

La motivación en Secundaria. Un estudio empírico

metadata, citation and similar papers at core.ac.uk

bro

provided by Portal de Revistas

Soledad GIL HERNANDEZ

Depto. Orientación del IES Ramón y Cajal

E-mail: pintorgarcia438@hotmail.com

RESUMEN

Conocer las motivaciones concretas de nuestros alumnos es el objetivo del presente trabajo. Se pretende contribuir a la necesaria justificación, tanto experimental como teórica, de la práctica docente, desde la perspectiva de la investigación-acción. Las agrupaciones y las relaciones obtenidas en los diversos análisis cuestionan la imagen que alumnos y profesores poseemos de las metas autopropuestas por los estudiantes y su actual cambio.

Palabras clave: motivación, metas, control emocional de la acción como proceso metacognitivo, expectativas, autoeficacia.

ABSTRACT

Knowing the our students' specific motivations is the object of the present study. Our aim is to justify in an experimental as theoretical form the docent practice from the research-action perspective. The clusters and relations obtained call into question the image held by students and teachers about the changing and their autoproposed goals.

Keywords: motivation, goal, emotional control of the action as metacognitive process, expectations , auto-effectiveness.

SUMARIO: 1. Marco conceptual de la motivación como orientación hacia metas. 2. Estudio descriptivo. 3. Estudio correlacional. 4. Análisis factorial. 5. Estudio de las diferencias y similitudes encontradas 6. Algunas conclusiones. 7. Referencias bibliográficas.

Nuestra pretensión es estudiar la *motivación* de nuestros alumnos¹ hacia el estudio y el aprendizaje. Además, existe una preocupación social, y por supuesto de profesores y tutores, para conocer cómo son nuestros jóvenes alumnos.

Con objeto de dar fundamento teórico al artículo, hemos elegido una descripción

abierta de motivación, J. A. Huertas (1997), como acción intencional dirigida a metas. Obviamente, esta direccionalidad de la energía que la persona pone en juego no es algo frío y rígidamente racional, sino que es posible gracias a los sentimientos, imprescindibles para el inicio, mantenimiento y cambio -en forma idiosincrásica- de los comportamientos, y, en particular, de los procesos de aprendizaje tanto cognitivos como metacognitivos (aprendizaje emocional adaptativo de Boekaerts, 1992; y Kuhl, 1994, con su teoría del control de la acción). No sería ocioso insistir en que razón y emoción son, al fin y al cabo, dos caras de la misma moneda, la persona humana, la inteligencia *sentiente* (X. Zubiri, 1993) o *emocional* (Goleman, 1997). Además, una vez que se desencadenan los procesos motivacionales, se engranan en la arquitectura de la mente y se pueden convertir en hábitos, ...y hasta ser fáciles, al final. Podríamos sintetizar la multitud de elementos representacionales, y su vertiente emocional, intervinientes en el circuito cerrado entre lo cognitivo y lo motivacional con las siguientes palabras de Pozo (2001: 120), exponiendo su concepción de la mente encarnada: "Nuestros estados y procesos mentales implícitos, no sólo referidos al mundo social, sino al físico, en tanto están encarnados, tienen necesariamente un contenido emocional, dado que representan a través de acciones corporales buena parte de nuestro conocimiento del mundo". Y sigue insistiendo en Adquisición de conocimiento (2002: 226-227) en que las representaciones encarnadas del lóbulo frontal -que tiene información de toda la corteza cerebral- generan indicadores somáticos que, a su vez, preparan la anticipación de la conducta "convirtiendo las emociones en sentimientos e intenciones, en suma en conocimiento", controlando también su expresión.

