez, son complementarias. Por ello animan a que la investigación actual haga un mayor esfuerzo por examinar cómo difieren y cómo se relacionan. Por el interés que creemos que tiene su postura integrativa para entender la motivación vamos a comentarla brevemente.

*Dos clases de motivación.**Los motivos implícitos y los motivos autoatribuidos*

McClelland y colaboradores establecen una distinción entre lo que denominan motivos implícitos y motivos autoatribuidos.

Motivos implícitos. Los hombres, como los animales, contamos con una especie de motivación primitiva de partida. Nacemos con una serie de necesidades que nos impelen a la acción. Los motivos implícitos responden a lo que tradicionalmente se ha denominado necesidades —tales como la necesidad de rendimiento, poder o afiliación— y que se manifiestan en la tendencia a realizar ciertas actividades de manera espontánea y no consciente. Son implícitos en el sentido de que la persona no se describe explícitamente a sí misma como teniendo tal motivo o necesidad. Estos motivos primitivos y relativamente inconscientes, son limitados en número y cada uno los posee en diverso grado. Están enraizados en el mundo biológico y afectivo —motivación y emoción están estrechamente relacionados—, se orientan hacia ciertos incentivos naturales —por ejemplo, “tener impacto” es el incentivo natural del motivo de poder; “hacerlo bien” el del motivo de rendimiento— y están asociados con diferentes experiencias emocionales primarias (Cuadro 14).

Cuadro 14: Emociones primarias e incentivos naturales relacionados con ellas (McClelland, 1985)

<i>EMOCIÓN</i>	<i>ESTADO SUBJETIVO</i>	<i>INCENTIVO NATURAL</i>
Interés / sorpresa	Sentimiento de curiosidad / exploración	Variedad
Enfado / entusiasmo	Sentimiento de sí mismo como agente causal	Tener impacto
Felicidad / Placer	Sentimiento de ser amado	Contacto

Las personas, a diferencia de los animales, en el curso del desarrollo, elaboramos cognitivamente el incentivo natural de estos motivos implícitos y buscamos distintas formas de experimentarlo. Por ejemplo, el motivo de poder, cuyo incentivo es tener impacto, puede conducir a unas personas a buscar formas que denotan prestigio (coches caros, joyas), a otras a ejercer control sobre los demás en la política o en la empresa, e incluso, otros pueden concretar la satisfacción de este motivo trabajando en ayuda de otros.

Respecto a su base biológica y aunque no hay datos concluyentes, se ha encontrado alguna evidencia empírica que la confirma. Según parece, ciertos

perfiles hormonales están asociados con diferencias individuales en estos motivos. Por ejemplo, determinados niveles de neurohormonas, como la norepinefrina, están relacionados con el motivo de poder, mientras que ciertos niveles de dopamina están conectados con el motivo de afiliación, aunque la naturaleza de esta relación todavía no está clara. La investigación en este campo sugiere que los motivos implícitos están mediados a través de las estructuras cerebrales que gobiernan el sistema nervioso autónomo, responsable de los cambios fisiológicos que se producen en los estados emocionales.

Las diferencias individuales en estos motivos se atribuyen, por una parte, como acabamos de señalar, a las variaciones en la dotación genética pero también, por otra, a la influencia de las primeras experiencias afectivas y de aprendizaje (prelingüísticas). Es decir, estos motivos se construyen a través de las experiencias afectivas en la edad temprana con los incentivos naturales (los incentivos que innatamente se asocian con emociones positivas o negativas), es decir, están presentes antes del desarrollo del lenguaje y antes de que se pueda realizar la conceptualización simbólica que permite el lenguaje. Dado su carácter relativamente inconsciente, y como las personas son relativamente incapaces de informar directamente de ellos, se valoran mejor, como ya hemos indicado, a través de medios indirectos, tales como fantasías espontáneas, más que a través de informes conscientes de metas e intenciones. Tradicionalmente para estudiarlos se han utilizado instrumentos proyectivos como el TAT (*Test de Apercepción Temática*).

El TAT, desarrollado por Murray en los años 30 y utilizado por McClelland para medir estos motivos implícitos o necesidades, consiste en una serie de láminas que muestran diferentes situaciones. Al sujeto, a quien se le pasa la prueba, se le pide que describa una historia explicando cómo se ha llegado a la situación que aparece en el dibujo, qué está pasando en el momento presente y qué pasará en el futuro. La base del TAT es que al imaginar historias tratamos temas importantes para nosotros. McClelland ha desarrollado un sistema para codificar las respuestas de los individuos y evaluar su nivel de motivación de logro, de rendimiento, etc. Aunque en este test se pide a los sujetos que escriban una historia, a partir de la ilustración que se les ofrece, y, por lo tanto, requiere el lenguaje, sin embargo, se considera que refleja mejor estos motivos. Como el sujeto no considera que está informando acerca de sí mismo, lo que dice no es filtrado por el pensamiento analítico y, por lo tanto, este tipo de prueba proporciona un acceso más directo a sus experiencias motivacionales y emocionales básicas.

Los motivos implícitos parece que tienen efectos a largo plazo sobre la conducta. Predicen mejor que los autoatribuidos las conductas a largo plazo y las relativamente espontáneas. Con respecto a este punto McClelland encontró, por ejemplo, que la cantidad de motivación de intimidad medida a través de historias imaginativas predijeron felicidad matrimonial y ajuste

psicosocial 17 años después, mientras que las medidas de autoinforme de motivo similar no tuvieron valor predictivo a lo largo del tiempo.

Los motivos autoatribuidos, a diferencia de los anteriores, son específicamente humanos, debido a que para su desarrollo requieren de las capacidades de representación simbólica. Implican una conceptualización lingüística de ideas acerca del sí mismo y de los demás y de lo que la cultura define como valioso e importante y por ello se desarrollan más tarde durante el proceso de socialización. Se construyen a través de la enseñanza que los padres y otros ofrecen sobre los valores o metas que son importantes que los niños persigan. Las teorías cognitivas de la motivación, que hemos ido viendo, resaltan el poder motivador de las creencias de los sujetos respecto a sus necesidades, metas, expectativas, creencias de control, valores etc. y este coro de elementos formarían los motivos autoatribuidos. Estos motivos (necesidades autoatribuidas), al ser conscientes, se miden mejor a través de autoinformes que requieren el uso del pensamiento analítico, en el sentido de que la persona hace juicios complejos acerca del grado en que ciertas sentencias son aplicables a ellos o no. Se manifiestan en la tendencia (intención) a realizar ciertas actividades en relación con ciertas metas conscientes. Tienden a predecir mejor patrones de respuesta a corto plazo, elecciones inmediatas en situaciones específicas y, en particular, cuando las situaciones activan la egoimplicación.

Según McClelland y colaboradores aunque ambos tipos de motivos difieren en sus bases, adquisición y efectos sobre la conducta; sin embargo, se necesitan mutuamente. Se podría decir que los motivos implícitos ofrecen la pasión, la emoción, la energía que impulsa a la acción y los autoatribuidos canalizan los deseos y los traducen en planes de acción. Veamos un poco más detenidamente esta cuestión.

Como hemos señalado, durante años McClelland, Atkinson y otros autores han investigado extensamente ciertos *motivos implícitos* o necesidades, concretamente, los llamados motivos de rendimiento (nAch), poder (nPow) y afiliación (nAff), comprobando que las personas varían de entrada en la fuerza con que poseen estas disposiciones motivacionales. Sin embargo, la existencia de *estas disposiciones motivacionales no marcan un curso de acción determinado*. Su función se limita a crear una activación afectiva o motivación a actuar que influye en la acción, pero cuándo, cómo y si esta disposición motivacional consigue convertirse en acción está influido por las capacidades, cogniciones (valores), y por las oportunidades que se le ofrecen al sujeto, por lo que a la postre, estos factores determinan si una clase particular de acción ocurrirá o no. De hecho cuando McClelland (cfr. McClelland, 1987) definió la motivación de rendimiento indicó que esta motivación es el resultado de tres variables: la fuerza del motivo o necesidad (motivo implícito), las expectativas de lograr la meta y el valor dado al incentivo (motivos autoatribuidos). Lo cual quiere decir que la preferencia

consciente por hacer algo está determinada conjuntamente por estos tres elementos.

Según McClelland y sus colegas, lo cognitivo (expectativas, valores) juega un importante papel en la secuencia motivación-acción. Así, por ejemplo, si una persona que destaca por su alta necesidad de poder (motivo implícito) consigue buenas notas, el hecho de que comprenda que son buenos resultados y que son debidos a su capacidad y esfuerzo conduce a la emoción de orgullo, lo que puede aumentar el incentivo de las buenas notas y quizás el motivo mismo. Asimismo, la probabilidad de éxito percibido (expectativa) interacciona con el motivo activado e influye en lo que el individuo hace. Esta variable personal, a la que dentro del enfoque cognitivo se le ha llamado percepción de control interno, autoeficacia, sentido de responsabilidad, sentimiento de ser *Persona Origen*, no es el motivo en sí mismo, aunque puede influir y ser influido por el motivo. Por otra parte, los valores que uno asume, y que están afectados por las normas sociales y las demandas institucionales, también afectan a las elecciones y sirven para dirigir las energías de un motivo. De esta forma, dependiendo de los valores, la necesidad de rendimiento (de hacer algo bien) se puede orientar a distintas actividades.

El papel de los valores en la dirección que toman los motivos implícitos se puede apreciar claramente, por ejemplo, en un estudio realizado por McClelland (cfr McClelland y cols, 1989) en el cual se vio que los sujetos del estudio —en este caso mujeres con alta necesidad de rendimiento pero con distinta orientación de valor— mostraron un mayor rendimiento en las tareas que estaban asociadas con aquello que valoraban. Así, la nAch en mujeres orientadas hacia una carrera estuvo asociada significativamente con “hacerlo bien” en una tarea de anagramas, pero no con hacerlo bien en una tarea social, en la que tenían que señalar una lista de diferentes formas de hacer amigos en caso de trasladarse a una nueva comunidad. En cambio, las mujeres con alto motivo de rendimiento pero orientadas hacia el rol tradicional femenino rindieron mejor en la tarea social de cómo hacer amigos y no lo hicieron tan bien en la tarea de anagramas. Se comprobó que ambos grupos de mujeres trataron de hacer algo bien, pero lo que hicieron bien dependió de sus valores. Los valores contribuyen a dirigir las energías motivacionales.

Aunque lo cognitivo canaliza o modula cómo se manifiestan los motivos implícitos, McClelland y cols. insisten en que no debemos olvidar que la motivación, no depende absolutamente de las cogniciones. Lo cognitivo no crea los motivos. El motivo viene al principio y la comprensión cognitiva lo dirige y lo aumenta o lo disminuye. Es más, la disposición motivacional de base —motivos implícitos— también afecta a las variables cognitivas. Así, por ejemplo, investigaciones de éstos y otros autores indican que los sujetos altos en NACH tienden a atribuir el éxito a la

capacidad y el fracaso a la falta de esfuerzo, mientras que los sujetos bajos en NACH tienden a atribuir el fracaso a la falta de capacidad. Por otra parte, no siempre se puede hablar, por ejemplo, del papel mediacional de las atribuciones en la motivación. Los niños menores de 5 años no tienen todavía desarrollado su sentido de sí mismo como para detenerse cotidianamente a hacer atribuciones causales del tipo "debería haber trabajado más duro", o "lo hice bien porque soy bueno en esta clase de cosas". Por tanto, parece improbable que el motivo de rendimiento dependa sólo del sentido del *self*.

A pesar de que las cogniciones no son los motivos mismos, sin embargo, su influencia es tan poderosa en las elecciones conscientes y las acciones que resulta difícil valorar la fuerza de un motivo o necesidad a partir de lo que la persona hace o dice. Así por ejemplo, uno puede mostrar una conducta social en una fiesta pero ello no es indicación de la fuerza de su necesidad de afiliación. O bien uno puede tener gran necesidad de afiliación pero ciertas normas interiorizadas le dictan que no debería ser demasiado afiliativo, por ejemplo, con sus superiores y por ello reprime ciertas conductas de afiliación.

Como síntesis de lo expuesto podemos decir que los motivos implícitos, medidos por el TAT, nos indican la orientación general del sujeto hacia cierto tipo de metas (p.e. rendimiento como necesidad de hacerlo bien) y, por su parte, los motivos autoatribuidos definen más estrechamente las áreas en que tales metas serán cumplidas (trabajo, escuela). Los individuos, en diferentes grupos culturales, pueden estar motivados por hacer algo bien (NACH) pero ese algo es definido por los motivos y metas que la persona se autoatribuye y que en parte están determinadas por lo que es considerado importante dentro del grupo al que el individuo pertenece. La variable NACH proporciona el impulso, pero por sí misma ofrece una pobre indicación del área de la vida en que la persona lo manifestará. Los motivos autoatribuidos, los planes y las metas son necesarios para ello. El sistema motivacional implícito, más animal, más instintivo, queda de esta forma modulado por el más cognitivo, lo que permite una mayor flexibilidad de la conducta. El sistema motivacional implícito (más automático) está pobremente equipado para hacer planes o establecer metas en situaciones contextuales determinadas. El sistema motivacional autoatribuido puede hacer esto, lo que favorece una mejor adaptación.

Dada la interconexión e importancia de ambos tipos de motivos, Weinberger y McClelland consideran necesario, como ya comentábamos, ir más allá de los modelos cognitivos y tradicionales de la motivación y construir modelos de motivación que integren ambos puntos de vista. Mantienen que la distinción entre motivos implícitos y autoatribuidos puede ser un punto de partida para avanzar hacia una mejor comprensión de un fenómeno tan complejo como la motivación y para resolver aparentes

conflictos. Desde su punto de vista, parte del enfrentamiento de las posturas cognitiva y tradicional se debe a que han considerado que estaban estudiando lo mismo, cuando en realidad han estado ocupándose de realidades distintas, pero empleando la misma denominación.

Ambas perspectivas afirman que estudian la motivación de rendimiento pero emplean diferentes técnicas de medidas —unas basadas en la fantasía y otras en el uso de autoinformes conscientes de deseos o intereses—. Desde ambas perspectivas se dice estar midiendo la motivación de rendimiento, pero ¿realmente se puede decir que están midiendo lo mismo? Se ha comprobado que estos dos tipos de pruebas correlacionan poco entre sí y también que sus correlatos conductuales son distintos. Para McClelland, Koestner y Weinberger (1989) esta disonancia no debe llevar, como de hecho ha llevado, a criticar el uso de las medidas basadas en la fantasía afirmando que no son válidas para medir la motivación de rendimiento; sino que debe llevar a pensar que esta disonancia puede ser una prueba de la existencia de los dos tipos de motivos a los que nos estamos refiriendo. Por ello, plantean como vía de salida a esta situación, distinguir la variable identificada en la fantasía como *nAch* (necesidad de rendimiento), o en su caso *nPow* (necesidad de poder), *nAff* (necesidad de afiliación) o motivos implícitos y la variable identificada en el autoinforme como *san* (necesidad autoatribuida: *self-attributed need*). En este caso, deseo de rendimiento o *sanAch*, deseo de poder o *sanPow*, deseo de afiliación o *sanAff* que corresponden a los motivos autoatribuidos.

Estos autores instan, por tanto, a que los investigadores aúnen sus esfuerzos para conocer la fuerza de los motivos implícitos y autoatribuidos puesto que ambos nos pueden ayudar a predecir mejor la conducta, a comprender mejor los problemas de motivación y a desarrollar vías de intervención en este campo. Ello es importante porque, en muchas ocasiones, los motivos implícitos y autoatribuidos son discordantes. Todos tenemos la experiencia de querer actuar de una cierta manera y ser incapaces de hacerlo consistentemente, porque no contamos con esa necesidad de base (motivo) que nos daría esa energía necesaria. Hay, por ejemplo, estudiantes que tienen una gran necesidad de rendir y, sin embargo, otros, aunque valoren el aprendizaje, no sienten con tanto ímpetu esa necesidad que les ayudaría a traducir sus intenciones en actos. El funcionamiento psicológico mejoraría incrementando la convergencia de ambos motivos. En este sentido, la autoobservación ayudaría a hacer los motivos implícitos conscientes y entonces los sistemas cognitivos más flexibles podrían encaminarlos. Lo dicho se puede reflejar en el siguiente ejemplo que presenta McClelland (1987). Un directivo puede descubrir que aunque cree que tiene un fuerte deseo de dirigir a otros (motivo de poder autoatribuido), sin embargo, no lo hace bien cuando dirige porque no disfruta teniendo impacto en otros (baja *nPow*). Este descubrimiento le capacitaría para tomar acciones correctivas

bien aprendiendo a disfrutar lo que el trabajo requiere o bien cambiando sus aspiraciones conscientes.

En definitiva, para entender mejor la motivación deberíamos prestar atención a las diferencias individuales en los llamados motivos implícitos y, por supuesto, seguir insistiendo, como lo hacen las teorías cognitivas de la motivación actuales, en el gran poder modulador de lo cognitivo. Como señala Covington (1983), tomando una cita de Freud “lo que la inteligencia tiene que hacer al servicio del impulso no es actuar como su obediente servidor sino como planificador y clarificador. La inteligencia convierte los deseos en planes”. Lo deseable para lograr una motivación óptima es que ambos aspectos vayan de la mano —razón y deseo o pasión (esa dimensión más espontánea y reactiva de nuestra persona) deben ir juntas—. Ahora bien, esto no siempre ocurre y conviene tenerlo en cuenta.

CAPÍTULO 3

LA MOTIVACIÓN Y LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE

3.1. Introducción. El mejor de los mundos posibles: “Querer saber y saber pensar”

Una pregunta obligada que debemos plantearnos es si es posible estar motivado por aprender cuando uno no sabe aprender. La experiencia muestra que muchas veces los estudiantes no están motivados porque no son capaces de dirigir de modo adecuado su proceso de aprendizaje (p.e. no controlan su comprensión volviendo a releer cuando se han distraído o no han entendido algo; no se dan cuenta de las veces que se distraen cuando estudian, no planifican la tarea a realizar, no adaptan su estudio al tipo de examen, no se imaginan preguntas de examen que les podrían hacer, no autoevalúan si se saben lo que han estudiado, se limitan a repetir mecánicamente los conceptos sin tratar de comprenderlos, no acuden y piden ayuda cuando la necesitan, no saben integrar notas y lecturas, si no entienden a la primera se desaniman en lugar de invertir más esfuerzo, etc.) lo cual suele conducir a un mal rendimiento y a un descenso de la motivación.

En consecuencia, como indican Corno y Snow (1986) “el desarrollo de la motivación para aprender está estrechamente unida con el desarrollo de capacidades para aprender a aprender, incluyendo control metacognitivo y la conciencia de que uno está aprendiendo a través de sus propios esfuerzos y capacidades. Esto implica el desarrollo de una forma de aprender en consonancia con una voluntad de aprender, dos aspectos del aprendizaje que están en mutua interacción”. Lo mismo sostiene Brophy (1987) cuando

afirma que “estimular la motivación para aprender no sólo implica métodos para inducir a los estudiantes a adoptar una orientación de dominio sino métodos para inducir a los estudiantes a activar las estrategias cognitivas y metacognitivas necesarias”.

Cognición y motivación. Dos mundos en interacción

Hasta no hace mucho la investigación empírica en los campos cognitivo (estudio de la inteligencia, de la memoria y de los procesos de pensamiento) y motivacional ha seguido caminos separados, sin detenerse a abordar las conexiones entre cognición y motivación. La investigación en el campo cognitivo, con sus estudios sobre el funcionamiento cognitivo de los “expertos” y de “los novatos”, ha puesto de relieve que los estudiantes eficaces difieren de los ineficaces en la forma como autorregulan sus procesos mentales y usan estrategias de aprendizaje. Los estudiantes eficaces rinden mejor porque saben cómo orientar su pensamiento hacia las metas propuestas, qué estrategias utilizar en la adquisición, recuerdo y utilización de la información y cómo, cuándo y dónde emplearlas (cfr. Chipman y Segal, 1985; Weinstein y Mayer, 1986, O'Neill, 1978). Sin embargo, tradicionalmente, la investigación cognitiva no ha tratado acerca de la motivación, ofreciendo, como indican Pintrich y cols. (1994), un retrato de aprendiz “motivacionalmente inerte”. La investigación motivacional también ha presentado una deficiencia similar. Los modelos de motivación desarrollados han destacado “los componentes motivacionales” que favorecen la implicación activa en el estudio y el rendimiento, tales como las percepciones de competencia, las expectativas de éxito, las metas de aprendizaje, pero han ofrecido, como dice Pintrich, una imagen de aprendiz “cognitivamente vacío”, al no referirse a cómo tales variables motivacionales inciden en el procesamiento de la información.

Este panorama ha cambiado en los últimos años. Así, se ha producido un incremento considerable de las investigaciones centradas en estudiar las interconexiones entre motivación y funcionamiento cognitivo, lo que está permitiendo una mejor comprensión de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Por ejemplo, las investigaciones sobre aprendizaje autorregulado, ahora en auge, y que incluyen ambas dimensiones, tienen su fundamento y apoyo teórico en las investigaciones realizadas en el ámbito cognitivo y motivacional (cfr. Pintrich, 1989; Pintrich y DeGroot, 1990; Pokay y Blumenfeld, 1990; Zimmerman y Martínez-Pons, 1990). Como cabía esperar, tales investigaciones están mostrando que las intervenciones cognitivas favorecen la motivación por aprender. La evidencia de que uno aprende a aprender ayuda a mantener las percepciones de competencia y control, las expectativas de éxito y la creencia de que la inteligencia es mejorable. Todo ello repercute directamente en que los estudiantes disfruten

aprendiendo y se centren en la tarea (Covington, 1985; Hattie y cols., 1996; Schunck, 1989; Zimmerman y Martínez-Pons, 1992). Por otra parte, la investigación también muestra que las creencias motivacionales de los estudiantes, tales como la orientación de meta y la autoeficacia inciden no sólo en el esfuerzo o la persistencia, sino en el modo como se procesa la información (p. e. grado de elaboración y profundización) y en las estrategias de aprendizaje que se utilizan.

En definitiva, lo que las recientes investigaciones sobre *aprendizaje autorregulado* ponen de relieve es que los estudiantes que autorregulan su aprendizaje se caracterizan precisamente por su capacidad de articular cognición y motivación (McComb y Marzano, 1990; Paris y Newman, 1990; Pintrich y cols., 1994; Pintrich, 1995; Schunk y Zimmerman, 1994; Zimmerman y Schunk, 1989). Estos estudiantes se sienten agentes de su conducta, están automotivados y usan las estrategias de aprendizaje que les permiten lograr los resultados académicos deseados, es decir, saben dirigir sus pensamientos, afectos y acciones hacia las metas que se proponen. Las características que se atribuyen a las personas que autorregulan su aprendizaje resultan ser las características propias de los alumnos con alto rendimiento, frente a los de bajo rendimiento que presentan déficits en estas variables (Pintrich, 1995). Para asegurar el éxito escolar es necesario, entonces, como dice Alonso Tapia, saber pensar y querer saber. Cuando falta uno u otro elemento la buena marcha del aprendizaje se resiente. Para evitarlo necesitamos intervenir en los dos frentes al unísono.

En este capítulo vamos a referirnos a las estrategias de aprendizaje que facilitan el autocontrol del aprendizaje y de la motivación y también veremos cómo las variables motivacionales que hemos tratado (metas, valores, expectativas) inciden en la medida en que los estudiantes usan y generalizan distintas estrategias de aprendizaje.