El *Cuestionario de motivaciones ante el trabajo /estudio / creación artística* (ver Anexo) recoge algunas dimensiones de la motivación que consideramos relevantes, no sólo por su importancia teórica, sino también por ser especialmente útiles para llenar de contenido la *acción tutorial*: orientación del estudio al proceso o bien a los resultados, la orientación a la tarea o al sentimiento, la independencia en la toma de decisiones, la concepción de la inteligencia, el altruismo y la cooperación, la creatividad, la satisfacción, y la relación intrínseca/extrínseca. Hemos tenido en cuenta en su elaboración tanto las demandas de nuestro contexto profesional, como las sugerencias encontradas en Alonso Tapia (1991) y Kuhl (1997), que recogen algunas polaridades importantes del problema motivacional -ver tabla a continuación-. Estimamos que éstas nos ayudarían a objetivar y enriquecer nuestro quehacer como orientadores y la actividad con los alumnos de los tutores y profesores, así como la posterior presentación de resultados y conclusiones a la Comisión de coordinación pedagógica:

1. MARCO CONCEPTUAL DE LA MOTIVACIÓN COMO ORIENTACIÓN HACIA METAS

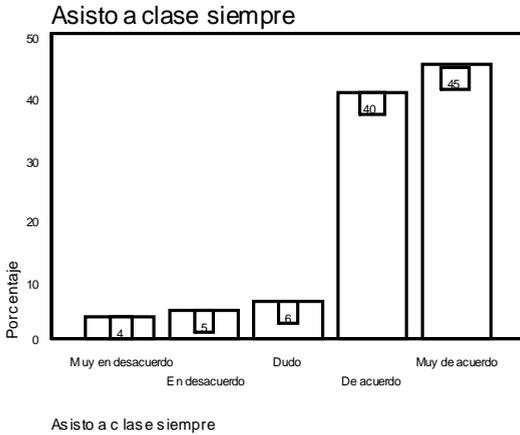
<i>Concepción de la inteligencia</i>	<i>Polaridades</i>	
	<i>Se desarrolla</i>	<i>Se mantiene igual</i>
Tipos de meta	Aprendizaje Ser	Ejecución Parecer
Organización de la conducta	Adquisición de la habilidad	Evaluación de la habilidad
Atención	Centrado en la tarea	Centrado en el yo y su protección
Control de la acción como proceso metacognitivo	Proceso Cambios autopropuestos (perspectiva criterial)	Resultado Cambio exigido por estándar (perspectiva normativa)

Insistimos en que la autorregulación metacognitiva de los procesos motivacionales afecta de forma decisiva a las formas de aprender de nuestros alumnos. Y es de destacar que no siempre ni necesariamente de modo consciente, pues dicha monitorización o gestión del propio aprendizaje es en ocasiones automática, lo cual puede ser muy positivo y económico, ya que descarga nuestra atención y libera los recursos cognitivos. Todo ello revierte en el enriquecimiento y capacidad de cambio conceptual de nuestros alumnos -por no decir también de nosotros mismos-; así puede ocurrir en las alternativas recogidas en la anterior tabla: centrarse en la tarea o en el estado del yo, el rechazo o la asunción de la tensión, el sentimiento de placer y seguridad o sus contrarios, la finalización de las tareas o su mantenimiento en el tiempo sin cancelar la solución, la novedad o la monotonía, las actitudes. Los alumnos que poseen este control ejecutivo del conocimiento, y, por qué no, de la relación social, conocen el objetivo de lo que hacen y proyectan, relacionan lo que oyen, leen o sienten y lo integran de forma organizada en su base de conocimientos, se preguntan, hacen relecturas, se dan cuenta de su progreso, pero también de sus lagunas y errores.

Dentro de este marco, daremos seguidamente cuenta de forma razonada de los resultados de nuestra indagación.

2. ESTUDIO DESCRIPTIVO

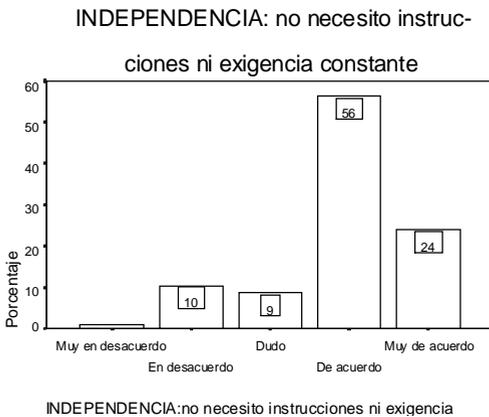
La fotografía instantánea de los alumnos de nuestro estudio sería así: "Soy *independiente*, porque no necesito instrucciones constantes ni exigencia de otros para hacer mi trabajo; *planifico* mi estudio en casa; me centro en la *tarea* que realizo -y



clase con toda normalidad.

Una de las claves más importantes aportadas por los resultados descriptivos es la cantidad de alumnos que no planifican su estudio en casa, revelando falta de estrategia de mantenimiento autónomo de la acción. Este 29% (ver las dos primeras columnas del gráfico: *Muy en desacuerdo* y *En desacuerdo*) probablemente carece de metacognición, cualidad que está normalmente asociada a la motivación.

Existe un 50 % que planifica su estudio libremente y lo demuestra con hechos. Son alumnos estratégicos y metacognitivos, altamente motivados.



no tanto en los sentimientos de duda sobre mi capacidad-; soy *autónomo*, porque no me hacen falta ni premios ni mucho menos *malas caras*; ...y he decidido *asistir a clase*".

A título explicativo, registramos en el gráfico el ítem del cuestionario "Asisto a clase siempre": Observamos que hay un grupo de riesgo, compuesto por un 9 % (la suma de las dos barras de la izquierda del gráfico) de absentistas. Mientras que el 85 % asiste a



En cuanto a *independencia*, se aprecia que el número de los que se consideran independientes es mucho mayor: 83%. ¿Son demasiado optimistas? Seguramente, pues contrasta con el resultado de un estudio anterior², en el que se obtuvo que el 37 % opinaba: "Mis compañeros no actúan libremente". En todo caso, como, además, queda confirmado por el estudio correlacional, veremos que la *independencia* y las *cualidades metacognitivas*

(*planificación, autonomía y autoeficacia*) son las mejores predictoras del comportamiento motivado; es decir, de la *acción guiada* hacia metas autopropuestas.

3. ESTUDIO CORRELACIONAL

Las motivaciones que correlacionan positivamente con *asisto a clase* y negativamente con el *número de insuficientes* son: *planifico mi estudio en casa*³, me centro en la *tarea* y no en el sentimiento, la *independencia* y *me creo capaz* (autoeficacia). En otras palabras, los alumnos que asisten a clase son los que menos insuficientes tienen; y, justamente, son los alumnos que se consideran independientes. Este hallazgo puede abrir caminos de investigación y de enfoque novedoso de la acción tutorial, para trabajar la independencia.

Podemos observar en la tabla que hay una gran pléyade de correlaciones significativas, entre las que destacamos las generadas por *independencia*: el *desarrollo activo de la inteligencia*, la *cooperación*, la *autonomía* y la *creatividad* (en su fila);

CORRELACIONES (r) significativas con probabilidad de error (Sig.) < 5%		Planifico mi estudio en casa	TAREA	INDEPENDENCIA	INTELIGENCIA SE DESARROLLA	COOPERACIÓN	AUTONOMÍA	CREATIVO	ME CREO CAPAZ
Nº de insuficientes	r	-,17	-,22	-,21			-,18		-,21
	Sig.	,017	,001	,002			,007		,001
Asisto a clase	r	,380	,48	,19		,21	,18		,20
	Sig.	,000	,000	,002		,000	,004		,001
Me planifico en casa	r		,219	,513	,247	,29	,34		,19
	Sig.		,001	,000	,000	,000	,000		,005
TAREA (y no tanto sentimientos)	r			,33	,16	,31	,39	,31	,34
	Sig.			,000	,001	,000	,000	,000	,000
INDEPENDENCIA: no necesito instrucciones ni exigencia	r				,26	,37	,42	,33	,26
	Sig.				,000	,000	,000	,000	,000
LA INTELIGENCIA SE DESARROLLA	r					,23	,18	,16	,15
	Sig.					,000	,003	,011	,014
ALTRUISMO	r					,38	,24	,29	
	Sig.					,000	,000	,000	
COOPERACIÓN	r						,30	,33	,16
	Sig.						,000	,000	,008
AUTONOMÍA: Ni incentivos, ni regalos	r							,28	,32
	Sig.							,000	,000

Señalamos las correlaciones > 0.30, que consideramos más potentes

y centrarse en la tarea y su planificación (en su columna).

La *creatividad* se relaciona con la *independencia*, la *inteligencia* -que despliega sus potencialidades al estimularse-, el *altruismo* y la *cooperación*.