3.2. Las estrategias de autorregulación del aprendizaje

Todos, desde pequeños, aprendemos estrategias para aprender, resolver conflictos o enfrentarnos a los problemas de la vida diaria. Las aprendemos de muy diversos modos: por experiencia propia, a través de la enseñanza u observando la conducta de otros. Lo que no siempre ocurre es que las estrategias que empleamos sean eficaces para lograr lo que deseamos. A este respecto, todos los que nos dedicamos a la enseñanza hemos podido observar que bastantes alumnos, a pesar de esforzarse mucho, no rinden conforme al esfuerzo invertido o bien usan los mismos procedimientos de estudio que funcionan en una materia en otra donde se requiere otra forma de estudiar. Muchos estudiantes muestran deficiencias no sólo en el conocimiento de

determinadas estrategias que les pueden facilitar el estudio, sino en tomar conciencia y emplear eficazmente los recursos de que disponen.

Como han puesto de relieve las investigaciones sobre aprendizaje autorregulado, la capacidad de autorregular el aprendizaje no es un estilo de personalidad o un rasgo que el individuo no controla, sino que es algo modificable que se puede entrenar (Pintrich, 1995). Todos los alumnos pueden aprender a aprender mejor de lo que lo hacen y se les puede ayudar en este sentido. Concretamente, nuestro sistema educativo actual, consciente de este hecho, incluye explícitamente como contenidos de enseñanza-aprendizaje el dominio de *procedimientos* —dentro del cual se incluyen las estrategias de aprendizaje—, junto con los hechos, conceptos y actitudes (cfr. Coll y cols.; 1992, Molina, 1996). Por lo tanto, su programación y enseñanza ya es un reto ineludible para los educadores.

Hay un doble motivo que justifica el dedicar esfuerzos a enseñar a pensar. Por una parte, porque ayuda directamente a mejorar el aprendizaje significativo, comprensivo y constructivo y por otra, porque estimula la motivación. Además, la sociedad de la información en que estamos inmersos —que requiere la integración de una información cada vez más masiva, tecnificada y cambiante y el mantenimiento de un aprendizaje continuado (*lifelong learning*)— está demandando una cultura de aprendizaje más centrada en el aprender a aprender (cfr. Pozo, 1996).

Enseñar a pensar no se puede decir que sea algo nuevo. Desde la Antigua Grecia hasta nuestros días gran cantidad de educadores han considerado que la mejora del intelecto es un objetivo primordial de la educación. Lo que sí se puede decir es que los intentos de mejora de las capacidades intelectuales, realizados con cierto rigor científico, si son relativamente novedosos. Comenzaron en los años 60 y las revisiones sobre la eficacia de los programas de enseñanza de destrezas cognitivas muestran que éstas pueden ser enseñadas (cfr. Hattie, Bigg, Purdie, 1996; Feuerstein, 1996). Sin embargo, hay que ser cautos, y no dejarse llevar por un excesivo optimismo confiando en la bonanza de un determinado programa de enseñar a pensar, pues todavía no se puede afirmar que se puedan lograr resultados espectaculares. Así, se sabe que la inteligencia se puede mejorar pero no cuánto y hasta dónde y tampoco se puede decir que podemos producir cambios radicales (Detterman y Sternberg, 1982; Sternberg, 1996).

Aún reconociendo este hecho, siempre podemos mejorar el aprendizaje y promover la autodirección del mismo, ayudando a los estudiantes a poner en marcha, en el contexto oportuno, una variedad de estrategias de autorregulación. Con el término *estrategias de aprendizaje* nos referimos a las operaciones, destrezas o acciones que el sujeto, como un estratega, selecciona y utiliza para alcanzar unas metas particulares. Como indican Weinstein y Mayer (1986) o Dansereau (1985), son los procesos,

pasos, pensamientos, conductas, que pone en marcha el sujeto para facilitar la adquisición, almacenamiento y utilización de la información. Son, en definitiva, mecanismos que ayudan a la "gestión eficaz de la información". Existen numerosas clasificaciones de las estrategias de aprendizaje (cfr. Beltrán y cols., 1987; Dansereau, 1985; Kirby, 1984; Mayor, 1991; O' Neil, 1978; Pozo, 1990; Weinstein y Mayer, 1986). Basándonos en la categorización que presentan Pintrich y cols. (1991) podemos distinguir los siguientes grupos de estrategias: a) estrategias cognitivas, b) estrategias metacognitivas, c) estrategias de control de recursos no intelectuales (afectivo- motivacionales y otros recursos) (ver Figura 13).

Estrategias cognitivas

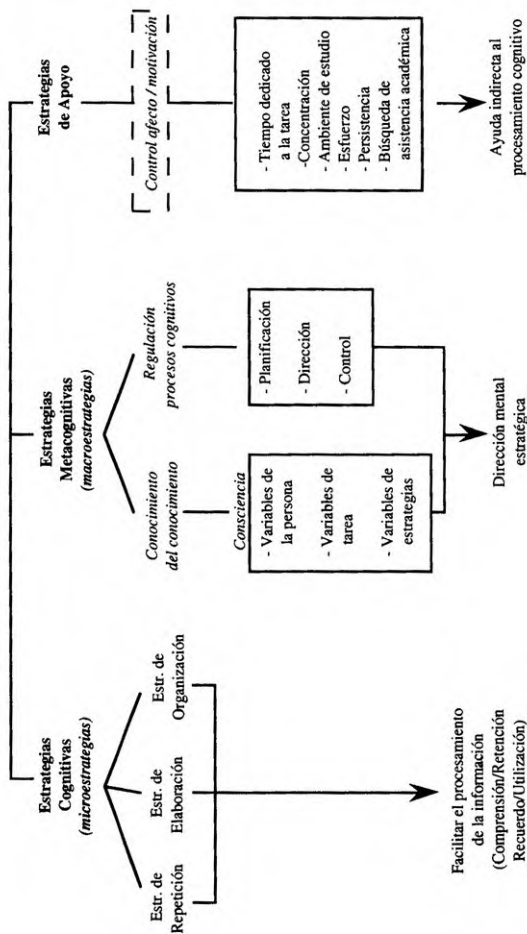
Las estrategias cognitivas incluyen hábitos de estudio y recursos específicos que ayudan en el proceso de comprensión, codificación y recuerdo de la información. Son *microestrategias*, como diría Kirby (1984), o *estrategias primarias*, como indica Dansereau (1985), que actúan sobre un problema o tarea específica facilitando su adquisición. Son tácticas muy susceptibles de ser enseñadas. Weinstein y Mayer (1986) las desglosan en: estrategias de repetición, estrategias de elaboración y estrategias de organización.

Las estrategias de repetición son procedimientos que sirven para mantener y recordar, de manera literal, la información proveniente del exterior. Ayudan a centrar y mantener la atención, facilitando el proceso de codificación de la información para que ésta pueda ser recordada, pero su solo empleo no permite una comprensión profunda del material a aprender. Requieren un grado de control cognitivo mínimo. Estrategias de esta índole, muy empleadas por los estudiantes son: repetir los nombres de los elementos de una lista a recordar, recitar un material en voz alta, copiar dicho material, subrayar ciertos aspectos de la información, tomar notas selectivas literales, etc. Su utilización, en algunas ocasiones, es buena como primer paso para la utilización de estrategias más complejas.

Las estrategias de elaboración son más eficaces para conseguir una comprensión profunda del material, porque ayudan al estudiante a conectar la nueva información con la que ya poseen. La creación de estas conexiones facilita el aprendizaje significativo y no meramente mecánico. Además de facilitar la codificación proporcionan claves para recuperar el material adquirido. Dentro de estas estrategias que permiten una elaboración más profunda de la información se pueden destacar las siguientes: los recursos mnemotécnicos (utilizar imágenes mentales para recordar ciertos elementos, palabras percha, método Loci, rimas, acrónimos, formar frases asociando las palabras que se desea aprender), parafrasear la información (decirla con

Figura 13: Estrategias de Aprendizaje

ESTRATEGIAS DE AUTORREGULACION DEL APRENDIZAJE



palabras propias), resumir la información creando una estructura propia, usar analogías y metáforas para hacer más significativa la información, formularse preguntas sobre un texto antes de iniciar su lectura, generar hipótesis y contrastarlas, elaborar notas con lo más significativo que es necesario aprender. Dependiendo de si la tarea es simple o compleja se emplearán unas u otras.

Las estrategias de organización, muy vinculadas con las anteriores, ayudan a los estudiantes a analizar y a seleccionar la información apropiada y a descubrir y construir las conexiones existentes entre los distintos elementos de la información que va a ser aprendida (los conceptos principales y secundarios, las conexiones y jerarquías de conceptos). Incluyen el dominio de sistemas de agrupamiento, ordenación y categorización de los datos para representar adecuadamente la estructura de la información. Entre las estrategias de organización podemos destacar: seleccionar las ideas principales de un texto —ideas claves— mediante distintos tipos de subrayado, esquematizar, resumir el material distinguiendo las ideas supra y subordinadas, hacer cuadros sinópticos donde se resaltan las diferencias entre conceptos, identificar la estructura subyacente de los textos (texto de enumeración, comparación, causa-efecto) y utilizarla para representar la información, crear redes semánticas entre los conceptos dados y representarlas gráficamente mediante mapas cognitivos, estructuras arborescentes, diagramas en V (muy utilizados en matemáticas, donde el planteamiento se coloca en el interior, las teorías o fórmulas a la izquierda y los resultados o valoraciones a la derecha).

Estrategias metacognitivas

Las estrategias anteriores ayudan a la comprensión, retención y recuperación de la información, pero no son suficientes para garantizar un buen aprendizaje. La pura enseñanza de esas estrategias se queda pobre si al estudiante no se le enseña cómo planificar, controlar y dirigir sus propios procesos mentales y cómo integrar esas microestrategias en orden a conseguir ciertos objetivos. Es preciso desarrollar en el estudiante estrategias de más alto nivel —macroestrategias— que se conocen como *estrategias metacognitivas* o estrategias secundarias (Dansereau, 1985) y que son la clave del aprender a aprender. Como señalan Nisbet y Shucksmith (1987), lo que distingue a los alumnos que aprenden bien respecto a los que aprenden mal no es sólo la posesión de cierto cociente intelectual o una serie de métodos de estudio correcto, sino la capacidad de captar las exigencias de la tarea y de controlar la situación de aprendizaje. Esto es metacognición.

La metacognición, término introducido por Flavell en 1976, para referirse a lo que muchos autores a lo largo de los siglos han llamado la capacidad para considerar las propias operaciones cognitivas como objeto del

pensamiento o el reflexionar sobre el propio pensamiento, incluye: a) el conocimiento o conciencia que el sujeto tiene de sus propios procesos mentales y psicológicos y, b) la capacidad de controlar estos procesos, organizándolos, dirigiéndolos y ajustándolos a las exigencias de la tarea.

El conocimiento metacognitivo

Este conocimiento incluye *tomar conciencia de las variables personales, de la tarea y de las estrategias que influyen en el rendimiento de una tarea* (Flavell, 1987). Este primer momento de autoobservación/ autoevaluación es esencial para poder regular y controlar los procesos cognitivos.

Tomar *conciencia de las variables personales* que influyen en el aprendizaje supone, por parte del alumno, conocer cómo es como procesador cognitivo (identificar sus propias capacidades, limitaciones y dificultades). Por ejemplo, conocer que uno tiene más facilidad para una materia que para otra, conocer que uno responde mejor en una prueba objetiva que en un comentario de texto, que le cuesta aplicar el conocimiento teórico a casos prácticos, etc. El conocer las propias características en el aprendizaje ayudará a determinar qué es lo que hay que hacer para dominar tal tarea, cómo se pueden prevenir determinados fallos, qué tipo de recursos hay que emplear y en qué grado, etc. Este conocimiento incluye también la toma de conciencia de las relaciones que se establecen entre las creencias, los sentimientos, la motivación y la conducta.

El conocimiento de las *variables de la tarea* incluye darse cuenta de las dificultades que entrañan las diferentes tareas, identificar los conocimientos y capacidades necesarios para abordarlas, determinar qué actividades de aprendizaje son críticas y cuáles son las demandas de tales tareas. Cuando un estudiante no tiene claro lo que requiere una tarea y no conoce sus capacidades y limitaciones difícilmente puede abordarla adecuadamente.

El *conocimiento de las estrategias* se refiere, concretamente, al conocimiento que el estudiante tiene acerca de los recursos y medios que le pueden ayudar a comprender, recordar o resolver determinados problemas y cuándo y cómo emplearlos.

Metacognición como autocontrol

El conocimiento de las variables señaladas es crítico y un paso previo para que el alumno pueda *controlar sus procesos mentales*, desde que inicia una tarea hasta que la termina. La metacognición, en su dimensión reguladora, supone planificar, controlar y dirigir los procesos mentales y

supervisar lo realizado. Esta secuencia de pasos distingue a los buenos estudiantes de los que no lo son. Un alumno que controla su proceso de aprendizaje es aquél que se interroga acerca del mismo con preguntas como: "¿cuál es el propósito?"; "¿qué estrategias voy a usar?"; "¿estoy alcanzando lo que me proponía?".

Un buen rendimiento en una tarea exige, inicialmente, que el estudiante realice una adecuada *planificación* de su trabajo. En este sentido, actividades de planificación importantes serían: el establecimiento de metas y submetas a conseguir; la fijación de un calendario para llevar a término la tarea; la delimitación de criterios realistas para evaluar la calidad del trabajo y de las habilidades, estrategias y nivel de esfuerzo que se precisa; el inspeccionar un texto antes de iniciar su lectura detenida; la formulación de preguntas y cuestiones ante el nuevo material; la identificación y análisis del problema, el planteamiento de hipótesis, etc. Todas estas actividades van a servir de marco para poder dirigir convenientemente el trabajo propuesto.

Durante la realización de cualquier tarea cognitiva se impone la regulación o control de la propia actividad cognitiva. *La autodirección* eficaz de la comprensión, del progreso del aprendizaje y del afecto cuando se lleva a cabo el plan propuesto requiere actividades como: centrar la atención en lo que uno hace; verificar si se va comprendiendo o no; ajustar la tarea al tiempo disponible; valorar el grado en que se están alcanzando las metas propuestas; determinar la presencia de problemas; tomar decisiones respecto a si es necesario detenerse, reconsiderar nuevos caminos o modificar las estrategias que se van empleando; ajustar los pasos de aprendizaje en función de la dificultad del material; dirigirse mensajes positivos a medida que se va teniendo éxito; ante fracasos o dificultades eventuales, evitar centrarse en la autocrítica negativa y, en su lugar, pensar en los recursos que se pueden utilizar para facilitar la comprensión del material; rehacer o modificar los objetivos, etc.

Finalmente, se precisa *la revisión y evaluación* de los resultados obtenidos a lo largo y al final del proceso para poder asegurar que el trabajo se ha concluido o que es necesario poner en marcha las correcciones oportunas. Esta reflexión crítica sobre lo alcanzado y sobre las propias actuaciones ayudará al estudiante a aprender del propio aprendizaje y le prepara para planificar, regular y evaluar mejor en situaciones futuras.

Esta actitud de reflexión antes, durante y al final del proceso de aprendizaje convierte a los alumnos en "pensadores o aprendices estratégicos". Sin embargo, muchos estudiantes, incluso los universitarios, no son aprendices estratégicos pues presentan grandes deficiencias en su control metacognitivo del aprendizaje. González-Simancas (1973), en un estudio sobre las deficiencias académicas más comunes entre los alumnos universitarios ya señaló que éstas se deben a que tales alumnos no saben lo

que quieren alcanzar en las diversas fases de su trabajo personal, ni cómo conseguirlo (medios, métodos); ni qué están logrando (por carencia de objetivos previos o plan y por desconocimiento de técnicas de valoración del trabajo).

El desarrollo de estas actividades de control cognitivo —planificación, regulación, evaluación—, a las que cada vez se les está prestando más atención (cfr. Mayor, 1993), son las que van a permitir realmente a los estudiantes asumir la autodirección de su propio aprendizaje. Hay que tener en cuenta, sin embargo, que aunque su enseñanza es posible, es difícil y, desde luego, no habrá aprendices estratégicos sin maestros estratégicos. Monereo (Monereo, 1990; Monereo y Clariana, 1993) destaca algunos métodos de enseñanza que pueden ayudar a desarrollar la metacognición: el modelamiento cognitivo, el análisis y discusión metacognitiva y la autointerrogación metacognitiva. También propone un modelo de autointerrogación para que el profesor, como aprendiz, reflexione sobre su proceso de enseñanza (Monereo y cols., 1994).

La utilización de la interrogación metacognitiva en una tarea supondría plantearse preguntas como las siguientes (Monereo, 1990):

1. ¿Cuál es el propósito de la tarea?
2. ¿Cuáles son los principales parámetros de la tarea?
3. ¿Cuál es mi nivel de conocimientos sobre el tema?
4. ¿Cuál es la mejor estrategia para cumplir los objetivos?
5. ¿Cuándo es preferible aplicar estas fases?
6. ¿Cómo sabré que los objetivos van siendo alcanzados?
7. ¿Qué estrategias y procedimientos en concreto voy a emplear?
8. ¿Se han cometido errores?, ¿Cuál es la causa?
9. ¿Cómo puedo subsanar estos errores?
10. ¿Qué estrategias y procedimientos en concreto voy a emplear?

Entre los 10 y 14 años se puede situar el período clave para potenciar el desarrollo metacognitivo. En estas edades los niños ya manejan con soltura las habilidades instrumentales básicas —lectura, escritura, cálculo—; poseen mayor conocimiento y acceso más rápido a él; tiene lugar un desarrollo notable de las funciones mentales —como consecuencia del tránsito de las operaciones concretas al razonamiento formal— y aumenta la capacidad de introspección. Esta toma de conciencia de uno mismo posibilita en mayor medida la autorregulación de la conducta.

Estrategias de control del afecto y de la motivación

Para facilitar el control metacognitivo del aprendizaje es necesario incorporar estrategias de control del afecto y la motivación. Estas

estrategias se encuadran dentro de las llamadas *estrategias de apoyo* (cfr. Dansereau, 1986), pues su objetivo es crear un clima psicológico adecuado para el aprendizaje. Son estrategias destinadas a mantener la concentración, evitar la ansiedad y promover las percepciones de autoeficacia, control y causación personal.

La intervención en este campo está plenamente justificada en el caso de estudiantes que muestren una excesiva tendencia a centrarse en las visiones negativas de sí mismos. Como indican Weinstein y Mayer (1986), muchos estudiantes se preocupan excesivamente de su éxito escolar y centran su atención en la autocrítica, los sentimientos de incompetencia y las expectativas de fracaso. Esta atención en sí mismos como estudiantes inadecuados produce ansiedad, disminuye la atención al estudio y provoca un efecto en espiral donde los pobres resultados confirman los miedos del estudiante e intensifican su ansiedad. Los pasos de la intervención en este ámbito (cfr. Harris, 1990; Richardson, 1978; McCombs, 1984, 1988; Meichenbaum, 1981) incluyen ayudar a los estudiantes a: a) identificar las áreas donde perciben su inadecuación; b) determinar qué creencias cognitivas y procesos han conducido a esas inadecuadas visiones de sí mismos y tomar conciencia de ello; c) hacer distinciones entre evidencias y conclusiones acerca de sí mismo; d) modificar estas visiones negativas.

Los estudiantes pueden y deben aprender cómo cambiar sus actitudes y orientaciones negativas hacia sí mismos y hacia la situación de aprendizaje. No se trata de hacerles eludir los problemas o no reconocerlos, ni de inflar su autoestima sin más, sino de enseñarles estrategias que les ayuden a controlar sus procesos de pensamiento, su ansiedad y su estado de ánimo. Esto entraría dentro de lo que se ha dado en llamar desarrollo de *la inteligencia emocional* (Goleman, 1996), que supone aprender a utilizar las emociones inteligentemente. Las llamadas técnicas de modificación cognitiva pueden ayudar a gestionar la afectividad. Los alumnos, mediante modelado cognitivo, pueden aprender a autodirigirse mensajes positivos para enfrentarse a los problemas; utilizar su imaginación positivamente —visualizarse enfrentando adecuadamente una situación—, autoobservarse y llevar registros de su conducta, por ejemplo, de sus distracciones (cuándo se producen, con qué materias, dónde, qué piensan, qué sienten, qué hacen, etc); redirigir su pensamiento atribucional. También pueden ser entrenados en el manejo de técnicas y estrategias de control de la ansiedad como la relajación, la desensibilización sistemática, la inoculación de estrés, etc. Estas técnicas ponen de relieve el papel del sujeto en el control del pensamiento, el afecto y la motivación.

Estrategias de control de otros recursos

Existen ciertos recursos adicionales sobre los que estudiante puede ejercer control, tales como el manejo del tiempo de estudio, el ambiente y lugar de estudio, la búsqueda de asistencia y la ayuda de otros o de otras fuentes (textos de ayuda, manuales, etc.), el esfuerzo y la persistencia ante las dificultades.

La organización del ambiente de estudio facilita la concentración pero no es un factor que influya decisivamente en el rendimiento. Los otros factores sí que son mucho más relevantes, sobre todo el tiempo, el esfuerzo y la persistencia, pero requieren grandes dosis de autodisciplina. Muchos estudiantes no rinden bien porque no invierten el tiempo y el esfuerzo necesario. Hacerles ver la importancia de estos factores (la verdad es que la mayoría de los estudiantes son conscientes de ello pero les cuesta ponerlo en práctica) y desarrollar en ellos el hábito del trabajo constante es un importante objetivo educativo —sin voluntad es difícil si no imposible el aprendizaje— pero también es una tarea educativa ardua. Los profesores continuamente están luchando contra “la cultura del mínimo esfuerzo”, “el me apetece o no me apetece”, “no tengo ganas”, “no tengo hábito”, que suelen invocar los estudiantes.

Puesto que las estrategias de aprendizaje ayudan al estudiante a controlar su proceso de aprendizaje, como requisito previo para plantear cualquier intervención en este campo necesitamos conocer en qué áreas de estrategias los alumnos presentan deficiencias. Para los lectores interesados destacamos algunas referencias bibliográficas donde pueden encontrar escalas y cuestionarios de estrategias de aprendizaje: Alonso Crespo, 1993; Alonso Tapia, 1995; Mayor, 1993; Prieto Sánchez, 1993; Rocés, 1996; Rocés y cols. (1995a, 1995b); Vizcarro, 1992).

3.3. La enseñanza de estrategias

La autorregulación de estrategias pasa por una serie de fases —toma de conciencia de su falta, aprendizaje y ejercitación consciente de la estrategia, automatización— y su aprendizaje requiere grandes dosis de instrucción y práctica. Los profesores pueden emplear varias modalidades de instrucción para su enseñanza y deben tener en cuenta ciertos factores que favorecen la eficacia de los programas de instrucción de estrategias (ver cuadros 15 y 16).

Cuadro 15: Componentes y secuencia instruccional en la enseñanza de estrategias de aprendizaje (adaptado de García Ros, 1993)

1. INFORMACIÓN ACERCA DE LA ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE

¿Qué?	Definición y descripción de la estrategia
¿Cómo?	Habilidades implicadas y secuencializadas
¿Cuándo?	Aplicabilidad a las tareas escolares
¿Para qué?	Utilidad de la estrategia
	Efectos positivos

2. MODELADO

Mostrar, describir y explicar al estudiante los pasos implicados en la aplicación de la estrategia

3. PRÁCTICA Y FEEDBACK TRANSFERENCIA Y CONTROL INTERNO

A. Práctica guiada y autónoma

Aplicación de los principios y habilidades implicadas en un amplio abanico de tareas

Del control externo al control interno

B. Feed-back

Diálogo instruccional	Valoración de los procesos subyacentes y conciencia de la bondad de los procesos utilizados
Discusión metacognitiva	

Autoevaluación	Evaluación de la propia ejecución y del progreso a través del programa
----------------	--

Enseñanza directa de estrategias

El profesor ofrece directamente instrucción acerca de la estrategia que va a ser enseñada: los pasos que requiere su empleo, cómo se realiza, para qué es útil y cómo y cuándo conviene emplearse. Por ejemplo, un profesor que quiere enseñar a los estudiantes a leer comprensivamente una historia o bien a redactar un relato, puede instruirles acerca de la importancia de aprender a captar la estructura del mismo, instándoles a que se fijen en los siguientes aspectos: a) *quién* es el personaje principal de la historia, qué otros aparecen, b) *cuándo* tiene lugar la historia, c) *dónde* y *cuándo* tiene lugar la historia, c) *qué* es lo que el personaje principal quiere hacer, d) *qué* ocurre cuando lo

intenta; e) *cómo* termina la historia, f) *cómo* se siente el personaje principal (ver Harris y Presley, 1991; Harris y Graham, 1992).

El modelado

Una vez que se ha ofrecido información sobre cómo utilizar una estrategia es conveniente que el profesor o alguien experto ilustre, mediante el ejemplo, el uso de tal estrategia en una situación concreta y luego pida a los alumnos que la practiquen por sí mismos. La observación de un modelo facilita el aprendizaje y, en este sentido, el profesor puede ser un modelo excelente (un mediador) para ayudar a los estudiantes a desarrollar la metacognición y la utilización consciente de determinadas estrategias específicas.

Las autoinstrucciones

A partir del modelado cognitivo (Meichenbaum, 1981) el estudiante interioriza los mensajes que en un principio han sido expresados verbalmente por el mediador en la resolución de las tareas. Después él mismo controla su conducta regulando su habla interna, sus automensajes frente a la tarea. Para abordar de modo sistemático una tarea tales mensajes deben orientarse a: a) la definición del problema —“¿qué tengo que hacer?”; b) centrar la atención y guiar las respuestas—“con cuidado... tengo que hacerlo de esta manera”, “¿he ido bien hasta ahora?”, etc.—; c) autorrefuerzo —“parece que lo estoy haciendo bien”—; d) autoevaluación y corrección de errores —“debo detenerme, he cometido un error”, “bueno, tengo que hacerlo de otra manera, voy a pensar”—. Con el modelado cognitivo que luego pone en práctica el estudiante se pretende que éste centre sus mensajes antes, durante y después de la tarea en el proceso de aprendizaje.

Práctica guiada y práctica autónoma

Los estudiantes asumen la responsabilidad en la adquisición de una estrategia poniéndola en práctica bajo la supervisión del profesor para, posteriormente, enfrentarse de modo autónomo a una serie de prácticas adecuadamente secuenciadas. La práctica autónoma tiene por objeto enseñar a transferir la estrategia a distintas situaciones y facilitar la automatización en el uso de la misma.

Para que los estudiantes usen y generalicen la utilización de las estrategias en diferentes situaciones es necesario que se practiquen en una variedad de actividades y en contextos significativos, es decir, sobre los contenidos que tienen que aprender en la clase. No se debería enseñar estrategias de forma aislada, extracurricular y con contenidos que poco

tienen que ver con lo que aprenden en la clase sino que, en lo posible, su enseñanza debe ir insertada dentro de las materias que cada profesor enseña.

Cuadro 16: Aspectos favorecedores de la efectividad de los programas de instrucción en estrategias de aprendizaje (adaptado de García Ros, 1993)

1. Los estudiantes deben ser motivados en el uso de las estrategias de aprendizaje	↔	Relación estrategia-rendimiento Sentimiento de competencia
2. La instrucción debe ser directa e interactiva	↔	Modelado Práctica guiada e independiente
3. El estudiante debe recibir instrucción en los procesos de regulación y autocomprobación del aprendizaje	↔	Feedback informativo-correctivo individual. Diálogo instruccional
4. Incluir entrenamiento en metacognición sobre el uso y funcionamiento de la estrategia como garantía de su generalización y mantenimiento a largo plazo	↔	Cuándo y cómo utilizar la estrategia
5. La estrategia debe ser enseñada en contextos reales	↔	Instrucción en el aula Materiales escolares usuales
6. Las pruebas para evaluar la efectividad de la instrucción deben estar relacionadas con los objetivos del programa	↔	Utilizar pruebas semejantes a las utilizadas en la instrucción

Método socrático de enseñanza

En lugar de que el profesor informe directamente al estudiante de lo que ha hecho bien o mal, dónde está el error, qué es lo que no sabe y cuál es la respuesta correcta, es conveniente, en muchas ocasiones, que suscite en ellos la autointerrogación, el autodiagnóstico y la autocorrección. El *feedback* que suministra el profesor debe orientarse más hacia el estudiante que a expresar su propia opinión sobre el trabajo del alumno. Por ejemplo, en lugar de dar mensajes del tipo: “déjame corregir tus respuestas”, “pienso que es un buen trabajo”, “yo quiero que hagas...”, proporcionar mensajes de este tipo: “cuáles consideras que son las mejores partes de tu trabajo”, “qué crees que deberías analizar para hacer mejor esto”, “cómo piensas que hay que hacerlo”. Estos mensajes facilitan la independencia de acción que es un componente clave para que los estudiantes generalicen el uso de las estrategias de aprendizaje e incrementa la metacognición (cfr. Ellis, 1986).

También, con todo el grupo de clase, se debe facilitar el que hablen en voz alta acerca de los procesos de pensamiento o pasos que han seguido en la realización de una tarea. De este modo, los estudiantes pueden expresar sus

opiniones, aprender a hacer introspección y a evaluar su propia ejecución y aprender de los modos de proceder de los otros compañeros.

3.4. Las relaciones entre pensamiento, motivación y rendimiento

Como hemos indicado, los estudios sobre las interrelaciones entre los mundos cognitivo y motivacional ponen de relieve que los estados motivacionales juegan un papel sustancial en el funcionamiento cognitivo. Hay un alto grado de correlación entre el estado de motivación para aprender y la activación de estrategias cognitivas, metacognitivas y otras necesarias para el aprendizaje.

Un abundante cuerpo de investigación muestra que el aprendizaje autorregulado es promovido por las percepciones de competencia y de control y por la adopción de metas de aprendizaje. Diversos estudios (Borkowski, Carr, Rellinger, 1990; Carr, Borkowski y Maxwell, 1991, Pintrich y DeGroot; 1990a, 1990b; Pintrich, 1989; Pintrich y Schrauben, 1992; Zimmerman y Martínez-Pons, 1990) señalan que la autoestima positiva, el locus de control interno y las creencias atribucionales constructivas acerca de las causas del éxito o fracaso son importantes correlatos de la metacognición. Las percepciones de autoeficacia influyen también en el uso de estrategias cognitivas, en la regulación del tiempo de trabajo, la persistencia, el uso del esfuerzo, la utilización de estrategias de resolución de problemas y en la intención de buscar ayuda académica de otros (Bouffard-Bouchard, Parent, Lariveé, 1991; Newman, 1990; Pokay y Blumenfeld, 1990, ; Pintrich y Schrauben, 1992).

Los niños que se sienten bien consigo mismos y con su capacidad, suelen atribuir sus resultados al esfuerzo y a la capacidad, están más intrínsecamente motivados por aprender y están en mejores condiciones para adquirir estrategias de aprendizaje y para aplicarlas a nuevas tareas, ya que creen en la utilidad de las estrategias y del esfuerzo. En cambio, los niños con inadecuadas creencias acerca del éxito y el fracaso son más proclives a evitar la conducta estratégica frente a tareas académicamente retantes. Muchos estudiantes con problemas de aprendizaje arrastran problemas de motivación que les impiden valorar o utilizar estrategias de aprendizaje que les ayudarían a salvar sus problemas académicos.

Así, hay estudiantes que tienden a sobrestimar sus capacidades, bien porque son inconscientes de sus limitaciones o por mecanismo defensivo debidos a sus sentimientos de inferioridad. Al no ser conscientes de sus limitaciones o el sobrestimar sus capacidades creen que la enseñanza de estrategias es innecesaria. También puede ocurrir que piensen que la utilización de estrategias no va a servir para remediar la falta de capacidad que creen tener, o bien pueden evitar el reto de ponerlas en práctica por

temor al fracaso, lo que dañaría su autoimagen, algo a lo que ya nos hemos referido cuando hemos tratado la teoría de la autovalía de Covington y Beery (1976).

Carr, Borkowski y Maxwell (1991), en un interesante trabajo sobre los componentes motivacionales de los estudiantes con bajo rendimiento en comprensión lectora, han destacado que son las creencias motivacionales y el estado afectivo (atribuciones inadecuadas, baja autoestima) de estos alumnos lo que explica su deficiente control metacognitivo del aprendizaje y su rendimiento inadecuado, más bajo de lo que cabría esperar de sus capacidades reales. Indican que la baja autoestima, las creencias atribucionales inmaduras, y el pobre conocimiento metacognitivo característicos de los que rinden por debajo de sus posibilidades puede ser producto de percibirse, como señala DeCharms, *pawns* —marionetas—, que creen que sus vidas está controladas por fuerzas más allá de su control. Los niños que se sienten “desvalidos” no ven la utilidad de emplear diversas estrategias porque no creen en su capacidad para lograr el éxito y disminuir el fracaso. Además, no son capaces de crear visiones futuras de sí mismos positivas y esto mitiga su motivación para implicarse en la superación de sus dificultades (cfr. Borkowski y Thorpe, 1994).

Como han señalado distintos autores, “las creencias motivadoras” como el locus de control y el autoconcepto académico influyen en la adopción de distintos enfoques de aprendizaje, que hacen referencia a los modos de procesar la información (cfr Entwistle, 1987; 1991; Marton 1991; Selmes, 1988; Schmeck, 1988; 1984; Watkins, 1984). Los estudiantes ante el aprendizaje pueden emplear un *enfoque profundo* o un *enfoque superficial*. Entwistle (1987) distingue un tercero, el *enfoque estratégico*, que consistiría en utilizar de modo alternativo los dos anteriores en función de las metas concretas de cada aprendizaje y de las condiciones en que se produce. La adopción de un enfoque profundo está asociado con locus de control interno y autoconcepto positivo.

El enfoque profundo se orienta hacia el significado y en él predomina el aprendizaje constructivo que se caracteriza por los siguientes rasgos:

- intención de aprender
- fuerte interacción con el contenido
- relación de nuevas ideas con el contenido anterior
- relación de conceptos con la experiencia cotidiana
- relación de datos con conclusiones
- examen de la lógica de los argumentos
- se asocia con la motivación intrínseca

El enfoque superficial se orienta hacia la reproducción y presenta las siguientes características:

- intención de cumplir los requisitos de la tarea

- memorizar la información necesaria para pruebas o exámenes
- encarar la tarea como imposición externa
- ausencia de reflexión acerca de propósitos y estrategias
- foco en elementos sueltos sin integración
- no distinguir principios a partir de ejemplos
- se asocia con miedo al fracaso y motivación extrínseca

El enfoque estratégico tiene las siguientes notas:

- intención de obtener notas lo más altas posibles
- uso de exámenes previos para predecir preguntas
- atención a pistas acerca de criterios de puntuación
- organización del tiempo y distribución del esfuerzo para obtener mejores resultados
- asegurar materiales adecuados y condiciones de estudio

Se ha comprobado que con los estudiantes que adoptan un enfoque superficial, debido a su autoconcepto negativo y locus de control externo, los enfoques de reestructuración cognitiva, que les ayudan a cambiar sus percepciones y creencias acerca de sí mismos y acerca del aprendizaje, son muy efectivos para cambiar su enfoque de aprendizaje (Schmeck, 1988).

Otras investigaciones, como las llevadas a cabo por Bigg (1983), también muestran que los estudiantes de enseñanza secundaria y de universidad utilizan distintas estrategias de aprendizaje y de estudio según sean *los motivos o metas* que dirigen su aprendizaje —obtener una gratificación (motivación extrínseca), actualizar los conocimientos (motivación intrínseca) o manifestar públicamente su propia excelencia (necesidad de rendimiento)—. Los estudiantes cuya meta es obtener una gratificación con el mínimo esfuerzo tienden a utilizar estrategias de repetición, limitándose a reproducir el contenido. Los estudiantes más motivados intrínsecamente tratan de hacer significativo el aprendizaje leyendo ampliamente e interrelacionando lo nuevo con el conocimiento previo relevante. Los estudiantes más orientados al rendimiento —para mostrar su capacidad— tienden a conducirse como “un estudiante modelo”, organizando la información, leyendo todo lo sugerido y cumpliendo a tiempo todo el trabajo asignado. En general, como también muestran otras investigaciones (Ames y Archer, 1988; Meece, 1991; Nolen, 1988; Pintrich y Schrauben (1992); Pintrich y De Groot, 1990; Pintrich y García, 1991), los estudiantes que adoptan metas centradas en la tarea (dominio, aprendizaje) se implican en un procesamiento profundo pensando cómo relacionar el nuevo material con el conocimiento previo, controlando su comprensión y regulando la atención.

Si el nivel de implicación cognitiva en el aprendizaje varía en función de las metas o propósitos que los estudiantes persiguen en las tareas, de las creencias que tengan acerca de sí mismos y de las tareas y del conocimiento

que tengan de los recursos, estrategias y destrezas que facilitan el aprendizaje, entonces necesitamos conocer, como ya hemos apuntado, si los estudiantes fallan porque no saben estudiar, porque tienen bajas percepciones de competencia y expectativas de fracaso, porque no tienen interés o por varias cosas a la vez. Este conocimiento va a dirigir nuestros planteamientos de intervención educativa.

Respecto a la intervención, Pintrich (cfr. Pintrich y DeGroot, 1990) sugiere lo siguiente:

- a) Los estudiantes motivados pero con poca capacidad de autorregulación podrían beneficiarse de los programas de entrenamiento cognitivo.
- b) Los estudiantes que cuentan con buenas estrategias de aprendizaje pero que tienen baja confianza en sí mismos podrían beneficiarse más de los programas de cambio atribucional y de cambio de las expectativas de competencia.
- c) Los estudiantes que cognitivamente son buenos y tienen confianza en sí mismos pero les falta interés podrían beneficiarse más de las intervenciones que intentan cambiar la naturaleza de las tareas de la clase para, así, incrementar el valor e interés en las tareas asignadas.

En este apartado hemos querido destacar la influencia que las variables motivacionales ejercen en la implicación cognitiva de los estudiantes en las tareas, pero conviene precisar que las investigaciones que estudian las relaciones entre componentes cognitivos y motivacionales y su relación con el rendimiento (cfr. Pintrich y Schrauben, 1992; Roces, 1996) indican que mientras los componentes cognitivos del aprendizaje afectan directamente al rendimiento, los componentes motivacionales lo hacen indirectamente. Es decir, la motivación (p. e. orientación de meta, valor dado a la tarea, percepciones de competencia y control) influye directamente en el uso de estrategias de aprendizaje e indirectamente en el rendimiento.

Insistimos, por tanto, en que la motivación *per se* no es suficiente si un estudiante no aprende a aprender y a estudiar convenientemente. Además, como ya hemos reiterado, la motivación también se incrementa a través del desarrollo de las habilidades de pensamiento y de las estrategias de aprendizaje. Por lo tanto, es deseable que las escuelas se sumen al movimiento conocido como *enseñar a pensar a través del curriculum*, potenciado por la psicología cognitiva. La enseñanza de las disciplinas escolares debe vertebrar la transmisión de los contenidos de las diferentes materias escolares con un *curriculum reflexivo* (Nisbet, 1991), es decir, con una instrucción dirigida al fomento de las habilidades de pensamiento que facilitan el dominio de esos contenidos y el desarrollo del aprendizaje

autorregulado. La necesidad de ese currículum reflexivo ha propiciado en los últimos años una verdadera proliferación de programas elaborados para enseñar a pensar (cfr. Prieto y Sánchez, 1993) entre los que cabe destacar algunos bien conocidos como el *Programa de Enriquecimiento Instrumental* de Feuerstein; el *Proyecto Inteligencia* de la Universidad de Harvard; el *Programa Filosofía para Niños* de Lipman; el programa *Inteligencia Aplicada* de Sternberg; el *Progressint* de Sánchez y Yuste.

A éstos habría que añadir una extensa gama de trabajos que presentan modelos instructivos específicos para la enseñanza de estrategias de aprendizaje concretas para facilitar la comprensión lectora, el recuerdo y recuperación de la información, la resolución de problemas, la composición escrita (cfr. Alonso Tapia, 1991; Alonso Tapia y cols., 1992; Carriedo y Alonso Tapia, 1994; Torre Puente, 1990; Vidal-Abarca y Gilabert, 1991). De la amplia bibliografía existente el profesor puede obtener modelos para guiar su enseñanza y tomar decisiones sobre qué estrategias o habilidades a enseñar, en qué momento introducirlas y de qué forma realizar esta enseñanza. Respecto a los programas de enseñar a pensar conviene puntualizar lo siguiente: es importante insertarlos o contextualizarlos en las áreas disciplinares escolares pues no se puede afirmar su validez general y utilidad intraescolar (Bernad, 1996). Es decir, los profesores tendrán que adaptarlos a sus necesidades no limitándose a usar programas generalistas que no tienen relación con los contenidos específicos que se aprenden en clase.

CAPÍTULO 4

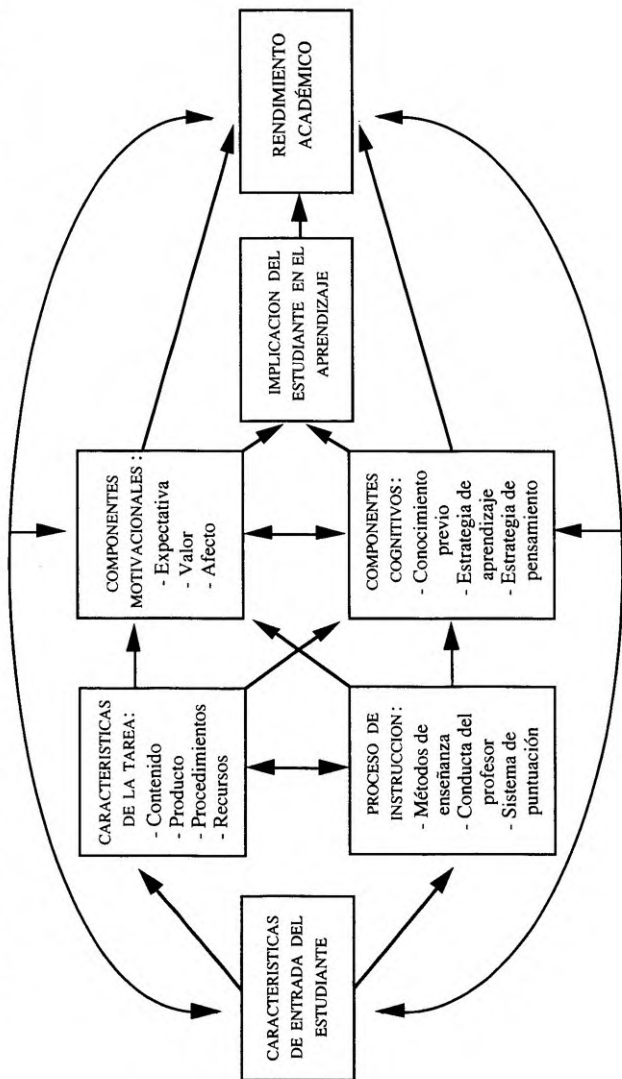
EL CONTEXTO DE APRENDIZAJE Y LA MOTIVACIÓN

4.1. Introducción: la motivación situada

A lo largo de este trabajo hemos ido viendo que para entender la motivación de los alumnos no podemos adoptar una perspectiva robinsoniana y pensar que el origen último de un problema motivacional está en el alumno. Más bien, éste depende de la interacción persona-situación. Los estudiantes llegan a la situación de aprendizaje con ciertas características personales y experiencias previas que determinan, en parte, sus reacciones específicas a la situación, pero también es verdad que ciertos hechos de la misma influyen en sus reacciones —en sus pensamientos, afectos, orientación motivacional, etc.—.

Si algo caracteriza a la investigación sobre motivación académica en la actualidad no es sólo el giro hacia lo cognitivo, como hemos visto, sino también la adopción de un *enfoque cognitivo-social*. Desde esta perspectiva, se considera que los cambios en la experiencia social e instructiva de los niños influyen en los procesos cognitivos y afectivos que dinamizan el proceso motivacional y que contribuyen al desarrollo de patrones motivacionales adaptativos o desadaptativos (Figura 14). Las interpretaciones cognitivas que modulan la motivación son construidas en contextos específicos, por lo que habría que hablar de motivación situada (*situated motivation*) más que de motivación como rasgo de personalidad (cfr. Ames, 1984, 1987, 1988; 1992; Ames y Archer, 1988; Anderman y

Figura 14: Marco conceptual de la motivación y cognición en el contexto de clase (Pintrich y Schrauben, 1992)



Maehr, 1994; Brophy, 1987; Blumenfeld, 1992; Condry, 1987; Eccles, Meece, 1991; Midley y Adler, 1984; Paris y Turner, 1994).

Diversos estudios han puesto de relieve, por ejemplo, que los cambios en el contexto escolar influyen en el declive de la motivación académica que se produce en el transcurso de la enseñanza primaria a secundaria. Este declive, no se puede atribuir sólo a los cambios asociados con la pubertad —período que es experimentado como extremadamente estresante y donde los niveles de estrés (muchos retos, desarrollar estrategias de afrontamiento, aumento en el número y novedad de estos estresores) y la relativa inexperiencia de los púberes afectan a la motivación y a la habilidad para concentrarse en la tarea— (Larson, Ham y Raffaelli, 1989).

Conforme los niños avanzan en los cursos escolares, las escuelas tienden a adoptar de manera creciente ciertas prácticas instructivas que no parecen apropiadas para mantener la motivación como son: a) prácticas que inciden en que los estudiantes centren la atención en la valoración de la habilidad y en la comparación social —“¿Cómo soy de inteligente?”— más que en la implicación en la tarea —“¿Cómo puedo resolver este problema?”— y, b) prácticas que se centran en el control del profesor del contexto de aprendizaje más que en la autodirección del estudiante. Eccles y cols (1984, 1989, 1993) mantienen que en secundaria se produce un desajuste entre las necesidades psicológicas de los adolescentes y los tipos de ambientes que la escuela proporciona. El adolescente necesita mayor autonomía, independencia, sentido de autodeterminación e interacción social y, sin embargo, el ambiente escolar generalmente le ofrece pocas oportunidades para experimentar autonomía en la dirección de su aprendizaje.

4.2. Pautas para una reestructuración del proceso de enseñanza-aprendizaje en orden a promover la motivación y la autorregulación del aprendizaje

Como ya indicamos al principio de este trabajo, la investigación motivacional procedente del campo de la teoría de la atribución, de las teorías sobre el autoconcepto, de las teorías acerca de las metas, es la que está guiando los estudios sobre qué ambientes de aprendizaje conducen al desarrollo de patrones adaptativos de motivación que facilitan una mayor implicación cognitiva en las tareas. Este último capítulo recoge diversas sugerencias que las investigaciones ofrecen para el diseño de contextos instructivos motivadores.

4.2.1. *Respecto a la naturaleza de las tareas y su presentación*

Nivel de reto /grado de dificultad de la tarea

Para que una tarea sea motivante es conveniente que tenga un apropiado nivel de reto o dificultad, aunque este nivel óptimo de dificultad es difícil de definir, pues puede ser diferente para cada estudiante.