Las *expectativas de autoeficacia* ("me creo capaz") se relacionan con la *tarea* (y no tanto con los sentimientos de amenaza a la capacidad de la propia persona por el error, la duda o el no poder) y la autonomía. Parecen constituir un factor clave en la gestión de la conducta vocacional, no sólo en la toma de decisiones académicas, sino también en la apertura del abanico de sus posibles elecciones, ante las cuales muestran más coherencia y seguridad, tanto en el nivel cognitivo como en el afectivo (Martínez, Valls y Álvarez, 2003).

4. ANÁLISIS FACTORIAL

Este procedimiento estadístico, diseñado dentro de la investigación psicológica, encuentra grupos homogéneos de variables que correlacionan mucho entre sí (Pardo y Ruiz, 2002). Estas agrupaciones de variables tienen un significado común, que el analista trata de descubrir y rotular. Nosotros hemos encontrado los siguientes grupos o factores:

	FACTORES O PRINCIPALES AGRUPACIONES DE VARIABLES					
	1	2	3	4	5	6
	ALTA MOTIVACIÓN	INDISCIPLINADO	INSEGURO	SÓLO CLASE Y TAREA	INDEPENDIENTES	CONFIADOS Y COLABORADORES
ANÁLISIS FACTORIAL (Correlaciones entre las variables y los factores encontrados)						
Nº DE INSUFICIENTES	-0,23	0,52	0,23	0,24	0,36	0,52
ASISTO A CLASE SIEMPRE	0,48	-0,36	0,54	0,40	-0,15	0,13
PLANIFICO MI ESTUDIO EN CASA	0,54	-0,40	0,36	-0,34	0,37	-0,02
PROCESO (y no tanto resultados)	0,45	0,35	0,16	0,29	0,07	-0,49
TAREA (y no tanto sentimientos)	0,64	-0,11	0,00	0,56	-0,23	0,03
INDEPENDENCIA: No necesito instrucciones ni exigencia	0,70	-0,12	-0,08	-0,31	0,32	0,05
LA INTELIGENCIA SE DESARROLLA	0,47	0,10	0,01	-0,42	-0,43	0,12
ALTRUISMO	0,49	0,44	0,08	-0,24	-0,33	-0,15
COOPERACIÓN	0,57	0,34	0,19	-0,14	-0,01	0,37
AUTONOMÍA: No dependo de incentivos, regalos, etc.	0,56	-0,08	-0,34	0,14	0,40	-0,16
CREATIVO Y DECIDIDO	0,50	0,45	-0,43	0,13	0,11	0,03
ME CREO CAPAZ Y ESTOY SATISFECH@	0,32	-0,41	-0,54	0,12	-0,18	0,37
PORCENTAJE DE LA VARIANZA TOTAL EXPLICADA POR CADA FACTOR	26,2	11,7	9,46	9,32	7,95	7,20
Estos seis factores o componentes principales explican el 72 % de la varianza						

Comprobamos que se reduce a seis grupos, factores o componentes principales la explicación suficiente - varianza- del problema de la motivación de los estudiantes de secundaria de nuestra zona. Volvemos a insistir en ellos y los describimos:

Estimamos que puede ser de gran ayuda para nuestra acción educativa el hecho de haber conocido empíricamente cómo se estructuran conjuntamente las motiva-

FACTORES HALLADOS	Breve descripción de los grupos	% DE VARIANZA EXPLICADA
1. ALTA MOTIVACIÓN	Grupo adaptado: independiente, autónomo, creativo	26.20
2. INDISCIPLINADO	Grupo de riesgo, con muchos insuficientes, apenas motivado, pero creativo y cooperador, incluso altruista, aunque incapaz de terminar las tareas e insatisfecho	11.74
3. INSEGURO	Asiste y planifica su estudio en casa, pero no es independiente ni autónomo (motivación extrínseca: regalos, castigos); no se cree capaz de aprobar ni de terminar las tareas, ni es creativo ni decidido	9.46
4. SÓLO CLASE Y TAREA	Sólo asiste a clase y hace las tareas	9.32
5. INDEPENDIENTES SIN CONTENIDO	Sólo son independientes y autónomos, pero su libertad no la comprometen adecuadamente. En realidad apenas están motivados. Tienen, consecuentemente, bastantes insuficientes.	7.95
6. CONFIADOS Y COLABORADORES	Sensibles, no se centran en la tarea; cooperadores, se creen capaces y están satisfechos, pero apenas están motivados y obtienen muchos insuficientes	7.20
TOTAL DEL ESPACIO DEL PROBLEMA EXPLICADO		71.87 %

ciones y cuál es su significado.