En líneas generales, se puede decir que *las tareas demasiado fáciles* no son estimulantes ni cognitivamente ni motivacionalmente. Ante ellas, es poco probable que el alumno experimente progreso en su conocimiento y si desinterés y aburrimiento. Aunque también es verdad que, algunos estudiantes con bajas percepciones de competencia, pueden verlas como tabla de salvación, en cuanto que en ellas no corren riesgo de experimentar un declive en su autoestima. A la inversa, *las tareas muy difíciles* fomentarán el desánimo y la frustración. Si los estudiantes perciben que, a pesar de sus esfuerzos, no llegan al nivel de dominio exigido, pueden disminuir sus percepciones de control y competencia y, por consiguiente, su implicación motivacional, conductual y cognitiva en la tarea. Las tareas tienen un *nivel apropiado de dificultad* cuando los estudiantes tienen claro qué hacer y cómo en orden a conseguir el éxito en ellas si aplican un esfuerzo razonable.

Desde un punto de vista cognitivo, las tareas de un nivel óptimo de dificultad —que no exceden las capacidades de los estudiantes pero a la vez les exigen cierta acomodación— producen, en terminología piagetiana, un desequilibrio entre lo que se sabe y lo que se trata de incorporar, que favorece el desarrollo cognitivo y el aprendizaje. Así mismo facilitan el camino para lograr un aprendizaje significativo y no meramente memorístico. Una condición esencial para que pueda darse el aprendizaje significativo es que el estudiante cuente en su estructura cognitiva con conocimientos previos claros, estables y diferenciables, con los que pueda integrar la nueva información (cfr. Ausubel, 1976). Si el alumno no cuenta con conocimientos con los que pueda enlazar la nueva información se corre el riesgo de que ésta se perciba carente de sentido, confusa e inconexa. Por ello, es necesario partir de la propia experiencia de los sujetos (de su nivel de conocimientos) y crear puentes de unión entre lo que ya saben y lo que van a recibir —p. e. utilizando organizadores previos, mapas conceptuales (cfr. Ontoria y cols., 1991; Coll, Palacios y Marchesi, 1990; González, 1993)—. Hay que evitar que el alumno se resigna a hacer una tarea que no entiende y cuyo valor o significado no es obvio.

Desde un punto de vista motivacional, cuando las demandas de las tareas se ajustan a las capacidades, se incrementa el interés intrínseco por ellas. El alumno, aunque inicialmente dude de sus capacidades, sabe que trabajando adecuadamente puede mostrar competencia y esta percepción le estimulará a esforzarse y a persistir ante las dificultades. Por otra parte, el éxito en una tarea de dificultad moderada es probable que se explique en

términos de esfuerzo personal, capacidad, y uso de estrategias adecuadas, atribuciones que, como sabemos, incrementan los sentimientos de orgullo y satisfacción personal. Como indica Clifford (1990), “los estudiantes necesitan reto, no éxito fácil”. El éxito en una tarea fácil ni se valora ni produce orgullo.

El descenso en los niveles de exigencia para hacer fácil el aprendizaje no es un buen camino para fomentar la motivación de aprendizaje porque el éxito no se puede explicar en términos de competencia. Como apunta Seligman (1975) la indefensión también se puede producir cuando los sujetos consiguen las cosas con excesiva facilidad, lo cual ni produce satisfacción personal ni tampoco ayuda a prepararles para afrontar con energía situaciones difíciles y retos futuros. Sternberg (1996) también comenta que el descenso que se está produciendo respecto a los estándares acerca de lo que constituye un nivel aceptable de dificultad de lectura para los estudiantes en los libros de texto no beneficia al desarrollo de la inteligencia.

Los estudiantes, cuando se enfrentan a tareas de dificultad con nivel de reto óptimo, pueden experimentar fracaso y frustración pero también éxito y disfrute. Csikszentmihalyi, en una entrevista que le hacía Goleman para el New York Times en 1986 (cfr. Goleman, 1995) decía que una persona puede entrar en el estado de fluidez cuando emprende una tarea para la que está capacitada y se compromete en ella en un nivel que exige de todas sus facultades. Señalaba que parece que las personas se concentran más cuando se les pide algo más que lo corriente. Si la demanda es muy inferior a su capacidad la persona se aburre y si es excesiva se angustia. Para él, “el estado de fluidez tiene lugar en esa delicada franja que separa el aburrimiento de la ansiedad”.

Para conseguir que los alumnos no eviten, ni huyan de las tareas retantes, donde el éxito no está garantizado, es necesario que en el aula se *reinterprete el sentido del fracaso*. La tarea del profesor es crear climas de clase de “tolerancia al fracaso”. Tiene que ayudar a los estudiantes a que perciban el fracaso, los errores y las equivocaciones en sentido constructivo, como hechos naturales del proceso de aprendizaje. Los alumnos deben comprender que se aprende no sólo de los éxitos sino también de los fracasos, de las equivocaciones y de los errores, e incluso a veces más. Para lograrlo es imprescindible que los profesores cuiden el tipo de mensajes que dirigen a sus alumnos cuando los fracasos o errores se producen —tratarlos como problemas a resolver más que como objeto de crítica— y también que dediquen tiempo a la evaluación formativa.

Fijar objetivos y metas de aprendizaje significativos que se caractericen por su especificidad y proximidad

Para mantener la motivación y la implicación cognitiva en las tareas es conveniente fijar metas próximas, específicas y claras más que objetivos vagos y generales. Estas metas ayudan a sostener el esfuerzo, la concentración, facilitan la autorregulación y la percepción de autoeficacia. Cuando la meta es próxima —“tengo que terminar este trabajo para dentro de dos semanas”— es más fácil percibir el progreso, lo que incrementa la percepción de competencia que, a su vez, anima a esforzarse y a persistir en el logro de metas más distales o futuras. Cuando los estudiantes tienen bajas percepciones de competencia o bien la tarea es difícil, el ir logrando los objetivos les animará y mantendrá el interés (Harackiewicz y Sansone, 1991; Schunk, 1991). Las metas próximas, al servicio de metas más generales, son especialmente importantes cuando se trabaja con niños pequeños, pues a éstos les cuesta representarse metas distantes (Schunk, 1990).

Los estudiantes necesitan saber exactamente qué es lo que se desea que consigan. Si el profesor propone metas que incluyen criterios específicos de logro, el alumno puede valorar mejor la cantidad de esfuerzo necesario para tener éxito, puede planificar mejor su trabajo, puede autoevaluar mejor su progreso y anticipar la satisfacción de lograr la meta. Si además se les ofrece información acerca de cómo alcanzar un objetivo y qué capacidades, estrategias o pasos han de emplear o seguir, los estudiantes podrán valorar cuál es su *competencia real* —dónde están— y qué es lo que les falta para llegar al *nivel de competencia deseado*.

Esta información que suministra el profesor de medios-fines, como han mostrado Skinner y cols. (1991), favorece las percepciones de control en los estudiantes. Si el alumno percibe con claridad qué es lo que necesita para alcanzar la meta, aunque ocurra el fracaso, lo puede atribuir a factores subsanables y no a una falta global de capacidad. Si el estudiante, en cambio, desconoce qué es lo que el profesor desea con la tarea encomendada o percibe que la meta a la que hay que llegar es demasiado general, es más probable que disminuyan sus posibilidades de enfrentamiento eficaz a la misma y sus percepciones de competencia, lo que puede derivar en que se implique poco o lo haga superficialmente (Harter y Connell, 1984; Skinner y cols. 1990; Schunk, 1991).

Introducir notas de novedad, sorpresa, que estimulan la curiosidad

¿Cómo despertar y suscitar la motivación intrínseca, la curiosidad por un tema? Autores como Berlyne (1966) señalan que cuando a los sujetos se les ofrece información que suscita conflicto o se les hacen preguntas intrigantes, antes de iniciar un tema, se estimula *la curiosidad epistémica*, el

deseo de descubrir, de resolver el conflicto cognitivo y de obtener más información, lo cual promueve el placer por aprender.

Plantear situaciones que producen sorpresa, perplejidad, duda, incongruencia o conflicto entre creencias o hechos, etc. son tácticas que el profesor puede emplear a la hora de abordar la enseñanza de diferentes temáticas, antes que entrar directamente al grano. Con ello puede conseguir que los alumnos sientan la necesidad de aprender los nuevos conocimientos o reorganizar los que poseen. Se pueden crear desequilibrios cognitivos que estimulen el deseo de aprender (Hernández, 1986): a) pidiendo información de algo que se desconoce y que resulta novedoso (desequilibrio de espera o relleno); b) planteando hipótesis tales como ¿qué pasaría si...? (desequilibrio de obstáculo o hipótesis); c) generando planteamientos con valores o consecuencias contrapuestas (desequilibrio de conflicto). De vez en cuando, los profesores deberían evaluar si sus clases son creativas y motivantes haciéndose preguntas como “¿Qué partes de los temas que estamos viendo producen actitudes positivas en mis estudiantes?”; “¿Qué intereses de mis estudiantes se pueden conectar con esta actividad?”; “¿Cuál fue la parte más creativa de esta actividad?”; “¿Con qué disfrutaron más mis alumnos?”; “¿Qué cambios puedo introducir cuando veamos este tema de nuevo?” buscando formas de suscitar el interés. Este también se despierta variando el modo de presentar la tarea. Además de emplear la exposición conceptual de un contenido y exigir su asimilación se puede embarcar a los alumnos en el estudio de casos, en la realización de proyectos de investigación o en actividades de resolución de problemas abiertos.

Si bien suscitar el interés de los alumnos es necesario, no debemos caer en el extremo de pensar que para promover la motivación, la escuela deba primar siempre lo lúdico y proporcionar sólo tareas que sean divertidas o que tengan un interés intrínseco. Esto sería un error, pues llevaría a los estudiantes a ocuparse sólo de aquellas cosas por las que sienten un interés inmediato, lo que perjudicaría su aprendizaje al no ocuparse de cuestiones que pueden ser verdadera y objetivamente relevantes para su formación, como el dominio de ciertos conceptos o procedimientos importantes o instrumentales necesarios para lograr otras metas. En opinión de Heyman y Dweck (1992), las escuelas no deben ponerse en la posición de tener que competir con la televisión o los video juegos de cara a motivar a los estudiantes a aprender. Como ya hemos comentado, el aprendizaje puede ser juego pero fundamentalmente es trabajo y lo que hay que aprender es a disfrutar trabajando.

La presentación de las tareas y la exposición del contenido

El entusiasmo con el que el profesor introduzca la tarea; los comentarios que haga acerca de su valor y de su utilidad próxima o distal; la

información que dé sobre lo que van a aprender y los objetivos que quiere conseguir; el cómo relacione esa materia con otras y con las necesidades, valores y experiencias de los estudiantes; los recursos didácticos que emplee en el curso de su exposición, son factores que van a predisponer a los alumnos favorable o desfavorablemente hacia esa tarea.

El entusiasmo del profesor por su materia es uno de los ingredientes fundamentales para motivar a los alumnos. Si el profesor presenta la materia con entusiasmo, con pasión, sugiriendo con su actitud que es interesante, valiosa o importante, es probable que los alumnos adopten la misma actitud hacia ella. El profesor puede reflejar entusiasmo indicando las razones por las que está interesado en ella o la encuentra importante. La teatralidad no es necesaria porque no se trata de divertir o entretener a los alumnos sino de inducirles a valorar la actividad.

Para que los alumnos valoren un aprendizaje necesitan dotarlo de significado y sentido, lo que con frecuencia no ocurre. Muchos estudiantes cuando se les pregunta acerca de una asignatura, señalan que no saben por qué, ni cómo estudiarla, con lo cual su meta suele reducirse a aprobarla como sea y a limitarse a hacer lo mínimo para salir airosos del examen. Los estudiantes estarán más interesados por una asignatura si se les informa de por qué tienen que aprender determinadas cosas o realizar ciertas actividades, si conocen las capacidades que se pretenden desarrollar y si conocen el uso potencial que pueden hacer de lo aprendido en tal asignatura. Es necesario generar en ellos expectativas funcionales de la materia —para qué sirve, qué aplicaciones tiene o qué importancia tiene para lograr ciertas metas o para sus vidas fuera de la escuela—. Las expectativas ayudan a concentrar la atención facilitando el procesamiento de la información. El profesor puede contextualizar la instrucción, llamar la atención de los alumnos sobre un contenido y destacar su valor poniendo ejemplos o refiriéndose a aplicaciones del mismo en la vida diaria, aludiendo a noticias, libros, programas que tengan que ver con el contenido a enseñar.

Cuando se hace referencia al valor potencial de determinadas actividades académicas hay que evitar presentar su importancia con comentarios que suenen a los estudiantes a crítica. En ocasiones, los profesores en lugar de comunicar el valor presente o futuro de lo que va a ser aprendido de forma positiva lo hacen suscitando culpa (“no quiero que la gente piense que eres un ignorante”), o señalando consecuencias desastrosas, (“no pasarás a secundaria”; “como vas a conseguir trabajo si no dominas estas materias”). Por otra parte, no hay que olvidar que las referencias al valor que el contenido a aprender tiene para el logro de metas futuras no siempre va a resultar efectivo, puesto que el alumno tal vez no vea esas metas alcanzables todavía, ni perciba con claridad cómo lo que aprende ahora le va a servir para ese futuro. En este sentido, una forma de lograr que los estudiantes se automotiven, puede ser pedirles que ellos mismos piensen en

razones por las que lo que se va aprender puede ser interesante, valioso o útil y que identifiquen cuestiones que les gustaría que fuesen contestadas.

Los alumnos también necesitan saber cómo van a ser calificados. El modo de evaluar condiciona el modo de aprender. Por ello es importante que en la presentación de la tarea el profesor indique qué va a evaluar y cómo —si se les va a pedir responder a un test, un examen de preguntas, escribir un ensayo, hacer un comentario de texto, etc.— .

Enseñar bien para motivar

En la década de los 70 hubo un gran progreso en la investigación sobre la enseñanza y las características del profesor eficaz. Las investigaciones pusieron de manifiesto que los estudiantes aprenden más y mejor cuando son enseñados con un *currículo* estructurado que cuando siguen enfoques de aprendizaje por descubrimiento o más individualizados, y también cuando reciben más instrucción directamente del profesor que cuando la aprenden por sí solos o uno de otro.

Como dice Brophy (1983), esto no podría ser de otra manera, a pesar del atractivo y elegancia de las teorías humanísticas y del aprendizaje por descubrimiento. El aprender independientemente requiere una gran combinación de habilidades (comprender, tener objetivos claros, destacar los conceptos claves, corregir los propios errores) y de motivación sostenida para mantener suficientes niveles de esfuerzo y concentración, y esto no se produce en todos los estudiantes de primaria y se suele dar en una minoría de los más mayores. A pesar del énfasis que en los años 60 y principios de los 70 se dio a los enfoques de instrucción basados en que el profesor hablara menos y el estudiante hablara más y que llevaron a desplazar el rol tradicional del profesor como instructor, la investigación en los años 70 mostró que esto era un error. El que el profesor se preocupe por ofrecer a sus alumnos una estructura conceptual por medio de la exposición no significa que se reduzca a los alumnos a receptáculos pasivos de información. Otra cosa es el mal uso de los métodos expositivos.

Que el profesor se centre en enseñar bien —Ausubel se ha ocupado extensamente de las características que debe tener la buena enseñanza expositiva— es necesario para que el alumno aprenda bien y significativamente un determinado contenido, pero también para conseguir que llegue a estar motivado por él, aunque inicialmente no lo estuviera. La motivación puede ser causa del aprendizaje pero también es una consecuencia del mismo.

Con vistas a facilitar la comprensión de una información, en la exposición de un contenido se pueden seguir los siguientes pasos generales aplicando distintas estrategias:

- a) Presentación inicial de la información: Presentar organizadores previos, es decir, información sencilla que recoge de algún modo el conjunto de la información que se va a ofrecer y que permite crear un puente de unión con los conocimientos previos del estudiante sobre ese tema. Presentar guiones o esquemas del tema con los conceptos claves e indicar los objetivos que se pretende conseguir.
- b) Desarrollar el contenido con claridad. La estructura conceptual del contenido quedará más clara si se destacan los conceptos más importantes, si se hace hincapié en las diferencias y semejanzas entre distintos conceptos, si se ilustran con analogías, si se resaltan y repiten las ideas principales reduciendo la información accesorio, si se emplea un lenguaje familiar y se evitan las desviaciones. Como propone Reiglugh (1980), en su teoría de la elaboración, se debe utilizar la técnica del *zoom*: presentar primero los planos generales del contenido, pasar a focalizar la atención en aspectos específicos y volver nuevamente al plano general. Si el contenido es abstracto es conveniente utilizar ejemplos, relatar experiencias o anécdotas que ilustren el significado, mostrar objetos, imágenes, conducir demostraciones que hagan el contenido más familiar. Al presentar datos o aspectos específicos conviene enmarcarlos dentro de un contexto que permita al estudiante construir el escenario o esquema desde el cual captar el sentido de la información que ha de ser aprendida.
- c) Síntesis final. Destacar nuevamente la estructura del tema, las ideas principales y las relaciones entre los conceptos dados. Siempre que sea posible se deben presentar contextos donde se puedan aplicar los conceptos y principios aprendidos, con vistas a favorecer la transferencia de lo aprendido.

Grado de autonomía y elección que se permite en las tareas

Sin menoscabo del importante papel que el profesor tiene en la enseñanza de un contenido, también es importante favorecer en el aula algún margen de participación, de autonomía en la elección y realización de ciertas actividades (discusiones, proyectos, resolución de problemas). Con ello se incrementa el sentido de causación personal, la autoestima, la percepción de control interno del aprendizaje, el interés por la tarea, la responsabilidad por el propio aprendizaje y la motivación intrínseca.

La importancia de la percepción de responsabilidad personal en el ámbito educativo ha sido investigada extensamente como hemos comentado, por deCharms —sentirse persona origen y no persona marioneta— y por Deci y Ryan (1985, 1992). Estos autores, en su teoría de la autodeterminación, señalan que la motivación intrínseca y los estilos de

regulación más internalizados se ven favorecidos, no sólo cuando el sujeto se siente competente, sino cuando experimenta cierto grado de autonomía en la iniciación y dirección de su acción, es decir, cuando se siente origen de esa actividad y no un mero agente que la realiza (cfr. Miserandino, 1996). Si la tarea es percibida como externa por el sujeto, controlada por otros, la motivación intrínseca tenderá a declinar.

La autodeterminación es apoyada si los estudiantes comprenden la utilidad de las actividades, si se les proporcionan oportunidades para realizar actividades con un mínimo de presión, si se les permite elegir realizar ciertas actividades y determinar el tiempo para realizarlas, si se reconocen sus sentimientos y perspectivas respecto a las actividades y si se favorece la autoevaluación del propio aprendizaje (Deci y Ryan, 1991). Cubrir esta necesidad de autonomía es especialmente importante en la enseñanza secundaria. Ya hemos señalado que Eccles y Midgley (1984, 1989) atribuyen parte del declive de la motivación intrínseca y del interés de los estudiantes en la enseñanza secundaria a la disminución de las oportunidades de autonomía y elección en las tareas, cuando, paradójicamente, los adolescentes tienen mayor necesidad de tener control sobre sus vidas y, además, están más capacitados para tomar decisiones y autodirigirse. Como muestra una investigación realizada por Larson, Ham y Raffaelli (1989) en la que se pedía a estudiantes de enseñanza elemental y secundaria (8° y 9°) que describieran una ocasión reciente en la que se hubieran sentido profundamente concentrados, los estudiantes de 8° y 9° identificaron como tareas absorbentes las autoiniciadas; mientras que la mayoría de los estudiantes de 5° y 6° describieron ocasiones en las que estaban haciendo trabajo escolar: deberes, trabajo de clase, exámenes.

Las investigaciones del equipo de Ryan y Deci concluyen que los profesores y también los padres que apoyan la autonomía —usan y valoran técnicas que animan a la elección y participación en la toma de decisiones y en la resolución de problemas, proporcionan información clara de los límites y reglas de actuación, son consistentes en su aplicación, refuerzan los éxitos y animan frente a los fracasos o mala conducta y facilitan el diálogo abierto— favorecen que los estudiantes sean más capaces de regular autónomamente su trabajo escolar y estén más motivados intrínsecamente. El excesivo control está asociado negativamente con la motivación continuada. Además, el aprendizaje autónomo no sólo tiene beneficios afectivo-motivacionales, sino también cognitivos. La evidencia empírica (cfr. Ryan y Stiller, 1991) sugiere que este aprendizaje es procesado más profundamente, mejor retenido, más transferible, más integrado con los otros conocimientos y también más valorado.

CUADRO-RESUMEN

El interés y la percepción de valor del material a aprender puede ser incrementado cuando el profesor:

- a) presenta tareas de dificultad óptima.
 - b) establece metas específicas, próximas y claras. Indica los criterios de evaluación.
 - c) apela a las razones intrínsecas para aprender o a ciertos valores más que a las notas u otras recompensas específicas que pueden conseguir.
 - d) relaciona los materiales de clase con la vida, la experiencia de los estudiantes o con la realidad cotidiana.
 - e) ofrece posibilidades de elegir acerca de qué, dónde, con quién o cómo hacer los trabajos.
 - f) asigna tareas variadas y que incluyen elementos de novedad, creatividad, humor, juego, etc.
 - g) ofrece tareas retantes, como por ejemplo, en forma de resolución de problemas que posibiliten un aprendizaje productivo.
-

4.2.2. Los incentivos externos y la motivación

El uso de la amenaza de castigo o la promesa de recompensas son estrategias motivacionales muy utilizadas tanto en el ámbito familiar como en la escuela. No es de extrañar, por tanto, que muchos estudios se hayan dedicado a explorar los efectos de los incentivos externos —tanto refuerzos como castigos— en la motivación de los estudiantes y en su modo de enfrentarse al aprendizaje (cfr. Bates, 1979; Cameron y Pierce, 1994; Lepper, 1981; Wiersma, 1992).

Un amplio número de estudios, comenzando con los experimentos *Forbidden Toy* (Juguetes prohibidos) en los años 60 y 70, mostraron que la magnitud del cambio en actitudes y conducta está, con frecuencia, inversamente relacionada con la clase de incentivo empleado como inductor para motivar el cambio. El uso de un fuerte incentivo (como control conductual) puede producir el efecto opuesto al deseado por la persona que ofrece el incentivo. Esto puede verse ejemplificado en los experimentos en los que se ponía a unos niños en una habitación llena de juguetes, y se les decía que jugaran por parejas con todos menos con uno (muy atractivo para ellos). Para que cumplieran esta norma se empleaban dos tipos de amenazas: suave y severa. En la condición de amenaza suave se le decían a los niños mensajes como “no juegues con el juguete y si lo haces me disgustaré mucho contigo”. En la condición de amenaza severa se le decía “no juegues con ese juguete y si lo haces me disgustaré mucho contigo y le diré a tu profesor que estás actuando como un bebé”. Como muestran varios estudios (Lepper, 1981), durante un tiempo después del experimento y en diferentes condiciones a las del experimento inicial, los niños cambiaron su conducta y

actitudes en la dirección deseada. Pero varias semanas más tarde, cuando un experimentador diferente puso a los niños a jugar con los mismos juguetes, esta vez sin amenazas acerca de con qué tenían que jugar o no, los niños que estuvieron en la condición de amenaza suave en el estudio original evitaron jugar con el juguete anteriormente prohibido; mientras que los sometidos a amenaza severa jugaron más con este juguete. Se comprobó la existencia de una relación inversa entre magnitud de amenaza y cambio de conducta. Parece que con muchas amenazas se incrementa la atracción a lo prohibido. Por otra parte, en otros estudios donde se han empleado incentivos positivos diseñados para animar a los niños a aprender o rendir, también se han producido los efectos opuestos a las intenciones de los agentes controladores de la conducta, es decir, menos aprendizaje o menos rendimiento.

Algunos estudios como los de Lepper, 1981; Deci y Ryan, 1985, 1992, indican que aunque los incentivos externos pueden servir para controlar la conducta y ser efectivos, tienen como contrapartida el disminuir el interés por las tareas y el sentido de autonomía. Se ha visto, por ejemplo, que los estudiantes que reciben recompensas por participar en una actividad interesante, tienden a perder el interés y el deseo de trabajar en la misma cuando se les pide trabajar en ausencia de recompensas. Lo mismo ocurre cuando trabajan en una actividad interesante por evitar ciertas consecuencias negativas. En unos experimentos se comprobó que los niños a los que se les ofrecieron recompensas por realizar puzzles de dificultad moderada, después, en una sesión donde no se les ofrecieron refuerzos, prefirieron los puzzles más fáciles. En cambio, los niños, a los que no se les había ofrecido una recompensa en la primera situación, eligieron, en la sesión de libre elección, la versión más difícil de los puzzles (cfr. Flink, 1992). Como vemos, la evidencia parece mostrar que la preferencia por actividades retantes disminuye cuando se ha reforzado la realización de actividades de la misma índole menos retantes.

Los hallazgos que hemos reseñado hacen pensar que, si queremos incrementar la motivación intrínseca, deberemos limitar hasta cierto grado los intentos de control, incluso cuando lo hacemos con recompensas más que con castigos, e incluso cuando lo hacemos con las mejores intenciones. Las investigaciones de Deci y Ryan (cfr. Deci y Ryan, 1992) indican que mientras una orientación extrínseca hacia el aprendizaje es fácil de provocar en los estudiantes y se puede desarrollar en tan sólo seis semanas después de la exposición a un profesor controlante; sin embargo, la curiosidad, los intentos de dominio, las percepciones de control y competencia sobre el ambiente, que son importantes componentes de la orientación motivacional intrínseca, son menos prevalentes después de la exposición a técnicas controlantes.

De todas maneras, a pesar del tan citado efecto socavador de los incentivos externos, los experimentos y exploraciones realizadas sobre el

uso de recompensas y castigos arrojan resultados contradictorios y subsiste la polémica (cfr. Wiersma, 1992). Así, por ejemplo, en el número de la *Review of Educational Research* correspondiente a la primavera de 1996, que se dedica monográficamente a esta cuestión, diversos investigadores debaten encendidamente sobre si menoscaban o no la motivación intrínseca y en qué condiciones deben aplicarse (cfr. Cameron y Pierce, 1996; Lepper y cols.; 1996; Ryan y Deci, 1996).

Estamos lejos de poder dar recetas y pecando de generalistas, lo que se puede señalar es que dependiendo del tipo de actividad y de la forma de recompensarla, los incentivos externos incrementan el interés hacia la actividad en sí, lo disminuyen o lo dejan como estaba. Por ejemplo, el ofrecimiento de una recompensa puede identificarse como soborno, como una ayuda o como un símbolo de éxito. Los efectos motivacionales de un mismo incentivo dependen del mensaje que transmiten los que lo ofrecen. Por tanto, no se puede afirmar que no hay que emplear técnicas de motivación extrínseca, sino más bien que hay que ser cautos en su utilización y tener en cuenta no sólo los efectos a corto plazo que se consiguen sino también los efectos a largo plazo que se pueden producir. Muchas veces, para mantener el interés por el dominio de una tarea pueden ser necesarios ciertos incentivos extrínsecos y tales técnicas serán convenientes cuando las tareas son rutinarias, memorísticas, etc., o cuando se tiene que trabajar con alumnos cuyo nivel de motivación o ganas de aprender es inicialmente muy bajo.

Un gran reto de la enseñanza actual es lograr transformar las motivaciones extrínsecas en motivaciones intrínsecas. Por ejemplo, es conveniente resaltar que el uso de recompensas en general o las notas en particular tiene efectos beneficiosos si, como señala Lepper (1981), éstas se emplean como incentivos para implicarse en la tarea o como información acerca del progreso (dominio). Bandura (1982) y Deci (1975) distinguen entre recompensas y *feedback* empleados como intentos de control de la conducta o como información acerca del trabajo realizado. Los comentarios de control conducen a una orientación externa y baja motivación y los comentarios de información conducen a una orientación interna y aumentan los sentimientos de competencia (Deci y Ryan, 1985). En conclusión, si los incentivos externos proporcionan *feedback* informativo y se perciben como un suplemento añadido al dominio de la tarea promueven la implicación y este efecto motivacional positivo puede ser muy importante cuando la tarea no es particularmente interesante.

Con respecto al uso de la alabanza y el elogio, Brophy (1983) hace las siguientes recomendaciones para que tengan el efecto deseado:

- a) proporcionarse contingentemente a la realización de las actividades
- b) muestre signos de credibilidad.
- c) recompense la consecución de criterios de ejecución específicos.

- d) proporcione información a los alumnos de su competencia o del valor de sus logros.
- e) oriente a los estudiantes a una mejor apreciación de su conducta relacionada con la tarea (hacia el proceso de aprendizaje).
- f) emplee los logros anteriores de los estudiantes como contexto para presentar los actuales.
- g) se de en reconocimiento de un esfuerzo notable o del éxito en una tarea difícil (para ese estudiante).
- h) atribuya el éxito al esfuerzo, la habilidad, indicando que éxitos similares pueden ocurrir en el futuro.
- i) fomente atribuciones endógenas.
- j) centre la atención de los estudiantes sobre su propia conducta frente a la tarea.

Las técnicas de control social y el fomento de la motivación intrínseca en los distintos estadios del desarrollo

En cada estadio de desarrollo, como indica Condry (1987) la motivación extrínseca o el control social puede ser usado de forma que inhiba la expresión de curiosidad o bien de forma que promueva la motivación intrínseca, la internalización y el desarrollo del sí mismo. Al respecto señala las siguientes consideraciones.

Socialización primaria (0-6 años)

Durante el período de 0 a 6 años, de un gran desarrollo perceptual, los niños están intrínsecamente motivados por adquirir conocimientos acerca de las características del mundo, particularmente del mundo físico que tienen a la mano. En este período comienzan las primeras experiencias de control social extrínseco. El deseo de curiosidad, de exploración y de actividad de los niños puede ser favorecido o disminuido por las prácticas educativas de los padres. El gusto por la exploración se acrecienta si el niño ha formado unas relaciones estrechas y seguras con otras personas. Los niños privados de relaciones afectivas cálidas, con frecuencia, llegan a ser ariscos y muestran el síndrome depresivo de indefensión, estado que no da alas a la expresión de la curiosidad y al deseo de aprender. Por otro lado, este deseo se ve favorecido si se proporciona al niño un ambiente físico y social, interesante, estimulante, variado y coherente. En esta primera infancia el control social se ejerce particularmente con métodos directos —uso de recompensas y castigos—. El uso de estos métodos debe seguir el principio o regla de mínimo-suficiente (Lepper, 1981) que postula que el controlador debe ofrecer, para lograr el cambio de conducta, un nivel justo de recompensa o castigo y no más. Un incentivo (premio o castigo) que no es bastante, o que es sobradamente suficiente, puede conducir a resultados contraproducentes

donde la actitud de la persona sea hacer exactamente aquello que está prohibido.

Socialización secundaria (6-12)

Durante este período el foco de atención del niño se amplía cambiando de un interés por el mundo físico y social de casa al más amplio mundo de la sociedad. Así, su ámbito de exploración aumenta: la casa, la escuela sus compañeros, otros grupos organizados. Todo ello ayuda a un desarrollo notable de su identidad social. Durante este período, los padres y profesores usan diversas técnicas de control —recompensas y castigos, modelos, información simbólica, persuasión— pero, en general, los métodos directos tienden a ser reemplazados por la persuasión y el razonamiento. En el ámbito escolar las notas pueden usarse acentuando su papel de control o información. La motivación disminuye si se destacan más los aspectos de control.

Socialización terciaria (12-18)

En este período cobra especial relevancia para el sujeto el desarrollo de su identidad, no sólo social, sino también individual, como ser único y diferente. Esta tendencia a la expansión del yo está asociada con una mayor resistencia al control por parte de profesores y padres. Por esta razón, la persuasión parece la técnica de control más efectiva. El empleo del ejemplo, como medio de orientar la conducta, puede no ser efectivo, porque esta forma de influencia se basa en la atracción y en este período el adolescente puede querer separarse de la imagen de los mayores (padre, profesor). Como reglas generales para favorecer la motivación en este período se pueden señalar: mostrar afecto y aceptación, usar métodos de control poco intrusivos, como la persuasión, animar la exploración en diferentes contextos, permitir cierto grado de libertad y responsabilidad, insistiendo en que tomen conciencia de sus acciones y decisiones y de su responsabilidad por las consecuencias de las mismas.

4.2.3. El papel de la evaluación formativa y sumativa

Cotidianamente los estudiantes se encuentran con la presión de que su trabajo va a ser evaluado en forma de notas que, además, suelen hacerse públicas. Esta forma de evaluación externa tiene para ellos una enorme importancia. El sistema de notas es un sistema de recompensas, pero la realidad es que el fracaso en obtener las recompensas es interpretado como un castigo. Este sistema puede promover sentimientos de tensión, inadecuación y desvalimiento. Para muchos alumnos, frecuentemente, el

tener malas notas les hace sentir mal, precisamente por el impacto emocional que tiene en su autoestima. Ya hemos señalado que el estudiante establece una relación de contingencia entre su sentido de autovalía y las notas (Covington y Beery, 1976) lo cual es perjudicial. Cuando los estudiantes desconfían de sus capacidades, la ansiedad generada por la evaluación externa interfiere en su proceso de adquisición, recuerdo y uso de la información. La preocupación excesiva por los resultados —el miedo al fracaso— disminuye la concentración en la tarea.

Eliminar el sistema de notas no es la solución, como se demostró con las iniciativas de escuela abierta. Las notas tienen efectos no deseables, pero también es verdad que sirven de acicate para mantener el esfuerzo y son un punto de referencia para conocer el avance en el aprendizaje y para medir el rendimiento. Además, las notas tienen un valor importante en nuestro medio cultural, pues permiten lograr diversos incentivos sociales como son la aprobación, promoción, graduación, admisión en centros profesionales, universitarios y para conseguir mejores trabajos y prestigio.

En cuanto a sus efectos no deseables, sabemos que según el uso que se haga de ellas, pueden disminuir la motivación intrínseca y continuada y el deseo de seleccionar tareas retantes por miedo a fracasar. Por ejemplo, resolver un problema difícil de matemáticas puede producir en el individuo un gran sentimiento de competencia y satisfacción, pero la ansiedad creada por la evaluación externa puede inhibir su interés intrínseco en la tarea. Harter (cfr. Harter, 1986) ha corroborado este punto. Esta autora examinó en un grupo de estudiantes de enseñanza primaria si variaba la elección de tareas en función de si a los estudiantes se les informaba o no de que sus resultados serían evaluados con una nota. A unos sujetos se les dijo que la tarea (resolver anagramas de cuatro niveles de dificultad) era un juego y en esta condición los estudiantes eligieron las tareas más retantes. A otros niños se les dijo que se evaluarían sus resultados. En esta condición los niños tendieron a elegir los anagramas más fáciles y además expresaron sentirse más ansiosos por temor a hacerlo mal y sentir menor placer en realizar la tarea.

Investigaciones, a las que ya hemos aludido, indican que si se consigue mantener a los estudiantes centrados en metas de aprendizaje, y no sólo en metas de rendimiento —en los resultados y en la evaluación externa—, la tarea de aprendizaje les resultará más interesante y menos amenazante y el interés por aprender se verá menos afectado por el fracaso. Para ello habría que acentuar más el papel de información de las notas que el de control. En este sentido, es útil que el profesor explique para qué son los exámenes y cómo los interpreta, que indique que los exámenes y las notas sirven para informarles de su progreso y no para castigarles, que son ocasión de aprender, que se emplean para comprobar cómo van avanzando, que son

indicadores de su esfuerzo y trabajo y que no tienen como fin el establecer comparaciones entre unos y otros.

También, como vía para orientar a los estudiantes hacia el proceso de aprendizaje y evitar una preocupación excesiva por los resultados, es necesario dedicar más tiempo y atención a la llamada *evaluación formativa*. La evaluación formativa es evaluación centrada en el proceso de aprendizaje y tiene por objeto proporcionar la ayuda pedagógica más adecuada en cada momento. Su función no es calificar, ni hacer juicios de la competencia de los estudiantes, ni limitarse a indicar el nivel alcanzado en la realización de una tarea. Más bien tiene como objetivo ayudar al alumno a conocer el estado de su aprendizaje — qué es lo que ha hecho bien y por qué, qué es lo que ha hecho mal y por qué, qué tiene que corregir o mejorar y cómo—. Con la evaluación formativa el profesor se convierte en facilitador y orientador del aprendizaje. Como indica Bloom (1976), “el reto o principal cambio que se requiere por parte de los profesores es que dediquen menos tiempo a juzgar y calificar a los estudiantes sobre lo que han aprendido y más en ver que es lo que el estudiante necesita para la próxima tarea de aprendizaje”.

Si no hay evaluación formativa, es probable que la evaluación sumativa —la medida de los resultados de aprendizaje—, sea vista por el alumno como un juicio de su capacidad e incluso de su valía personal. En cambio, si hay evaluación formativa, orientación en el proceso de aprendizaje, es probable que las calificaciones, las notas, se perciban como medidas del progreso en el aprendizaje, que si no es bueno se puede mejorar, y no como medidas de si se es o no inteligente. Las notas deberían indicar que se ha conseguido el objetivo o que se está consiguiendo. Los profesores pueden animar a los alumnos a que vean la situación de evaluación como una oportunidad para comprobar su comprensión o para aplicar lo que están aprendiendo, y no sólo como una oportunidad para ganar o perder puntos que repercuten en sus notas. También la actitud del estudiante ante un examen o evaluación será distinta según sea el tipo de mensaje que el profesor dirija a sus alumnos en la situación de evaluación. No es lo mismo decir “vamos a valorar nuestro progreso y a aprender de nuestros errores” que decir “vamos a ver quien conoce esto y quien no”. Este segundo tipo de mensaje orienta al sujeto a centrarse más en el yo y en la preocupación de si será o no capaz que a centrarse en la tarea, que es lo realmente importante.

En síntesis, en el proceso de evaluación del aprendizaje el profesor debe ofrecer *feedback* claro, específico y constructivo, que incluya reconocimiento del progreso, que se presente en forma que anime y proporcione guía, que facilite atribuciones adaptativas, que sea privado más que público y centrado en lo que se está aprendiendo más que en el estudiante como persona (Brophy, 1987). Siempre conviene armonizar *el feedback* sobre el producto —el grado en que se ha contestado correctamente— con el *feedback* sobre el proceso —sobre las acciones y estrategias utilizadas (p. e.

“Lo has hecho bien porque has seguido los pasos que hemos indicado correctamente; “no hubieras podido responder bien a estas cuestiones si no hubieras seguido estos pasos”—.

4.2.4. El estilo de enseñanza del profesor

Los profesores, con su estilo de enseñanza y modo de interactuar con sus alumnos influyen decisivamente en como éstos aprenden, están motivados y se sienten en la clase. Los profesores motivadores son comprensivos, ofrecen ayuda y apoyo, respetan a los estudiantes, escuchan sus diversas opiniones, explican las cosas, no dan todas las respuestas, tienen sentido del humor, son entusiastas, mantienen altas expectativas, son accesibles e informan a los alumnos de su progreso (Olfather, 1991).

Cuando los profesores tienen en cuenta las necesidades de los sujetos de autonomía, competencia y conexión afectiva, a las que nos hemos referido en este trabajo, y obran en consecuencia, favorecen la motivación intrínseca.

Respecto a la autonomía, las investigaciones de Ryan y cols. (cfr. Connell, Skinner y Welborn, 1991; Deci, Vallerand, Pelletier, Ryan, 1991; Patrick, Skinner y Connell, 1993; Ryan y Stiller, 1991; Ryan y Powelson, 1991) indican que:

- los estudiantes, en clases de profesores que están más orientados hacia la autonomía (toman en cuenta las iniciativas, ideas y problemas del alumno, minimizan los controles externos) que hacia el control (uso de controles externos, recompensas, comparación social), muestran más curiosidad, deseo de reto, mayor tendencia a ser independientes en su trabajo, se perciben más competentes y con mayor autovalía, manifiestan un tono emocional más positivo, tienen mejor rendimiento, muestran mayor flexibilidad en su forma de pensar y utilizan modos de procesamiento de la información más activos.
- los profesores que creen que sus estudiantes están extrínsecamente motivados son más controladores que los que creen que sus estudiantes están intrínsecamente motivados y son capaces de dirigir su propio aprendizaje.

Por su parte, Reeve señala algunos comportamientos del profesor que promueven la autonomía y la autodeterminación de los estudiantes (cfr. Reeve, 1995):

1. Minimizar el uso de los controles sociales superfluos
2. Reconocer los puntos de vista de los estudiantes
3. Animar las iniciativas y elecciones de los estudiantes

4. Reconocer que las emociones negativas son reacciones válidas al control del profesor
5. Comunicar y explicar racionalmente a los estudiantes el por qué de los límites que se les imponen
6. Emplear un estilo de comunicación caracterizado por *el uso de feedback no controlador* —resistiendo el uso de lenguaje coercitivo— y *el uso de feedback positivo*, haciendo hincapié en cómo los problemas pueden ser resueltos y no convirtiéndolos en objeto de crítica negativa.

Respecto a la influencia del estilo de enseñanza del profesor en las percepciones de control y competencia, las investigaciones de Skinner y cols. (1991), colegas de Ryan en la Universidad de Rochester, muestran que las percepciones positivas de control interno sobre el aprendizaje de los alumnos se incrementan cuando los profesores: a) ofrecen indicación clara y explícita acerca de las metas y los medios para alcanzarlas (estructura) y, b) muestran conductas de apoyo y aprecio a los estudiantes —se interesan personalmente por sus vidas—.

Para el alumno es muy importante sentirse querido, apoyado y valorado por el profesor, como ha puesto de relieve la literatura sobre el autoconcepto (cfr. González y Tourón, 1992). El deseo de aprobación de los adultos es una importante fuerza en la socialización, y la búsqueda de aprobación social puede ser un precursor importante para la orientación motivacional intrínseca y para sostener la implicación cognitiva en las tareas. El apoyo de los profesores es especialmente importante para los estudiantes más jóvenes que no tienen los recursos internos para persistir durante largo tiempo frente a la dificultad. También, cuando otros intereses compiten con los académicos, el tener presentes a los profesores (o padres) en mente puede hacer que el niño se mantenga en la tarea incluso aunque inicialmente sólo sea para evitar su desaprobación (Blumenfeld, 1992). La autoconfianza del estudiante en su propia capacidad resulta afectada también por las expectativas del profesor. Desde el original estudio de Rosenthal y Jacobson (1968), *Pigmalión en la escuela*, son muchos los estudios que han mostrado que las expectativas del profesor actúan como *profecías autocumplidas* (cfr. Good, 1981; Valle y Núñez Pérez, 1989). Las expectativas del profesor respecto a un alumno, que se traducen en su modo de tratarle, influyen en cómo éste se ve a sí mismo, en cómo se conduce y en su aprendizaje. Generalmente, una vez que desarrollamos ciertas expectativas, actuamos como si estas creencias fueran verdad. Por ello, con frecuencia el estudiante espera aprender si el profesor espera que aprenda.

El profesor puede ayudar a los alumnos a mantener sus percepciones de control y competencia:

- Enseñándoles estrategias de aprendizaje.

- Influyendo en sus patrones atribucionales, favoreciendo atribuciones de los resultados a causas internas, modificables y controlables.
- Contribuyendo al desarrollo de concepciones de la inteligencia como algo modificable y propiciando una orientación motivacional centrada en la tarea. A este respecto, como ya hemos señalado, Alonso Tapia (1990, 1991, 1992a, 1995) propone un entrenamiento instruccional basado en el modelado cognitivo del profesor, que dirige mensajes antes, durante y después de la tarea orientados a centrar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

MENSAJES DEL PROFESOR PARA ORIENTAR LA ATENCIÓN DE LOS ALUMNOS:

- *Antes de la tarea:*
Hacia el proceso de solución más que hacia el resultado
 - *Durante la tarea:*
Hacia la planificación y el establecimiento de metas realistas, dividiendo la tarea en pasos
Hacia la búsqueda y comprobación de posibles medios para superar las dificultades
 - *Después de la tarea,* al informar al sujeto sobre lo correcto o no del resultado:
Hacia el proceso seguido
Hacia la toma de conciencia de lo que han aprendido y las razones que han posibilitado el aprendizaje
Hacia la toma de conciencia de que, aunque se hayan equivocado, merecen nuestra confianza
-
- Haciendo que los estudiantes se sientan a gusto en la situación de aprendizaje y no la experimenten como "una amenaza". Para ello, es conveniente que el profesor evite comparar a unos estudiantes con otros, minimice la competición y haga uso más de la evaluación privada que pública.

Puesto que el profesor es el principal artífice en la creación de un contexto motivador se hace necesario que tome conciencia de sus creencias motivacionales y de los procedimientos y estrategias que emplea o no para facilitar el aprendizaje y la motivación de los estudiantes. La toma de conciencia de lo que hace, lo que puede hacer y cómo, es el primer paso para que el profesor introduzca cambios en su actuación cuando sea necesario.

Alonso Tapia (1992b; 1995) presenta algunos procedimientos y técnicas de evaluación a los que el profesor puede recurrir para evaluar su estilo motivacional:

- *Inventario de Conocimientos Motivacionales (ICOMO)*. Valora el grado en el que el profesor considera que diversas formas de actuar descritas en el cuestionario son adecuadas para motivar a los alumnos hacia el aprendizaje en distintas áreas (historia, lengua, literatura, etc.).
- *Inventario de Comportamientos Modeladores de la Motivación (MODEMO)*. Es un cuestionario que permite que el profesor reflexione sobre su propia actuación (formas de valorar el éxito y el fracaso, valor que otorga a conseguir distintas metas, etc.).
- *Cuestionario de Actitudes Motivacionales de los Profesores (AMOP)*. Es una escala que valora el grado en que el profesor utiliza ciertas prácticas motivacionales y las razones concretas que justifican su uso.
- *Cuestionario sobre Pautas de Actuación del profesor*. Es un cuestionario de autoevaluación para que el profesor tome conciencia sobre el grado en que su actividad docente presenta características que pueden afectar positivamente a la motivación y aprendizaje de los alumnos —su actuación al comienzo de la clase (activa el conocimiento previo, hace explícitos los objetivos, ilustra la relevancia de lo que se va a aprender...); organización de las actividades (interacción entre alumnos, autonomía); los mensajes que da a los alumnos antes, durante y después de la tarea, etc.—.
- *Cuestionarios de Clima Motivacional de la Clase (CMC-1 y CMC-2)* aplicables a sujetos de 12 a 15 años y de 15 a 18 respectivamente). Son cuestionarios que complimentan los alumnos y que recaban la percepción que ellos tienen de la actuación del profesor. En ellos se pide a los alumnos que indiquen el grado o frecuencia con que se dan en la clase de un profesor concreto determinadas características que pueden perjudicar o favorecer el aprendizaje y la motivación.

4.2.5. La estructura de la clase: cómo influye en los procesos cognitivos-motivacionales. El aprendizaje cooperativo

La estructura de clase especifica el tipo de interdependencia que se va a establecer entre los alumnos para alcanzar sus metas. Se puede hablar de tres estructuras: competitiva, cooperativa e individualista.