5. ESTUDIO DE LAS DIFERENCIAS Y SIMILITUDES ENCONTRADAS

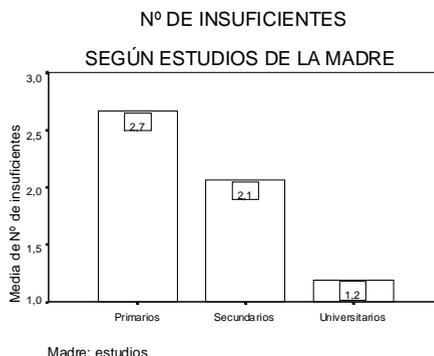
Nos basamos en pruebas que contrastan⁴ la igualdad de las medias de los grupos, según agrupemos por género, curso, modalidad de bachillerato, estudios de los padres y madres, y nacido dentro o fuera de España:

— **Género:** Hay diferencias significativas entre alumnas y alumnos. Ellas son más *independientes* y *autónomas*, *asisten* más a *clase*, son más *cooperadoras* y *creativas* y *decididas*:

— **Estudios de la madre:** La formación de las madres ha sido fuente de dife-

Hombre/Mujer: Pruebas de igualdad de las medias de los grupos		
Motivaciones	F	Sig.
PLANIFICO MI ESTUDIO EN CASA	10,37	0,00
INDEPENDENCIA: no necesito instrucciones ni exigencia constante	8.90	0,00
AUTONOMÍA: No dependo de incentivos, regalos, etc.	8.46	0,00
LA INTELIGENCIA SE DESARROLLA	6.02	0,02

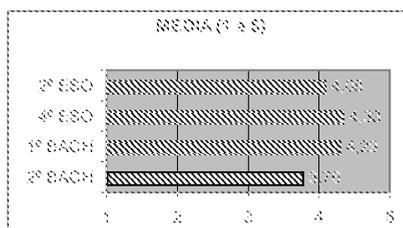
rencias: Generarían más *independencia* en sus hijos las madres con estudios universitarios que las que sólo poseen en estudios primarios. También existe diferencia estadística en la *creencia en la propia capacidad* entre estudios primarios y medios. Así mismo, tendrían *menos insuficientes* los alumnos, si su madre hizo estudios secundarios; y menos aún, si universitarios:



- **Estudios del padre:** Influyen, pero algo menos. Los que realizaron estudios medios y superiores facilitan más la *independencia* y *autoeficacia* (creencia en la capacidad de terminar las tareas. Hay diferencia ($p=.056$) entre los que tienen padre universitario y aquellos cuyo padre hizo sólo estudios primarios.
- **Cursos:** Se aprecian diferencias significativas en el *número de insuficientes*, siempre favorables a 4º de ESO. También en *asistencia a clase* a favor del Primer Ciclo de ESO. Así mismo, en 4º de ESO se observa tendencia esta-

Pruebas de igualdad de las medias de los grupos <i>Profesión madre:</i> Sin estudios y Primarios vs. Secundarios y Universitarios		
Motivaciones	F	Sig.
Nº DE INSUFICIENTES	5.80	,001
INDEPENDENCIA: no necesito instrucciones ni exigencia constante	4.12	,007
ME CREO CAPAZ Y ESTOY SATISFECH@	2,93	,034

dística a poseer mayor *independencia*. En cuanto a *autoeficacia* ("Me creo capaz de terminar mis tareas y aprobar y me siento satisfecho"), también hay diferencias estadísticamente significativas entre 4º y 2º de Bachillerato - favorables a 4º-, así como también entre 1º y 2º de bachillerato -a favor de 1º-. Puede observarse en el gráfico de barras el incremento de la *autoeficacia* hasta 4º ESO y luego la disminución.



- **Modalidad de Bachillerato:** Asisten a clase significativamente menos los alumnos de *Humanidades y Ciencias Sociales* que los de *Ciencias de la Naturaleza y de la Salud*. No hay diferencias significativas al nivel de 5 % de probabilidad de error respecto a Artes.
- **Lugar de nacimiento:** En el análisis se ha observado una fuerte tendencia estadística a tener más insuficientes, si se ha nacido en el exterior de España (13 % de la muestra). Hay un 93,6 % de probabilidad de que así sea.
- **Situación familiar:** A falta de una mayor comprobación empírica, reseñamos que los alumnos cuyos padres están separados (12 %) han manifestado ser menos *creativos* y *decididos*. Así mismo, han manifestado tendencia estadística (93,2 % de probabilidad de que así sea) a ser menos altruistas.

6. ALGUNAS CLUSIONES

- Los estudiantes independientes son más emprendedores, comprometen su libertad, planificando su estudio y asistiendo a clase. No parecen ser, pues, la transgresión ni el absentismo los productores de libertad e independencia. Así mismo, se puede atisbar que se está produciendo un impresionante cambio de ciclo a favor de la autonomía femenina, que compatibiliza la capacidad de tomar decisiones con la independencia y otros valores tradicionalmente suyos, como la cooperación (el cuidado en palabras de Gilligan, 1985).
- La influencia sociocultural -que se evidencia a través de los estudios de los padres, y especialmente de las madres- es fuente de importantes diferencias en comportamientos motivacionales: independencia, autoeficacia, y, consecuentemente, en rendimiento escolar. Parece existir evidencia de la influencia del nivel cultural paterno -por encima del estatus profesional- en la estimulación intelectual y el desarrollo, pues se caracteriza profundamente la vida mental de las personas. Los padres de más elevado nivel educativo sostienen ideas ambientalistas y constructivistas -que hacen hincapié en la circunstancialidad y las posibilidades ilimitadas de aprendizaje-, mientras que los de nivel educativo y profesional más bajo mantienen creencias innatistas -ponen el acento en la estabilidad de los rasgos- y nurturistas -preocupados por las buenas prácticas de crianza- (Palacios, Moreno e Hidalgo, 2002).
- La independencia correlaciona con las motivaciones que implican capacidad metacognitiva: centrarse en la tarea y no en los resultados; poseer motivación intrínseca; creer en las propias capacidades y en el desarrollo de la inte-

ligencia; y ser creativo.

- Dado que es en 4º de ESO donde se han concentrado los mejores resultados, parece bastante obvia la meta -nuestra motivación profesional- de lograr que la inmensa mayoría de nuestros alumnos culminen con éxito esta etapa educativa. Particularmente importante sería hacer de la evaluación un auténtico proceso de formación, en el que los alumnos experimenten funcionalmente su competencia, y potencien sus atribuciones de autoeficacia, aceptando también apoyarse en los fracasos para cambiar. Posiblemente habría que relacionar en futuros trabajos la motivación como acción dirigida a metas con las atribuciones y las expectativas de los estudiantes, para conocer e integrar todo su mundo representacional.
- La generación de conocimiento (Imbernón, 2002) en nuestras comunidades de aprendizaje -en todos los niveles-, precisamente para no caer en el desánimo, los lugares comunes y tópicos derrotistas y no contrastados, posee especial importancia (Esteve, Franco y Vera, 1995). Por el contrario, deben prevalecer, por encima de los intereses ideológicos, que suelen llevar a planteamientos estériles, el rigor intelectual y los logros científicos, siempre probabilísticos y, por tanto, mejorables. Sin embargo, la praxis educativa en los centros de enseñanza debe ser la potencial falsadora de la bondad de los hallazgos en nuestros proyectos de formación, investigación y acción (Elliot, 1993). Citando a Stenhouse, Thornley y otros (2004) presentan un modelo de desarrollo profesional basado en la investigación, para los profesores que deseen adoptarlo; insisten en que la teoría y la investigación, junto con la normativa curricular y la práctica docente, serían la base de la generación de conocimiento por y para los profesores. En cualquier caso, es preciso reivindicar el papel intelectual y crítico de los profesores, la cooperación inter-nivelar y la plasmación legislativa de los medios que haga posible dichos cometidos.