La estructura de clase cooperativa. “Nos hundimos o nadamos juntos”

- Los estudiantes trabajan juntos para lograr sus metas.
- Los alumnos trabajan en grupos pequeños y heterogéneos.

- Lo que beneficia a uno beneficia a todos.
- Se hace hincapié en el esfuerzo para el logro de los objetivos.
- Se celebra el éxito de todos.
- Se evalúa comparando el rendimiento con referencia a criterios explícitos de calidad.

La estructura de clase competitiva. “Yo nado tú te hundes. Yo me hundo tú nadas”

- La clase se estructura de modo que sólo unos pocos pueden alcanzar ciertas metas y los estudiantes trabajan unos frente a otros.
- Se trabaja en solitario.
- Hay que lograr ser mejor que los otros.
- Si uno se beneficia, los otros pierden.
- Se califica el rendimiento de modo normativo.
- Se resalta la comparación social.

La estructura de clase individualista. “Nosotros estamos logrando esto solos”

- Se trabaja solo.
- Se lucha por el propio éxito.
- Lo que beneficia a uno, no afecta a los otros.
- Se evalúa el rendimiento con referencia a criterios y no a la norma.

Las investigaciones sobre el impacto de la estructura de la clase en la motivación y el aprendizaje en general resaltan las ventajas del ambiente cooperativo (cfr. Johnson y Johnson, 1985; Slavin, 1989; Alonso Tapia, 1992; Santos Rego, 1990). Entre ellas, los estudios experimentales, destacan las siguientes:

- a) Anima a los estudiantes a buscar ayuda y apoyo de los compañeros del grupo más que a competir con ellos.
- b) El éxito depende de que todos colaboren, lo que favorece una mayor implicación emocional en la tarea, disminuyendo el miedo al fracaso y posibilitando una mayor aceptación entre los compañeros.
- c) Los alumnos pueden aprender unos de otros y prestarse ayuda y apoyo. Los de alta capacidad pueden ayudar a los de baja y éstos pueden beneficiarse de la asistencia de los otros.
- d) Fomenta más atribuciones de esfuerzo que de capacidad ante el éxito y el fracaso.
- e) Facilita el desarrollo del conocimiento en cuanto que los estudiantes pueden confrontar ideas y puntos de vista sobre distintos contenidos y modos de afrontar la resolución de problemas.

- g) Ayuda a los sujetos a centrarse en los procesos que hay que seguir para realizar la tarea, al no propiciar la comparación social.
- h) Produce resultados mejores en cuanto al nivel de rendimiento y productividad de los participantes.
- f) Fomenta actitudes de mutua aceptación, respeto y colaboración, al producirse mayor interdependencia entre los miembros. Conduce a una orientación moral de responsabilidad social. El esfuerzo de cada uno es un valor primario ya que es necesario para alcanzar las metas del grupo.
- i) Promueve la percepción de similitud entre los compañeros, mientras que la estructura competitiva favorece las percepciones de diferencias entre unos y otros.

Si bien, en general, los estudios experimentales, realizados en condiciones controladas, muestran las ventajas de la estructura cooperativa, sin embargo, no siempre en los contextos naturales de clase resulta totalmente positiva. De hecho, las actividades cooperativas también tienen efectos negativos sobre la motivación y el aprendizaje que es necesario tener en cuenta para determinar si conviene promover tales actividades y en qué condiciones. Alonso Tapia (1992) recoge algunos de estos efectos negativos que son señalados por diversos autores.

Uno de ellos es el denominado *desengancharse del carro*. Se produce cuando uno de los miembros del grupo tiene más talento y es más trabajador que otros. En este caso suele ocurrir que los menos dotados, al considerar que tienen poco que aportar, tienden a dejar todo el esfuerzo a los más dotados, puesto que el trabajo se va a hacer de todos modos. El tipo de tareas influye en la aparición de este efecto. Asociado con el efecto anterior, a veces, se produce el llamado *efecto sanguijuela*. El alumno más trabajador, al darse cuenta de que otros no aportan nada y de que él es el que hace todo el trabajo y los demás actúan como sanguijuelas, decide evitar que se aprovechen de él y disminuye su esfuerzo. Así, con frecuencia, ocurre que los alumnos más dotados prefieren trabajar solos.

El efecto llamado *pobreza llama a pobreza* se produce cuando los alumnos menos hábiles, además de terminar desentendiéndose del trabajo, toman aguda conciencia de su poca habilidad e importancia en el grupo. A veces, los alumnos más hábiles toman las riendas del trabajo con lo que, progresivamente, algunos miembros pierden su influencia social, se dan cuenta de su poco valor y, en consecuencia, interactúan menos y terminan desentendiéndose de la tarea. También, aunque no se den diferencias de habilidad, puede ocurrir que las aportaciones de un miembro sean rechazadas sistemáticamente y entonces éste experimenta una valoración negativa de la propia competencia, lo cual es profundamente desmotivador, como ya hemos visto, y provoca una menor implicación en la tarea. Otro efecto negativo es el denominado *negociar el mínimo esfuerzo*. Aún cuando no

existan diferencias de capacidad, puede ocurrir que la tarea a realizar sea del agrado de unos y no de otros y, como en cualquier caso hay que realizarla, este conflicto suele resolverse tratando de encontrar un modo de hacer la tarea con el mínimo esfuerzo.

Como indica Alonso Tapia, es necesario conocer los factores que en el contexto de clase convencional pueden modular los efectos motivacionalmente positivos de la cooperación con objeto de tomar las medidas oportunas. Este autor y sus colaboradores han desarrollado dos cuestionarios para evaluar *el clima motivacional de la clase* (cfr. Alonso Tapia, 1992) que pueden ser de ayuda al profesor al respecto.

Seguindo a Alonso Tapia, algunas condiciones que hay que contemplar para que la actividad cooperativa estimule el interés y el esfuerzo de los estudiantes por aprender son:

- a) seleccionar tareas abiertas donde los alumnos tengan la oportunidad de optar por distintas formas de actuación, qué información atender, cómo trabajar, etc.
- b) el tamaño de los grupos de trabajo debe ser pequeño. Los integrantes del grupo deben aceptarse y conviene que tengan un nivel de habilidad semejante, aunque los objetivos a conseguir, en algunos casos, pueden aconsejar que estos niveles sean diferentes.
- c) los alumnos deben contar con un guión o estructura de la actividad, aunque a veces puede ser deseable un bajo nivel de estructuración.
- d) el profesor puede ayudar a mejorar la interacción de los alumnos modelando formas de ofrecer la información, de reaccionar frente a las aportaciones de los demás, de afrontar las tareas, de evitar conflictos, etc.

Si se tienen en cuenta éstas y otras condiciones, la forma de trabajo cooperativo puede ser un recurso interesante en el aula —no sustitutivo de la enseñanza tradicional—, que tiene efectos positivos sobre la motivación, el desarrollo cognitivo y el rendimiento.

4.2.6. *A modo de síntesis: Una propuesta para el diseño de un contexto instructivo que favorezca en la clase la orientación hacia la tarea*

A lo largo de este trabajo y, específicamente en este capítulo, hemos puesto de relieve que no se puede intentar mejorar la motivación de los estudiantes sin producir cambios en el contexto de la clase. Para entender la conducta escolar tenemos que adoptar una perspectiva psicosocial, lo que supone darse cuenta de la interacción que se produce entre sujeto y contexto. Las estrategias instruccionales influyen decisivamente en la orientación de meta que los estudiantes adoptan en la clase. A modo de resumen de lo que hemos expuesto y como colofón de este capítulo presentamos

esquemáticamente el modelo de diseño instructivo de Ames dirigido a favorecer dentro del aula una orientación hacia la tarea.

Ames y sus colegas. (Ames, 1984; 1987, Ames y Archer, 1988; Ames, 1989; Ames, 1992a y b), desde el marco de referencia de las teorías de meta que hemos comentado, como las de Nicholls y Dweck, han desarrollado programas de intervención para la mejora de la motivación que traducen la teoría en estrategias concretas para organizar y dirigir las actividades de la clase. Sus investigaciones indican que ciertas variables de la "personalidad" de la clase, que detallamos en el Cuadro 16, afectan a la orientación de meta de los estudiantes, propiciando una orientación a la tarea o bien hacia una preocupación por demostrar habilidad (*self-focus*).

Ames, basándose en los hallazgos que muestran la influencia de tales dimensiones de la clase en la orientación de meta de los estudiantes, propone seis facetas de la dirección de la clase, ya destacadas por Epstein (1988), que es preciso reorientar para contribuir al desarrollo de metas de maestría (*mastery*). Estas facetas que se recogen bajo el acrónimo TARGET son, como podemos ver en el Cuadro 17: Tarea; Autoridad, Reconocimiento, aGrupamiento (*grouping*), Evaluación y Tiempo. Ames y sus colegas de la Universidad de Illinois, han trabajado con profesores para definir estrategias dentro de estas áreas que faciliten la orientación hacia la tarea —algunas de las cuales quedan recogidas en el cuadro 17— y han procedido a evaluar la efectividad de programas de intervención motivacional basados en tales trabajos. La investigación sigue en marcha pero hay bastante evidencia de la eficacia del programa. Estos autores mantienen que, cuando en el contexto de clase se crea un clima favorable a la orientación de metas de dominio o maestría, que se sustenta en la creación de un entorno de seguridad psicológica, es más probable que los estudiantes muestren patrones motivacionales adaptativos.

Cuadro 16: Dimensiones de la personalidad de la clase y la orientación de meta del estudiante (adaptado de Ames y Archer, 1988)

DIMENSIONES DE RENDIMIENTO	CARACTERÍSTICAS DE PERSONALIDAD DE LA CLASE	ORIENTACIÓN DE META PROPICIADA
Éxito	A) Definido a partir de criterios normativos; competición por notas	Rendimiento
	B) Definido por la mejora, progreso, y competencia	Dominio
Errores	A) Siempre penalizados; tienen que ser evitados; provoca ansiedad y conductas de evitación del fracaso	Rendimiento
	B) Parte natural del proceso de aprendizaje	Dominio
Qué es valorado	A) Tener más habilidad que otros; competición	Rendimiento
	B) Éxito a través del esfuerzo; cooperación	Dominio
Criterios de evaluación	A) Rendimiento en relación al grupo; distribución de frecuencias; posición en la curva normal; no <i>retests</i>	Rendimiento
	B) Progreso en relación a criterios absolutos de rendimiento; estándares claramente definidos; posibilidad de reevaluación	Dominio
Foco de atención	A) Cómo rinden los estudiantes (resultados); rendir mejor que otros	Rendimiento
	B) Cómo están aprendiendo los estudiantes; adquisición de información y destrezas	Dominio

*Cuadro 17: Estrategias Motivacionales dentro de las Areas TARGET
(Ames, 1992)*

AREAS: Target	ESTRATEGIAS
<i>Tareas</i>	<p>Hacer el aprendizaje interesante y significativo Diseñar tareas novedosas, variadas, que ofrezcan reto razonable y que favorezcan la implicación activa Ayudar a los estudiantes a fijarse metas realistas, a corto plazo Apoyar el desarrollo y uso de estrategias efectivas para el manejo de las tareas</p>
<i>Autoridad</i>	<p>Involucrar a los estudiantes en la toma de decisiones y en roles de liderazgo. Fomentar la participación Dar oportunidades a los estudiantes para el desarrollo de la responsabilidad y la independencia Ayudar a los estudiantes a desarrollar destrezas y estrategias de autodirección que les permitan responsabilizarse de su aprendizaje</p>
<i>Reconocimiento</i>	<p>Reconocimiento del progreso individual Asegurar para todos oportunidades de reforzamiento Atención a los sentimientos de autovalía de cada uno</p>
<i>Agrupamiento</i>	<p>Usar grupos heterogéneos y flexibles de trabajo cooperativo para favorecer la interacción entre compañeros</p>
<i>Evaluación</i>	<p>Usar criterios de progreso individual y maestría Inducir a los niños a la autoevaluación Reconocer el esfuerzo de los estudiantes Hacer evaluación privada y significativa</p>
<i>Tiempo</i>	<p>Proporcionar oportunidades y tiempo para que los estudiantes que tengan dificultades para completar los trabajos puedan cumplir los requerimientos de las tareas Ayudar a los estudiantes a programar su trabajo</p>

EPÍLOGO

PAUTAS GENERALES DE ACTUACIÓN EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

A lo largo de estas páginas nos hemos ocupado de conocer la motivación desde dentro y de ofrecer sugerencias respecto a cómo diseñar contextos educativos que faciliten el desarrollo de patrones motivacionales adecuados, que instiguen al estudiante a aprender con eficacia y a desear aprender y, en consecuencia, contribuyan a la mejora de su rendimiento.

El rendimiento, que en última instancia supone el logro de metas valoradas personal o socialmente en un contexto o dominio determinado, requiere, como sabemos, una persona capacitada —que sepa aprender—, motivada —que quiera aprender—, y un ambiente que proporcione las fuentes, apoyos y recurso necesarios para facilitar el logro de la metas. Si uno de los componentes está ausente o es inadecuado, el rendimiento no se logrará (Ford y Nicholls, 1991).

RENDIMIENTO = MOTIVACIÓN x HABILIDADES x AMBIENTE FAVORECEDOR

Por otra parte, como ya indicábamos al inicio de este trabajo, el hecho de que nos encontremos en una sociedad cada vez más compleja, donde los cambios se suceden vertiginosamente, nos obliga a estar preparados para aprender a lo largo de toda la vida. Por ello, necesitamos, tal vez con más urgencia que nunca, alumnos que quieran saber y que sepan pensar, es decir, alumnos con capacidad para tomar autónomamente las riendas de su aprendizaje y responsabilizarse del mismo. Capacitarles para automotivarse y para que sean “pensadores estratégicos” es un reto ineludible. La investigación motivacional y cognitiva en los últimos años insiste, como hemos podido ver, en la necesidad de que los sujetos tomen conciencia de sus

procesos de pensamiento, creencias, emociones y de que aprendan recursos y modos de afrontamiento que les permitan enfrentarse constructivamente a las dificultades y lograr sus objetivos. En un mundo complejo el desarrollo del autocontrol para manejar los propios recursos y responder a las demandas es una conquista necesaria.

La literatura motivacional que hemos revisado, en síntesis, apunta que un alumno para estar motivado necesita:

- Valorar el aprendizaje.
- Creer que posee las capacidades y competencias necesarias para cumplir con éxito ciertas metas.
- Verse a sí mismo agente responsable en la definición y logro de metas personales.
- Poseer estrategias de pensamiento y autorregulación del aprendizaje que les permitan lograr esas metas.
- Controlar las emociones y estados de ánimo que pueden facilitar o interferir con el aprendizaje y la motivación.
- Conseguir los resultados que indican que han alcanzado las metas.

Teniendo esto presente, para mejorar la motivación habría que ocuparse, entonces, de:

- A) Inducir cambios desde el interior del sujeto. Animar a los estudiantes a autoreflexionar sobre sus procesos de pensamiento y motivacionales y a que tomen plena conciencia de su capacidad para regular y controlar su pensamiento, motivación y procesos de aprendizaje. Se les debe ayudar a ver el aprendizaje no como algo que les ocurre sin más, sino como algo que provocan con su acción, con objeto de que comprendan la responsabilidad y beneficios de dirigir su aprendizaje y el valor de las estrategias de autorregulación del aprendizaje.

a.1.) Puesto que la autorregulación se posibilita a partir de la auto-observación, el primer paso sería ayudar a los estudiantes a tomar conciencia de:

- las metas que persiguen a la hora de afrontar su trabajo escolar y de las necesidades que subyacen a las mismas.
- las emociones positivas o negativas que manifiestan frente a la actividad escolar y las creencias que influyen en sus estados emocionales. Las emociones también ofrecen información acerca de las metas e intereses.
- las expectativas que tienen de lograr sus objetivos en distintas materias y cómo influyen en ellas sus creencias de control y competencia.
- los procesos de pensamiento que siguen al afrontar su aprendizaje, cómo planifican y llevan a cabo su estudio

y la solución de problemas. Qué automensajes se dirigen antes, durante y después de la tarea.

- los factores contextuales que pueden incidir en su mayor o menor motivación.

a.2.) Posteriormente, habrá que enseñarles formas de pensar y actuar que les permitan ejercer realmente control sobre las variables que han identificado que perjudican su autorregulación del aprendizaje. Esta enseñanza será mejor recibida si, como consecuencia de esa toma de conciencia anterior, llegan a apreciar la responsabilidad y beneficios de dirigir su aprendizaje, el valor de las estrategias de autorregulación del aprendizaje y su necesidad.

- B) Crear contextos educativos que faciliten la autorregulación de aprendizaje.

Hemos ido viendo que de la índole del contexto instructivo va a depender, en gran medida, la implicación cognitiva y motivacional de los estudiantes en su proceso de aprendizaje y, de ella, el rendimiento que pueden obtener. Por ello, con respecto a las tareas de aprendizaje y al contexto instructivo se deberán atender múltiples aspectos, a los que hemos hecho referencia, tales como: a) incrementar la relevancia y significatividad de las tareas desde la perspectiva de los estudiantes con objeto de que vean la escuela y la educación como personalmente relevante para sus intereses y metas; b) crear climas de apoyo socio-emocional positivo entre los estudiantes y el profesor; c) cuidar los elementos que facilitarán la atención de los alumnos centrada en la tarea (definición clara y precisa de los objetivos a conseguir, ofreciendo pautas a seguir para lograrlos, prestar atención a la evaluación formativa, cuidar el tipo de mensajes que se dirige a los alumnos antes, durante y después de la tarea, favorecer que se centren en la valoración de su propio progreso evitando en lo posible el que se comparen unos con otros; d) ofrecer oportunidades que posibiliten cierta libertad de acción con objeto de facilitar su percepción de autonomía.

La investigación que hemos revisado en este trabajo es fruto del esfuerzo de muchos investigadores y esperamos que pueda servir de reflexión para encontrar respuestas a cómo lograr que los estudiantes se automotiven, quieran y se adhieran a las metas que la escuela pretende y cómo ayudar a dirigir la natural motivación por el aprendizaje a lo largo de la vida hacia las metas que benefician tanto a la sociedad como al individuo. Responder a estos interrogantes requiere desarrollar planes de colaboración entre investigadores, profesores, directivos de centro, familia y otros grupos sociales. Los programas de intervención para mejorar la motivación que se pongan en marcha en la clase tendrán más eficacia si hay una cultura escolar, familiar e incluso de política educativa que respalde la filosofía en que se basan.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso Crespo, F. (1993). *Metacognición y aprendizaje: Influencia sobre el rendimiento en alumnos de enseñanza secundaria (12-16 años)*. Tesis Doctoral. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense.
- Alonso Tapia y cols. (1992). *Leer, comprender y pensar. Nuevas estrategias y técnicas de evaluación*. Madrid: CIDE.
- Alonso Tapia, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula: Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- Alonso Tapia, J. (1992a). *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Ediciones Universidad Autónoma.
- Alonso Tapia, J. (1992b). *¿Qué es lo mejor para motivar a mis alumnos? Análisis de lo que los profesores saben, creen y hacen al respecto*. Colección cuadernos del ICE, nº5, Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma
- Alonso Tapia, J. (1995). *Orientación educativa*. Madrid: Síntesis.
- Ames, C. (1984). Competitive, Cooperative and Individualistic Goal Structure: A Cognitive-Motivational Analysis. En Ames, R.E.; Ames, C. (Eds.). *Research on Motivation in Education*. V.I: *Student Motivation*, pp. 177-208. Boston: Academic Press.
- Ames, C. (1987). The Enhancement of Student Motivation. En Maehr, M.L.; Kleiber, D.A. *Advances in Motivation and Achievement*. V. 5: *Enhancing Motivation* pp. 123-148. Greenwich, Connecticut: Jai Press Inc.
- Ames, C. (1992a). Achievement goals, motivational climate and motivational processes. En Robert, G. (Ed.). *Motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ames, C. (1992b). Classrooms: Goals, Structures and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84 (3), 261-271.

- Ames, C.; Archer, J (1988). Achievement Goals in the Classroom: Students' Learning Strategies and Motivation Processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-270
- Anderman, E.M.; Maehr, M.L. (1994). Motivation and Schooling in the Middle Grades. *Review of Educational Research*, 64(2), 287-309.
- Anderson, C.A. & Jennings, D.L.; (1980). When Experiences of Failure Promote Expectations of Success: The Impact of Attributing Failure to Ineffective Strategies. *Journal of Personality*, 48, 393-407.
- Archer, J. (1994). Achievement Goals as a Measure of Motivation in University Students. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 430-446.
- Atkinson, J.W.; (1964): *An Introduction to Motivation*. Princeton, Nj: Van Nostrand.
- Ausubel, D. P.; (1976). *Psicología Educativa*. México: Trillas.
- Baker, G.; Graham, S. (1987). A Developmental Study of Praise and Blame as Attributional Cues. *Journal of Educational Psychology*, 79, 62-66.
- Bandura, A.; (1977). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A.; (1982). The Self and Mechanisms of Agency. In J. Suls (Eds.). *Psychological Perspectives on the Self*. Vol.1, pp. 3-39. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bandura, A.; (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bates, J.A. (1979). Extrinsic reward and Intrinsic Motivation: A Review with Implications for the Classroom. *Review of Educational Research*, 49, 557-576.
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, Estrategias y Técnicas de Aprendizaje*. Madrid: Síntesis
- Berlyne, D. E.; (1966). Curiosity and Exploration. *Science*, 153, 25-33.
- Bernard, J.A. (1996). Tipología de estrategias de aprendizaje en contextos disciplinares: escala. En Molina García, S.; Fandos, M. (eds.). *Educación Cognitiva I*. Zaragoza: Mira Editores
- Betz, N.E. (1992). Counseling Uses of Career Self-Efficacy Theory. *The Career Development Quarterly*, 41, 23-26.
- Biggs, J. B.; (1983). Learning Strategies, Student Motivation Patterns and Subjectively Perceived Success En Kirby, T.R. (Ed.) *Cognitive Strategies and Educational Performance*, pp.111-136. Academic Press: Orlando.
- Bloom, B.S. (1976). *Human Characteristics and School Learning*. New York: McGraw Hill. [Trad. cast.: *Características Humanas y Aprendizaje Escolar*. Bogotá: Voluntad, 1977].
- Blumenfeld, P. C. & Puro, P.; (1991). Translating Motivation into Thoughtfulness. En Marshall, H.H. (Ed.). *Redefining Student Learning*, pp. 207-239. Norwood, NJ.: Alex Publishing Corp.
- Blumenfeld, P. C. (1992). Classroom Learning and Motivation: Clarifying and Expanding Goal Theory. *Journal of Educational Psychology*, (84), 3, 272-281.