NOTAS

- ¹ La muestra se compone de 271 alumnos, de 2º de ESO a 2º de Bachillerato, de 4 Institutos del Distrito de Hortaleza-Barajas de Madrid.
- ² Pintor, M., González, P. y Gil, S. (2002) Formas de pensar, sentir y consumir de los estudiantes de Secundaria, *HORBA*, 2, 40-46 .
- ³ En el citado anterior trabajo planificación correlacionaba negativamente con consumo de porros, de alcohol, también con el absentismo, el pensar depresógeno y las cogniciones generadoras de violencia.
- ⁴ Se han llevado a cabo análisis de varianza y discriminante para contrastar la significatividad de las diferencias de medias, asumiendo una probabilidad máxima de error del 5 %. Sólo incluimos dos tablas, a título de ejemplo.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO TAPIA, J. (1991) *Motivación y aprendizaje en el aula*. Madrid: Santillana.
- BOEKAERTS, M (1992) The adaptable learning process: initiating and maintaining learning process. En *Applied Psychology: An International Review*.
- ELLIOT, J. (1993) *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- ESTEVE, J.M.; FRANCO, S.; VERA, J. (1995) *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona: Anthropos.
- GILLIGAN, C. (1985) *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. México: FCE.
- GOLEMAN, D. (1997) *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- HUERTAS, J. A. (1997) *Motivación. Querer aprender*. B. Aires: Aique.
- IMBERNÓN, F. (Coord.) (2002) *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Graó.
- KUHL, J. (1994) A Theory of Action and State Orientation. En J. Kuhl y J. Beckman (Eds.) *Volition and Personality: Action versus State Orientation*. Seattle: Hogrefe & Huber.
- MARTÍNEZ, J.M.; VALLS, F.; ÁLVAREZ, J. (2003) La personalidad en la conducta vocacional. En F. Rivas. *Asesoramiento vocacional. Teoría, práctica e instrumentación*. Barcelona: Ariel.
- PALACIOS, J.; MORENO, M. C.; HIDALGO, M. V. (2002) Ideologías familiares sobre el desarrollo y la educación infantil. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.) *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.
- PARDO, A.; RUIZ, M.A. (2002) *SPSS 11. Guía para el análisis de datos*. Madrid: McGraw-Hill.
- POZO, J. I. (2001) *Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne*. Madrid: Morata.
- POZO, J. I. (2003) *Adquisición de conocimiento*. Madrid: Morata.
- THORNLEY, C.; PARKER, R.; READ, K; EASON, V. (2004) Developing a research partnership: teachers as researchers and teacher educators. *Teachers and teaching: theory and practice*, 10, 1, 7-20.
- ZUBIRI, X. (1993) *Inteligencia sentiente*. Madrid: Alianza

ANEXO

CUESTIONARIO DE MOTIVACIONES ANTE EL TRABAJO / ESTUDIO / CREACIÓN ARTÍSTICA¹

Contesta con toda la sinceridad que puedas a todas las frases, que verás que se refieren a cuestiones directa o indirectamente relacionadas con el trabajo/estudio/creatividad en el centro de trabajo/estudio/taller o en casa.

CURSO: 1° 2° 3° 4°	Para 3º y 4º ESO (optativas o troncales preferidas) o programas especiales:	1. BachArtes 2. BachCN 3. BachHCS 4. BachTecn 5. CicloFGM 6. CicloFGS	Edad:____ 1. Hombre 2. Mujer	Convivo con:
	1. ESO-Ciencias 2. ESO-Plást-Música 3. ESO-Tecnología 4. ESO-Diversificación 5. ESO-Compensatoria 6. Garantía Social			1. PADRES (Redondea aunque alguno haya fallecido) 2. PADRE O MADRE SEPARADO 3. FAMILIARES O TUTORES 4. CENTRO DE ACOGIDA
Nº de insuficientes en la 1ª evaluación: ____				

PADRE: Edad:____	0. Sin estudios	1. Estudios Primarios	2. Est. Secundarios	3. Est. Universitarios
------------------	-----------------	-----------------------	---------------------	------------------------

MADRE: Edad:____	0. Sin estudios	1. Estudios Primarios	2. Est. Secundarios	3. Est. Universitarios
------------------	-----------------	-----------------------	---------------------	------------------------