- Blumenfeld, P. Pintrich, P.R.; Meece, J.; Wessels, K. (1982). The Formation and Role of Self Perceptions of Ability in Elementary Classrooms. *The Elementary School Journal*, 82(5), 401-420.
- Blumenfeld, P.C.; Pintrich, P.R.; Hamilton, V. (1986). Children's Concepts of Ability, Effort and Conduct. *American Educational Research Journal*, 23(1), 95-104.
- Borkowski, J. G.; Carr, M.; Rellinger, E.; Pressley, M. (1990). Self-Regulated Cognition: Interdependence of Metacognition, Attributions, and Self-Esteem. In Jones, B.F. & Idol, L. (Eds.). *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction*, pp. 53-92 Hillsdale, NJ; Lawrence Erlbaum.
- Borkowski, J. G.; Thorpe, P. K. (1994). Self-Regulation and Motivation: A Life-Span Perspective on Underachievement. En Schunk, D.H.; Zimmerman, B. J. (eds.) *Self-Regulation of Learning and Performance. Issues and Educational Applications*, pp. 45-73. Hillsdale, NJ: LEA.
- Bouffard, T. Boisvert, J.; Vezeau, Laurouche, C. (1995). The Impact of Goal Orientation on Self-Regulation and Performance among College Students. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 317-329.
- Bouffard-Bouchard, T.; (1991). Influence of Self-efficacy on Self-Regulation and Performance among Junior and Senior High-School Age Students. *International Journal of Behavioral Development*. 1991, 14 (2), 153-164.
- Brophy, J. E. (1987). Socializing Students' Motivation to Learn. En Maehr, M.L.; Kleiber, D.A. (Eds.). *Advances in Motivation and Achievement. V.5 Enhancing motivation*, pp. 181-210 London: JAI Press.
- Brophy, L.E. (1983) Fostering Student Learning and Motivation in the Elementary School Classroom. En Paris, S.G.; Olson, G.M.; Stevenson, H.W. (Eds.). *Learning and Motivation in the Classroom*, pp. 283-306. Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Cameron, J.; Pierce, W. D. (1996). The Debat About Rewards and Intrinsic Motivation: Protests and Accusation Do Not Alter the Results. *Review of Educational Research*, 66(1), 39-52.
- Cameron, J.; Pierce, W. D. (1994). Reinforcement, Rewards and Intrinsic Motivation: A Meta-analysis. *Review of Educational Research*, 64, 363-423.
- Carr, M. and Borkowski, J. G.; (1991). Motivational Components of Underachievement. *Developmental Psychology*, 27 (1), 108-118.
- Carriedo, N.; Alonso Tapia, J. (1994). *¿Como enseñar a comprender un texto? Un programa para entrenar a los profesores en la enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Colección Cuadernos del ICE. Universidad Autónoma.
- Clifford, M. M.; (1990) Students Need Challenge, Not Easy Success. *Educational Leadership*, 22-27.
- Coll, C.; Pozo, J.L.; Sarabia, B.; Valls, E. (1992). *Los Contenidos en la Reforma: Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana/Aula XXI.
- Condry, J. (1987). Enhancing Motivation: a Social Developmental Perspective. En Maehr, M.L.; Kleiber, D.A. (Eds.). *Advances in Motivation and Achievement. V. 5: Enhancing Motivation*, pp. 23-50. Greenwich, Connecticut: JAI Press Inc.

- Connell, J. P.; (1985). A New Multidimensional Measure of Children's Perceptions of Control. *Child Development*, 56, 1018-1041.
- Connell, J.P. (1990) Context, Self, and Action: A Motivational Analysis of Self-System Processes across the Life Span. En Cicchetti, D; Beeghly, M (Eds.). *The Self In Transition: Infancy to Childhood*, pp. 61-98. Chicago: The University of Chicago Press.
- Connell, J.P.; Wellborn, (1987a). *Patterns of Engagement and Disaffection in school: Contextual and Self-system Influences*. Manuscript, University of Rochester.
- Connell, J.P., Ryan, R.M. (1987b). *Self-Regulatory Style Questionnaire: a Measure of External, Introjected, Identified and Intrinsic Reasons for Initiating Behavior* (Manual). Rochester, N.J.: University of Rochester.
- Cordova, D.I.; Lepper, M.R. (1996). Intrinsic Motivation and Beneficial Effects of Contextualization, Personalization and Choice. *Journal of Educational Psychology*, 88 (4), 715-730.
- Corno, L. (1994). Student Volition and Education: Outcomes, Influences and Practices. En Schunk. D.; Zimmerman, B. *Self-Regulation of Learning and Performance*. (pp.229-251) Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Corno, L.; Snow, R. E. (1986). Adapting Teaching to Individual Differences Among Learners. En Wittrock, M. C. (Ed.) *Handbook of Research on Teaching*, pp. 605-629. New York: McMillan.
- Covington, M. V.; (1983). Motivated Cognitions. En Paris, S. G.; Olson, G. M.; Stevenson, H. W. (Eds.). *Learning and Motivation in the Classroom*, pp. 139-164. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Covington, M.V. (1984). The Motive for Self-Worth. En Ames, R.; Ames, C. (Eds.). *Research on Motivation in Education. V.I: Student Motivation*, 78-114. Academic Press: Boston.
- Covington, M. V.; (1985). Strategic Thinking and the Fear of Failure. En Segal, J. V.; Chipman, S. F.; Glaser, R. (Eds.). *Thinking and Learning Skills. Vol I: Relating Instruction to Research*. (pp. 389-416). Hillsdale. N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Covington, M. V.; Beery, R. G. ;(1976). *Self-Worth and School Learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Covington, M. V.; Omelich, C. L. (1979a). Are Causal Attributions Causal? A Path Analysis of the Cognitive Model of Achievement Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(9), 1487-1504.
- Covington, M. V.; Omelich, C. L. ; (1979b). Effort: The Double-Edged Sword in School Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 71(2), 169-182.
- Covington, M. V.; Omelich, C. L. ; (1979c). It's Best to Be Able and Virtuous Too: Student and Teacher Evaluative Responses to Successful Effort. *Journal of Educational Psychology*, 75(5), 688-700.
- Craske, M.L. (1988). Learned helplessness, Self-Worth Motivation, and Attribution Retraining for Primary School Children. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 152-164.
- Cross, S.E.; Markus, H.R. (1994). Self-schemas, Posibles Selves and Competent Performance. *Journal of Educational psychology*, 86, 423-438.

- Csikszentmihalyi, M. (1985). Emergent Motivation and the Evolution of the Self. En Kleiber, D.A.; Maehr, M. C. (Eds.). *Advances in Motivation and Achievement*. V. IV: *Motivation and adulthood*. Greenwich: Connecticut: Jai Press Inc.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper and Row.
- Csikszentmihalyi, M.; Nakamura, J. (1989). The Dynamics of Intrinsic Motivation: A Study of Adolescents. En Ames, R.; Ames, C. (Eds.). *Research on Motivation in Education*. V. II: *Goals and Cognitions*. Boston: Academic Press.
- Chapman, J.W. (1988). Learning Disabled Children's Self-Concepts. *Review of Educational Research*, 58(3), 347-371.
- Chipman, S. F.; Segal, J. V.; (1985). Higher Cognitive Goals for Education: An Introduction. En Segal, J. V.; Chipman, S. F.; Glaser, R. (Eds.). *Thinking and Learning Skills*. Vol. 1: *Relating Instruction to Research*, pp. 1-19. Hillsdale. N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Dansereau, D. F. (1985). Learning Strategy Research. En Segal, J. V.; Chipman, S. F.; Glaser, R. (Eds.). *Thinking and Learning Skills*. Vol. 1: *Relating Instruction to Research*, pp. 209-239. Hillsdale. N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Deci, E.; (1975). *Intrinsic Motivation*. New York: Plenum.
- Deci, E.L.; Ryan, R.M.; (1985): *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Plenum Press, Nueva York.
- Deci, E.C.; Ryan, R.M. (1991). A Motivational Approach to Self: Integration in Personality. En Dienstbier, R.A. (Ed.). *Perspectives on Motivation. Nebraska Symposium on Motivation 1990*, pp. 237-288. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Deci, E.L. & Vallerand, R.J. and cols. (1991). Motivation and Education: The Self-determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26(3&4), 325-346.
- Deci, E.L.; Ryan, R.M. (1992). The Iniciation and Regulation of Intrinsically Motivated Learning and Achievement. En Boggiano, A.K.; Pittman, T.S. (Eds.). *Achievement and Motivation: A Social-Developmental Perspective*. New York: Cambridge University Press.
- deCharms, R. (1976). *Enhancing Motivation: Changes in the Classroom*. New York: Irvington.
- deCharms, R. (1984). Motivation Enhancement in Educational Settings. En Ames, R.; Ames, C. *Research on Motivation in Education*. V.I: *Student Motivation*, pp.275-312. Boston: Academic Press.
- deCharms, R. (1987). The Burden of Motivation. En Maehr, M.C.; Kleiber, D.A. (Eds.). *Advances in Motivation and Achievement*. V.5: *Enhancing Motivation*, pp.1-12. London: Jai Press Inc.
- Detterman, D.; Sternberg, R.J. (1982). *How and how much can intelligence be increased?*. Norwood, N.J.: Ablex.
- Dweck, C. S.; (1986). Motivational Processes Affecting Learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048.

- Dweck, C.S. (1991). Self-Theories and Goals: Their Role in Motivation, Personality and Development. En Dienstbier, R.A.; (Ed.). *Nebraska Symposium on Motivation, 1990: Perspectives on Motivation*. V. 38. Nebraska: University of Nebraska Press.
- Dweck, C.S.; Bempechat, J. (1983). Children's Theories of Intelligence: Consequences for learning. En Paris, S.G.; Olson, G.M.; Stevenson, H.W. (Eds.). *Learning and Motivation in the Classroom*, pp.239-258. Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Eccles, J. & Adler, T.F.; and cols. (1983). Expectancies, Values, and Academic Behaviors. En Spence (Ed.). *Perspectives on Achievement and Achievement Motivation*, pp. 75-146. San Francisco: Freeman,
- Eccles, J. S.; Midgley, C. (1989). Stage-Environment Fit: Developmentally Appropriate Classroom for Young Adolescents. En Ames, C.; Ames, R. (Eds.). *Research on Motivation in Education*. Vol. 3: *Goals and Cognitions*. pp. 139-186. San Diego: Academic Press.
- Eccles, J.; Midgley, C.; Adler, T. (1984). Grade-Related Changes in the School Environment: Effects on Achievement Motivation. En Nicholls, J.G.; Maehr, M.L. (Eds.). *Advances in Motivation and Achievement*, Vol. 3.: *The Development of Achievement Motivation*, pp. 283-332. Greenwich: Jai Press Inc.
- Eccles, J.; Wigfield, A.; Midgley, C.; Reuman, D.; Feldlaufer, H. (1993). Negative Effects of Traditional Middle Schools on Students' Motivation. *The Elementary School Journal*, 93, 5, 553-573.
- Ellis, E.S.; (1986). The Role of Motivation and Pedagogy on the Generalization of Cognitive Strategy Training. *Journal of Learning Disabilities*, vol.19 (2).
- Enwistle, N.; (1988a). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Paidós/MEC, Barcelona.
- Entwistle, N. (1988b). Motivational Factors in Students' Approaches to Learning. En Schmeck, R. (Ed.). *Learning Strategies and Learning Styles*, pp. 21-52. New York: Plenum Press
- Epstein, J.L. (1988). Effective Schools or Effective Students: Dealing with Diversity. En Haskins, R.; MacRae, D. (Eds.). *Policies for America's Public Schools: Teacher Equity Indicators*, pp. 89-126. Norwood, NJ: Ablex .
- Feuerstein, R. (1996). La Teoría de la Modificabilidad Cognitiva. En Molina García, S.; Fandos Igado, M. (coord.). *Educación Cognitiva I*. Zaragoza: Mira Editores.
- Flavell, J.H. (1987). Speculation about the Nature and Development of Metacognition. En Weinert, F.E.; Kluwe, R.H. (Eds.). *Metacognition, Motivation and Understanding* (pp.21-30). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Flink, Ch.; Boggiano, A.; Main, D.; Barret, M. ; Katz, P. (1992) Children's Achievement-related Behaviors: The Role of Extrinsic and Intrinsic Motivational Orientations. En Boggiano, A. K.; Pittman, T. (Eds.) *Achievement and Motivation: A Social-Developmental Perspective*. New York: Cambridge University Press.
- Frankl, V.E. (1986). *La idea psicológica del hombre*. Madrid: Rialp.

- Ford, M. E.; Nichols, C. W. (1991). Using Goals Assessments to Identify Motivational Patterns and Facilitate Behavioral Regulation and Achievement. En Maehr, M. L. y Pintrich, P.R. (Eds.). *Advances in Motivation and Achievement*. V. 7. Greenwich, Connecticut: JAI Press Inc.
- Ford, M. E. (1992). *Motivating Humans: Goals, Emotions and Personal Agency Beliefs*. London: Sage Publications.
- Fyans, L.J., Maehr, M. L. (1987). *Sources of Student Achievement, Student Motivation, School Context and Family Background*. Unpublished research report, Illinois State Board of Education and University of Illinois. Urbana-Chapman, IL.
- García Ros, R. (1993). *Instrucción en estrategias de aprendizaje en el aula: Bases teóricas, diseño de un programa de resumen*. Tesis doctoral. Microfilm. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Gargallo López, B.; (1992). *Aprender a aprender. La enseñanza de estrategias de aprendizaje como objetivo educativo*. PAD'E, 2(1).
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- González, F.; Novak, J.D. (1993). *Aprendizaje significativo*. Técnicas y aplicaciones. Madrid: Cincel [2º edición (1996) Madrid: Ediciones pedagógicas].
- Gonzalez Torres, M.C.; Tourón, J.; Iriarte, C. (1994). Autoconcepto, Motivación y Rendimiento Escolar en Alumnos de 5º de EGB. *Revista de Psicología de la Educación*, 14, 25-44.
- Gonzalez Torres, M.C.; Tourón, J.; Gaviria, J.L. (1994). La Orientación Motivacional Intrínseco-Extrínseca en el Aula: Validación de un Instrumento. *Bordón*, 46 (1), 35-51.
- González Torres, M.C.; Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y Rendimiento Escolar. Sus Implicaciones en la Motivación y en la Autorregulación del Aprendizaje*. Pamplona: Eunsa.
- González-Simancas, J. L.; (1973). *Un Modelo Teórico de Acción Tutorial en la Universidad*. Pamplona: Eunsa.
- Good, T.L. (1981). Teacher Expectations and Student Perceptions: A Decade of Research. *Educational Leadership*, 38, 415-422.
- Harackiewicz, J. M. ; Manderlink, G.; Sansone, C. (1992) Competence Processes and Achievement Motivation: Implications for Intrinsic Motivation. En Boggiano, A. K.; Pittman, T. (Eds.) *Achievement and Motivation: A Social-Developmental Perspective*. New York: Cambridge University Press.
- Harackiewicz, J. M.; Sansone, C. (1991). Goals and Intrinsic Motivation: You Can Get There from Here. En Maehr, M. L. y Pintrich, P.R. (1991). *Advances in Motivation and Achievement*. V. 7, pp. 21-50. Greenwich, Connecticut: JAI Press Inc.
- Harris, K. R.; (1990). Developing Self-Regulated Learners: The Role of Private Speech and Self-Instructions. *Educational Psychology*, 25(1), 35-49.
- Harris, K.R. & Graham, S.; (1992). Self-Regulated Strategy Development: A Part of the Writing Process. *Promoting Academic Competence and Literacy in Schools*. Boston: Academic Press.

- Harris, K.R. & Pressley, M.; (1991). The nature of cognitive strategy instruction: Interactiva strategy construction. *Exceptional Children*, March/April.
- Harter, S.; (1980). *A Scale of Intrinsic versus Extrinsic Orientation in the Classroom*. Denver: University of Denver.
- Harter, S.; (1981a). A New Self-Report Scale of Intrinsic Versus Extrinsic Orientation in the Classroom: Motivational and Informational Components. *Developmental Psychology*, 17(3), 300-312.
- Harter, S.; (1981b). A Model of Mastery Motivation in Children: Individual Differences and Developmental Change. En Collins (Ed.). *Minnesota Symposium on Child Psychology*, Vol. 14. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Harter, S.; (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 53, 87-97.
- Harter, S. (1985). *Manual for the Self-Perception Profile for Children*. Denver: University of Denver.
- Harter, S. (1988) Developmental Processes in the Construction of the Self. En Yawkey, T.; Johnson, J. (eds.). *Integrative Processes and Socialization: Early to Middle Childhood*. Hillsdale, N.J.: Laurence Erlbaum.
- Harter, S.; (1992). The Relationship between Perceived Competence, Affect, and Motivational Orientation Within the Classroom: Process and Patterns of Change. En Boggiano, A. K.; Pittman, T. (Eds.) *Achievement and Motivation: A Social-Developmental Perspective*, pp. 77-114 New York: Cambridge University Press.
- Harter, S.; Connell, J. P.; (1984). A Model of Children's Achievement and Related Self-Perceptions of Competence, Control, and Motivational Orientation. En Nicholls, J.G.; Maehr, M.L. (Eds.). *Advances in Motivation and Achievement*, Vol. 3.: *The Development of achievement Motivation*, pp. 219-250. Greenwich: Jai Press Inc.
- Hattie, J.; Biggs, J.; Purdie, N. (1996). Effect of Learning Skills Interventions on Student Learning. A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 66(2), 99-136.
- Hernández, P.; (1986). Técnicas motivacionales en la enseñanza universitaria. En Hernández, P. (ed.). *Psicología de la Educación y Enseñanza Universitaria*. La Laguna, Canarias: I.C.E. de la Universidad de la Laguna.
- Hernandez Hernandez, P. (1991). *Psicología de la Educación. Corrientes Actuales y Teorías Aplicadas*. México: Trillas.
- Heyman, D.; Dweck, C.S. (1992) Achievement Goals and Intrinsic Motivation: Their Relation and Their Role in Adaptive Motivation. *Motivation and Emotion*, 16(3), 231-247
- Inglehart, M.; Markus, H.; Brown, D.R. (1989). The Effects of Possible Selves on Academic Achievement. A Panel Study. Forgas, J.; Innes, J. (eds.). *Recent Advances in Social Psychology: An International Perspective*. North-Holland: Elsevier Science Publishers.
- Johnson, D.W.; Johnson, R.T. (1985). Motivational Processes in Cooperative, Competitive and Individualistic learning Situations. En Ames, C.; Ames, R. (Eds.). *Research on Motivation in Education. V.2: The Classroom Milieu*, pp. 249-286. Orlando, Fl.: Academic Press.

- Johnson, R. T.; Johnson, D. W.; Rynders, J. (1981). Effect of Cooperative, and Individualistic Experiences on Self-Esteem of Handicapped and Non-Handicapped Students. *The Journal of Psychology*, 108, 31-34.
- Koestner, R.; McClelland, D.C. (1990). Perspectives on Competence Motivation. En Pervin, L. A. (Ed.). *Handbook of Personality: Theory and Research*. New York: Guilford Press.
- Koestner, R.; Ryan, R.M.; Bernieri, R.M.; Holt, K. (1984). Setting Limits on Children's Behavior: The Differential Effect of Controlling versus Informational Styles on Intrinsic Motivation and Creativity. *Journal of Personality*, 52, 233-248.
- Larsen, R. Ham, M.; Rafaelli, M. (1989). The Nurturance of Motivated Attention in the Daily Experience of Children and Adolescents. En Maher, M.L.; Ames, C. (Eds.). *Advances in Motivation and Achievement. V. 6 Motivation Enhancing Environments*. Greenwich, Connecticut: JAI Press.
- Lepper, M. R. ; Hodell, M. (1989). Intrinsic Motivation in the Classroom. En Ames, C. ; Ames, R. (Eds.). *Research on Motivation in Education. V. III: Goals and Cognitions; pp.73-105*. Boston: Academic Press.
- Lepper, M.; (1981). Intrinsic and Extrinsic Motivation in Children: Detrimental Effects of Superfluous Social Controls. En Collins, A. (Eds.), *Aspects of the Development of Competence: The Minnesota Symposia on Child Psychology* Vol. 14; 155-214. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Lepper, M.; Keavney, M. ; Drake, M. (1996). Intrinsic Motivation and Extrinsic Rewards: A Commentary on Cameron and Pierce's Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 66(1), 5-32.
- Lipman, M. y cols. (1989). *Proyecto Didactico Quirón. Programa de Filosofía para Niños*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Maehr, M.; (1983) On Doing Well in Science: Why Johnny no longer excels; Why Sarah never did?. En Paris, S, Olson, G., Stevenson, H. (Eds.). *Learning and Motivation in Classroom*. pp.179-210. Hillsdale, NJ. Erlbaum.
- Maehr, M.L. (1984). Meaning and Motivation: Toward a Theory of Personal Investment. En Ames, R.; Ames, C. (eds.). *Research on Motivation in Education. V. I: Student Motivation*, pp. 115-144. Boston: Academic Press.
- Maehr, M.L. Midgley, C. (1991). Enhancing Student Motivation: A Schoolwide Approach. *Educational Psychologist*, 26 (3 y 4), 399-427.
- Manassero, M.A.; Vazquez, A. (1995). *Atribución Causal Aplicada a la Orientación Escolar*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Marina, J.A. (1996). *El laberinto sentimental*. Barcelona: Anagrama.
- Markus, H.; Nurius, P. (1986). Possible Selves. *American Psychologist*, 41(9), 954-969.
- Marsh, H. Parker, J.; Barnes, J. (1985). Multidimensional Adolescent Self-Concept: their Relationship to Age, Sex and Academic Measures. *American Educational Research Journal*, 22(3), 422-444.
- Marsh, H. W. (1985). Age and Sex Effects in Multiple Dimensions of Preadolescent Self-Concept: A Replication and Extension. *Australian Journal of Psychology*, 37 (2), 197-204.

- Marsh, H.W.; Gouvenet, P.J. (1989). Multidimensional Self-Concepts and Perceptions of Control: Construct Validation of Responses by Children. *Journal of Educational Psychology*, 81(1), 57-69.
- Marton, F.; Hounsel, J.; Entwistle, N. (1984). *The Experience of Learning*. Edimburg: Scottist Academic Press.
- Mayor, J.; Suengas, A. Gonzalez, J. (1993). *Estrategias Metacognitivas: Aprender a Aprender y Aprender a Pensar*. Madrid: Síntesis.
- McClelland, D. C. (1987). *Human Motivation*. New York: Cambridge University Press.
- McClelland, D.; Koestner, R.; Weinberger, J. (1989). How Do Self-Attributed and Implicit Motives Differ?. *Psychological Review*, 96(4), 690-702).
- McCombs, B.L.; (1984). Process and Skills Underlying Continuing Intrinsic Motivation to Learn: Toward a Definition of Motivational Skills Training Interventions. En *Educational Psychologist*, 19 (4), 199-218.
- McCombs, B.L.; (1988). Motivational Skills Training: Combining Metacognitive, Cognitive and Effective Learning Strategies. En Weinstein, C.E.; Goetz, E.T; Alexander (Eds). *Learning and Study Strategies. Issues in Assessment, Instruction and Tradition*. New York: Academic Press.
- McCombs, B.L. (1991a). Motivation and Lifelong Learning. *Educational Psychologist*, 26(2), 117-127.
- McCombs, B.L. (1991b). Educational Interventions for Enhancing Metacognition and Self-Regulated Learning. *Paper presented at the First Congress on Intervention in Education*, november, 1991 Madrid Spain.
- McCombs, B.L.; (1992). What Are the Parameters of a New Paradigm of Motivation?. *Paper presented in the Symposium: What can a New Paradigm of Motivation Contribute to Practice? Evidence from a Variety of Applications. at the annual meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco, Abril.
- McCombs, B.L.; Marzano, R.J. (1990). Putting the Self-regulated Learning: The Self as Agent in Integrating Will and Skill. *Educational Psychologist*, 25(1), 51-69.
- Meece, J. L. (1991). The Classroom Context and Students' Motivational Goals. En Maehr. M.L.; Pintrich; P.R. (Eds). *Advances in Motivation and Self-Regulatory Processes* V. 7; pp 261-285. Greenwich: Jai Press.
- Meece, J.L.; Blumenfeld, P.C.; Hoyle, R. H. (1988). Students' Goal Orientations and Cognitive Engagement in Classroom Activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514-523
- Megía, M (Coord.) (1993). *Proyecto Inteligencia Harvard*. Madrid: CEPE.
- Meichenbaum, D. (1981). Una Perspectiva Comportamental del Proceso de Socialización. *Revista de Análisis y Modificación de Conducta*. N° extraordinario, 85-114.
- Midgley, C; Feldlaufer, H.; Eccles, J.S. (1989). Change in Teacher Efficacy and Student Self and Task-related Beliefs during the Transition to Junior High School. *Journal of Educational Psychology*, 81, 247-258.