¿Padre o madre nacidos en España?:	1.Sí	2. No	¿Y tú?:	1.Sí	2.No
------------------------------------	------	-------	---------	------	------

Cada pregunta se puntúa de la siguiente forma:

-2	-1	0	1	2
Muy en DESACUERDO	En DESACUERDO	NEUTRAL, dudo, no sé	De ACUERDO	Muy de ACUERDO

I. ORIENTACIÓN AL PROCESO O BIEN A LOS RESULTADOS DEL ESTUDIO

1. Al trabajar/estudiar no pienso demasiado en la opinión de jefes o superiores; o si el problema entra o no en examen, o si es a gusto o no del profesor	-2	-1	0	1	2
2. Me gusta que las tareas no sean fáciles ni terminen pronto	-2	-1	0	1	2
3. Pienso en lo que estoy realizando o aprendiendo y no en lo que digan mis jefes/profesores/padres o en la nota	-2	-1	0	1	2
4. No abandono mi formación permanente o estudio en casa, aunque no sea capaz de resolver muchos asuntos/problemas/tareas	-2	-1	0	1	2
	Suma: ____ :4=				

II. ORIENTACIÓN A LA TAREA O AL SENTIMIENTO

1. Si el trabajo me va mal, no me lo aprecian, o lo que hago no me va a valer para nota, no "tiro la toalla" y sigo preparándome o estudiando	-2 -1 0 1 2
2. Aunque no haga bien las cosas o no me salgan los problemas, pienso que soy capaz y valgo	-2 -1 0 1 2
3. Si el/la profesor/a o superior/a me corrige un error, no me siento descalificado/a	-2 -1 0 1 2
Suma: ____ :3=	

III. TOMA DE DECISIONES, INDEPENDENCIA

4. Me pongo pronto a hacer mis trabajos/tareas y me planifico	-2 -1 0 1 2
5. Si no entiendo las instrucciones o explicaciones, me atrevo a preguntarlo, e incluso a cuestionarlo	-2 -1 0 1 2
6. Me gusta que haya varias soluciones o maneras de entender y hacer las cosas, para elegir la que más me convence (sabría dar mis razones)	-2 -1 0 1 2
7. Asisto siempre a clase	-2 -1 0 1 2
Suma: ____ :4=	

IV. CONCEPCIÓN DE LA INTELIGENCIA

8. Creo que mi inteligencia se desarrolla con la formación permanente y el estudio	-2 -1 0 1 2
Suma: ____	

V. ALTRUISMO

9. Colaboro con mi trabajo/estudio a hacer un mundo mejor	-2 -1 0 1 2
Suma: ____	

VI. COOPERACIÓN

10. Me gusta aprender haciendo trabajos con otros/as y así profundizo más en los temas	-2 -1 0 1 2
11. Me satisface hablar con otros de mi trabajo y de las cosas que estudio (cuando viene a cuento)	-2 -1 0 1 2
Suma: ____ :2=	

VII. MOTIVACIÓN AUTÓNOMA versus MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA

12. Mi trabajo/estudio me permite tomar decisiones	-2 -1 0 1 2
13. Me gusta mi trabajo/estudio y disfruto haciéndolo	-2 -1 0 1 2
14. Elijo (con realismo) mi forma de trabajar/estudiar/crear y organizar mi tiempo y mis actividades	-2 -1 0 1 2
Suma: ____ :3=	

VIII. CREATIVIDAD/ASERTIVIDAD

1. Me gusta aportar nuevas ideas en mis realizaciones/trabajo/estudio, aunque los demás no estén de acuerdo	-2 -1 0 1 2
2. Me gusta resolver asuntos, problemas y cuestiones nuevos	-2 -1 0 1 2
Suma: ____ :2=	

IX. AUTORREFUERZO / AUTOCONCEPTO PROFESIONAL

3. Normalmente tengo satisfacción de mí mismo/a al terminar mi día de trabajo	-2 -1 0 1 2
Suma: ____	

NOTA

¹ El formato del cuestionario ha sido diseñado -aparte de su sencillez para el procesamiento informático- para su autocorrección en clase o en la sesión de tutoría, facilitando el trabajo en grupo de forma inmediata.