- Miserandino, M. (1996). Children Who do Well in School. Individual Differences in Perceived Competence and Autonomy in Above-average Children. *Journal of Educational Psychology*, 88 (2), 203-214.
- Molina García, S. (1996). La Educación Cognitiva en el Marco de la Reforma del Sistema Educativo Español. En Molina García, S.; Fandos Igado, M. (coord.). *Educación Cognitiva I*. Zaragoza: Mira Editores.
- Molina García, S.; Fandos Igado, M. (coord.). *Educación Cognitiva I*. Zaragoza: Mira Editores.
- Monereo, C.; (1990). Las Estrategias de Aprendizaje en la Educación Formal: Enseñar a Pensar y sobre el Pensar. *Infancia y Aprendizaje*, 50, 3-25.
- Monereo, C. (Coord.) (1991). *Programa Aprendo a Pensar*. Madrid: Pascal
- Monereo, C. (Ed.). (1993). *Las Estrategias de Aprendizaje: Procesos, Contenidos e Interacción*. Barcelona: Domenech.
- Monereo, C.; Castelló, M.; Clariana, M.; Palma, M.; Perez Cabaní, M. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en el aula*. Barcelona: Grao.
- Monereo, C.; Clariana, M. (1993). *Profesores estratégicos y alumnos estratégicos. Cuando aprender es consecuencia de pensar*. Madrid: Pascal.
- Moreno, A.; (1989). Metaconocimiento y Aprendizaje Escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, nº173.
- Multon, K. D. and Brown, S.D.; (1991). Relation of Self-efficacy Beliefs to Academic Outcomes: a Meta-analytic Investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 1991. vol.38, nº1 Pp.30-38.
- Newman, R. S.; (1990). Children's Help-Seeking in the Classroom: The Role of Motivational Factors and Attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 71-80.
- Nicholls, J.G. (1983). Conceptions of Ability and Achievement Motivation: A Theory and its Implications for Education. En Paris, S.G.; Olson, G.M.; Stevenson, H.W. (Eds.). *Learning and Motivation in the Classroom*, pp. 211-238. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Nicholls, J. G.; (1984a). Achievement Motivation: Conceptions of Ability, Subjective Experience, Task Choice, and Performance. *Psychological Review*, 91(3), 328-346.
- Nicholls, J.G. (1984b). Conceptions of Ability and Achievement Motivation. En Ames, R.; Ames, C. (Eds.). *Research on Motivation in Education*. V.I: *Student Motivation*. Boston: Academic Press.
- Nicholls, J.G. (1990). What is Ability and Why are we Mindful of it?. A Developmental Perspective. En Sternberg, R.; Kolligian, J. (Eds.). *Competence Considered* (pp. 11-40). New Haven, CT: Yale University Press.
- Nicholls, J.G.; Miller, A.T. (1983). The Differentiation of the Concepts of Difficulty and Ability. *Child Development*, 54, 951-959.
- Nicholls, J. G.; Miller, A.T. (1984). The Development of Achievement-related Judgement Process. En Nicholls, J.G.; Maehr, M.L. *Advances in Motivation and Achievement*. V.3: *The Development of Achievement Motivation*, pp.185-218. Greenwich, Connecticut: JAI Press.

- Nisan, M. (1990). Motivation to be Educated: Sense of Obligation in the Classroom. En Mandl, H.; De Corte, E.; Bennett, S.; Friederich, H. (Eds.). *Learning and Instruction: European Research in a International Context*. V.2:1. *Social and Cognitive Aspects of Learning and Instruction*, pp. 533-546. Oxford: Pergamon Press.
- Nisbet, J. (1991). Investigación reciente sobre estrategias de aprendizaje y pensamiento en la enseñanza. En Monereo, C. (com.). *Enseñar a Pensar a través del Curriculum Escolar. Ponencias de las II Jornadas de Estudio sobre Estrategias de Aprendizaje*. Barcelona: Casals.
- Nisbet, J.; Shucksmith, J. (1986). *Learning Strategies*. London: Routledge and Kegan Paul. [Trad. Cast.: *Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: Santillana, 1987].
- Nolen, S.B. (1988). Reasons for Studying: Motivational Orientations and Study Strategies. *Cognition and Instruction*, 5, 269-287.
- Núñez Perez, J.C.; González-Pienda, J.A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico. Variables cognitivo-motivacionales, atribuciones, uso de estrategias y autoconcepto*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Núñez Perez, J.C.; González-Pumariaga, S. (1996). Procesos Motivacionales y Aprendizaje. En Barca, A.; Escoriiza, J. (ed.). *Psicología de la Instrucción*. V. II: *Componentes cognitivos del Aprendizaje Escolar*. Barcelona: Ediciones Universitarias de Barcelona.
- Nurius, P. (1991). Possible Selves and Social Support: Social Cognitive Resources for Coping and Striving. En Howard, J.; Callero, P. (eds.). *The Self-Society Dynamic: Cognition, Emotion and Action*. Cambridge University Press.
- O'Neil, H.F.; (1978). *Learning Strategies*. New York: Academic Press.
- Oka, E.R. & Paris, S.G.; (1987). Patterns of Learning and Motivation among Underachievement Children. En Ceci, S. (Eds.) *Handbook of Cognitive, Social, and Neuropsychological Aspects of Learning Disabilities*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Olfather, P.; (1991). When the Bird and the Book Disagree, always Believe the Bird: Children's Perceptions of Their Impulse to Learn. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Chicago.
- Omura, A.; Kambara, M.; Taketsuna, S. (1990). A Causal Attribution Model of Academic Achievement in Senior High-school. *Japanese Psychological Research*, 32(3), 137-147.
- Ontoria A. y cols. (1992). *Mapas conceptuales. Una técnica para Aprender*. Madrid: Narcea.
- Pardo, A.; Alonso, J.; (1990). *Motivar en el Aula*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Paris, S.G. & Newman R.S.; (1990). Developmental Aspects of Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 25(1), 87-102.
- Paris, S.G.; Turner, J.C. (1994). Situated Motivation. En Pintrich, P.R.; Brown, D.; Weinstein, C.E. (1994). *Student Motivation, Cognition, and Learning*.

- Essays in Honor of W. J. McKeachie.* (pp.213-237). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Patrick, B.C.; Skinner, E.A.; Connell, J.P. (1993). What Motivate Children's Behavior and Emotion?. Joint Effects of Perceived Control and Autonomy in the Academic Domain. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 781-791.
- Peterson, C.; Maier, S.F.; Seligman, M.E. (1993). *Learned Helplessness: A Theory for the Age of Personal Control*. New York: Oxford University Press.
- Pintrich, P.R. (1989). The Dynamic Interplay of Student Motivation and Cognition in the College Classroom. En Ames, C.; Maehr, M. L. (Eds.): *Advances in Motivation and Achievement*. Vol. 6: *Motivation Enhancing Environments*, 117-160. Greenwich: Jai Press Inc.
- Pintrich, P.R. (1995). Understanding Self-Regulated Learning. *New Directions for Teaching and Learning*, nº 63. Ann Arbor, Mi: Jossey-Bass Inc Pub.
- Pintrich, P. R.; De Groot, E. V.; (1990a). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Pintrich, P.R.; De Groot, E. V.; (1990b). Quantitative and Qualitative Perspectives on Student Motivational Beliefs and Self-Regulated Learning. *Paper Presented at the Annual American Educational Research Association Convention*. Boston, Massachusetts.
- Pintrich, P.R.; y García, T (1991). Student Goal Orientation and Self Regulation in the College Classroom. En Maehr, M.R.; Pintrich, P.R. (Eds). *Advances in Motivation and Self-regulatory Processes*. V. 7, pp371-402, Greenwich: CT: Jai Press.
- Pintrich P.R.; Schrauben B.; (1992). Students' Motivational Beliefs an Their Cognitive Engagement in Classroom Academic Tasks. En Schunk, D. (ed.). *Student Perceptions in the Classroom*. Hillsdale, NJ.: LEA.
- Pintrich, P.R.; Brown, D.; Weinstein, C.E. (1994). *Student Motivation, Cognition, and Learning. Essays in Honor of W.J. McKeachie*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pokay, P.; Blumenfeld, P. C.; (1990). Predicting Achievement Early and Late in the Semester: The Role of Motivation and Use of Learning Strategies. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 41-50.
- Pozo, J.I. (1990). Estrategias de Aprendizaje. En Coll, C.; Palacios, J., Marchesi (comp.). *Desarrollo Psicológico y Educación. V.II: Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.
- Pozo, J.L. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza/ Psicología minor.
- Prieto, M.D.; Perez, L. (1993). *Programas para la Mejora de la Inteligencia. Teoría, Aplicación y Evaluación*. Madrid: Síntesis.
- Raffini, J.P. (1993) *Winners without Losers: Structures and Strategies for Increasing Student Motivation to Learn*. Boston: Allyn and Bacon.
- Reeve, J. (1995). *Motivating Others: Nurturing Inner Motivational Resources*. Boston: Allyn and Bacon.

- Reigeluth, Ch.; Merrill, M. (1980). The Elaboration Theory of Instruction: a Model of Sequencing Instruction. *Instrumental Science*, 9.
- Relich, J.; Debus, R.; Walker, R. (1986). The Mediating Role of Attribution and Self-Efficacy Variables for Treatment Effects on Achievement Outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 11 195-216.
- Relich, J.; (1983). *Attribution, Affect Variables, and Achievement in Arithmetic*. Tesis Doctoral no publicada. University of Sydney, Australia.
- Rigby, C.S.; Deci, E.L.; Patrick, B.P.; Ryan, R.M. (1992). Beyond the Intrinsic-Extrinsic Dichotomy: Self-Determination in Motivation and Learning. *Motivation and Emotion*, 16, 165-185.
- Roces, C. (1996). *Estrategias de Aprendizaje y Motivación en la Universidad*. Pamplona. Universidad de Navarra. Tesis Doctoral no publicada
- Roces, C.; Tourón, J.; Gonzalez Torres, M.C. (1995a). Validación Preliminar del CEAM II (Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación). *Psicológica*, 16 (3), 347-366.
- Roces, C.; Tournon, J.; González Torres, M.C. (1995b). Motivación, Estrategias de Aprendizaje y rendimiento de los alumnos Universitarios. *Bordón*, 47(1), 107-120.
- Rosenholtz, S.J.; Simpson, C. (1984). The Formation of Ability Conceptions: Developmental Trend or Social Construction?. *Review of Educational Research*, 54, 301-325.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L.; (1968). *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Rubble, D.N.; Groszovsky, E.; Frey, K.; Cohen, R. (1992). Developmental Changes in Competence Assessment. En Boggiano, A. K.; Pittman, T. (Eds.) *Achievement and Motivation: A Social-Developmental Perspective*, pp.138-166 New York: Cambridge University Press.
- Ryan, R.M.; Connell, J.P. ; Deci, E.L. (1985). A Motivational Analysis of Self-Determination and Self-regulation in Education. En Ames, C.; Ames, R. (Eds.). *Research on Motivation in Education: The Classroom Milieu*, pp. 13-51. New York: Academic Press.
- Ryan, R.M.; Connell, J.P. (1989). Perceived Locus of Causality and Internalization: Examining Reasons for Acting in Two Domains. *Journal of Psychology and Social Psychology*, 57, 749-761.
- Ryan, R. M.; Connell, J.P.; Grolnick, W.S. (1992). When Achievement is not Intrinsically Motivated: A Theory of Internalization and Self-regulation in School. En Boggiano, A. K.; Pittman, T. (Eds.) *Achievement and Motivation: A Social-Developmental Perspective*; pp.167-188. New York: Cambridge University Press.
- Ryan R.; Deci, E. (1996). When Paradigms Clash: Comments on Cameron and Pierce's Claim that Rewards do not Undermine Intrinsic Motivation. *Review of Educational Research*, 66(1), 33-38.
- Ryan, R.M. & Powelson, C.L.; (1991). Autonomy and Relatedness as Fundamental to Motivation and Education. *Journal of Experimental Education*, 60(1), 49-66.

- Ryan, R.M. & Stiller, J.; (1991). The Social Contexts of Internalization: Parent and Teacher Influences on Autonomy, Motivation, and Learning. En Maehr, M. L.; Pintrich, P.R. (Eds.). *Advances in Motivation and Achievement*, vol.7, pp. 115-149. JAI Press Inc. 1991.
- Sanchez, J.A.; Yuste, C. (1990). *Programas para la Estimulación de las Habilidades de la Inteligencia*. Madrid: CEPE.
- Santos Rego, M.A. (1990). Estructuras de Aprendizaje y Métodos Cooperativos en Educación. En *Revista Española de Pedagogía*, nº 185, enero-abril.
- Schmeck, R.R. (1988). Individual Differences and Learning Strategies. En Weinstein, C.E.; Goetz, E.T; Alexander, P.A. (Eds.). *Learning and Study Strategies: Issues in Assessment, Instruction, and Evaluation*, pp. 171-191. New York: Academic Press.
- Schunk, D. H.; (1985). Self-Efficacy and Classroom Learning. *Psychology in The Schools* (22), 208-220.
- Schunk, D. H. (1989). Self-Efficacy and Cognitive Skill Learning. En Ames, C.; Ames, R. (Eds.). *Research on Motivation in Education. V.3. Goals and Cognitions*. San Diego: Academic Press.
- Schunk, D. H.; (1990). Goal Setting and Self-Efficacy During Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 25(1), 71-86.
- Schunk, D. H. (1991). Goal Setting and Self-Evaluation: A Social Cognitive Perspective on Self-Regulation. En Maehr, M. L. y Pintrich, P.R. (1991). *Advances in Motivation and Achievement. V. 7*. Greenwich, Connecticut: JAI Press Inc.
- Schunk, D. H. (1994). *Self-Regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Seligman, M. P.; (1975). *Learned Helplessness: On Depression, Development and Death*. Freeman, San Francisco. [Trad. Cast. *Indefensión*. Madrid: Debate.]
- Selmes, I. (1988). *La Mejora de las habilidades para el Estudio*. Barcelona: Paidós
- Skinner, E. A.; Wellborn, J. G.; Connell, J. P. (1990). What It Takes to Do Well in School and Whether I've Got It: A Process Model of Perceived Control and Children's Engagement and Achievement in School. *Journal of Educational Psychology*, 82, 22-32.
- Slavin, R. E.; (1989). Cooperative Learning and Student Achievement: Six Theoretical Perspectives. En Maehr, M. L.; Ames, C. (Eds.). *Advances in Motivation and Achievement*, Vol. 6: *Motivaton Enhancing Environments*. (pp. 161-177). Greenwich Jai Press Inc.
- Sternberg, r.J. (1996). Mitos, Contramitos y Verdades sobre la Inteligencia Humana. En Molina García, S.; Fandos Igado, M. (coord.). *Educación Cognitiva I*. Zaragoza: Mira Editores.
- Stipeck, D.J. (1981). Children's Perceptions of their Own and their Classmates's Ability. *Journal of Educational Psychology*, 73, 404-410.
- Stipek, D. J. (1984a). Young Children's Performance Expectations: Logical Analysis or Wishful Thinking?. En Nicholls, J.; Maehr, M. (Eds.). *Advances in Motivation and Achievement. V.3: The Development of Achievement Motivation*, pp. 33-56. Greenwich, Connecticut: JAI Press.

- Stipek, D. J. (1984b) The Development of Achievement Motivation: En Ames, R.; Ames, C. (Eds.) *Research on Motivation in Education. V.1: Student Motivation*. pp. 145-170. New York: Academic Press Inc.
- Stipeck, D.J. (1988). *Motivation to Learn: From Theory to Practice*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Torre Puente, J.C.; (1992). *Aprender a pensar y pensar para aprender. Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Narcea-MEC.
- Urduan, T.C.; Maehr, M.L. (1995). Beyond a Two Goal Theory of Motivation and Achievement. A Case for Social Goals. *Review of Educational Research*, 65 (3), 213-245.
- Valle Arias, A.; Nuñez Perez, J.C. (1989). Las expectativas del profesor y su incidencia en el contexto instruccional. *Revista de Educación*, 290, 293-320.
- Vidal-Abarca, E.; Gilabert, R. (1991). *Comprender para aprender. Un programa para mejorar la comprensión y el aprendizaje de textos*. Madrid:CEPE.
- Vizcarro, C. (1992). *Memoria Final del Proyecto Estrategias de Estudio en Alumnos de BUP y Universidad. Elaboración de un Instrumento de Evaluación*. Madrid: CIDE.
- Walberg, H.J. (1981). A Psychological Theory of Educational Productivity. En Farley, F.; Gordon, N. (eds.) *Psychology and Education*. Berkeley: McCutchan.
- Weinberg, J.; McClelland, D. (1990). Cognitive versus Traditional Motivational Models: Irreconcilable or Complementary?. En Higgins, E.; Sorrentino, R. (Eds.). *Handbook of Motivation and Cognition V. II: Foundations of Social Behavior*. New York: The Guilford Press.
- Weiner, B. (1983). Some Thoughts about Feelings. En Paris, S.; Olson, G.; Stevenson, H. *Learning and Motivation in the Classroom*, pp. 165-178. Hillsdale: NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Weiner, B. (1986). *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Weiner, B.; (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.
- Weiner, B.; (1990). History of Motivational Research in Education. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 616-622.
- Weinstein, C. E.; Mayer, R. F.; (1986). The Teaching of Learning Strategies. En Wittrock, M. C.; (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*, pp. 315-327. New York: McMillan.
- Weisz, J.R. (1984) Contingency Judgements and Achievement Behavior: Deciding What is Controllable and When To Try. En Nicholls, J.; Maehr, M. (Eds.). *Advances in Motivation and Achievement. V.3: The Development of Achievement Motivation*, pp. 107-136. Greenwich, Connecticut: JAI Press.
- Wentzel, K. R. (1991). Social and Academic Goals at School: Motivation and Achievement in Context En Maehr, M. L. y Pintrich, P.R. (Eds.). *Advances in Motivation and Achievement. V. 7*, pp. 185-212. Greenwich, Connecticut: JAI Press Inc.
- White, R.; (1959). Motivation Reconsidered: The Concept of Competence. *Psychological Review*, 66, 297-323.

- Wiersma, U.J. (1992). The Effects of Extrinsic Rewards in Intrinsic Motivation: A Meta-analysis. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 65, 101-114.
- Wigfield, A. & Eccles, J.; (1983). *The Development of Achievement-related Attributions: A Critical Review*. Unpublished manuscript. University of Michigan, Ann Arbor, MI.
- Wittrock, M. C.; (1986). Students' Thought Processes. En Wittrock, M. C. (Ed.). *Handbook of Research on Teaching* (297-314). New York: McMillan.
- Zimmerman, B. (1994). Dimensions of Academic Self-Regulation: A Conceptual Framework for Education. En Schunk, D.; Zimmerman, B. *Self-Regulation of Learning and Performance*, (pp. 3-21) Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Zimmerman, B. J.; Martínez-Pons, M. (1990). Student Differences in Self-Regulated Learning: Relating Grade, Sex and Giftedness to Self-Efficacy and Strategy Use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51-59.
- Zimmerman, B. J.; Schunk, D.H. (Eds.) (1989). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research and Practice*. New York: Springer-Verlag.

COLECCIÓN
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

- DAVID J. FOX: *El proceso de investigación en educación* (2.ª ed.).
- DAVID ISAACS: *Teoría y práctica de la dirección de los centros educativos* (4.ª ed.).
- JAVIER TOURÓN: *Métodos de estudio en la universidad*.
- JAVIER VERGARA CIORDIA: *Colegios seculares en Pamplona, 1551-1734. Estudio a la luz de sus constituciones*.
- AUTORES VARIOS: *Lo permanente y lo cambiante en la educación*.
- CHARO REPÁRAZ y JAVIER TOURÓN: *El aprendizaje mediante ordenador en el aula*.
- JOSÉ LUIS GONZÁLEZ-SIMANCAS: *Educación: libertad y compromiso*.
- MARÍA DEL CARMEN GONZÁLEZ y JAVIER TOURÓN: *Autoconcepto y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje* (2.ª ed.).
- FRANCISCO JAVIER LASPALAS PÉREZ: *La "reinvención" de la escuela. Cinco estudios sobre la Enseñanza Elemental durante la Edad Moderna*.
- CONCEPCIÓN CÁRCELES LABORDE: *Humanismo y educación en España, 1450-1650*.
- CONCEPCIÓN NAVAL DURÁN: *Enseñanza y comunicación* (2.ª ed.).
- JAVIER TOURÓN, CHARO REPÁRAZ y ÁNGEL SOBRINO: *Manual de prácticas de análisis de datos con el SPSS. Técnicas básicas*.
- CHRISTINE WANJIRU GICHURE: *La ética de la profesión docente. Estudio introductorio a la deontología de la educación* (2.ª ed.).
- JOSÉ MIGUEL ESPINOSA SARMIENTO: *El seminario de El Escorial en tiempos de San Antonio María Claret (1861-1868)*.
- MARÍA G. AMILBURU (Ed.): *Education, the State and the Multicultural Challenge*.
- M.ª CARMEN GONZÁLEZ TORRES: *La motivación académica. Sus determinantes y pautas de intervención* (2.ª ed.).
- JULIO CÉSAR DURAND: *Dirección y liderazgo del departamento académico en la Universidad*.
- JAVIER TOURÓN, FELISA PERALTA y CHARO REPÁRAZ: *La superdotación intelectual: modelos, identificación y estrategias educativas*.
- JAVIER LASPALAS, M.ª CARMEN GONZÁLEZ TORRES y M.ª DEL CORO MOLINOS TEJADA (Eds.): *Docencia y formación. Estudios en honor del profesor José Luis González-Simancas*.
- AURORA BERNAL MARTÍNEZ DE SORIA: *Educación del carácter/Educación moral. Propuestas educativas de Aristóteles y Rousseau*.
- FRANCISCO ALTAREJOS: *Dimensión ética de la educación*.
- JAVIER LASPALAS (Ed.): *Historia y teoría de la educación. Estudios en honor del profesor Emilio Redondo García*.

La motivación es uno de los tópicos más importantes de estudio en la investigación psicoeducativa y su incremento y mejora es una constante preocupación de padres y profesores.

Respondiendo a esta inquietud, este libro, a la luz de las teorías y datos de investigación más recientes sobre el tema, pretende ayudar a comprender la complejidad del proceso motivacional. A lo largo de sus capítulos se tratan cuestiones relativas a cómo se desarrollan patrones motivacionales adaptativos y desadaptativos en el aula, qué papel juegan en la motivación las creencias, afectos y valores del estudiante, qué cambios se producen en la misma a lo largo del desarrollo, cómo influye en el modo de enfrentarse a las tareas, en qué medida aprender a pensar ayuda a fortalecer la motivación por aprender. Asimismo, desde un concepto de «motivación situada» —en cuanto que influida enormemente por el entorno educativo— se ofrecen sugerencias respecto a cómo crear contextos motivadores que ayuden a mantener el deseo y la voluntad de aprender de los estudiantes.

M.ª Carmen González Torres es Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Navarra y profesora adjunta de Psicología de la Educación y de la Instrucción en la misma universidad. Ha publicado en esta editorial, en colaboración con Javier Tourón, *Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y la autorregulación del aprendizaje*, 2.ª ed., 1994.

ISBN 84-313-1524-5



9 788431 315245

CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN