

Motivar para el aprendizaje desde la actividad orientadora



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA



Motivar para el aprendizaje desde la actividad orientadora

Félix García Legazpe

**TERCER PREMIO DE LA CONVOCATORIA DE PREMIOS NACIONALES
DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA 2005
MODALIDAD DE TESIS DOCTORALES**



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA



CENTRO DE INVESTIGACIÓN
Y DOCUMENTACIÓN EDUCATIVA

N.º 179

Colección : INVESTIGACIÓN



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN

Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa

Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)

Edita

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Información y Publicaciones

NIPO: 651-07-197-0

ISBN: 978-84-369-4454-9

Depósito Legal: M-8.024-2008

Diseño de cubierta: Gallego & Santos Asociados

Imagen de cubierta: Cuadro original de Pablo Isidoro *Arquitecturas I*

Diseño de maquetación: Charo Villa

Imprime: OMAGRAF, S.L.

Índice

INTRODUCCIÓN	9
---------------------------	---

PRIMERA PARTE

MOTIVACIÓN Y APRENDIZAJE (FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA)

CAPÍTULO 1

EL PROBLEMA: LA FALTA DE MOTIVACIÓN PARA EL APRENDIZAJE Y SU INFLUENCIA EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO	17
1. El problema: el fracaso escolar	17
2. Causas del fracaso	18
3. El problema: la falta de motivación para el aprendizaje	20
4. Factores que influyen negativamente en la motivación	21
5. Cambios evolutivos en la motivación	25
6. Qué hacer ante el problema.....	27

CAPÍTULO 2

MOTIVACIÓN Y APRENDIZAJE	31
1. La motivación en la conducta humana.....	31
2. La motivación académica	32
3. Motivación extrínseca, intrínseca e internalizada	33

CAPÍTULO 3

LOS FACTORES QUE INFLUYEN EN LA MOTIVACIÓN PARA EL APRENDIZAJE	39
1. Factores personales.....	39
2. Factores del contexto escolar	42
3. Factores familiares y sociales.....	43

CAPÍTULO 4

FACTORES PERSONALES (I): LAS METAS QUE PERSIGUEN LOS ALUMNOS CUANDO ESTUDIAN	47
1. Lo que nos mueve a actuar: ¿atraídos o empujados?.....	47
2. Características de las metas	47
3. Los alumnos pueden perseguir distintas metas cuando estudian.....	48
4. Coordinación de metas	54
5. Conclusión.....	54

CAPÍTULO 5

FACTORES PERSONALES (II): MODOS DE AFRONTAR LA TAREA	57
1. Metas de aprendizaje y metas de ejecución	57
2. Atención orientada a la tarea y atención orientada al yo.....	58
3. Orientación al proceso y orientación al resultado	60
4. Modelos de afrontamiento de las tareas escolares	61
5. Orientaciones.....	62

CAPÍTULO 6

FACTORES PERSONALES (III): RELEVANCIA DE LOS APRENDIZAJES ESCOLARES	67
1. ¿Para qué sirve aprender?	67
2. ¿Para qué necesito saber esto?.....	68
3. Orientaciones.....	69

CAPÍTULO 7

FACTORES PERSONALES (IV): ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	73
1. Querer y saber aprender	73
2. Adquisición de las estrategias de aprendizaje.....	74
3. Autorregulación del aprendizaje.....	76
4. Conclusión.....	77

CAPÍTULO 8

FACTORES PERSONALES (V): LOS PENSAMIENTOS QUE ACOMPAÑAN A LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	81
---	----

CAPÍTULO 9

FACTORES PERSONALES (VI): ATRIBUCIONES	87
1. Cuáles son las causas de lo que nos ocurre	87
2. Dimensiones causales.....	88
3. Patrones atribucionales	90
4. Implicaciones en el rendimiento académico.....	91

CAPÍTULO 10

FACTORES PERSONALES (VII): EXPECTATIVAS	97
1. Lo que esperamos conseguir	97
2. Cambios en las expectativas de los alumnos.....	98
3. Cómo influir favorablemente en las expectativas.....	99

CAPÍTULO 11

FACTORES PERSONALES (VIII): OTROS FACTORES PERSONALES	103
1. Emociones y sentimientos	103
2. Autoestima	104
3. Experiencia de autonomía.....	107
4. Otros factores personales	108

CAPÍTULO 12	
FACTORES DEL CONTEXTO ESCOLAR	113
1. Pautas de actuación en el aula facilitadoras de la motivación	114
2. Características de los profesores que influyen en su práctica docente y en la motivación de los alumnos	125
CAPÍTULO 13	
FACTORES FAMILIARES Y SOCIALES	135
1. Factores familiares	135
2. Factores sociales	136
3. Orientaciones: qué puede hacer la familia.....	138
SEGUNDA PARTE	
ELABORACIÓN, APLICACIÓN Y EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA PARA LA MEJORA DE LA MOTIVACIÓN PARA EL APRENDIZAJE (ESTUDIO EXPERIMENTAL)	
CAPÍTULO 14	
DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA	145
1. ¿Qué hacer ante el problema? Propuesta de un programa para el desarrollo de la motivación	145
2. Los objetivos educativos y la motivación escolar	147
3. Aportaciones del programa a profesores y tutores	148
CAPÍTULO 15	
OBJETIVOS	153
CAPÍTULO 16	
HIPÓTESIS	157
CAPÍTULO 17	
MÉTODO Y PROCEDIMIENTO (I): MATERIALES UTILIZADOS	165
1. Materiales de intervención: el programa	165
2. Instrumentos de evaluación	183
CAPÍTULO 18	
MÉTODO Y PROCEDIMIENTO (II): DISEÑO	193
CAPÍTULO 19	
MÉTODO Y PROCEDIMIENTO (III): MUESTRA	199
CAPÍTULO 20	
MÉTODO Y PROCEDIMIENTO (IV): PROCEDIMIENTO	203
CAPÍTULO 21	
RESULTADOS	209
1. Procedimiento de análisis.....	209
2. Covariable	212

3. Hipótesis 1.....	213
4. Hipótesis 2.....	218
5. Hipótesis 3.....	224
6. Hipótesis 4.....	230
7. Hipótesis 5.....	234
8. Hipótesis 6.....	249
9. Hipótesis 7.....	252
10. Hipótesis 8.....	263
11. Hipótesis 9.....	272
12. Resumen de los resultados y las decisiones sobre las hipótesis.....	276
13. Otros resultados	277
CAPÍTULO 22	
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	281
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	289
ANEXOS	311
Anexo 1. El Programa: unidades.....	315
Anexo 2. Orientaciones a los profesores.....	397
Anexo 3. Orientaciones a los padres	417
Anexo 4. Cuestionarios utilizados.....	423

Introducción

Conseguir que con tu ayuda otra persona adquiera nuevos conocimientos y desarrolle sus capacidades es una de las actividades creativas y de ayuda personal más reconfortantes. Y mucho más lo es si de lo que se trata es de contribuir al desarrollo personal de un niño o un adolescente. De ahí que muchos profesores se sientan satisfechos con su trabajo y hasta algunos consideren que la suya es una tarea de gran transcendencia.

Sin embargo, es bien conocido que la enseñanza es una de las profesiones en las que más bajas laborales se producen debido a problemas de salud mental, por estrés, depresiones, trastornos emocionales o insatisfacción personal. Luego, no debe de ser una tarea tan fácil de realizar ni tan agradable como puedan suponer los que no la viven desde dentro.

La situación es fácilmente comprensible si nos detenemos un momento a analizarla. La tarea del enseñante y del educador va más allá de su propia actividad. El efecto que pretende conseguir tiene que producirse en otra persona. Si esta persona colabora para su consecución, el profesor puede ver realizado su objetivo; pero si la persona opone resistencia –o simplemente no colabora–, el profesor ve frustrada su tarea: su propósito no puede realizarse. Ambos aspectos se dan simultáneamente: muchos alumnos tienen interés, se esfuerzan y progresan en los aprendizajes, mientras otros ponen de manifiesto su desinterés o su rechazo por los aprendizajes, reducen su esfuerzo todo lo que pueden y no avanzan en los aprendizajes. Son las actitudes de estos últimos las que preocupan a profesores y padres, quienes responsabilizan a los alumnos de su falta de interés y de esfuerzo, mientras que los alumnos buscan justificaciones a su situación con expresiones como: no me gusta estudiar, no me apetece, yo no quiero estudiar, yo no valgo para estudiar, no se me “queda” lo que estudio, yo no he elegido estudiar esta materia, no sé para qué ni por qué tengo que aprenderme eso, tengo cosas más interesantes que hacer, estudiar no sirve para nada, las materias son muy difíciles, los profesores son muy exigentes...

Los orientadores, además de vivir directamente la situación en clase, recibimos las quejas de todos los implicados: los profesores y los padres, por un lado, se quejan de lo poco motivados que están los alumnos y el poco esfuerzo que están dispuestos a realizar; los propios alumnos, por otro, manifiestan lo difícil que es aprender y lo que les cuesta ponerse a estudiar. Unos y otros manifiestan sus quejas, repiten sus argumentos, pero no ven ninguna solución.

El origen del problema puede comprenderse fácilmente. El aprendizaje escolar, para que sea efectivo, requiere la *voluntariedad* de la persona que aprende. Sin ella sólo puede esperarse un aprendizaje pasivo, superficial, que fácil y rápidamente desaparece. Cuando los alumnos están en los niveles educativos *obligatorios* esta voluntariedad no hay que darla por supuesta. Bien lo saben los padres y los profesores de muchos alumnos. Hasta una cierta edad los aprendizajes propuestos son más elementales, más funcionales, están relacionados con la realidad inmediata y su adquisición es relativamente fácil y observable; la funcionalidad de esos aprendizajes les hace ver su utilidad, y su dominio sirve de refuerzo al trabajo hecho para adquirirlos. Además,

esos aprendizajes suelen ser presentados de una manera atractiva y novedosa. Pero pasado un tiempo, los aprendizajes que los profesores les proponen a los adolescentes van más allá de la utilidad inmediata, sus contenidos son más extensos, más profundos, más abstractos, menos relacionados con el entorno inmediato, al mismo tiempo que su presentación va dejando de ser tan atractiva como lo era antes. *Son más difíciles* –dicen los alumnos–. Y esto ocurre cuando el alumno, entrando en la adolescencia, es reactivo a toda imposición externa. Todo parece, pues, confabularse para que el aprendizaje escolar pierda interés para los alumnos. Los profesores –y los padres– lo resumen con toda contundencia en una frase inapelable: *No están motivados*. Una de las demandas más frecuentes al Departamento de Orientación por parte de padres, tutores y profesores es la de que se les diga qué pueden hacer para motivar a sus hijos, nuestros alumnos, para poder verlos interesados en sus estudios. La respuesta no es sencilla y, en caso de que se dé y se actúe consecuentemente, los efectos no son ni automáticos ni inmediatos. La apelación a la falta de motivación para determinar la **causa** de su bajo rendimiento (*No aprenden porque no estudian y no estudian porque no están motivados*) puede entenderse también como la **consecuencia** de la falta de resultados en su actividad escolar (*No aprenden –unos estudiando, otros sin estudiar– y por eso no están motivados*) (Alonso Tapia, 1991).

Desde nuestra preocupación como profesores y desde nuestra tarea de orientadores, nos ha parecido que debíamos abordar este problema del deterioro de la motivación de los alumnos por los aprendizajes académicos, que aparece o se agudiza en muchos alumnos al comienzo de la Educación Secundaria.

El objetivo de nuestra investigación es eminentemente práctico. Pretendemos proponer un procedimiento y crear un instrumento para conseguir que los alumnos mejoren su motivación por el aprendizaje. La consecución de este objetivo tendrá repercusiones igualmente prácticas. Al mejorar la motivación del alumno, aumentará su interés y su disposición al esfuerzo y se centrará en las tareas de aprendizaje, con lo que, consecuentemente, aumentará su rendimiento, mejorarán sus resultados, disminuirán sus conductas disruptivas en el aula, disminuirán los conflictos con sus padres y profesores, mejorarán las relaciones con ellos, aumentará su autoestima y, en definitiva, se sentirá más satisfecho consigo mismo. Para que esta cadena de consecuencias pueda darse en la realidad es preciso conseguir que efectivamente mejore su motivación y, para que se mantenga, que experimente su progreso a través de la mejora de sus resultados.

Este trabajo se inserta dentro de los objetivos educativos, que no deben limitarse a la adquisición de conocimientos de hechos, conceptos o principios (MEC, 1992), sino que deben también referirse a la adquisición y dominio de los procedimientos adecuados para usar los conocimientos y poder con ellos obtener otros nuevos, y a la adquisición y desarrollo de determinadas actitudes. Y una de estas actitudes importantes para el alumno es la valoración positiva del aprendizaje escolar, que se reflejará en el interés por el estudio. Por consiguiente, el interés por la motivación de los alumnos hacia el estudio y el aprendizaje escolar responde tanto a un objetivo educativo en sí mismo –desarrollo de actitudes favorables hacia el aprendizaje– como a un requisito –¿imprescindible?– para que puedan darse aprendizajes eficaces.

Nuestra intervención está centrada en los alumnos. Es cierto que su motivación no depende exclusivamente de ellos; que otros factores contextuales, especialmente las actitudes y los comportamientos de los padres en lo referido a sus estudios y las actitudes y prácticas de los profesores en el aula, interactúan con los factores propiamente personales del alumno para configurar su patrón motivacional. Naturalmente que lo mejor sería actuar desde todos los frentes: con los alumnos, con los padres y con los profesores. Pero por cuestiones de eficacia, vamos a optar por actuar, directa y prioritariamente, con los alumnos y, sólo tangencialmente y como apoyo, con los padres y profesores. La razón es que actuar sobre los alumnos es más fácil y más accesible que hacerlo sobre padres y profesores; e incluso nos parece que más eficaz: si a veces

es difícil modificar las actitudes de los adolescentes, más difícil puede ser modificar las de personas adultas, más mediatizadas por sus ideas previas y por sus pautas de actuación ya establecidas. Por otro lado, mientras que pueden encontrarse orientaciones dirigidas a los profesores sobre cómo actuar para favorecer la motivación de los alumnos, más difícil es encontrar un programa como el nuestro, listo para ser aplicado a los alumnos con esa finalidad.

El programa está pensado para alumnos de 1º de ESO. En este momento, cuando comienzan una nueva etapa y cambian de centro, los alumnos que pasan al instituto tienen el riesgo de relajarse ante un menor control y seguimiento por parte de los profesores, y disminuir su esfuerzo y, consiguientemente, su rendimiento escolar. Por otro lado, en esta edad (12-13 años) los adolescentes se plantean las razones por las que deben esforzarse para aprender las enseñanzas que les imparten en el instituto. Las experiencias anteriores de fracaso y la mayor complejidad de los aprendizajes determinan que en muchos alumnos vaya disminuyendo el interés por aprender. Las presiones sociales y familiares no les son suficientes en estos momentos en los que no es raro que desconfíen de la sociedad y de sus padres, y los critiquen. Si los motivos para el estudio responden a factores externos, impuestos, sin sentido para ellos, no es de extrañar que muchos de los alumnos dejen de realizar una actividad que les exige esfuerzo y de la que no obtienen ningún resultado, o es negativo el resultado alcanzado o no supone compensación alguna.

El problema de la desmotivación de los alumnos es complejo, como puede deducirse de su persistencia y generalización. Para buscar su solución lo primero que haremos será estudiarlo e intentar conocer los factores de los que depende. A ello está dedicada la primera parte de este trabajo. En el primer capítulo se describe el problema, se indagan las posibles causas y se plantea la necesidad de intervenir para intentar solucionarlo. Después de exponer las teorías más destacables sobre la motivación humana y, especialmente, sobre la motivación académica (cap. 2), se entra ya de lleno en el análisis de los factores cuya influencia en la motivación por el aprendizaje ha quedado demostrada desde distintos planteamientos teóricos y por medio de hallazgos empíricos obtenidos en investigaciones experimentales. Después de exponer una clasificación general de los distintos tipos de factores que actúan en interacción permanente entre sí (cap. 3), se presentan más extensamente los factores personales (cap. 4-11), sobre los que se centrará el programa de intervención, para acabar presentando los factores del contexto escolar (cap. 12), familiar y social (cap. 13).

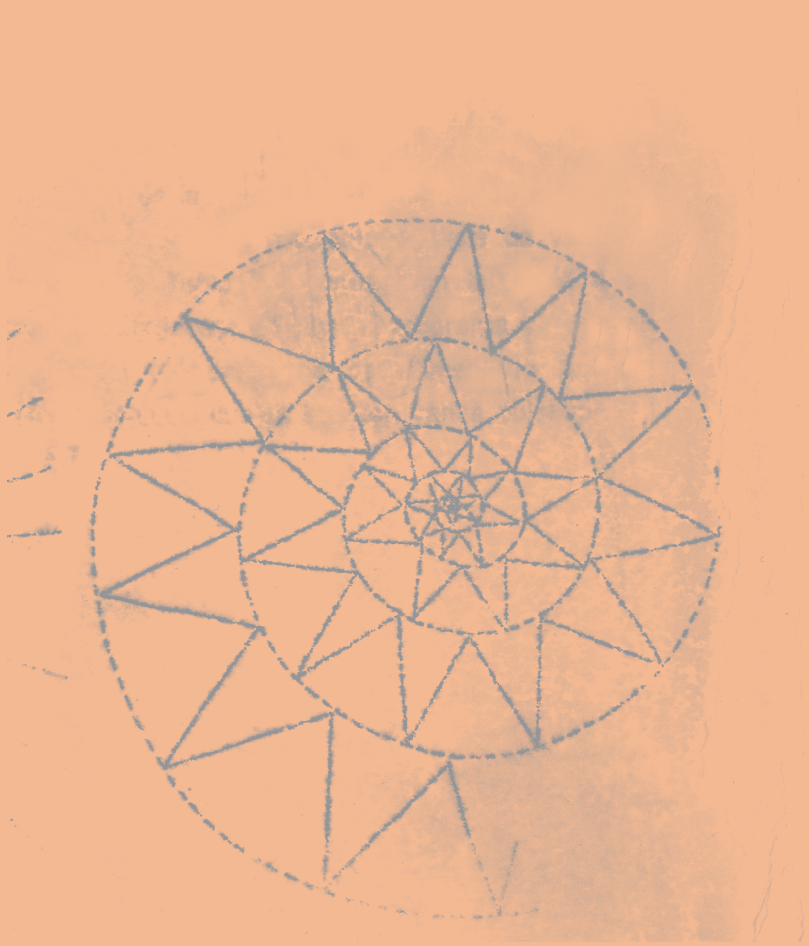
Sobre las bases teóricas expuestas en la primera parte del trabajo, en la segunda se avanza hacia la aplicación práctica, proponiendo un programa de intervención con los alumnos para mejorar su motivación. Se establece el contexto en el que tendrá lugar la aplicación del programa: formando parte de los objetivos educativos (cap. 14), se definen los objetivos (cap. 15), se formulan las hipótesis de la investigación (cap. 16) y se describe la metodología y el procedimiento seguido en la aplicación del programa, que se presenta en el capítulo 17, junto con los instrumentos de evaluación. En los capítulos siguientes se expone cómo ha sido diseñada la investigación (cap. 18), los sujetos que han participado (cap. 19) y el procedimiento seguido (cp. 20). Se presentan después los resultados obtenidos (cap. 21), se analizan y se formulan las conclusiones pertinentes (cap. 22).

En el CD anexo se presentan los materiales elaborados y utilizados en la investigación. Especialmente útiles pueden ser el programa, núcleo de la investigación, dispuesto para su aplicación inmediata a los alumnos, y las orientaciones a los profesores para mejorar las pautas de actuación docente encaminadas a desarrollar la motivación de los alumnos.

Durante los años que nos ha ocupado la realización de esta investigación hemos ido experimentando una doble sensación. Mientras que la lectura de nuevos libros y artículos iban generando una mayor complejidad del problema de la motivación académica, al abordarla desde otras perspectivas o incidir en aspectos diversos, unas pocas ideas iban quedando claras, asen-

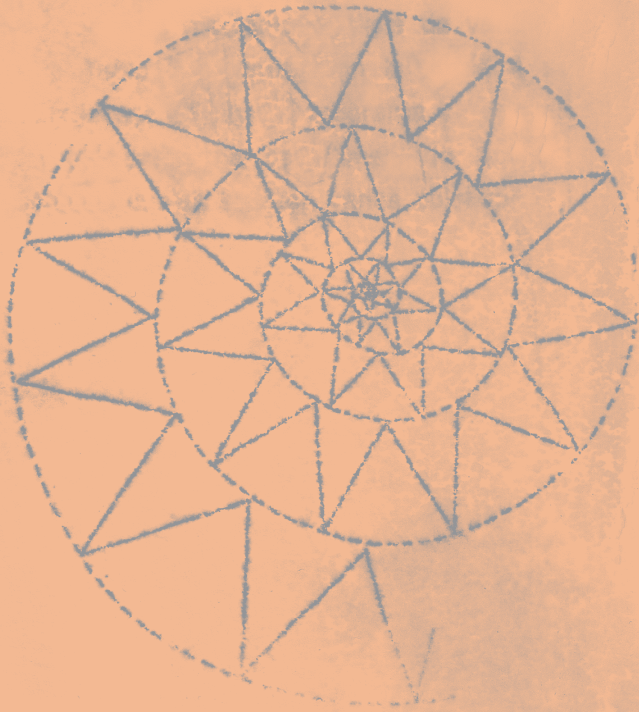
tándose como las bases sin las cuales es imposible buscar una solución al problema de la desmotivación: la incidencia de las metas personales en el mantenimiento de las conductas de aprendizaje, el deterioro del rendimiento a medida que se va perdiendo el hábito de trabajo y la disposición al esfuerzo, los efectos motivadores (o desmotivadores) de los buenos (o malos) resultados escolares, la importancia decisiva de la familia en lo concerniente a la valoración que el alumno hace de los aprendizajes y a la capacidad de autoexigirse, la incidencia en la motivación de los alumnos de las pautas docentes de los profesores, y la necesidad de que los alumnos –y los padres– asuman que para adquirir aprendizajes valiosos generalmente se requiere esfuerzo.

Ojalá este trabajo sea útil para otros profesionales. Ojalá puedan utilizar el programa que hemos elaborado y mejorarlo. Ojalá este trabajo contribuya a la búsqueda de la solución del problema y consiga que algún alumno frene su deslizamiento hacia la desmotivación y aumente, en cambio, su interés por el conocimiento y la cultura, cuyas bases, en la mayoría de los casos, se asientan en los aprendizajes escolares.



MOTIVACIÓN Y APRENDIZAJE

(Fundamentación teórica)



**El problema:
la falta de motivación
para el aprendizaje y su influencia
en el rendimiento académico**

El problema: la falta de motivación para el aprendizaje y su influencia en el rendimiento académico

1. EL PROBLEMA: EL FRACASO ESCOLAR

La preocupación por los resultados académicos de los alumnos es constante en quienes tienen alguna relación con ellos. En realidad, lo que preocupa son los malos resultados, el fracaso escolar. Los padres se angustian ante el fracaso o los malos resultados de sus hijos y no saben qué hacer. Los profesores se sienten frustrados cuando sus alumnos no consiguen lo que ellos se proponen. El centro educativo se pregunta qué puede hacer y se alarma ante las dificultades que supone el exceso de repetidores y los problemas de comportamiento y disciplina que conlleva el fracaso escolar. Las autoridades educativas llaman la atención sobre el exceso de alumnos con fracaso escolar y piden a los centros que tomen medidas.

No se trata de una obsesión injustificada, de una impresión personal infundada o de un deseo utópico. Los datos son contundentes. Todos los autores o informes que se refieren al fracaso escolar lo cifran por encima del 25%. Así lo reconocía la Ley Orgánica de Calidad de la Educación en la exposición de motivos: “una cuarta parte del alumnado no obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y abandona el sistema sin titula-

ción ni cualificación” (LOCE, 2002), como también lo reconoce la reciente Ley Orgánica de Educación cuando en el preámbulo señala que “el objetivo consiste ahora en mejorar los resultados generales y en reducir las todavía elevadas tasas de terminación de la educación básica sin titulación y de abandono temprano de los estudios” (LOE, 2006).

Los datos objetivos nos permiten una aproximación a la realidad. Las interpretaciones pueden variar. Por un lado, algunos piensan que el fracaso escolar real es aún mayor que el mostrado por los datos, puesto que las calificaciones de “Suficiente” e incluso las titulaciones otorgadas no suponen que el alumno haya alcanzado realmente los objetivos y contenidos mínimos. Otros llaman la atención sobre las dificultades para comparar los datos actuales de fracaso con los datos de épocas anteriores, cuando los alumnos con malos resultados o bajas expectativas abandonaban el Sistema Educativo a partir de los 14 años. Muchos de los alumnos que actualmente forman parte del grupo de fracaso escolar estarían en el sistema anterior a la LOGSE o bien sin escolarizar (lo habrían dejado a los 14 años) o bien en Formación Profesional (antigua FP I). El porcentaje de alumnos que no conseguían el título de Graduado Escolar (EGB: 8 cursos) era mayor que el que no con-

sigue ahora el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (con dos años más de escolaridad; EP y ESO: 10 cursos).

Admitidas todas las matizaciones posibles a los datos, lo indiscutible es el fracaso del Sistema Educativo (o de la sociedad) cuando hace posible que la cuarta parte, al menos, de los estudiantes no consiga los objetivos educativos y los aprendizajes considerados básicos y necesarios para que una persona pueda desenvolverse de manera satisfactoria en nuestra sociedad hoy en día.

2. CAUSAS DEL FRACASO

Lógicamente, a todos nos gustaría ver resuelto el problema. La dificultad reside en que no está claro cómo se acaba con el fracaso escolar. Son tantos los factores que influyen y tan distintas las situaciones personales de los que fracasan que no es posible aplicar en todos los casos la misma medida para solucionarlo. Para que un alumno alcance con éxito los objetivos de aprendizaje que le correspondan es necesario que se den en el sujeto, al menos, las siguientes condiciones:

- 1) capacidades intelectuales;
- 2) conocimientos previos que les permitan la adquisición de nuevos conocimientos;
- 3) realización de actividades personales de aprendizaje;
- 4) actitudes favorables hacia el aprendizaje.

Detengámonos un momento para analizar y comentar estos aspectos.

1) Para alcanzar los objetivos de aprendizaje se requieren, efectivamente, unas mínimas **capacidades intelectuales**. Ahora bien, para la consecución de los aprendizajes escolares en los niveles obligatorios las capacidades intelectuales requeridas son verdaderamente mínimas. Excepto en el caso de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a déficit intelectuales, detectadas y evaluadas como tales por los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) o por los Departamentos de Orientación de los IES, hay que pensar que, en general, todos los alumnos tienen capaci-

dades suficientes para conseguir los objetivos educativos de los niveles que les corresponden, bien a través del currículo ordinario o por medio de las previstas Adaptaciones Curriculares. Para los alumnos con mayores dificultades de aprendizaje, los Programas de Diversificación Curricular son una medida extraordinaria que les facilita muy notablemente la consecución del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

2) Más variabilidad puede darse en el nivel de **conocimientos previos** adquiridos. Aquí sí es mayor el número de alumnos que, por distintas causas, no han adquirido o no dominan los conocimientos o las destrezas que son necesarios para la adquisición de los nuevos conocimientos y destrezas que se les proponen. En unos casos se debe a la ruptura del proceso de aprendizaje que se venía siguiendo; es decir, en alumnos que en Primaria tenían unos resultados normales o aceptables, poco a poco se inicia un retraso en su nivel de aprendizaje que aumenta a medida que va pasando a niveles superiores. Algunos alumnos arrastran este desfase desde Primaria, pero en la mayoría de los casos el comienzo del desfase coincide con el paso a la nueva etapa de Secundaria. De tal manera que en 2º de ESO y en los niveles posteriores es muy notable el desfase entre sus conocimientos y el currículo oficial correspondiente al nivel en el que está matriculado. En otros casos, se trata de alumnos inmigrantes que se incorporan a nuestro Sistema Educativo con un bagaje de conocimientos claramente inferior al que se corresponde con el nivel en el que son escolarizados. Las actuaciones compensatorias de refuerzo o apoyo en los aprendizajes realizadas con estos alumnos sólo son eficaces en algunos alumnos. En la mayoría son insuficientes para conseguir que los alumnos alcancen los conocimientos correspondientes a su nivel. La actitud de estos alumnos, su baja valoración de los aprendizajes, la falta de hábitos de trabajo y su poca disposición a esforzarse y dedicarles el tiempo necesario de estudio impiden que estas actuaciones consigan la eficacia deseable.

3) Acabamos de referirnos a un aspecto importante: sin un **trabajo personal** suficiente no es posible el aprendizaje. Algunos conocimientos –los que tienen que ver con la experiencia personal, con los acontecimientos diarios, con aquello que nos afecta más vivamente– pueden producirse de manera casi automática, sin requerir apenas nuestra intervención. Pero la mayoría de los aprendizajes escolares requiere para su asimilación la actividad del sujeto que aprende. Sin el trabajo del estudiante, no servirá de mucho la actividad del profesor o de cualquier otra persona que pretenda ayudarle.

Los estudiantes, en los primeros años de su escolarización encuentran fáciles los aprendizajes que se les proponen: están relacionados con su experiencia inmediata y con el entorno próximo y hacen posible que su progreso sea rápido y evidente. Por otro lado, en las últimas décadas ha dominado la idea de que para disponer favorablemente a los estudiantes hacia el aprendizaje había que presentárselo como fácil y no asociarlo con actividades costosas. Incluso había instrucciones de las autoridades académicas instando a los profesores y centros educativos a que no ordenasen a los alumnos de los primeros niveles (de EGB) tareas de estudio fuera del horario escolar. Alguien podría erróneamente deducir de estas disposiciones la idea de que la mera asistencia al centro y la simple presencia del alumno en el aula eran suficientes para que se produjese el aprendizaje¹. Es cierto que una presentación atractiva favorece la buena disposición del alumno hacia el aprendizaje, pero una actitud poco realista que centre la motivación hacia el aprendizaje en la facilidad y el atractivo de las tareas puede tener como conse-

cuencia que el alumno abandone cuando se presenten las primeras dificultades. Hay que llevar al alumno hacia la valoración de los aprendizajes por su valor intrínseco y por la utilidad presente y futura que conlleva, sin ocultarles que su consecución implica con frecuencia un esfuerzo personal, y transmitirles la idea de que la norma de su conducta no debe ser hacer sólo lo que le apetece y le divierte, sino lo que “debe” hacer, lo que “es necesario” hacer.

Cuando llegan al instituto, los alumnos habituados a no estudiar en casa, o que se limitaban a hacer lo más rápidamente posible algunas tareas (“los deberes”) mandadas por los profesores, siguen con esa actitud o reducen aún más su trabajo. Los previsibles malos resultados, consecuencia de su falta de trabajo, aumentarán su desánimo y la sensación de dificultad, lo que les llevará a esforzarse aún menos.

Los estudiantes que, cuando estaban en Primaria, venían trabajando en su casa, al llegar al instituto tienen el riesgo de ir perdiendo el hábito de estudio personal, aprovechándose de algunas características de la nueva etapa. Ahora tienen más materias y más profesores; el control de su trabajo diario es menor; los contenidos de las materias son más amplios, más profundos y menos próximos a su experiencia inmediata; tienen la sensación de que ya son mayores (o el deseo de sentirse así) y, por tanto, piensan que son ellos los que deben elegir estudiar o no; las características de su momento de desarrollo (la adolescencia), con sus intereses y preocupaciones dominantes, tampoco favorecen que se centren en sus tareas de aprendizaje. En los institutos todos son conscientes de esta situación

¹ Ésta podría ser una de las circunstancias, entre otras, que explicase la distinta valoración de los centros públicos y privados (concertados o no). Mientras que los centros públicos, en general, seguían las instrucciones de las autoridades académicas, los centros privados marcaban su diferencia aumentando las tareas que debían realizar en casa y las actividades extraescolares y extracurriculares, lo que era valorado positivamente por los padres con mayores expectativas sobre sus hijos y con mayor valoración de los aprendizajes. Estos padres, que, en general, se corresponden con niveles socioeconómicos más altos, trataban de escolarizar a sus hijos en centros privados. Mientras tanto, otros padres centraban su preocupación en facilitar lo más posible la vida de sus hijos y estaban conformes con exigirles lo menos posible. Finalmente, otros padres trataban de conjugar lo mejor de ambas situaciones: escolarizaban a sus hijos en centros públicos, convencidos de sus valores y ventajas, al mismo tiempo que mantenían la idea de una mayor exigencia y la necesidad del trabajo personal más allá del horario escolar, estimulando las actividades del hijo en el hogar o mediante la realización de otras actividades extraescolares.

y tratan de actuar para prevenir o corregir estas consecuencias: control de asistencia y comunicación inmediata de las ausencias a los padres, control por parte del profesorado de las actividades de los alumnos y de sus progresos en los aprendizajes, actuaciones de los tutores, orientadores y Jefatura de estudios con los grupos y con alumnos individuales y sus padres, reuniones de los equipos docentes y de la Comisión de Coordinación Pedagógica, etc. Pero todo esto, que sirve sin duda a algunos alumnos para mantener su actitud de esfuerzo, apenas influye en aquellos que, por distintos motivos y circunstancias, no realizan el trabajo personal requerido.

4) Que un alumno no se esfuerce y no realice las actividades personales de aprendizaje no se debe, generalmente, a una decisión personal, fría y calculada, de dejar de estudiar. Más bien es la consecuencia de **actitudes** negativas hacia el aprendizaje que los alumnos las resumen con una expresión contundente que para ellos lo explica y justifica todo: “No me gusta estudiar”. Los padres encuentran la explicación aplicándoles una etiqueta: “Es un vago” o “es un mal estudiante”. Los profesores utilizan una expresión más *técnica*: “No están motivados”. Todas estas explicaciones cumplen una función fundamentalmente tranquilizadora. Identificada la causa –la falta de motivación– y reconocida la dificultad –incluso la imposibilidad– de modificar esa “situación”, puesto que depende del alumno (“no le gusta estudiar”, para los propios alumnos y sus padres; “no quiere estudiar”, para los profesores) y éste no quiere (según padres y profesores) o no puede (según él) cambiar esta situación, sólo queda resignarse y aceptar la situación. Al mismo tiempo, esta forma de pensar reconoce la importancia de la motivación en el aprendizaje escolar, al ponerla como la causa fundamental del rendimiento escolar.

Pues bien, nosotros también reconocemos la importancia de la motivación, pero no compartimos esa actitud derrotista ante la situación de los escolares. Por el contrario, creemos que sí se puede –y se debe– hacer algo para mejorar la motivación de los alumnos hacia el

aprendizaje. Mostrar qué se puede hacer y llevarlo a la práctica es el objetivo de este trabajo.

3. EL PROBLEMA: LA FALTA DE MOTIVACIÓN PARA EL APRENDIZAJE

Los requisitos básicos para que se produzca el aprendizaje escolar que acabamos de comentar no actúan de manera independiente, sino que están interrelacionados y son, al mismo tiempo, causa y consecuencia unos de otros. Llevar a cabo (o no) las actividades de aprendizaje influye en la adquisición de un mayor (o menor) bagaje de conocimientos que posibilitarán (o no) la adquisición de nuevos conocimientos, e influye en el desarrollo (o estancamiento) de las capacidades intelectuales y, consiguientemente, en que su motivación académica se incremente, se mantenga o vaya disminuyendo. Las capacidades intelectuales influyen en los aprendizajes, pero también, a su vez, son consecuencia de éstos, pues las actividades realizadas para su adquisición contribuyen a su desarrollo. La falta de conocimientos previos supone una dificultad para la adquisición de nuevos aprendizajes, lo que no anima precisamente al trabajo y el esfuerzo del alumno, pero también es una consecuencia de la falta de trabajo del alumno. Las actitudes hacia el aprendizaje, la motivación, en definitiva, son tomadas por padres y profesores –ya lo hemos dicho– como la causa última de sus conductas de aprendizaje y de su rendimiento escolar. Es decir, los alumnos no aprenden porque no están motivados. Esto es cierto, pero también lo es que muchos alumnos no están motivados porque no aprenden (Alonso Tapia, 1991).

Nadie discute la estrecha relación entre motivación y rendimiento escolar. 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 (González Torres, 1997). Todas las capacidades intelectuales implicadas y los procesos cognitivos puestos en marcha por el estudiante cuando

aprende se ven afectados por su nivel de motivación. La motivación por el aprendizaje no sólo tiene importancia en el momento presente de aprendizaje, sino que tiene repercusiones para el futuro. En nuestra sociedad cada vez es más evidente la necesidad de la formación permanente a lo largo de toda la vida, tanto en el terreno profesional como en el personal, para poder adaptarse a las nuevas formas de vida y a las nuevas tecnologías, en continua evolución. Una persona con interés por los nuevos avances, por las nuevas realidades, por los nuevos conocimientos, será capaz de adaptarse a las nuevas situaciones y de aprovecharse de los nuevos medios puestos a su disposición.

Una característica del ser humano, que se evidencia en la historia de la evolución y del desarrollo histórico de las sociedades humanas, es su tendencia natural a la curiosidad, a la investigación, a la ampliación de los conocimientos, a la elaboración de nuevos instrumentos, a la creación de nuevas técnicas y procedimientos... Sin embargo, vemos que en la realidad, en la experiencia con los alumnos que están en las aulas, esta tendencia al conocimiento, a esforzarse por adquirir nuevos conocimientos, no se da en todos los casos; no todos los alumnos muestran motivación por el aprendizaje. En el aprendizaje institucionalizado, el que los alumnos adquieren en los centros educativos, especialmente en los niveles obligatorios, es fácil distinguir dos polos en las actitudes de los estudiantes. Algunos alumnos confiesan abiertamente –y lo confirman con su actitud y sus actos– que están en el instituto porque les obligan. Están obligados por sus padres, y sus padres, por la sociedad (también por las leyes, aunque son poco coercitivas en este aspecto) o porque es la única alternativa para que estén ocupados y no en la calle (no hay posibilidad de que trabajen o estén ocupados en algo que no les produzca preocupación a los padres, como ocurre si sus hijos se pasan el tiempo vagando en pandilla por las calles). En estos alumnos no se da la motivación para aprender, o sólo se da mínimamente; sus motivos no les llevan más allá de permanecer en el instituto. Otros alumnos,

por el contrario, están en el instituto con la intención de aprovechar el tiempo para conseguir objetivos que le reportarán alguna utilidad. De éstos, pocos son los que buscan aumentar sus conocimientos sin más; la mayoría persigue alcanzar otras metas mediante la adquisición de los conocimientos propuestos: obtener buenas calificaciones y, así, contentar a sus padres y estar contentos consigo mismos; poder pasar de curso y alcanzar una titulación que les permita proseguir estudios, obtener ventajas para posteriormente conseguir mejores puestos de trabajo; que los demás –profesores y compañeros– se fijen en él y lo consideren, etc. En estos alumnos se da, en grado variable, una motivación para aprender, mantenida por la existencia de distintos motivos y la persecución de diferentes metas.

4. FACTORES QUE INFLUYEN NEGATIVAMENTE EN LA MOTIVACIÓN

¿Por qué unos alumnos están motivados para aprender y otros no? Múltiples factores inciden en cada caso en el nivel de motivación de cada alumno y en su nivel de aprendizaje. Algunos dependen de las características personales de cada alumno (más adelante analizados con detalle). Otros dependen del contexto en que se desarrollan su vida y sus actividades de aprendizaje: el aula y el centro escolar, la familia, las relaciones personales, la sociedad. Más adelante reflexionaremos sobre las influencias de estos factores contextuales y las interacciones con los factores personales. Ahora simplemente se relacionan algunas circunstancias, citadas con frecuencia por padres, profesores, especialistas y medios de comunicación, que pueden influir en la falta de motivación de muchos alumnos por los aprendizajes escolares y en la poca valoración de lo que éstos significan.

- **Actitud permisiva y poco exigente de los padres.** Los padres generalmente transmiten a sus hijos sus deseos de que obtengan buenos resultados; si éstos no se producen

lo más frecuente es que se enfaden y tomen medidas, que casi siempre se reducen a “echarles la bronca” y a veces imponerles algún castigo. Pero estas reacciones son ocasionales (con la entrega del boletín de notas o cuando reciben una notificación del tutor o del jefe de estudios) y generalmente motivadas por situaciones negativas, pero no suele haber una preocupación diaria por las actividades de estudio de sus hijos. Algunos alumnos no estudian de manera habitual, todos los días; los padres lo saben, pero se limitan a lamentarse y a manifestar su impotencia ante la situación (“¿Qué puedo hacer si a mi hijo no le gusta estudiar?”); aunque admiten que su hijo no estudia lo suficiente, al final le dejan que salga de casa con sus amigos todas las tardes. Con una actitud tan permisiva es difícil que el adolescente adquiera por sí mismo una disposición al esfuerzo y a la responsabilidad ante sus obligaciones, como lo es el estudio para él en estos momentos. Esta actitud permisiva se inserta en la situación de desconcierto e incertidumbre ante los comportamientos y actitudes de sus hijos, generalizada en la mayor parte de los padres hoy en día, que les lleva a alternar, de manera generalmente poco coherente y sistemática, la permisividad con el normativismo, lo que llega en ocasiones a reacciones de extrema firmeza para desembocar en la abdicación (Pleux, 2001).

- **Tendencia a dejar en manos de los centros educativos las tareas de educación de los adolescentes y de transmisión de valores.** Cuando existe la colaboración de la familia esta tarea es posible, pero cuando la familia se desentiende o no colabora, el centro educativo es incapaz de conseguirlo, pues no cuenta con capacidad para tomar medidas efectivas para corregir las conductas inadecuadas del alumno. Las conversaciones y llamadas de atención que, ante una conducta incorrecta o ante su falta de rendimiento, le pueden hacer a un alumno los distintos profesionales del centro (tutor, profesores, orientador, jefe de estudios...) pue-

den ser eficaces si él es consciente de esa situación, reconoce su responsabilidad y se compromete a corregirse. Pero si el alumno no lo asume y la familia no se compromete en la situación, las medidas que el centro pueda adoptar apenas tendrán ninguna eficacia. Bajo un título bien elocuente, *El eclipse de la familia*, Fernando Savater (1997) señala que cada vez con mayor frecuencia los padres sienten desánimo o desconcierto ante la tarea de formar las pautas mínimas de la conciencia social de sus hijos y las abandonan a los maestros, quejándose luego de los fallos de éstos en la medida en que se sienten culpables por la obligación que rehúyen. La tarea de los centros educativos se ve enormemente complicada al tener que ocuparse al mismo tiempo de la socialización primaria, antes tarea de la familia, y de enseñar las distintas materias curriculares. Para estas nuevas demandas, muchos docentes no se sienten preparados.

- **Las situaciones familiares difíciles.** Cada vez son más frecuentes las situaciones familiares que pueden contribuir a que el adolescente vaya perdiendo el interés por los estudios: padres muy ocupados que no dedican el tiempo necesario a sus hijos, padres separados con malas relaciones entre ellos y con repercusión en los hijos, etc.
- **El conocimiento y la cultura no se encuentran entre los valores dominantes en la sociedad.** Los padres (y casi todos los adultos) les repiten a los adolescentes la importancia de los aprendizajes escolares para su vida de adulto, la excelencia de la cultura, las ventajas de la educación. Pero luego los adolescentes ven en sus padres, en las personas adultas con las que se relacionan y en los medios de comunicación cómo lo que verdaderamente se valora es la posición social y el nivel económico, el bienestar, la comodidad, la posesión de medios materiales que facilitan la vida, la fama... Los modelos que tienen los jóvenes (y la sociedad, en general) no son los hombres

de cultura, los intelectuales, los científicos, sino los “famosos que aparecen en la tele”, quienes generalmente han adquirido esa fama, no por un esfuerzo personal continuado, sino de manera rápida y apenas sin esfuerzo o heredada de sus padres. Lo que se valora en esos “personajes” es su riqueza o la manera rápida y fácil de conseguir dinero, la vida placentera que llevan. Además de a estos “famosos” que viven bien sin apenas esfuerzo, la sociedad valora a las personas con buena situación económica o con poder más que a las personas con cultura o con conocimientos. Lógicamente, los adolescentes se sienten más fácilmente atraídos por los modelos de vida cómoda y por el enriquecimiento fácil que por el esfuerzo largo y continuado necesario para conseguir un título universitario.

- **Las experiencias sucesivas de fracaso.** El fracaso en los aprendizajes (reflejado en las calificaciones negativas) puede deberse a distintas causas (falta de esfuerzo personal, déficit en los conocimientos previos, dificultad de los aprendizajes, pérdida de interés, etc.), pero, aunque el estudiante trate de eludir su responsabilidad, siempre está asociado a consecuencias negativas (pérdida de autoestima, reprensiones de los padres y los profesores, posibles castigos, problemas de conducta en el centro y las consecuentes amonestaciones, etc.), de manera que el aprendizaje se va asociando con situaciones desagradables para ellos.
- **El valor de los aprendizajes escolares no es asumido por el estudiante.** Pocos son los alumnos que han asumido personalmente el sentido de su actividad en el instituto, que han interiorizado el valor intrínseco del conocimiento. Unos aceptan esforzarse para aprender por las consecuencias ventajosas que para ellos tendrán los conocimientos adquiridos y las titulaciones que conllevan. Otros no se niegan a estudiar, pero lo hacen con la sensación de que es algo impuesto por la sociedad, los profesores o “el Ministerio” (o “la ministra”).

Aunque lo consideran necesario para su futuro, no ven el valor de lo que aprenden en sí mismo. En esta situación, si se presentan dificultades es fácil que en el alumno se produzca la pérdida del interés y el abandono. Algo que ya ha ocurrido en aquellos que, además de verlo como una imposición, no le ven utilidad alguna.

- **Los estudios y los títulos no garantizan un puesto de trabajo.** Los estudiantes saben que las titulaciones académicas no garantizan el puesto de trabajo deseado. Saben que muchos titulados universitarios finalmente deben trabajar en tareas que no tienen relación con lo que han estudiado. Aunque reconocen que los estudios representan una ventaja y que permiten tener opciones a trabajos más reconocidos y mejor remunerados, no todos están dispuestos a esforzarse durante tanto tiempo sin tener asegurada su consecución frente a la posibilidad de empezar a “ganar dinero” de una manera más inmediata.
- **Los alumnos no han incorporado el sentido de la responsabilidad personal y del esfuerzo.** Aprender requiere realizar actividades personales y tener unas disposiciones (prestar atención, comprender y retener la información, practicar los aprendizajes, ser persistentes, etc.) que a veces suponen esfuerzo. Si, como antes hemos señalado, el entorno familiar es permisivo y poco exigente, el alumno no adquiere el hábito de realizar esfuerzo cuando es necesario. Muchos alumnos de Secundaria, en las conversaciones con el tutor o el orientador, justifican sus malos resultados aduciendo con la mayor naturalidad que “no les gusta estudiar” o que “les aburre”. Como empezaron a ir al “cole” (o a la guardería) desde muy pequeños, han ido pasando de un curso a otro de manera automática y han llegado al instituto sin pararse a pensar –y sin que los padres lo hayan propiciado– que acudir al centro para educarse y aprender no es sólo una manera de ocupar su tiempo sino también una obligación ante los padres y ante la sociedad es su tarea. Los estu-

diantes de Secundaria deben ser conscientes de que ellos son los principales responsables del aprovechamiento de su estancia en el instituto, de sus resultados académicos. Las consecuencias para ellos no deben ser las mismas si se esfuerzan que si no lo hacen.

- **El aprendizaje escolar tiene muchos competidores.** La sociedad y su propia familia proporcionan a los alumnos muchos elementos que les resultan más atractivos que el estudio y que les distraen y entretienen. Los estudiantes de Secundaria cuando se les pregunta por sus actividades fuera del aula contestan que pasan buena parte de su tiempo viendo la televisión. Los múltiples canales de televisión ofrecen una gran variedad de programas de entretenimiento, atractivos por intrascendentes, que no requieren ningún esfuerzo para su seguimiento. Si no hay un control de los padres, los alumnos pueden pasar horas y horas, a veces hasta muy avanzada la noche, delante del televisor, restando tiempo al estudio y al descanso y alimentando en ellos una actitud indolente, pasiva y cómoda. Los videojuegos y el ordenador empleado para jugar, *chatear* o *navegar* por Internet en sitios de entretenimiento son también atractivos y entran en competición con el aprendizaje escolar. Otros medios de entretenimiento, aconsejables y necesarios cuando se usan correctamente, pueden competir con el estudio al ser más atractivos: escuchar música de moda, salir con los amigos entre semana, consumo de tabaco y alcohol en grupo, etc.
- **Democratización de la enseñanza.** Los avances sociales de España han llevado a que la enseñanza obligatoria se alargue para todos los ciudadanos hasta los 16 años, que para algunos pueden ser los 18 en caso de repeticiones de curso. Esto supone un avance social que nadie discute, pero supone una realidad que hay que tener presente para responder adecuadamente a ella: todos están escolarizados, pero no todos están igualmente motivados ni tienen

los mismos intereses, como ya antes hemos comentado. La democratización de la enseñanza supone poner al alcance de todos las ventajas de la educación. Esto, que es bueno para la sociedad, porque persigue que todos los ciudadanos estén mejor preparados, individualmente puede influir negativamente en su motivación. La consecución de un nivel educativo o un título, que antes suponía una ventaja frente a otros que no lo alcanzaban, deja de serlo ahora cuando la mayoría consigue esos niveles o titulaciones.

La llegada de inmigrantes a España, y su escolarización en proporciones a las que no estábamos acostumbrados y para la que seguimos sin estar preparados, supone también una dificultad para la organización de la actividad académica y la intervención en el grupo por las dificultades para su atención, debidas, en unos casos, al desconocimiento del idioma y, en otros, al desfase en los niveles curriculares.

- **Otros factores,** en los que no nos detenemos, pueden también influir negativamente en la motivación escolar. Ya hemos mencionado anteriormente que las condiciones propias de la etapa de desarrollo en que se encuentran los adolescentes pueden dificultar las relaciones con los adultos y sus actividades de aprendizaje. Podríamos también hablar del desconocimiento de muchos estudiantes de su propio funcionamiento cognitivo, puesto en juego a la hora de aprender, y de lo poco que se hace en este sentido desde la institución escolar. O de la exagerada importancia que se le presta en la actividad escolar, tanto por los profesores como por los padres y la sociedad, a la adquisición de conocimientos conceptuales, mucha más que a los objetivos de desarrollo personal y de actitudes básicas. Queda claro, en todo caso, que la causa de la falta de motivación y del bajo rendimiento académico no está sólo en el alumno, sino también en el contexto social, familiar y escolar.

5. CAMBIOS EVOLUTIVOS EN LA MOTIVACIÓN

Nos hemos referido más arriba al contraste que puede observarse entre la motivación de los alumnos en los primeros cursos de su escolarización y la que muestran en los niveles de Secundaria, tal como acabamos de analizar. Hay factores ligados al desarrollo que influyen en este cambio que se observa en su actitud, interés y satisfacción ante el aprendizaje escolar.

Las revisiones hechas por Veroff (1969) y Stipek (1984) de los estudios sobre la evolución de la motivación del logro han puesto de manifiesto la existencia de cambios evolutivos en las características de la motivación de los alumnos ante las tareas escolares relacionados con cambios comportamentales, pero también con cambios cognitivos (Alonso Tapia, 198b, 1984a y b, 2005a; Ruble, 1984). El desarrollo cognitivo y los cambios en el contexto educativo influyen en los patrones de pensamiento de los estudiantes, de tal manera que va cambiando su manera de interpretar determinados aspectos relacionados con la motivación, como pueden ser la percepción de la dificultad de la tarea, la valoración de los resultados, las repercusiones sociales de su rendimiento, las causas del éxito o fracaso, la concepción de la inteligencia, las expectativas, el autoconcepto, etc. Estos cambios en las cogniciones motivadoras (Covington, 1983) producen cambios emocionales que repercuten en su actitud ante los aprendizajes escolares. A la edad en que tiene lugar el paso de Primaria a Secundaria los adolescentes han adquirido las capacidades que les permiten formarse un sistema de motivación parecido al de los adultos y comienzan a cristalizar las diferencias entre ellos en los distintos factores que condicionan la motivación académica (Alonso Tapia, 1987b, 1992c; Alonso Tapia y Montero, 1990).

Así, la dificultad de la tarea es valorada de manera diferente dependiendo de la edad de los estudiantes; esta valoración influirá sobre sus expectativas de éxito o fracaso, lo que le animará o no a afrontarla (Nicholls, 1983). Al comienzo de la escolarización (3-5 años), los

niños tienen una concepción subjetiva de la dificultad de la tarea: será fácil si son capaces de realizarla y difíciles en caso contrario. A los 5-6 años comienzan a darse cuenta de que hay condiciones objetivas que influyen en el grado de dificultad de las tareas. A partir de los 7 años empieza a utilizarse un criterio normativo basado en la comparación social: la dificultad de una tarea está en relación inversa con el número de compañeros que son capaces de realizarla: será difícil si muy pocos compañeros son capaces de realizarla, lo que implica que se requiere más capacidad. A partir de esta concepción hace inferencias sobre su capacidad ("Si no soy capaz de hacerlo, soy más torpe que los demás").

La concepción de las capacidades implicadas en el aprendizaje (especialmente, la inteligencia) varía a lo largo del desarrollo, dependiendo de cómo se percibe la relación entre esfuerzo y habilidad (Nicholls y Miller, 1984-b). Hasta los 6 años, los niños no ven ninguna diferencia entre habilidad, esfuerzo y resultados conseguidos. Consideran que el niño que más se esfuerza es más inteligente, aunque sus resultados sean bajos; piensan que los que obtienen mejores resultados lo hacen porque trabajan más –aunque en realidad no lo hagan– y son más inteligentes. Hacia los 6 años, los niños comienzan a diferenciar entre esfuerzo y resultado, relacionándolos como causa y efecto. Piensan que esfuerzo y resultado covarían positivamente, lo que les lleva a pensar que el alumno que más se esfuerce tendrá mejores resultados y, por tanto, será más inteligente. Cuando los resultados no se corresponden con el esfuerzo, se buscan explicaciones al efecto de éste (se ha esforzado, pero sin poner cuidado; o ha habido momentos de mayor o menor intensidad en el esfuerzo), pero todavía no piensan en la inteligencia como un factor que influya en la mayor o menor efectividad del esfuerzo realizado. A partir de los 9 años comienza a ser concebida la inteligencia como capacidad, como un rasgo que, en mayor o menor medida, es estable. El esfuerzo ya no es la única causa de los resultados; un bajo esfuerzo puede ser com-

pensado por una alta habilidad, mientras que una habilidad baja limitará los efectos del esfuerzo. Sin embargo, esta diferenciación entre capacidad y esfuerzo no es aplicada de manera sistemática.

No será hasta la edad en que comienzan la Educación Secundaria (12-13 años) cuando los alumnos reconozcan la capacidad como algo estable. Esfuerzo y capacidad son concebidos como entidades separadas e interdependientes que covarían inversamente. Ahora ya, claramente, se comprende que una capacidad alta incrementa los efectos del esfuerzo sobre el rendimiento, mientras que si es baja los limita. Observando en sí mismo y en los compañeros el esfuerzo realizado y los resultados obtenidos, puede sacar conclusiones correctas acerca de la capacidad. Ante resultados iguales, el que menos se ha esforzado es más inteligente. Ahora ya tiene claro que para alcanzar unos determinados resultados es necesario menor esfuerzo si se tiene alta capacidad, mientras que si las capacidades son bajas debe realizarse un mayor esfuerzo. Así se explica que los malos resultados académicos puedan tener una gran repercusión en la autoestima de los estudiantes de secundaria, llevándoles a atribuir sus resultados al poco o nulo trabajo personal para dejar a salvo su valía personal, sus capacidades; tratan de dar la idea de que, si quisieran, si se pusiesen a estudiar, si se esforzaran un poco, lo conseguirían. Por el contrario, cuando un alumno se ha esforzado mucho y no ha conseguido los resultados esperados, puede llegar a la desesperanza, a desanimarse y abandonar, porque puede haber llegado a pensar que es incapaz de conseguirlo por más que se esfuerce. La percepción de falta de habilidad tiene efectos más negativos en los adolescentes y adultos que en los niños pequeños, quienes no ven la relación entre capacidad y esfuerzo.

A medida que transcurren los años de escolarización, aumenta la valoración que los alumnos hacen del rendimiento académico, sobre todo porque van comprobando que la sociedad y su entorno dan mucha importancia a los resultados escolares (las calificaciones). Por eso, en general, y para ser reconocidos por padres y profesores, los alumnos se preocupan por conseguir buenas notas –más que por aprender–. Pero a veces este deseo entra en conflicto con otros intereses personales, como puede ser el conseguir la aceptación de su pandilla. Cuando una de las características del grupo del que quiere formar parte es su bajo rendimiento escolar, el alumno puede decidir renunciar a conseguir buenas notas y buscar intencionadamente malos resultados para ser bien visto y aceptado por la pandilla. En otros casos, puede estar verdaderamente interesado (o preocupado) por sus resultados² porque se han asumido como propios los intereses de los padres sobre él y se aceptan sus recomendaciones o porque el mismo alumno es consciente de la importancia de los aprendizajes para su vida futura (académica y profesional). Este aumento de la preocupación por los resultados académicos depende, en gran medida, de cómo se perciben las reacciones de las personas de su entorno (padres y profesores) ante su comportamiento y sus resultados académicos. Los más pequeños son más sensibles al *feedback* social de los adultos (alabanzas, regañinas, ser ignorados, etc.), mientras que los mayores (final de Primaria y comienzo de Secundaria) empiezan a darle más importancia al *feedback* simbólico (notas), objetivo (información objetiva sobre el grado de corrección de sus realizaciones) o normativo (comparación con un grupo de referencia). Estos cambios en la importancia dada a las valoraciones de los adultos sobre su propio trabajo, junto con sus experiencias de éxi-

² Piénsese en lo determinante que puede llegar a ser la nota media del expediente académico de un alumno de bachillerato en la calificación final de las Pruebas de aptitud para el Acceso a la Universidad (*Selectividad*) y su repercusión en la posibilidad de elección de estudios universitarios. La Ley Orgánica de Calidad Educativa (LOCE, 2002, art. 31.1) disponía que en el Título de Graduado en Educación Secundaria se hará constar la nota media conseguida en la etapa, aunque este aspecto ha desaparecido en la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006, art. 31).

tos y fracasos, que generalmente dan origen a un aumento de las valoraciones negativas de su rendimiento, determinan que el optimismo ingenuo de los niños más pequeños, que les lleva a sobrevalorar sus competencias y sus expectativas de éxito, vaya dando paso a una valoración más realista de sus posibilidades e, incluso, a unas bajas expectativas sobre sus resultados futuros y a una valoración cada vez más negativa del contexto escolar y de los aprendizajes.

Al centrarse cada vez más en las repercusiones sociales de sus resultados, la motivación por el aprendizaje va perdiendo su valor intrínseco, para responder cada vez más a motivaciones extrínsecas. Por las mismas razones, la ansiedad asociada a situaciones evaluativas va aumentando a medida que se avanza en los niveles educativos, especialmente con el comienzo de la Educación Secundaria.

Los cambios evolutivos que se van produciendo en los alumnos en todos aquellos aspectos relacionados con su aprendizaje contribuyen, en muchos casos, al desarrollo de una actitud más pesimista sobre las expectativas y posibilidades de aprendizaje, al rechazo, más o menos radical, de los objetivos y actividades escolares y, en definitiva, al desarrollo de actitudes y comportamientos que representan una menor motivación por los aprendizajes y una dificultad para su rendimiento académico.

Ahora bien, este cambio en sus actitudes y comportamientos no responde únicamente a las variables dependientes de su desarrollo físico, cognitivo y social. Depende también –ya algo hemos señalado sobre ello– de las reacciones de los adultos (padres y profesores, principalmente) ante sus resultados y del tipo de ayuda que les prestan en su proceso de aprendizaje. Más adelante nos referiremos a las actuaciones de padres y profesores deseables para favorecer la motivación de los alumnos y conseguir que se impliquen en las actividades de aprendizaje. Nos limitamos ahora a recoger lo que dicen Alonso Tapia y López (1999) con vistas a prevenir la desmotivación de los alumnos, la autoconceptualización como vagos y la baja autoestima. Según

estos autores, habría que prestarles una atención más individualizada durante el proceso de aprendizaje, de manera que fuese posible darles información precisa para que puedan superar sus dificultades y aprendan a centrar la atención no en el esfuerzo que supone la tarea, sino en el proceso que han de seguir y en los progresos que van experimentando.

6. QUÉ HACER ANTE EL PROBLEMA

Acabamos de exponer el problema de la falta de motivación que se da en buena parte de los alumnos al inicio de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), con efectos negativos en diversos frentes, entre los cuales los más evidentes son los malos resultados académicos. Esta situación, para sintetizar, puede calificarse como frustrante para algunos alumnos, angustiosa para muchos padres, problemática para los profesores y disfuncional para el Sistema Educativo y la sociedad en general.

Como ante cualquier problema, la reacción lógica ante éste debe ser analizarlo y abordarlo para tratar de solucionarlo. Dado que el problema no es nuevo, distintos autores lo han estudiado y han hecho propuestas desde distintos planteamientos. Sin embargo, la complejidad del proceso motivacional y la diversidad de factores que influyen en él hacen difícil formular una propuesta que lleve a la solución del problema en todos los casos.

Muchos profesores están desorientados ante la situación y con frecuencia se sienten impotentes. Necesitan ayuda y orientación para saber qué hacer para que los alumnos estén más interesados por los aprendizajes escolares, se esfuercen por aprender, realicen las necesarias actividades de aprendizaje y mejoren sus resultados académicos. Por otro lado, muchos padres están preocupados, angustiados o “desesperados”, dependiendo de la fase de desmotivación de sus hijos; otros están ya resignados y ni siquiera se plantean el problema porque piensan que nada puede hacerse ya después de haberlo intentado todo. La reacción de los alumnos ante la des-

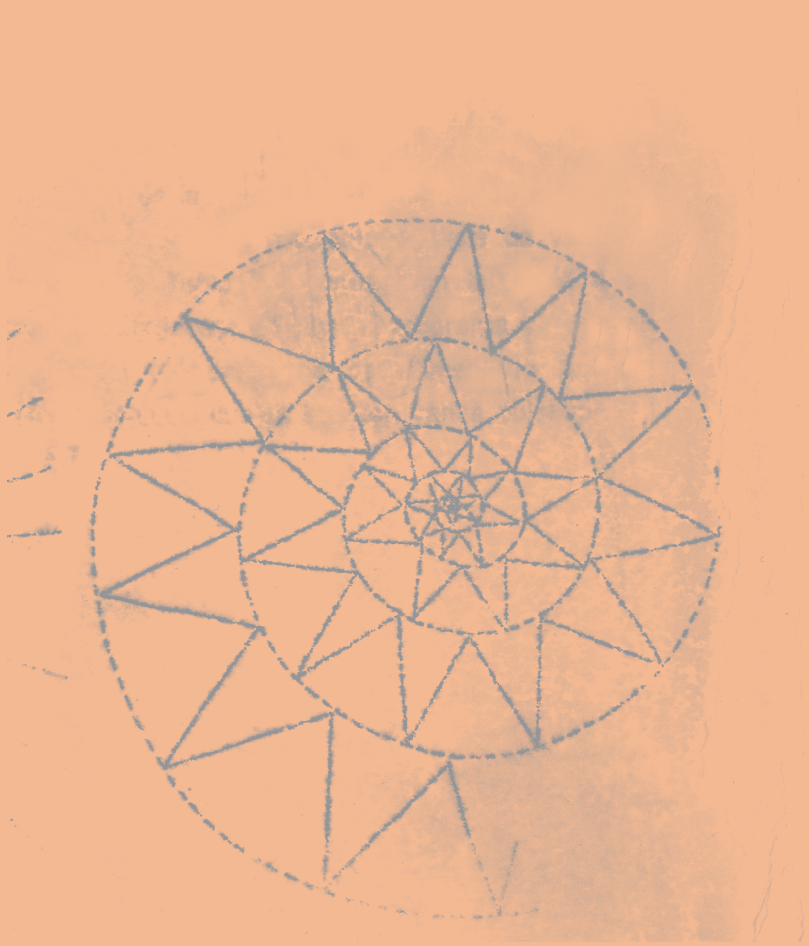
motivación también es variable: unos justifican su poco esfuerzo y malos resultados aduciendo que “no les gusta estudiar”, a otros les molestan las consecuencias negativas de sus malos resultados pero se resignan porque no se ven con ánimos suficientes para iniciar un cambio de actitud. Pero la mayoría de los que están en esta situación no la ven tan dramática y tratan de tranquilizar a padres y profesores prometiendo que van a cambiar, que se van a esforzar y que van a mejorar sus resultados, promesa que lamentablemente en la mayoría de los casos no llega a mantenerse o, ni siquiera, a iniciarse.

La preocupación por esta situación constituye el origen del presente trabajo. Es preciso abordar el problema para poder intervenir con los alumnos y poder dar una respuesta a padres y profesores. El objetivo es contribuir a la solución del problema de la desmotivación de los alumnos ante los aprendizajes escolares o, más modestamente, contribuir a reducir el problema o, al menos, que no se vaya agudizando. Para ello se elabora un programa que será aplicado a los alumnos con vistas a mejorar su motivación ante los aprendizajes. Si el objetivo es mejorar la motivación, es preciso tener claro en qué consiste la motivación. Es lo que se pretende en el capítulo siguiente: se analizan las distintas aproximaciones al amplio y complejo fenómeno al que nos referimos con el término “motivación” y se expone su relación con el aprendizaje.

Centrados ya en la motivación académica, esto es, en los procesos motivacionales implicados en los aprendizajes escolares, se

emprende el estudio de los factores que influyen en ella. Son tantas y tan diversas las variables que influyen en la motivación que sería imposible detenerse en todas ellas. Por ello, se ha optado por tratar más detenidamente los factores personales relacionados con la motivación para el aprendizaje; es decir, aquellos aspectos que dependen del propio individuo y que determinan su motivación. Después de la exposición general de todos los factores que se presentan en el capítulo 3, se abordan con mayor profundidad en los ocho capítulos siguientes los factores personales y, especialmente, aquellos en los que se centrará el programa de intervención con la pretensión de modificarlos para mejorar la motivación de los alumnos por los aprendizajes.

En los dos capítulos siguientes se exponen otros tipos de factores que también influyen en la motivación por el aprendizaje. Puesto que los factores motivacionales no actúan de manera independiente, sino en interacción unos con otros, no se ignora el resto de factores; se tienen en cuenta en la medida de lo posible aunque no sean abordados de manera directa en nuestro programa. Nos estamos refiriendo a los factores que tienen que ver con el contexto escolar en el que se desarrollan los aprendizajes, especialmente las actuaciones de los profesores, y a los factores familiares y sociales. Si bien el programa no aborda directamente las actuaciones de profesores y padres, se procura que sus intervenciones refuercen y potencien los objetivos del programa, dándoles orientaciones en ese sentido.



Motivación y aprendizaje

Motivación y aprendizaje

1. LA MOTIVACION EN LA CONDUCTA HUMANA

Explicar la conducta humana no siempre es fácil. Son muchas las causas que pueden estar en el origen de nuestros actos. Cuando hacemos algo, no siempre lo hacemos movidos por algún motivo. A veces la explicación de nuestros actos está en otras causas o circunstancias que no son estrictamente motivacionales. Estas causas pueden estar fuera de la propia persona. A veces, circunstancias físicas y sociales del entorno próximo pueden determinar nuestros actos. En otras ocasiones, la razón de nuestros comportamientos puede estar en otras personas: sus órdenes, imposiciones o prohibiciones, sus deseos, la simple observación de sus hábitos de conducta. Incluso personas sin relación directa con un individuo pueden influir en su conducta: los ídolos musicales, artísticos o deportivos de los jóvenes pueden determinar la manera de comportarse de sus seguidores. Y, en general, los medios de comunicación audiovisuales (televisión, cine) influyen en determinados comportamientos. Incluso en la misma persona hay determinantes en el origen de sus actos que no son estrictamente motivacionales: los conocimientos y habilidades, las creencias, los valores, etc. E incluso a veces puede pare-

cer que no hay ningún motivo en nuestros actos: cuando se realizan por rutina o de manera indeliberada o inconsciente.

Pero, aun teniendo en cuenta lo anteriormente dicho, generalmente la mejor manera de entender la conducta humana es preguntarnos por sus motivaciones. La motivación puede darnos la respuesta a la cuestión del porqué del comportamiento humano: ¿por qué una persona en un momento dado actúa de una manera y no de otra?, ¿por qué en una misma situación las personas actúan de maneras distintas?, ¿por qué una persona cambia de manera de actuar sin haber variado otras circunstancias? La mayoría de los comportamientos de las personas encuentra su explicación en la motivación.

Por tanto, para entender el comportamiento de las personas, además de atender a otras circunstancias, podemos preguntarnos por las motivaciones de esas personas. Porque la motivación puede ser entendida como “el conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta” (por ejemplo, Good y Brophy, 1983; Beltrán, 1993). Según Pardo y Alonso Tapia (1990, p. 7), al hablar de motivación “nos referimos a todos aquellos factores cognitivos y afectivos que influyen en la elección, iniciación, dirección, magnitud, persistencia, reiteración y cali-

dad de una acción”. Definiciones más sintéticas de motivación podrían ser las siguientes: “el esfuerzo que una persona está dispuesta a hacer para conseguir algo”; o “el conjunto de factores que nos incitan desde dentro a la acción”; o “el trasfondo psíquico, impulsor, que sostiene la fuerza de la acción y señala su dirección”. Y así podríamos transcribir decenas de definiciones de motivación. Porque el concepto de motivación no es unívoco y varía según el punto de partida teórico y la importancia relativa que se dé a los distintos factores que intervienen en ella.

Podemos aclarar algo el concepto señalando algunas de las características de la motivación o la acción motivada.

- La conducta humana está multideterminada, obedece a múltiples causas o motivos al mismo tiempo, algunos de los cuales pueden ser desconocidos para el propio sujeto.
- La acción motivada está orientada y dirigida a una meta u objetivo que la persona quiere alcanzar, lo que implica una cierta voluntariedad, es decir, no depende por completo de una imposición externa.
- Los motivos pueden ser explícitos o implícitos, conscientes o inconscientes, disimulados, disfrazados, contradictorios, etc. Pueden ser intrínsecos (la propia realización de la conducta es interesante en sí misma y produce satisfacción) o extrínsecos (están fuera del propio sujeto; la conducta se realiza buscando algo que está fuera del propio sujeto).
- Los motivos son los proveedores de energía de la conducta; integran aspectos cognitivos y afectivos, preparan al organismo para actuar, incrementan la activación y organización de nuestras acciones, cargándolo de energía física y mental. Pueden tener una gran fuerza y ser muy persistentes hasta alcanzar la meta propuesta, y superar los obstáculos que se interponen en el camino de su consecución.

- La fuerza de los motivos puede variar con el tiempo, por la evolución de las personas, el cambio de las circunstancias que rodean a las personas, la aparición de conflictos, etc. Pero los motivos suelen tener continuidad en el tiempo, persisten en el sujeto, aunque se adapten a las circunstancias.
- Los motivos están organizados jerárquicamente; unos son más profundos e internalizados en el sujeto, referidos a las actividades más básicas del hombre y que en muchas ocasiones actúan de manera poco consciente; otros motivos actúan a nivel más superficial, referidos a situaciones más concretas e individuales y que implican una actuación más consciente.

2. LA MOTIVACIÓN ACADÉMICA

No nos detenemos aquí a exponer las distintas teorías sobre la motivación³. Aunque ninguna teoría da una respuesta global al problema, de casi todas se puede sacar alguna conclusión que sirva de fundamento para poder proponer actuaciones y orientaciones encaminadas a desarrollar la motivación de los alumnos. Por eso, en las orientaciones y propuestas de intervención que hacemos nos apoyamos en distintos planteamientos teóricos de los que se deducen algunos principios cuyas aplicaciones se han mostrado en la práctica eficaces para el mantenimiento y desarrollo de la motivación para el aprendizaje.

Según Eccles y Wigfield (2002), las recientes teorías de la motivación relacionadas con el aprendizaje se centran sobre todo en la relación de las creencias, los valores y las metas con las conductas de aprendizaje de los alumnos.

En el ámbito escolar, donde se centra este trabajo y el objeto del presente estudio, es unánime la consideración del papel fundamental que la motivación desempeña en la conducta académica de los alumnos y en su rendimien-

³ Una exposición somera de las distintas teorías de la motivación puede verse en la Tesis Doctoral del autor (García Legazpe, 2004).

to. Nadie discute que las capacidades intelectuales influyen en el mayor o menor nivel de aprendizaje de un alumno y, sobre todo, en la facilidad de aprendizaje. Pero para que esas capacidades se pongan en juego es preciso que previamente el estudiante haya decidido hacerlo. Demasiados alumnos de Secundaria con capacidades suficientes para conseguir los objetivos de aprendizaje correspondientes a su nivel no llegan a lograrlo porque no tienen interés, no les gusta nada de lo que tienen que estudiar, rechazan los aprendizajes académicos y desean abandonar cuanto antes el instituto. Lo dramático es que estos mismos alumnos suelen manifestar que esta situación no era así con anterioridad, que antes, en Primaria, sí les gustaba ir al “cole”, estudiar y hacer las tareas, y que obtenían buenos (o aceptables) resultados. Es decir, muchos estudiantes cuando llegan a Secundaria van perdiendo la motivación por el aprendizaje. También se da el caso contrario: alumnos con mucho interés, que trabajan mucho pero no rinden; sus resultados son insuficientes o no se corresponden con el esfuerzo realizado.

Para alcanzar un rendimiento óptimo, por tanto, parece necesario poseer capacidades suficientes y ponerlas en práctica, utilizar estrategias de aprendizaje eficaces, y estar motivados. Además, hay que tener presente que todos estos factores se dan al mismo tiempo en una misma persona e interactúan entre sí. Escasas capacidades o conductas de aprendizaje poco eficientes, que llevan al alumno a experiencias de fracaso escolar, pueden desanimar poco a poco al alumno y hacer que vaya perdiendo la motivación. Un alumno que vaya perdiendo el interés por el aprendizaje (por la competencia de otros motivos más interesantes para él, por ejemplo) puede dejar de poner en juego sus capacidades para el aprendizaje, disminuir sus actividades de aprendizaje, empeorar sus resultados y aumentar su desmotivación. Hay una gran interacción, como se ve, entre motivación, conducta académica y resultados, siendo difícil casi siempre determinar qué es lo que está en el origen de la situación problemática actual.

Para salir de esta situación de desmotivación de los alumnos y abordar su solución, que es el objeto de nuestro estudio, se tendrán en cuenta todos aquellos hallazgos que desde distintos planteamientos teóricos se hayan mostrado eficaces para mejorar la motivación de los alumnos por el aprendizaje y para mejorar los resultados académicos. Los principios en que nos basaremos para afrontar la solución del problema que nos ocupa y las bases teóricas que los fundamentan se irán exponiendo con detalle en los próximos capítulos.

3. MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA, INTRÍNSECA E INTERNALIZADA

Tradicionalmente se ha distinguido entre motivación extrínseca y motivación intrínseca, cuyas ventajas siempre se han resaltado (Deci, 1975; Deci y Ryan, 1985, 1995; Ryan y Deci, 2000, 2002).

Hablamos de **motivación extrínseca** cuando un alumno realiza las actividades de aprendizaje por motivos distintos al propio aprendizaje: para obtener recompensas o evitar sanciones, por imposición de los padres, para que se reconozca su valía, etc. Al alumno no le interesa el aprendizaje en sí mismo, sino las consecuencias que se derivan de su conducta de aprendizaje. Las consecuencias de este tipo de motivación son generalmente negativas: para mantener la motivación es necesario mantener permanentemente los refuerzos externos (mediante premios o castigos). Aunque en algunos casos y bajo ciertas condiciones los refuerzos externos pueden ser eficaces (e incluso necesarios), en general su eficacia es muy limitada, pues la motivación desaparece cuando los refuerzos dejan de aplicarse. Alonso Tapia (2005b) ha comprobado la existencia de correlaciones negativas o nulas entre la *motivación externa* y el rendimiento de los alumnos de ESO y Bachillerato en las distintas materias.

La motivación de un estudiante sería **intrínseca** cuando realiza las actividades de aprendizaje movido por motivos personales y por la satisfacción que le produce el mismo aprendi-

zaje. Estos estudiantes no necesitan refuerzos externos, encuentran satisfacción en plantearse los objetivos de aprendizaje como un reto personal, en comprobar su dominio de las tareas o destrezas que se ha propuesto, en la misma realización de las actividades de aprendizaje y en el hecho de aumentar sus conocimientos. Por consiguiente, la misma realización de las actividades de aprendizaje es motivadora; de ahí que cuanto más aprendan más aumentará su motivación; la motivación, lejos de disminuir, va aumentando a medida que realiza las actividades de aprendizaje y aumentan sus conocimientos y destrezas. Ésta sería, lógicamente, la situación ideal deseable para todos los alumnos. Sin embargo, es evidente que se da muy escasamente. ¿Qué hacer para que los alumnos estén intrínsecamente motivados? Si un alumno no está intrínsecamente motivado de manera espontánea, sería muy difícil conseguirlo desde el exterior, pues las actuaciones externas inducirían motivos externos, incluso cuando hicieran referencia a posibles motivos personales. Por otro lado, el contexto institucional en el que se desarrolla el aprendizaje escolar no favorece precisamente la motivación intrínseca, especialmente evidente en los niveles a los que siempre nos estamos refiriendo: la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Los contenidos de aprendizaje que se proponen suponen ya una cierta dificultad, la enseñanza es obligatoria, las materias son impuestas, se evalúa y califica su grado de aprendizaje. Para un adolescente, que empieza a experimentar su autonomía y desea autoafirmarse oponiéndose a los adultos y rechazando cualquier imposición, estas circunstancias no favorecen precisamente el desarrollo (o el mantenimiento) de la motivación interna, es decir, la elección voluntaria de las actividades de estudio por sí mismas o por la satisfacción que el aprendizaje en sí mismo le produce. Y sin embargo, todos los educadores tienen experiencia de que, aunque muchos alumnos rechazan los estudios, la mayoría acude al instituto, realiza las tareas y obtiene resultados académicos aceptables, sin que los padres tengan que estar perma-

nentemente obligándoles, alentándoles con premios o amenazándoles con castigos; aunque es evidente que no disfrutan acudiendo al instituto (prefieren las vacaciones y los días de fiesta), no se consideran coaccionados para seguir estudiando. Más aún, la mayoría de los jóvenes sigue estudiando en los niveles postobligatorios, cuando ya podrían elegir no estudiar. Para explicar esta aparente contradicción, Harter (1992) introdujo una nueva categoría en esta clasificación, hasta ahora tan dicotómica, de motivación: la motivación internalizada.

La **motivación internalizada** se situaría entre las dos anteriores, aunque más cerca de la intrínseca, pues se trata también de un tipo de automotivación. Se trataría de la motivación de aquellos estudiantes que realizan las actividades de estudio, no por el disfrute de realizar las actividades ni por la satisfacción de aprender, sino porque han internalizado, han asumido como propios, ciertos valores, actitudes o refuerzos que anteriormente eran externos y transmitidos o aplicados por los agentes socializadores (padres y profesores) para orientar su conducta. Se explica así que los alumnos, que en un principio necesitaban premios y castigos y ser supervisados y animados por sus padres, no lo necesitan ya para iniciar y mantener las conductas de aprendizaje, ya que éstas son consideradas como importantes al haber asumido los valores de los educadores. Los alumnos, bajo este tipo de motivación, se esfuerzan, estudian, no porque disfruten haciéndolo, sino por sentido del deber, porque han asumido que la educación y los conocimientos son beneficiosos para ellos.

Para que se dé la motivación internalizada es preciso que el alumno reciba de la familia y del centro educativo unos valores que poco a poco van siendo asumidos y unos modelos con los que pueda identificarse para ir formando su propia identidad. Las investigaciones de Harter han demostrado que este tipo de motivación es muy adaptativa, pues, al igual que en el caso de la motivación intrínseca, lleva a los estudiantes a sentirse competentes, hace que se sientan satisfechos con sus logros y se

responsabilicen de sus fracasos. Es, por tanto, conveniente suscitar y desarrollar este tipo de motivación, ya que es más fácil de trabajar que la motivación intrínseca.

Deci, Ryan y colaboradores (Deci y Ryan, 1991; Deci y otros, 1991; Rigby y otros, 1992; Ryan, Connell y Deci, 1985; Ryan, Connell, y Grolnick, 1992) han estudiado también este tema. Observan que, aunque muchas de las actividades escolares no son en sí mismas motivantes, lo que supone que los alumnos las realizan no por motivos intrínsecos a la propia tarea, sino por otros ajenos al propio aprendizaje, muchos estudiantes se implican activamente en la realización de esas tareas. Para estos autores, como para Harter, la explicación está en la asunción por estos alumnos de ciertos valores que suponen considerar como muy importante el implicarse activamente en su aprendizaje. Estos autores sostienen que en la motivación extrínseca hay distintos niveles, entre los que se va avanzando a medida que se va desarrollando la capacidad de autorregulación de la propia conducta. A la autorregulación o autocontrol de la conducta se llegaría desde la ausencia de control, cuando la conducta sólo está dirigida por las necesidades y apetencias, pasando por el control externo de los padres y otros adultos, hasta llegar a la internalización de ese control externo asumiéndolo como propio.

Estos planteamientos son muy pertinentes en nuestro contexto educativo. El actual Sistema Educativo español habla de la Educación en valores, especialmente en el tratamiento de los llamados “temas transversales”, y del desarrollo de actitudes. Por otro lado, al ampliarse la edad de escolarización obligatoria, los adolescentes sienten rechazo por unos aprendizajes que consideran impuestos; la sociedad (y sus padres) les proporcionan la posibilidad de realizar otras actividades o entretenimientos más atractivos que los relacionados con el aprendizaje; las materias escolares –ya lo hemos dicho– no son siempre fáciles y motivadoras en sí mismas. En estas circunstancias parece necesario desarrollar en los estudiantes estos estilos de motivación que llevan a la autodeter-

minación. Debemos trabajar para que los adolescentes vayan asumiendo e integrando los valores que la sociedad, sus padres y los profesores les transmiten. Los estudiantes deben tomar conciencia de que para progresar en los aprendizajes que se les propone no basta el simple deseo de aprender, sino que es necesaria la determinación de querer aprender, y para conseguirlo es preciso el esfuerzo personal. Han de asumir que el estudio es un deber para ellos, para su propio futuro, para su provecho y el de la sociedad. Desarrollar el sentido del deber, de la obligación, hasta ser integrado por el adolescente, es una buena medida de desarrollo motivacional. Como escribe González Torres (1997, p. 110), “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, 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”.

Para conseguir en los adolescentes la internalización de los valores, la autorregulación de la conducta y la voluntad personal por el estudio pueden seguirse, según Reeve (1996), dos procesos: por imposición o por identificación.

1) Se puede pretender forzar a los sujetos a que piensen y obren de una determinada manera ejerciendo presión social, mediante amenazas o castigos, e induciendo miedo y sentimientos de culpabilidad. Éste es un estilo de internalización rígido que genera ansiedad y conflictos internos, ya que el sujeto no se siente libre, y que le lleva en ciertos casos a mostrar rechazo o enfrentamiento a esos valores.

2) Más eficaz es un estilo de internalización por identificación, fundamentado en la adopción voluntaria de valores, creencias, metas y procedimientos de regulación propuestos por los agentes sociales.

El desarrollo de este tipo de autocontrol y de motivación internalizada puede ser facilitado si padres y profesores llevan a cabo las siguien-

tes pautas (Nisan, 1990; Ryan, Connell y Grolnick, 1992; Raffini, 1993; Reeve, 1996):

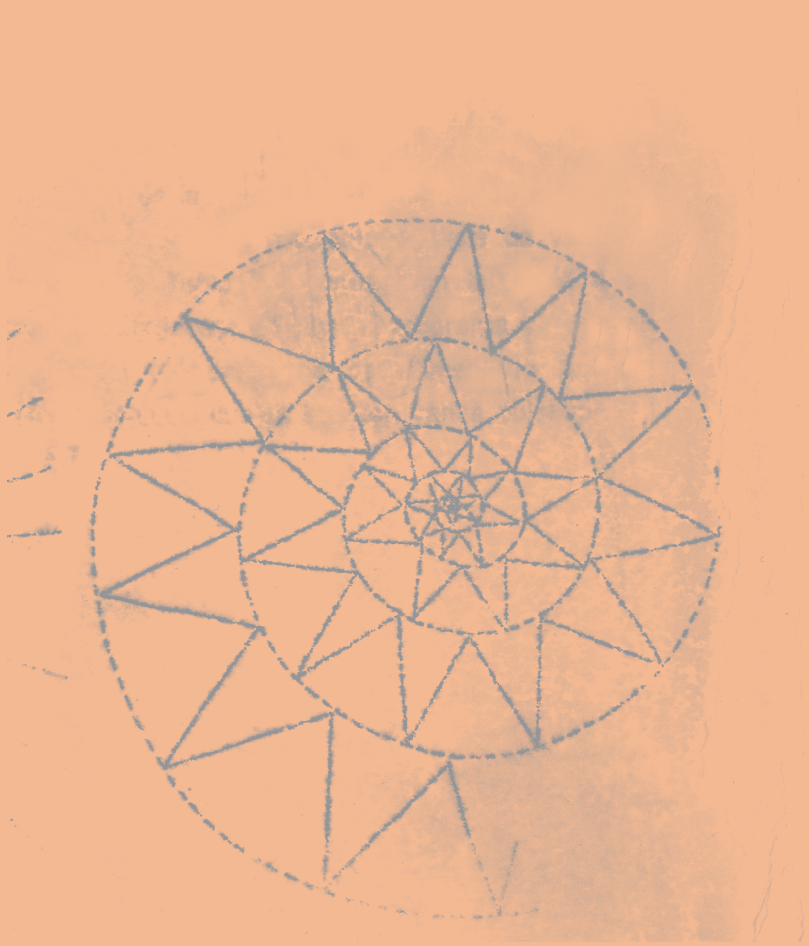
a) Establecer límites claros en la conducta, especialmente en las edades más tempranas, cuando se ponen las bases para que el niño aprenda a autocontrolar su conducta. Los niños tienden a satisfacer de manera inmediata sus necesidades e intentan traspasar los límites, pero un ambiente donde se apliquen unas normas consistentes de manera firme da seguridad al sujeto. Los límites no deben ser establecidos de manera que parezcan controladores e impositivos, sino que se deben explicar las razones por las que se imponen para que cada cual se responsabilice de su conducta. En el terreno del aprendizaje, es preciso crear en los estudiantes hábitos de estudio y, para ello, habrá que exigirles un tiempo de trabajo, ser constantes, organizar su tiempo, retrasar las actividades que le gustan hasta que hayan realizado las tareas, etc.

b) Favorecer la autonomía, permitiendo a los alumnos (a los hijos) cierto grado de elección, para estimular el sentido de autodeterminación y de responsabilidad por el propio aprendizaje.

c) Proporcionar un clima afectivo que les sirva de apoyo y donde se sientan acogidos y queridos. Cuando sea necesario aplicar las consecuencias previstas por el incumplimiento de sus deberes debe hacerse sin resentimiento, como una consecuencia de su comportamiento y no como una muestra del enfado de los padres o profesores. Cuando se aplique un castigo o se critique una conducta ha de hacerse refiriéndolo siempre a la conducta

concreta que lo motivó, sin hacer comentarios o juicios sobre la bondad o maldad de la persona; es “lo que ha hecho” lo que se está valorando y no “lo que es”; por eso hay que evitar etiquetas como “mal estudiante”, “vago”, “desobediente”, “revoltoso”, etc. y describir las conductas que se quieren corregir: “no has estudiado suficiente”, “no hiciste las tareas que te mandaron”, “dejaste de estudiar antes de tiempo”, “te entretuviste jugando mientras tenías que estudiar”, etc. Los controles externos, en todo caso, deben aplicarse sólo lo imprescindible e ir retirándolos a medida que no son necesarios porque el alumno va regulando por sí mismo su conducta. Se debe manifestar el reconocimiento de sus pensamientos y emociones, especialmente en las situaciones en que se le ponen restricciones a su conducta. El apoyo afectivo es fundamental para que el estudiante asuma como propios los principios que los educadores quieren transmitir.

En resumen, la intervención que proponemos debe encaminarse a desarrollar la motivación intrínseca en los alumnos, a conseguir que éstos se interesen prioritariamente por aprender, mediante la asunción de los valores y las orientaciones provenientes de los adultos más próximos, padres y profesores (motivación internalizada). Para conseguir el desarrollo de este tipo de motivación incidiremos en los factores que la determinan. Pasamos a exponer en el capítulo siguiente estos factores, que luego serán desarrollados más extensamente.



Los factores que influyen en la motivación para el aprendizaje

Los factores que influyen en la motivación para el aprendizaje

En la motivación para el aprendizaje, como en general en la motivación humana, influyen múltiples factores. La influencia de estos factores no se produce mecánicamente, de tal manera que pudiera predecirse su efecto o ser manipulados para conseguir el resultado deseado. La influencia de cada factor depende de la interacción que ocurra con el resto de los factores.

Diversos estudios experimentales han tratado de determinar la influencia de cada variable, aislándolas de las demás o relacionándolas con una o unas pocas. Pero determinar o predecir la influencia global de todos los factores es una tarea ardua. La interacción que se produce entre las distintas variables modifica, condiciona, cambia la dirección o anula el efecto que una variable produce de manera aislada. Además la interacción no es siempre igual, sino dinámica (Alonso Tapia, 1997).

Los factores que influyen en la motivación pueden clasificarse siguiendo diversos criterios, pero lo más lógico es fijarnos en si dependen fundamentalmente de la propia persona (factores personales) o más bien se deben al contexto que envuelve al sujeto e influye en él (familia, sociedad, profesores, centro educativo, etc.). De todas maneras, dado que todo sujeto se desarrolla en un contexto determinado, es difícil a veces determi-

nar si una disposición o una actitud tiene su origen en las disposiciones originales de la persona o bien han sido las características contextuales (condiciones ambientales, influencia de otras personas, educación, etc.) las que han desencadenado esa disposición. Como en todos los planteamientos dicotómicos, la síntesis parece traer la solución: es la permanente interacción entre las características personales y las del entorno las que van determinando, contando con las decisiones que en cada momento va tomando el sujeto, la manera de ser de cada uno, sus actitudes y sus disposiciones a actuar de una u otra manera.

1. FACTORES PERSONALES

Admitiendo la importancia de los factores externos al propio sujeto, nosotros nos vamos a centrar en los factores personales que influyen en el desarrollo y mantenimiento de la motivación para el aprendizaje, sobre los que vamos a diseñar el programa de intervención con los alumnos. En los capítulos siguientes nos detendremos a estudiar con más detalle estos factores personales y deducir sus aplicaciones prácticas.

Las metas que cada estudiante persigue en relación con su actividad escolar influyen de

manera diferente sobre su disposición a esforzarse, sobre sus actividades de aprendizaje y, consiguientemente, sobre su rendimiento. No es lo mismo que un alumno estudie buscando su desarrollo personal a través de la adquisición de conocimientos y destrezas que lo haga para conseguir recompensas o evitar castigos. Un estudiante puede perseguir varias metas a través de sus actividades de aprendizaje. Pero algunas de ellas tendrán más importancia que otras. Son las metas prioritarias las que influirán en que esté más o menos motivado para aprender y en su interés y disposición para esforzarse.

El rendimiento de un alumno también depende del **modo de afrontar las tareas escolares**. Las metas prioritarias que persigue un alumno, junto con otros factores (deseos, pensamientos, emociones, reacciones de los demás, consecuencias, etc.), influyen en –y son influidas por– su conducta de aprendizaje, configurando una forma personal típica de afrontar las tareas escolares. La concreción de estos patrones varía de unos autores a otros, aunque todos coinciden en reconocer que unos benefician el aprendizaje mientras otros representan una dificultad. Mientras que el patrón de actuación de los alumnos cuya meta prioritaria es adquirir conocimientos y desarrollar destrezas (“metas de aprendizaje”) favorece el aprendizaje, el de aquellos que están prioritariamente preocupados por dar una buena imagen de sí mismos (“metas de ejecución”) puede suponer una dificultad para conseguir auténticos aprendizajes. Paralelamente puede decirse lo mismo de aquellos estudiantes que se centran en la tarea frente a los que se centran en su propia persona; o los que están centrados en el proceso frente a los que se centran en el resultado. Otra tipología presenta como favorable para el aprendizaje las actuaciones de los alumnos cuya meta es aprender, frente a las de aquellos cuya meta es salvar su autoestima o las de aquellos que buscan librarse de la tarea de modo inmediato o evitar todas aquellas situaciones que supongan molestia o esfuerzo.

La percepción que un alumno tiene sobre **la relevancia de los aprendizajes** que le proponen influye también en su motivación. Si un alumno no ve el sentido de lo que estudia, es difícil que ponga mucho interés a no ser que tenga poderosos motivos externos. Si un alumno tiene escaso interés por lo que se le propone y, además, no le encuentra ninguna utilidad ni ve para qué le puede servir, puede tomar el estudio como una obligación, como una imposición de sus padres, de los profesores, de la sociedad. Es de esperar, entonces, que su esfuerzo vaya disminuyendo o desaparezca. Por el contrario, si percibe la utilidad de lo que está aprendiendo, su interés por lo que estudia se acrecentará. La percepción de un valor instrumental o de meta en lo que debe aprender influirá en los incentivos que el sujeto va a tener para atender a una explicación, estudiar un tema o realizar una tarea y, en consecuencia, en el esfuerzo que va a poner en ello.

Cuando un alumno se esfuerza y los resultados no se corresponden con su esfuerzo, hay que analizar si su trabajo se realiza de una manera eficiente, es decir, si utiliza **las estrategias de aprendizaje** adecuadas. No todos los alumnos utilizan de manera correcta y eficiente los procedimientos apropiados y las técnicas adecuadas para aprender. A veces, ni se les ha enseñado de una manera explícita ni ellos los han descubierto a través de la práctica. Otras veces, lo que ocurre es que, aun conociéndolos, no los ponen en práctica por comodidad o desinterés o porque no están convencidos de las ventajas de su utilización. Cuando los alumnos no experimentan ningún avance en sus aprendizajes, es lógico que su nivel de motivación vaya disminuyendo. Lo que ocurre en esos casos no es que no aprendan porque no están adecuadamente motivados, sino que no están adecuadamente motivados porque, al no saber cómo afrontar las tareas escolares, no aprenden. Para conseguir un nivel aceptable de aprendizaje es preciso que los alumnos organicen su tiempo, sigan determinados procedimientos y usen ciertas técnicas.

Los pensamientos que acompañan a las actividades de aprendizaje pueden facili-

tar la realización de las tareas y hacer más efectivas las conductas de aprendizaje o, por el contrario, dificultarlas. Si las ideas de un estudiante sobre distintos aspectos relacionados con el aprendizaje no son adecuadas, es difícil que sus actividades de aprendizaje sean realmente eficaces. Los alumnos deben ser conscientes de cuáles son sus pensamientos cuando se encuentran ante las tareas escolares y conocer los efectos que pueden tener sobre su conducta y su aprendizaje, para después, si esos pensamientos no son los adecuados, modificarlos dándose instrucciones y actuando en consecuencia, según lo hacen los sujetos cuya motivación es positiva. Los pensamientos favorables pueden ser reafirmados y los desfavorables eliminados o transformados por los consejos, instrucciones, ánimos o mensajes que otras personas dirigen a un alumno, pero también él mismo puede darse automensajes que orienten su conducta y vayan modificando sus pensamientos negativos.

Las atribuciones que un alumno hace sobre sus resultados académicos, es decir, las causas a las que atribuye sus resultados y todo lo que le ocurre en relación con su aprendizaje, influyen en su estado de ánimo y en sus expectativas y, a través de éstas, en su interés, en su disposición a esforzarse y en las acciones que llevará a cabo para alcanzar sus metas. La influencia sobre los resultados futuros no depende tanto de las causas concretas a las que se atribuyan aquéllos como de las características de esas posibles causas (dimensiones causales) referidas a si están dentro o fuera del sujeto, si son estables o variables, o si están o no bajo el control del sujeto. El patrón más favorable para la motivación académica es aquel en que los resultados se atribuyen a causas internas, variables y controlables.

Las expectativas que una persona tiene sobre el éxito o fracaso futuro en un aspecto de su vida influyen en la consecución efectiva del éxito o fracaso. Las expectativas son uno de los determinantes motivacionales más importantes. La experiencia personal de un

sujeto en situaciones anteriores, junto a las atribuciones y otras creencias del sujeto, determinan sus expectativas respecto a las consecuencias de su conducta en orden a la consecución de unas metas, influyendo en sus actitudes, sus decisiones y sus actos, y, en definitiva, en los resultados. La influencia de las expectativas puede referirse tanto a lo que los demás esperan de otra persona como a lo que uno mismo espera conseguir con sus actuaciones. Si uno no admite la posibilidad de alcanzar con éxito una determinada meta, es muy difícil que finalmente la consiga. Si uno está convencido del fracaso final en la consecución de un objetivo, su actitud y sus actos irán en esa dirección, que muy probablemente confirmarán sus expectativas negativas iniciales. Por tanto, mantener expectativas de éxito razonables y realistas es un factor fundamental favorable para el mantenimiento y desarrollo de la motivación para el aprendizaje.

Los factores hasta ahora señalados son los considerados por nosotros más fundamentales y más fáciles de desarrollarse en los alumnos mediante actividades en el aula; sobre ellos se centra el programa que hemos desarrollado y llevado a la práctica. Pero existen otros factores personales que también inciden en el desarrollo y mantenimiento de la motivación para el aprendizaje. Así, las **emociones** y los **sentimientos** que un individuo experimenta de manera permanente u ocasional influyen en su estado general, en sus actitudes, en sus relaciones personales, etc., y favorecen o entorpecen que el alumno se centre en su tarea y lleve a cabo con eficacia las actividades necesarias para que se produzcan los aprendizajes deseados. Estos sentimientos y emociones están asociados con (o dependen de) la consecución o no de las metas propuestas (los resultados en relación con las expectativas) y con las atribuciones que sobre esos resultados hace el sujeto. Los sentimientos del alumno sobre la propia valía, la autoestima, influyen también sobre su actitud ante los logros académicos. Una excesiva preocupación por preservar su autoestima puede llevarlo a desarrollar actitudes y comportamientos

en el aula que no favorecen su aprendizaje. La **experiencia de autonomía** facilita que los alumnos, especialmente en la etapa de la adolescencia, lleguen a la consideración de que sus actividades de aprendizaje (asistir a clase, atender a las explicaciones del profesor, estudiar en casa, hacer los exámenes, etc.) responden, no a una imposición externa, sino a una decisión personal mediante la que asumen las orientaciones de sus padres –y de la sociedad, en general– respecto a la conveniencia, utilidad y ventajas que supone para él los aprendizajes escolares. Y aún podrían citarse otros factores personales que influyen en la motivación, como el interés por conseguir recompensas materiales o evitar los castigos, el nivel intelectual, etc.

2. FACTORES DEL CONTEXTO ESCOLAR

Además de los factores personales, otros factores del entorno próximo al sujeto influyen en su motivación para el aprendizaje, especialmente aquellos que influyen o caracterizan el entorno en donde mayoritariamente tienen lugar las actividades de aprendizaje. Aunque éstas también las realizan los alumnos en su casa de una manera individual, es en el aula donde más tiempo les dedican y donde aprenden, al mismo tiempo que los contenidos de las distintas materias, cómo afrontar las actividades de aprendizaje, cómo aprender; es en el aula donde descubren la importancia de los conocimientos adquiridos, su utilidad, sus consecuencias, etc. La manera como estén organizadas las actividades de aprendizaje en el aula y la actitud del profesor serán determinantes para el desarrollo de la motivación de los alumnos y para conseguir la mayor eficacia en los objetivos de aprendizaje. Los profesores, con su estilo de enseñanza y su manera de relacionarse con los alumnos, influyen en la manera de aprender de éstos, en su motivación y en sus sentimientos hacia el entorno escolar.

Las **características de los profesores** relacionadas con su actividad docente pueden

influir en la motivación de los alumnos. Entre estas características podemos señalar las siguientes: sus conocimientos y su experiencia docente, sus creencias, sus metas personales y docentes, sus expectativas y sus atribuciones sobre el rendimiento de los alumnos y la efectividad de sus propias actuaciones.

Pero serán las **pautas de actuación del profesor** en el aula las que influyan de una manera más directa tanto sobre el aprendizaje de los alumnos como en su motivación. La manera concreta en que desarrolla cada profesor su práctica docente y educativa determina el contexto próximo en el que el alumno desarrolla la mayor parte de sus tareas de aprendizaje; ello influye en la forma en la que el alumno, en el aula, se enfrenta a su trabajo, lo que afecta, por tanto, a su motivación. Las pautas de actuación del profesor facilitadoras de la motivación pueden referirse a distintos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, al comienzo de una clase las actuaciones del profesor deben ir encaminadas a despertar su curiosidad, mostrarles la relevancia de lo que han de aprender y crear las condiciones para mantener su interés. Durante el desarrollo de las actividades las pautas de actuación del profesor deben ir encaminadas a mostrar la aceptación incondicional del alumno, facilitarles la percepción de autonomía y conseguir que experimenten el progreso en sus aprendizajes. Finalmente, a la hora de evaluar los aprendizajes, la forma en que se haga tendrá gran incidencia en su motivación académica. Es muy distinto que el alumno vea la evaluación como un momento sancionador que el profesor utiliza para controlarle, castigándolo o premiándolo, que considerarla como un momento importante en su proceso de aprendizaje, como una actividad que le puede ayudar a ser consciente de sus consecuencias y a aprender de sus errores. En el primer caso, el alumno no tiene ningún control en el proceso de evaluación, se considera la “víctima”, mientras que en el segundo él es el responsable de los resultados, es el “protagonista”.

3. FACTORES FAMILIARES Y SOCIALES

Además de los factores personales y los que dependen del contexto próximo (la organización de las actividades de enseñanza-aprendizaje en el aula), existen otros factores contextuales que también influyen en su actitud frente al estudio y, por tanto, en su motivación para aprender. Nos referimos a la influencia de la familia y de la sociedad, en general, en el desarrollo y mantenimiento de la motivación de los alumnos para aprender.

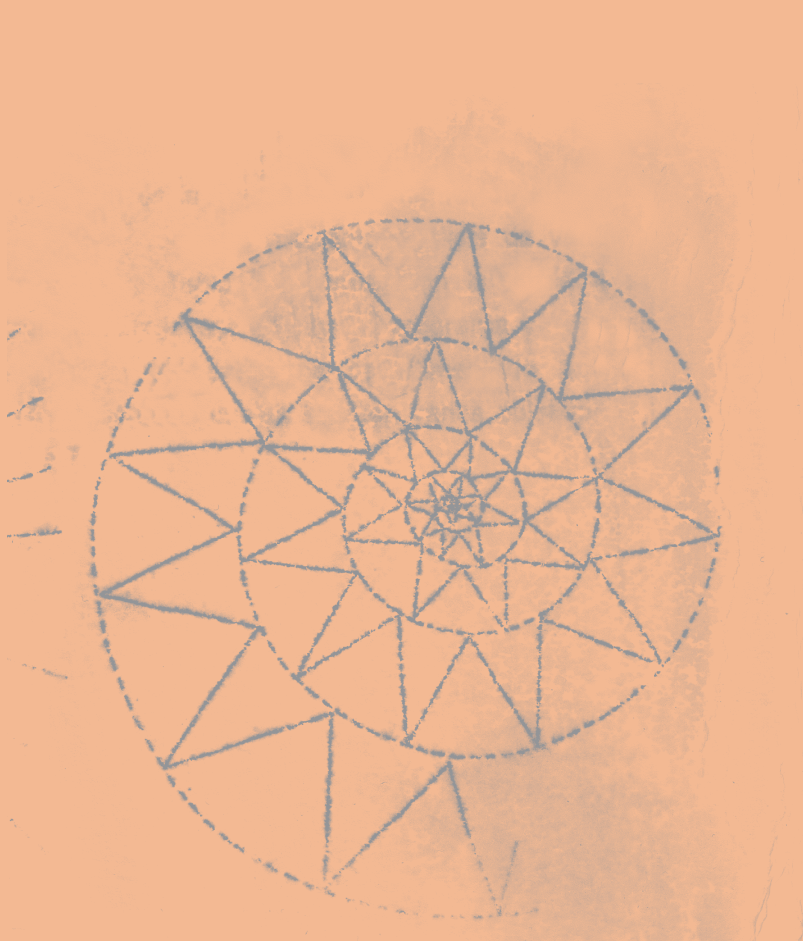
Entre los **factores familiares** podríamos citar el nivel socioeconómico, educativo y cultural de los padres, la valoración que la familia tiene de la cultura, la educación y el conocimiento, la atención y ayuda prestada a sus hijos, las expectativas de los padres respecto al futuro de sus hijos, el control ejercido sobre ellos, el seguimiento de sus actividades escolares, el conocimiento de las amistades del

hijo, las actividades de ocio promovidas por la familia, las relaciones personales afectivas entre los miembros de la familia, etc.

Entre los **factores sociales** que pueden influir en la motivación de niños y jóvenes por aprender, podemos señalar como los más importantes el entorno social en que se desenvuelve el adolescente, la valoración social de la cultura, los aprendizajes, la educación o los títulos académicos, los valores dominantes en la sociedad, los modelos dominantes de paternidad y de relaciones entre padres e hijos, los medios de distracción y ocio de que disponen los jóvenes, etc.

* * * * *

En los capítulos siguientes se exponen con algún detenimiento los factores que acabamos de relacionar y especialmente aquellos que forman parte del programa elaborado y aplicado para el desarrollo de la motivación para el aprendizaje.



Factores personales (I): las metas que persiguen los alumnos cuando estudian

Factores personales (I): las metas que persiguen los alumnos cuando estudian

1. LO QUE NOS MUEVE A ACTUAR: ¿ATRAÍDOS O EMPUJADOS?

A la hora de explicar la conducta motivada humana puede ponerse el acento en el impulso (lo que empuja a realizar esa conducta) o en las metas (los fines que se persiguen al realizar esa conducta) (Heyman y Dweck, 1992). Para Covington (1998), explicar la motivación desde el impulso, entendido como un estado o necesidad internos que empuja a la persona a actuar, es la idea que subyace en aquellas personas que insisten en que para que los alumnos mejoren su rendimiento académico lo que hay que hacer es sencillamente aumentar la motivación (el impulso) de los alumnos para que estudien, lo que se lograría fundamentalmente mediante presión, amenazas o castigos; esto implica, por un lado, fomentar razones muy negativas para aprender y, por otro, entender la motivación sólo como un medio para conseguir un fin (los logros académicos).

Covington, por el contrario, ve mucho más positivo considerar la motivación desde el punto de vista de las metas o incentivos que atraen a las personas a la acción. Desde esta visión, las metas que se persiguen dan sentido y propósito a las acciones humanas: según sean las metas así serán las acciones que se

realizan y su intensidad. Podríamos decir que las metas dirigen y organizan la conducta. Desde esta perspectiva, aumentar la motivación a través de la clarificación y persecución de metas tiene sentido y es altamente deseable: la conducta humana adquiere significado al estar orientada hacia la consecución de las metas. Desarrollar la motivación en el ámbito educativo tiene sentido en sí mismo, y no sólo como medio para aumentar el rendimiento escolar.

2. CARACTERÍSTICAS DE LAS METAS

Para Maehr (1983), las metas presentan, sintéticamente, las siguientes características:

- Las metas pueden estar representadas a distintos niveles de abstracción y generalización.
- En un mismo momento y con los mismos actos se pueden perseguir distintas metas.
- Las metas pueden tener una función instrumental o terminal.
- En la medida en que varían las metas, varía también la conducta.
- La importancia dada a las distintas metas en un momento dado depende del estado en que se encuentra el individuo y de las circunstancias (el ambiente) que lo envuelven.

- Las metas están relacionadas con la manera como el sujeto percibe los éxitos y fracasos personales.
- Las metas de cada individuo están también relacionadas con los diferentes patrones cognitivos (atribuciones, concepción de las capacidades y de la inteligencia) y afectivos, y con la manera de enfrentarse y llevar a cabo las tareas (autorregulación). Las metas influyen en centrar y mantener la atención, en iniciar, concentrar y dirigir el esfuerzo, en la persistencia en la tarea, el uso adecuado de las estrategias, etc.
- La orientación hacia un tipo u otro de metas está influida por las características de los sujetos, de la tarea y del contexto.
- En la persecución de un tipo u otro de metas también influyen el momento evolutivo del desarrollo personal, los valores dominantes, el contexto familiar, social y escolar. A veces todas estas instancias presentan valores que están en contradicción unos con otros, lo que supone una dificultad para la clarificación y definición de las metas del adolescente.

Como señalan Huertas y Rodríguez (1997), para que las metas sean eficaces y favorezcan la motivación es preciso que cumplan algunas condiciones. Las metas deben hacerse conscientes, para concentrar la atención en una única dirección, encauzar los esfuerzos hacia la meta, aumentar la persistencia en la realización de las conductas que llevan a la consecución de las metas propuestas y poner empeño en buscar y desarrollar las estrategias más adecuadas para nuestros propósitos. Es preciso que sean específicas, concretas. Cuando las metas son vagas, amplias y lejanas sólo nos sirven para mantener las conductas que nos agradan, pero no para las que nos cuestan trabajo. Cuando tenemos que hacer algo por obligación, compromiso o trabajo es mejor guiarnos por metas a corto plazo, ya que éstas incrementan el rendimiento y favorecen el aumento de la motivación por la tarea. Plantearse de manera consciente metas próximas ayuda a adquirir interés por la tarea y a plantearse metas más realistas y ajustadas a

las propias posibilidades. Las metas a corto plazo deben ser precisas y concretas, lo que obliga al sujeto a centrar su atención en la tarea, utilizar adecuadamente los recursos y seleccionar las estrategias más eficaces. Las metas, finalmente, deben presentar un grado de dificultad moderada. Las metas que más favorecen el interés son aquellas que compaginan al mismo tiempo nuestra competencia y su nivel de dificultad, es decir, aquellas que son atrayentes, suponen un reto para el sujeto, atraen por su dificultad, pero son percibidas como alcanzables. Como conclusión, los autores citados sintetizan las características deseables de las metas: **explícitas, próximas, realistas y medianamente retadoras.**

3. LOS ALUMNOS PUEDEN PERSEGUIR DISTINTAS METAS CUANDO ESTUDIAN

No todos los alumnos persiguen las mismas metas cuando estudian o cuando asisten al instituto. Según las metas que persigan estarán más o menos motivados por aprender y variará el interés y esfuerzo que pongan en el trabajo escolar.

Siguiendo a Alonso Tapia (1997, 2005a), quien tiene en cuenta los trabajos de los autores que han tratado de identificar, describir y clasificar las distintas metas que persiguen los alumnos cuando realizan las tareas escolares (Atkinson y Feather, 1966; Smith, 1969; Deci, 1975; DeCharms, 1976; Heckhausen, 1967, 1982; Dweck y Elliot, 1983; Maehr, 1984; Nicholls, 1984b; Kozeki, 1985), se exponen a continuación los tipos de metas dominantes en los alumnos y los efectos favorables o desfavorables de cada uno de ellos sobre el aprendizaje.

1. Deseo de dominio de la tarea y de sentirse capaz. Para algunos alumnos, lo más importante al enfrentarse al estudio y al realizar las tareas escolares, es aprender algo que para él tiene sentido, adquirir nuevas competencias o experimentar el placer de sentirse más capaz. La atención del alumno, en estos

casos, se centra en el dominio de la tarea y en el disfrute que supone su realización. En estas situaciones, cuando la actividad mental del alumno está dirigida por el propósito, consciente o no, de comprender, aprender o experimentar que es capaz de hacer algo, el aprendizaje se ve facilitado y las capacidades del alumno, potenciadas (Alonso Tapia, 1997).

Este tipo de motivación produce la inmersión en la tarea (estar absorto), lo que evita el aburrimiento y la ansiedad, fomenta la búsqueda de la ayuda realmente necesaria, estimula la elaboración del conocimiento, fomenta la búsqueda de información pertinente, experimentando una emoción gratificante cuando se aprende algo (nuevos conocimientos, nuevas destrezas). Es el tipo de motivación que más favorece el aprendizaje: al realizar las tareas escolares buscando principalmente incrementar su propia competencia e interesado en el descubrimiento, comprensión y dominio de los conocimientos o destrezas que persigue, es la propia naturaleza de la tarea y las consecuencias de su realización lo que le mueve (motivación intrínseca), tal como ha sido demostrado en numerosos estudios (Deci, 1975; Deci y Ryan, 1985, 1995, 2000; Ryan y Deci, 2000; Csikszentmihalyi, 1975; Alonso Tapia y Sánchez Ferrer, 1992; Jagacinski, 1992; Montero y Alonso Tapia, 1992a, 1992b).

2. Deseo de aprender algo útil. A algunos estudiantes puede animarles a estudiar el ver la utilidad de lo que estudian. Éstos, cuando estudian, no buscan prioritariamente aprender, sino poder conseguir otras cosas aprendiendo lo que se les propone: pasar de curso y seguir con los mismos compañeros, poder elegir tal materia optativa el próximo curso, aprobar la prueba de selectividad, poder hacer tal carrera, etc. Referido a los propios contenidos de aprendizaje propuestos, los estudiantes quieren saber qué ventajas van a obtener ellos en su vida diaria con los conocimientos propuestos, en qué situaciones van a poder ellos utilizarlos, cuándo los van a necesitar.

No es necesario pararse a demostrar que, como ocurre a la mayoría de las personas en

casi todos los aspectos de la vida, si el estudiante tiene claro para qué sirve lo que se le propone aumentará su interés y su disposición al esfuerzo. Por el contrario, si no tiene claro para qué sirve lo que se le propone puede quedar eliminado su interés y su motivación por aprender, al tiempo que se incrementa la sensación de obligación. Pero es preciso aclararles que, si bien algunos aprendizajes y destrezas son útiles a corto plazo en la vida corriente y diaria (por ejemplo, las operaciones de cálculo, la comprensión lectora, etc.), otros aprendizajes basan su sentido en el desarrollo de capacidades generales y en la adquisición de conocimientos también generales que van a hacer posible la adquisición de nuevos conocimientos y destrezas que tendrán una aplicación concreta a largo plazo (por ejemplo, los conocimientos teóricos de Biología, Física y Química permitirán que posteriormente un médico pueda entender una enfermedad y ponerle remedio). El interés de un alumno, por tanto, a la hora de fijarse en la utilidad de los aprendizajes puede centrarse en su sentido inmediato, como una meta próxima: poder usarlos ya para satisfacer las necesidades actuales, o bien referirlos a metas más lejanas y considerar la utilidad con un valor instrumental, lo que le va a permitir conseguir metas más lejanas, pero más valiosas. Naturalmente, la valoración de la utilidad de los aprendizajes depende de los valores personales y del contexto sociofamiliar, de las expectativas personales y profesionales, y de las valoraciones que se tengan sobre sí mismo y sobre sus capacidades.

3. Deseo de conseguir recompensas externas. Otros alumnos cuando estudian no lo hacen por motivos que tengan que ver intrínsecamente con el aprendizaje, sino por conseguir premios materiales o recompensas sociales (elogios, buenas notas, etc.). Muchos padres alientan en sus hijos esta forma de pensar al ofrecerles regalos o premios si sacan buenas notas. Realmente, el propio Sistema Educativo y la sociedad en general premian más las calificaciones obtenidas que los auténticos conocimientos adquiridos.

En realidad, ofrecer y dar recompensas resulta efectivo para que los alumnos hagan su trabajo, como lo han puesto de manifiesto los *programas de economía de fichas* (O'Leary y Drabman, 1971). Incluso puede hacer que los alumnos lleguen a interesarse por la tarea misma (motivación intrínseca), y no sólo por la recompensa, cuando los alumnos inicialmente no tienen interés por la tarea, cuando es necesario que la actividad se realice durante un cierto tiempo para descubrir su sentido y pueda llegar a ser atractiva o cuando es preciso conseguir un cierto nivel de destreza en ella para poder llegar a disfrutar con su realización (Lepper, Greene y Nisbett, 1973). Del mismo modo, dirigirse a un alumno y decirle que está haciendo bien su trabajo o hacerle ver sus progresos, dejando claro en qué se basan esas afirmaciones, supone una recompensa social a su esfuerzo y tiene un efecto positivo sobre su motivación intrínseca, ya que los alumnos le dedican espontáneamente un tiempo mayor, si pueden hacerlo. Probablemente esto ocurre porque este tipo de refuerzo tiene para el sujeto un valor informativo, es decir, le informa al sujeto sobre su progreso en la adquisición de una destreza (Deci, 1975; Deci y Ryan, 1980; Alonso Tapia, 1997).

Ahora bien, fuera de las condiciones señaladas anteriormente, las recompensas perjudican la motivación intrínseca y puede tener efectos contrarios a los deseados. Por ejemplo, el simple elogio suele ser percibido como una forma de control que origina un descenso del interés por la tarea. Por otro lado, cuando la recompensa no es de tipo verbal, sino que se trata de algo material que se ofrece de antemano dependiendo de la realización de

una tarea, su efecto motivador es negativo, ya que los alumnos sólo realizarán la tarea cuando esperen conseguir la recompensa: si no se les ofrece la recompensa o no está a su alcance conseguirla, no tiene sentido para ellos esforzarse. Cuando el estudiante sólo busca las recompensas externas no se siente comprometido personalmente con la tarea y adopta una actitud oportunista: selecciona las tareas más fáciles y evita las que pueden suponer un reto para él. Finalmente, cuando se realiza una actividad por el placer de realizarla, puede destruirse el atractivo intrínseco que supone la realización de esa actividad si aplicamos una recompensa externa (Kohn, 1993; Lepper, Keavney y Drake, 1996). Una actividad que estaba justificada por sí misma se vuelve sospechosa por la promesa de justificaciones adicionales ("exceso de justificación"), de manera que la persona llega a pensar que, si se le tiene que recompensar por hacer eso, no debe valer la pena hacerlo porque sí (Covington, 1998; Tang y Hall, 1995)⁴.

4. Necesidad de la seguridad que da el aprobado. Lo que otros alumnos prioritariamente buscan es conseguir buenas notas o, al menos, conseguir el "aprobado" o el "suficiente", no importa los medios que tengan que utilizar (copiar los ejercicios de los compañeros, aprender de memoria, pegarse el *atración* la víspera de los exámenes, copiar en los exámenes, etc.). No les interesa tanto el aprender como el aprobar para evitarse problemas: que sus padres no les echen la bronca ni les castiguen, no repetir curso, no tener que estudiar en vacaciones, poder salir por las tardes, etc. Aun cuando otras metas entren en colisión

⁴ Acerca de los efectos de las recompensas externas sobre la motivación intrínseca hay una encendida polémica que aún no se ha resuelto. Frente a las posturas que tienen su origen en el conductismo y que defienden que las recompensas tangibles externas no tienen por qué perjudicar la motivación intrínseca (Cameron y Pierce, 1994, 1996; Eisenberger y Cameron, 1996; Eisenberger, Pierce y Cameron, 1999...), desde la Teoría de la Autodeterminación se sostiene que, si bien en algunos casos las recompensas que tienen un sentido informativo pueden favorecer la motivación intrínseca al mejorar la competencia percibida, en general las recompensas tangibles tienen un efecto negativo sobre el interés del sujeto en la tarea (Ryan y Deci, 1996; Deci, Koestner y Ryan, 1999a, 1999b; Kohn, 1996; Lepper, Keavney y Drake, 1996;...). Las dificultades metodológicas de los metaanálisis en los que se basan la mayoría de los estudios citados pueden verse en Lepper, Henderlong y Gingras (1999), si bien se inclinan a darle más apoyo a los estudios del grupo de Deci y Ryan.

con ésta, el deseo del alumno de aprobar se mantiene y tratará de alcanzarlo, aunque sea en sus niveles mínimos⁵.

Como se desprende de los estudios de Alonso Tapia (1992a; Alonso Tapia e Irureta, 1995), muchos profesores piensan que lo que realmente mueve a los alumnos a estudiar es tener que aprobar las materias escolares; pero esto, en sí mismo, es un objetivo externo al propio aprendizaje (Alonso Tapia, 1997). Con frecuencia, en las sesiones de evaluación, los profesores justifican las calificaciones que asignan a sus alumnos y, más frecuentemente, las negativas como un recurso pretendidamente motivador.

Ciertamente los alumnos no pueden desentenderse de sus propias calificaciones y de las evaluaciones que se les van a hacer. En este sentido, en las situaciones en que de aprobar o no un examen dependan recompensas externas importantes, como pasar de curso, aprobar la selectividad o poder hacer la carrera deseada, muchos alumnos se esfuerzan más por aprobar o por sacar buena nota, siempre que tengan expectativas de conseguirlo. De este hecho no se deriva que sea siempre bueno insistir a los alumnos que deben estudiar porque después se les va a evaluar, ya que, aunque sea cierto que en los días próximos a las evaluaciones importantes los alumnos estudian más y con más intensidad, lo que parecería que su motivación habría aumentado, en realidad lo que ocurre es que aumenta la motivación por aprobar, pero no por aprender (Alonso Tapia, 1997, 2005-a). Como señala Elton (1996), la disposición a esforzarse para conseguir una meta extrínseca al propio aprendizaje tiende a afectar a los resultados visibles (tareas completadas, contenidos memorizados, exámenes aprobados, etc.) más

que al auténtico aprendizaje, si tenemos en cuenta que éste implica comprender y saber aplicar lo que se sabe a situaciones nuevas, y no sólo aprenderse de memoria un texto o completar tareas mecánicamente. La proximidad de un examen hace disminuir el rendimiento en aquellas tareas que requieren no sólo la aplicación de reglas conocidas, sino el descubrimiento de nuevas reglas que han de aplicarse para su solución. Cuando se hace una referencia explícita a que la realización de una tarea influirá en la nota o que se podrá obtener una recompensa externa, ocurre que los alumnos se implican menos en la resolución de problemas difíciles, se centran menos en el aprendizaje de las habilidades necesarias para su solución, son menos lógicos y coherentes en el uso de las estrategias que van a emplear y se centran más en el resultado (McGraw, 1978; Condry y Chambers, 1978).

No obstante, no hay que despreciar esta preocupación de los alumnos por la calificación. De acuerdo con la jerarquía de los motivos y necesidades de Maslow (1954), es preciso satisfacer las necesidades más básicas (seguridad) antes que las necesidades superiores (incrementar la propia competencia). Mientras los alumnos vean amenazada su seguridad por la posibilidad de un suspenso, se entiende que busquen adaptar su forma de estudio a los requerimientos de la evaluación y no a lo que sería deseable para conseguir un verdadero aprendizaje (Alonso Tapia, 1997).

Puesto que la evaluación es inevitable en nuestro Sistema Educativo, es preciso que los profesores revisen los modos de evaluar para conseguir evitar los efectos negativos sobre el aprendizaje significativo y para aumentar la motivación por el aprendizaje (Alonso Tapia, 1997).

⁵ Se conocen casos de alumnos que, pudiendo sacar buenas notas en los exámenes, dejan sin contestar preguntas cuyas respuestas saben, una vez contestadas las preguntas que les aseguran el aprobado justo; no quieren sacar buenas notas para evitar, según ellos, el rechazo de la pandilla con la que quieren relacionarse y en la que predominan las malas notas; si sacasen buenas notas los tildarían de *empollones*; pero, al mismo tiempo, quieren aprobar para evitar problemas con sus padres. El alumno pretende obtener en este caso una calificación que le dé seguridad (le evite problemas) al mismo tiempo en dos contextos diferentes en los que las valoraciones de las calificaciones son contrapuestas; este equilibrio lo encuentra justamente en el aprobado ("suficiente") *raspado*.

5. Necesidad de preservar la autoestima.

En ocasiones, los alumnos, para no quedar mal frente a los demás, para evitar el ridículo, para preservar la propia imagen, se esfuerzan y estudian más (quieren aparecer como mejores que los demás o, por lo menos, no peores). Pero, generalmente, cuando un alumno está preocupado por salvar su autoestima, su meta es “evitar la actividad escolar” para así evitar las consecuencias negativas que pudieran derivarse del trabajo escolar, esto es, “reducir su costo” (Eccles y otros, 1983; Elliot y Covington, 2001). Esta preocupación le lleva a adoptar actitudes y comportamientos que no favorecen su aprendizaje. Evita pedir ayuda en clase cuando la necesita (Ryan, Pintrich y Midgley, 2001): no hace preguntas al profesor por miedo a hacer el ridículo, porque piensa que se van a reír de él; de este modo se queda sin resolver sus dudas, lo que no facilita su aprendizaje. Tampoco se atreve a participar en clase, a salir a la pizarra cuando el profesor pide voluntarios, a contestar cuando el profesor pregunta a toda la clase; teme que si se equivoca o no lo sabe, el profesor y sus compañeros van a pensar que es tonto por no saberlo o no haberlo entendido; de este modo no aprovecha las correcciones que el profesor pudiera hacer ante sus posibles errores, lo que le posibilitaría corregirlos y mejoraría su aprendizaje; lo cual podría mejorar su autoestima. Si se ve obligado a responder ante la clase o a salir a la pizarra, el alumno preocupado por lo que el profesor y sus compañeros van a pensar está tenso y más pendiente de la valoración que van a hacer de él que de cómo debe realizar la tarea; esta actitud tampoco favorece su aprendizaje. Si se realiza una tarea por turno (como, por ejemplo, leer o resolver un problema), el alumno excesivamente preocupado por su autoestima, en lugar de estar centrado en la tarea que en cada momento está realizando el grupo con el profesor, prepara lo que puede ser su intervención (repasando el problema siguiente o leyendo para sí anticipadamente los párrafos siguientes, por si le *toca* a él); al no estar siguiendo el curso de la clase, no se

aprovecha de las explicaciones del profesor ni de la resolución de las dificultades. Las formas de estudio que adopta tampoco son las más favorecedoras del aprendizaje (Elliot, 1999): no organiza de manera eficiente su tiempo de estudio; como lo que le importa, para no quedar mal, es la nota, suele estudiar pensando en el tipo de examen, actitud que, como ya dijimos anteriormente, no es la más eficaz para aprender. En definitiva, las estrategias que utiliza están al servicio de preservar su autoestima en caso de fracaso (Covington, 1992; Urdan y Midgley, 2001).

6. Necesidad de autonomía y control de la propia conducta.

El alumno que rechaza estudiar porque le obligan a ello (sus padres, los profesores, el centro, el sistema educativo) pone de manifiesto su deseo de actuar con autonomía, de hacer las cosas porque él quiere y no porque le obliguen. A todas las personas nos produce rechazo sentirnos obligados a hacer algo que no queremos, bien por el esfuerzo que nos supone, bien porque no le encontramos sentido o porque no vemos para qué sirve hacerlo. Este sentimiento se agudiza aún más en la adolescencia. Para estar a gusto, necesitamos experimentar que hacemos las cosas porque queremos, que el inicio, mantenimiento y control de nuestra conducta depende de nosotros, de nuestras propias decisiones. Por esto, los alumnos en las situaciones de aprendizaje se sentirán a gusto si aceptan de buena gana realizar las tareas que se les proponen o a disgusto, si se sienten obligados a hacer algo que rechazan (De Charms, 1976, 1984). Esta última sensación es muy frecuente en los alumnos, sobre todo a medida que se avanza en los niveles de la Educación Obligatoria, pues en los centros escolares casi todo les viene impuesto: profesores, compañeros, materias, actividades, evaluaciones, etc. La sensación de obligación se acrecienta si, además, el alumno no percibe la funcionalidad de las tareas que debe realizar o si el alumno teme que de lo que se le manda realizar pueden derivarse consecuencias negativas para él. El sentimien-

to de obligación destruye el interés del alumno, elimina su disposición al esfuerzo y favorece el desarrollo de conductas orientadas a salirse de la situación.

Pero también puede aprovecharse este deseo de autonomía para intentar mejorar la motivación de los alumnos hacia el aprendizaje haciéndoles ver que cuanto más aprendan, cuanto más amplios sean sus conocimientos y mayores y más desarrolladas sus destrezas, más posibilidades de opciones personales tendrán en el futuro. El sentimiento de autonomía puede llevar al alumno incluso a buscar medios alternativos de aprender.

Para que se produzca la experiencia de autonomía y control personal, y su influjo positivo en la motivación y en el aprendizaje, es preciso que el alumno perciba dos cosas: que poseer las competencias que se pretenden conseguir con las tareas propuestas aumenta las posibilidades de elegir y, además, que el trabajo escolar lleva realmente a la adquisición, ejercicio y experiencia de las competencias pretendidas. Una preocupación importante de los profesores debe ser, por tanto, tener en cuenta los factores que contribuyen a que los alumnos perciban el trabajo escolar como una actividad liberadora y potenciadora de su autonomía personal, en vez de verlo como una actividad impuesta, lo que tiene una gran trascendencia en la adolescencia, cuando se acentúa la preocupación por la autonomía personal (Alonso Tapia, 1997, 2005a).

7. Necesidad de aceptación personal incondicional. Por último, otros alumnos actúan movidos especialmente por la necesidad de conseguir la atención y aceptación de los demás (padres, profesores, compañeros, etc.). Las revisiones de Covington (2000) y Eccles y Wigfield (2002) y el trabajo experimental de Alonso Tapia (2005b) han puesto de manifiesto cómo influyen en la motivación y el interés por el trabajo escolar “metas sociales” como pueden ser el deseo de ser aceptado por el profesor (Wentzel, 1995) o por los amigos y compañeros de clase (Gallimore, 1981; Koestner y McClelland, 1992; Ford, 1992) o

el deseo de ayudar y ser útil (Wentzel, 1994).

La necesidad de aceptación personal es un requisito previo que el alumno debe tener cubierto para que pueda llegar a plantearse otras motivaciones superiores. Si un alumno se siente ignorado o rechazado por el profesor, es difícil que acepte de buen grado sus orientaciones o que se muestre muy dispuesto a realizar animosamente las tareas que le proponga. Puesto que el trabajo escolar tiene lugar en un contexto en el que los profesores deben ejercer autoridad, el modo de ejercerla puede hacer que algunos alumnos experimenten un rechazo personal hacia el profesor y, como consecuencia, hacia todo lo que tenga que ver con lo escolar. Un alumno que se sienta rechazado difícilmente verá en la actuación del profesor una actitud de ayuda, aunque éste lo intente; tener que seguir asistiendo al centro y realizar las tareas escolares aumenta en él la sensación de obligación y falta de autonomía, lo que, como ya hemos visto, afecta negativamente a la motivación por el aprendizaje.

La necesidad de aceptación también puede originar que los alumnos, para conseguirla, desarrollen modos de actuación que sean valorados positivamente por las personas cuya aceptación se busca. Según sea lo que estas personas valoren, las conductas inducidas en los alumnos tendrán repercusiones favorables o desfavorables en su aprendizaje (Alonso Tapia, 1997, 2005a). Si los padres, profesores y compañeros hablan siempre de las notas, la “selectividad” o la utilidad de saber algo, el alumno buscará conseguir esas metas externas al aprendizaje para sentirse valorado por los que le transmiten esas ideas; si continuamente oye hacer comparaciones entre alumnos, hermanos o amigos, intentará superar a los demás si realmente le interesa y busca el reconocimiento de los demás; si lo que realmente valoran los que le rodean es el progreso personal continuo, el alumno se centrará en el aprendizaje como modo de conseguir el desarrollo personal.

Por todo ello, es muy importante que los profesores y los padres sean conscientes de las pautas de actuación y de interacción verbal y

no verbal que utilizan para comunicar a sus alumnos e hijos la aceptación incondicional que de ellos tienen y el interés por su progreso personal.

4. COORDINACIÓN DE METAS

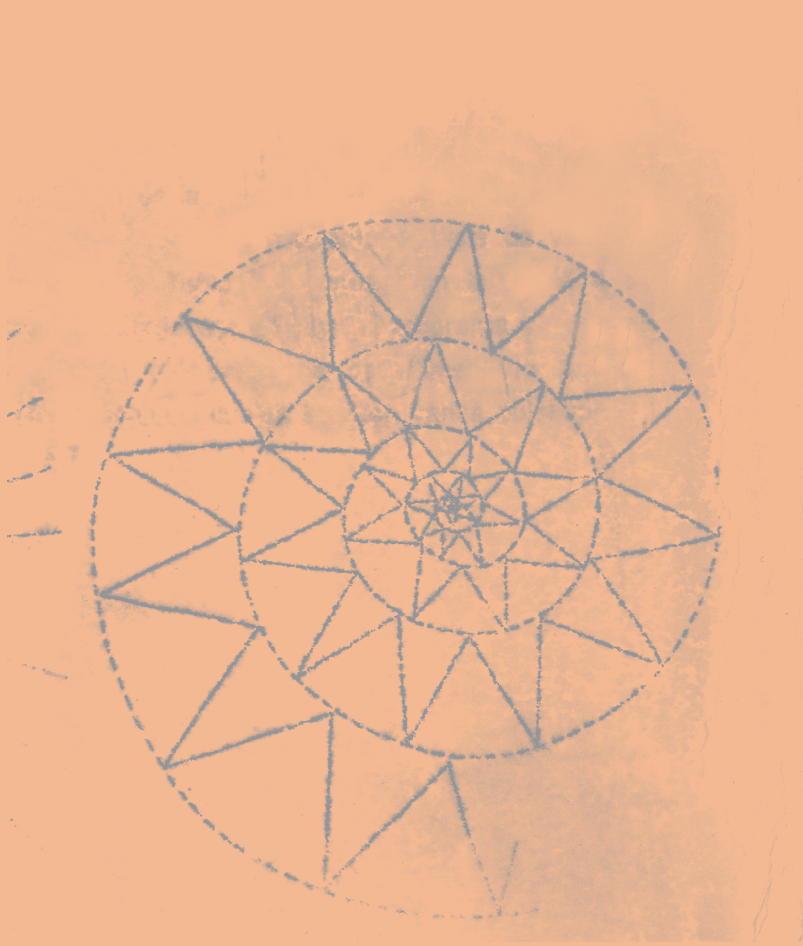
Un alumno no persigue sólo una de las metas citadas. De alguna manera, le interesan todas (Alonso Tapia, 2005a). Pero lo importante es el grado y la frecuencia con que cada una de ellas influye en un alumno determinado. La meta que un alumno tiene en mente cuando está en el aula o ante su mesa de estudio es lo que da sentido a lo que hace o le piden que haga. Según las metas que prioritariamente persiga, estará más o menos motivado por aprender y variará el interés y esfuerzo que ponga en el trabajo escolar. El tipo de motivación que tiene efectos más positivos sobre el aprendizaje es –ya se dijo anteriormente– cuando un alumno realiza las tareas escolares deseoso de aumentar sus conocimientos y destrezas y desarrollar sus capacidades. Pero también otras metas, en distintos momentos y bajo ciertas condiciones, pueden significar un estímulo para esforzarse por conseguir los aprendizajes que se proponen. Diversos estudios han puesto de manifiesto que el rendimiento en los aprendizajes, la implicación en la tarea y las conductas orientadas al dominio pueden incrementarse cuando, además de metas de aprendizaje (intrínsecas), se persiguen también metas extrínsecas, como pueden ser conseguir buenas notas o reconocimiento social, o alcanzar metas relacionadas con la responsabilidad social o las relaciones sociales, que pueden favorecer su rendimiento al facilitar el establecimiento de buenas relaciones con sus profesores y compañeros (Pintrich y García, 1991; Wentzel, 1991; Blumenfeld, 1992; Heyman y Dweck, 1992; Archer, 1994; Bouffard y otros, 1995; Urdan y Maehr, 1995). Parece que no es deseable que un estudiante se mueva única y exclusivamente por motivación intrínseca. Desafortunadamente para los estudiantes –y para sus padres y profesores–, no siempre los aprendizajes propuestos son motivadores por sí mis-

mos. ¿Cuál sería el nivel de aprendizaje de la mayoría de los alumnos si sólo estudiaran cuando les apetece o cuando sienten interés por lo que están aprendiendo? Habrá que ayudar a los alumnos a que aprendan a fijarse en otras metas que les motiven a estudiar, aun cuando no sientan interés por lo que deben estudiar en ese momento. Una falta de interés por las notas o por ajustarse a los requerimientos de la tarea y a las circunstancias de la situación de aprendizaje puede desencadenar situaciones desadaptativas que no favorezcan su aprendizaje. Lo deseable sería compaginar sin contradicciones metas de aprendizaje y metas de rendimiento. La coordinación de distintas metas en una situación concreta y a lo largo del tiempo puede tener una gran influencia en el éxito académico (Heyman y Dweck, 1992). Por ello, los profesores y los padres deben conocer y valorar las metas que persiguen los alumnos para comprender sus intereses y necesidades y ayudarles a hacerlas conscientes para que ellos mismos entiendan las reacciones emocionales que desencadenan y su influencia en su actitud hacia el estudio y en sus actividades de aprendizaje.

5. CONCLUSIÓN

En consecuencia, y como resumen, los profesores y los padres deberían adoptar pautas de actuación dirigidas a:

- estimular el deseo de aprender,
- facilitar la percepción de la relevancia intrínseca de los aprendizajes propuestos,
- ayudarles a valorar otras metas que pueden alcanzar a través de los aprendizajes,
- ofrecerles la posibilidad de conseguir una evaluación favorable o reducir los efectos de las evaluaciones desfavorables,
- evitar los efectos negativos de una excesiva preocupación por preservar la autoestima,
- incitar la percepción de que el trabajo escolar facilita la autonomía personal,
- y comunicar a los alumnos su aceptación incondicional, interesándose por sus dificultades y valorando sus logros.



Factores personales (II): modos de afrontar la tarea

Factores personales (II): modos de afrontar la tarea

Hemos visto en el capítulo anterior que las metas que prioritariamente persiguen los alumnos determinan el interés y esfuerzo que pondrán para conseguir los aprendizajes. También dijimos que los alumnos no buscan sólo una meta, sino que, en mayor o menor medida, persiguen una u otra dependiendo en cada momento de la situación y las circunstancias. Pero habrá unas metas dominantes y más permanentes que otras que, junto con otros factores (deseos, pensamientos, emociones, reacciones de los demás, consecuencias, etc.), configuran una forma personal típica de afrontar las tareas escolares.

1. METAS DE APRENDIZAJE Y METAS DE EJECUCIÓN

Según los estudios de Dweck (1985, 1986, 1999; Dweck y Elliot, 1983; Dweck y Bempechat, 1983; Dweck y Leggett, 1988; Elliot y Dweck, 1988) y siguiendo la síntesis que hacen Pardo y Alonso Tapia (1990, 1992), la actitud del alumno ante las tareas escolares dependería de hacia cuál de estos dos tipos de metas está predominantemente orientado: “metas de aprendizaje” o “metas de ejecución”. La orientación hacia “metas de aprendizaje” se da cuando lo que los individuos buscan es adquirir conocimientos y nuevas habili-

dades o mejorar su ejecución en una determinada tarea. La orientación hacia “metas de ejecución” se da cuando los individuos buscan obtener juicios positivos sobre su competencia o evitar los juicios negativos. Lo que les importa a los que siguen metas de aprendizaje es desarrollar sus habilidades, mientras que para los que siguen metas de ejecución lo prioritario es demostrar, a sí mismos o a los demás, que son competentes o evitar aparecer como no competentes; a éstos les preocupa más parecer competentes que serlo realmente.

Un alumno puede seguir ambos tipos de metas en un momento dado o en distintas situaciones, pero a veces no son compatibles. Por ejemplo, cuando en clase un alumno no ha comprendido la explicación que acaba de hacer el profesor, puede plantearse la disyuntiva de callarse y “parecer” que lo ha entendido o preguntar de nuevo al profesor para “aprender”, a pesar del temor que pueda tener por lo que el profesor y sus compañeros puedan pensar sobre sus capacidades. En circunstancias como éstas, factores situacionales y características personales influirán en la decisión que finalmente tomará el sujeto. Así, por ejemplo, tal como demostraron Elliot y Dweck (1981), en situaciones con fuertes connotaciones evaluativas en las que es preci-

so comparar la propia ejecución con un modelo externo, los sujetos tienden a perseguir metas de ejecución: seleccionan tareas que les permitan demostrar su habilidad si es alta –o disimularla–, si es baja. Por el contrario, en situaciones en las que “ser” competente es más importante que “parecer” competente, los sujetos tienden a perseguir metas de aprendizaje: seleccionan tareas con las que pueden aprender, admitiendo el riesgo de cometer errores y no preocupándose por si la tarea les permite o no demostrar su habilidad.

Pero mucho más importante parece ser la concepción que se tenga sobre la inteligencia (Bandura y Dweck, 1981; Dweck y Bempechat, 1983; Dweck y Leggett, 1988). Los alumnos preocupados por aprender tienen una concepción “incremental” de la inteligencia: piensan que la inteligencia consiste en un conjunto de habilidades y conocimientos susceptibles de ser incrementados por medio de la propia ejecución, de la propia conducta (Teoría Incremental). Por lo tanto, tienden a organizar su actividad en torno a la adquisición de habilidades, su meta no es “aparentar que son inteligentes”, sino “llegar a ser más inteligentes” (meta de aprendizaje). Por el contrario, los alumnos que buscan “aparecer” como competentes (como inteligentes) consideran la inteligencia como un “rasgo” global y estable, que se posee en una determinada cantidad que no puede variar (Teoría del Rasgo Estable). El grado de inteligencia se manifestaría a través de sus ejecuciones; por lo tanto, los resultados que el sujeto obtiene serían indicadores de si es o no inteligente. Consecuente con esta concepción, el alumno considera que sus actuaciones son un riesgo que puede poner en evidencia su falta de inteligencia, por lo que todos sus actos irán encaminados a conseguir “aparecer” como inteligente (meta de ejecución).

La importancia de la distinción entre metas de aprendizaje y metas de ejecución reside en haber comprobado cómo el seguir uno de estos dos tipos de metas determina la configuración de estructuras motivacionales completamente diferentes que llevan a diferencias en

las reacciones afectivas, las conductas cognitivas y los comportamientos de logro, como se ha puesto de manifiesto en diferentes estudios empíricos (Pardo y Alonso Tapia, 1990, 1992). Así, el “fracaso” provoca en los niños con metas de ejecución sentimientos negativos y un notable deterioro de la ejecución; por el contrario, en los niños con metas de aprendizaje ni origina afectos negativos ni su nivel de ejecución se ve disminuido (Elliot y Dweck, 1981; Covington y Omelich, 1984-b). Cuando lo que ocurre es un “éxito fácil”, éste suele ir acompañado de afecto positivo (alivio) en niños con metas de ejecución y de afecto negativo (decepción) en niños con metas de aprendizaje (Bandura y Dweck, 1981). Los “fallos” generan inferencias sobre “baja habilidad” o “poca competencia” con mucha mayor frecuencia en sujetos con metas de ejecución que en sujetos con metas de aprendizaje (Ames, 1984-b). Los alumnos con metas de aprendizaje, incluso tras el fracaso, siguen siendo capaces de utilizar estrategias eficaces de ejecución y producir mensajes e instrucciones autodirigidos relacionados con la superación del fracaso.

2. ATENCIÓN ORIENTADA A LA TAREA Y ATENCIÓN ORIENTADA AL YO

Un análisis parecido al de Dweck ha sido realizado por Nicholls (1978, 1983, 1984a, 1984b). La distinta concepción que sobre la habilidad tenga un sujeto y las relaciones que establece entre habilidad, esfuerzo y dificultad de la tarea al confrontarla con su rendimiento (Nicholls, 1978; Nicholls y Miller, 1983, 1984a; Nicholls, Patashnick y Mettetal, 1986) originan dos estados psicológicos subjetivos conceptualizados por Nicholls como “atención al yo” y “atención a la tarea” que provocan estructuras motivacionales completamente distintas (Nicholls, 1978; Jagacinski y Nicholls, 1984). En el estado de “atención al yo” los sujetos están más preocupados por sí mismos que por aprender; les interesa más parecer listos o evitar parecer estúpidos que comprender o perfeccionar algo. El aprendizaje, en cuanto

tal, no es un fin en sí mismo, sino que sólo interesa si sirve para demostrar que uno es competente; no se intentará aprender si esto no está garantizado. En este estado psicológico las acciones propias dependen del exterior. Por el contrario, en el estado de “atención a la tarea” los sujetos se sienten fundamentalmente interesados por aprender o comprender algo. Para éstos, aprendizaje es sinónimo de habilidad o competencia. El criterio de competencia es el del aprendizaje obtenido a través del propio esfuerzo. Bajo este estado, los sujetos se sienten despreocupados de sí mismos; no se comparan con los otros; toda su atención se centra en la tarea; el aprendizaje se considera un fin en sí mismo; se sienten más intrínsecamente motivados que los sujetos en los que predomina la “atención al yo” (Kruglanski, 1975; Deci y Ryan, 1980).

Pueden quedar más claras las diferentes actitudes de los sujetos centrados en la atención a la tarea y los centrados en la atención al yo si nos imaginamos a los primeros dirigiéndose a sí mismos mensajes del tipo “¿cómo puedo realizar esta tarea, ¿qué tengo que hacer para poder aprender algo de esto?” y a los segundos dirigiéndose mensajes como “¿qué puedo hacer para parecer más listo que los otros?” (Nicholls, 1979; Pardo y Alonso Tapia, 1992). Según esté centrada la atención en la tarea o en sí mismo, los sujetos se diferenciarían en la elección de la tarea y en el esfuerzo que le dediquen. Los sujetos cuya atención se centra en la tarea, dado que conciben el esfuerzo como el medio para lograr el aprendizaje y dado que la adquisición de éste significa mayor habilidad, elegirán y se esforzarán en aquellas tareas que tengan un grado de dificultad medio o alto y en las cuales haya alta probabilidad de éxito. Por el contrario, no elegirán –o no se esforzarán en ellas, si se vieran obligados a realizarlas– tareas de poca dificultad o de dificultad tan elevada que no garanticen el éxito, pues en ninguno de estos casos prevén que vayan a aprender algo y, por lo tanto, tampoco se incrementará la propia competencia.

Los sujetos cuya atención está centrada en sí mismos y cuya meta es demostrar a los demás

que tienen una alta competencia u ocultar su baja competencia elegirán las tareas y les dedicarán más o menos esfuerzo en función de dos factores: por un lado, según la dificultad percibida de la tarea, dificultad que está determinada por la cantidad de sujetos que son capaces de realizarla; por otro lado, según las expectativas de éxito, que dependen de la relación entre la dificultad de la tarea y la percepción de la propia habilidad. Así, los sujetos que se perciben con alta habilidad elegirán y se esforzarán en tareas con dificultad intermedia, ya que con este tipo de tareas pueden demostrar su alta habilidad; lo que no ocurriría ni en tareas de baja dificultad, puesto que el éxito en ellas no indicaría alta habilidad, ni en tareas de dificultad alta, ya que el fracaso en éstas indicaría no poseer alta habilidad. Por su lado, los sujetos que se perciben con poca capacidad y cuya meta es demostrar que no poseen baja habilidad pueden elegir tareas de dificultad extrema: generalmente prefieren las de baja dificultad, a las que les dedicarán gran esfuerzo, para tener el éxito garantizado y así lograr su meta: demostrar que no poseen baja habilidad; pero también pueden elegir tareas de dificultad alta, pero a las que no les dedicarán ningún esfuerzo: así evitan la frustración, pues fallar en este tipo de tareas no es indicador de baja habilidad.

Una y otra orientación, como vemos, influyen de manera diferente en la elección de la tarea, según sea su nivel de dificultad y el nivel de esfuerzo que se le dedique, lo que determinará el incremento o no de la competencia. Como se puede apreciar, las pautas motivacionales que generan ambos estados psicológicos afectan a la posibilidad de aprendizaje de los individuos.

Comparando los planteamientos de Dweck y los de Nicholls sobre el papel que desempeñan las metas en las conductas de logro de los individuos, puede apreciarse un notable paralelismo. Los dos estados psicológicos descritos por Nicholls parecen estar íntimamente relacionados con los tipos de metas que proponen Dweck y colaboradores: los sujetos en estado psicológico de “atención a la tarea”

(habilidad menos diferenciada) presentan pautas motivacionales similares a los sujetos dirigidos a “metas de aprendizaje”, mientras que los sujetos en estado psicológico de “atención al yo” (habilidad más diferenciada) se asemejarían en sus pautas motivacionales a los sujetos dirigidos a “metas de ejecución”.

3. ORIENTACIÓN AL PROCESO Y ORIENTACIÓN AL RESULTADO

Kuhl (1987, 1994a, 1994b, 2000) utiliza el concepto de “control de la acción” para referirse al proceso en el que se desarrolla una serie de operaciones cognitivas con el objetivo de llevar a cabo la acción deseada. Estas operaciones permiten, por una parte, que se organicen y controlen todos los procesos y estados que tienen lugar entre una acción deseada y la ejecución de esa acción y, por otra, que se utilice la información disponible sobre el tipo y la efectividad de las operaciones cognitivas que se deben realizar para conseguir ese objetivo. El grado en que los procesos de control de la acción se activan en una situación particular puede variar entre dos extremos opuestos a los que Kuhl llama “orientación al proceso” y “orientación al resultado”. Un individuo se encontraría “orientado al proceso” cuando habitualmente planifica y controla una acción concreta atendiendo, simultánea o sucesivamente, a todos estos elementos: el estado presente, algún estado futuro (la meta), la discrepancia entre ambos estados y las alternativas de acción encaminadas a transformar el estado presente en el estado futuro deseado. Si faltase alguno de estos elementos, se consideraría que el individuo se encuentra “orientado al resultado”. La “orientación al resultado” puede entenderse como la “tendencia a controlar las operaciones cognitivas que facilitan el análisis de algún estado presente, pasado o futuro”; la “orientación al proceso” consistiría en “la tendencia a generar operaciones cognitivas que facilitan la activación de tendencias de acción orientadas hacia una meta” (Kuhl, 1987, p. 223). El individuo orientado al resultado está preocupado por el

resultado de la comparación de sus propias actuaciones o resultados con otras referencias de calidad externas, por buscar las causas que puedan explicar los resultados obtenidos o por las emociones que está experimentando. Por el contrario, el individuo orientado al proceso se centra, preferentemente, en las tendencias de acción (autoinstrucciones orientadas a la superación del fracaso, por ejemplo) que pueden ayudarle a superar la discrepancia existente entre el estado presente y el estado futuro deseado (Kuhl, 1981, 1982, 1984, 1985). Refiriendo estos conceptos a los utilizados por Dweck, podríamos decir que, mientras los individuos orientados al resultado centran su atención sobre “metas de ejecución” (en las que lo importante es el “resultado” que se obtiene), los individuos orientados al proceso centran su atención sobre “metas de aprendizaje” (en las que lo importante es el “proceso” que lleva a un resultado dado) (Pardo y Alonso Tapia, 1992).

De estos planteamientos se deduce que la orientación al proceso supone un efecto facilitador sobre la ejecución de una acción deseada. Hace que un individuo orientado al proceso, ante una situación desfavorable, adopte medidas realistas que le permitan superarla y siga los procedimientos adecuados para superar los obstáculos que se le presenten. Por el contrario, la orientación al resultado tiene efectos debilitadores sobre la ejecución de una acción deseada. Cuanto más se centre un individuo en las cogniciones propias de la orientación al resultado, más improbable es que llegue a ejecutarse la acción deseada. Los efectos de la orientación al resultado pueden llegar incluso a bloquear e inhibir las tendencias de acción, pues la atención, ocupada con los procesos propios de la orientación al resultado, no puede atender a la planificación de la acción.

Relacionando los conceptos y teorías de Kuhl con los de Nicholls y Dweck, los sujetos que desarrollan pautas de comportamiento del tipo “orientación al proceso” (“atención a la tarea”, según Nicholls; “orientación a la adquisición de dominio”, según Dweck) se muestran moti-

vados y su rendimiento mantiene un buen nivel de calidad, mientras que los sujetos que desarrollan pautas de comportamiento del tipo “orientación al resultado” (“atención al yo”, según Nicholls; “orientación a la desesperanza”, según Dweck) se muestran desmotivados y su rendimiento es de baja calidad (Pardo y Alonso Tapia, 1992).

4. MODELOS DE AFRONTAMIENTO DE LAS TAREAS ESCOLARES

Teniendo en cuenta todos los planteamientos que acabamos de exponer, Alonso Tapia (1991, 1995, 1997, 2005a, 2005b; Espech y Alonso Tapia, 2004) ha sintetizado las actitudes de los alumnos y las acciones que llevan a cabo relacionadas con la actividad escolar en tres modelos de pautas típicas de afrontamiento de la actividad académica ligadas a la motivación:

- a) alumnos cuya meta es aprender,
- b) alumnos cuya meta es salvar la autoestima,
- c) y alumnos cuya meta es evitar la tarea por desinterés.

Aunque todos los alumnos pueden adoptar en distintos momentos pautas de actuación correspondientes a los distintos modelos enunciados, suelen seguir un patrón dominante con características diferenciadoras y coherentes, que pasamos ahora a señalar, con importantes repercusiones en su motivación por aprender, en las actividades que realizan y en la manera de llevarlas a cabo, y, consiguientemente, en su rendimiento.

a) **Reacción frente a la incertidumbre respecto a los resultados de la tarea**

Los alumnos, cuando se enfrentan a una tarea por primera vez o cuando su realización les supone alguna dificultad, pueden pensar en los posibles resultados y adoptar diferentes actitudes ante esa tarea. El alumno preocupado por aprender se lo plantea como un desafío que le sirve de estímulo (*Esto es interesante. A ver si consigo hacer un buen trabajo*); el preocupado por salvar su autoestima lo siente como una amenaza (*Vaya rollo. ¡Y cuenta para la*

evaluación!); mientras que el alumno que quiere librarse de la tarea lo ve como una imposición (*Vaya rollo. ¿Y por qué tengo que hacer esto?*).

b) **Interrogantes de partida y foco de la atención durante la realización de la tarea**

El alumno cuya meta es aprender se centra en el proceso, en las estrategias que tiene que seguir (*¿Cómo puedo hacerlo?*); el preocupado por su autoestima centra su atención en el resultado (*¿Podré hacerlo? ¿Me dará tiempo?*); el que quiere librarse de la tarea se centra en cómo terminar la tarea –o evitarla– de la manera que sea (*¿Cómo me libero de esto?*).

c) **Reacción frente a los errores**

Para el alumno que está preocupado sobre todo por aprender los errores son algo natural y de lo que se puede aprender, mientras que para el preocupado por su autoestima constituyen un fracaso, y para el preocupado por evitar la tarea son un fastidio, un contratiempo (generalmente deben repetir lo que han hecho mal).

d) **Información que se busca con preferencia**

El alumno cuya meta dominante es aprender busca la información que le permite aprender (pregunta al profesor y a sus compañeros sobre lo que duda, consulta libros...); el preocupado por lo que los demás puedan pensar de él busca aquella información que le permite salvar su autoestima (*¿Con esta nota apruebo? ¿Qué notas han sacado los demás?*); el alumno que no está interesado por la tarea no busca ninguna información y se desentende de la tarea en cuanto puede.

e) **Valoración del profesor**

El profesor es considerado por el alumno preocupado por aprender como un recurso para aprender, mientras que para el preocupado por su autoestima es un juez hostil (*Me pone en evidencia*), lo mismo que para el que quiere librarse de la tarea (*Me hace trabajar*).

f) Tareas preferidas

Cuando tiene que elegir tareas, el alumno con metas de aprendizaje se fija en su contenido, en su novedad, en su utilidad, es decir, en si le sirven para aprender; el preocupado por salvar su autoestima prefiere aquellas en las que puede lucirse y así obtener una buena imagen de sí mismo (o pasar desapercibido, para evitar una mala imagen); por su parte, el preocupado por librarse de las tareas, lógicamente, no tiene ninguna tarea preferida.

g) Expectativas

Lo que el alumno cuya meta es aprender espera conseguir está basado en el esfuerzo que está dispuesto a realizar; considera que la cantidad de aprendizajes que va a conseguir y el desarrollo de sus capacidades y habilidades dependen fundamentalmente del esfuerzo que vaya a realizar y de los procedimientos que utilice. En el caso del alumno preocupado por su autoestima, lo que espera conseguir se corresponde con la valoración que hace de sus propias capacidades, considerando que éstas no dependen de lo que él haga, sino que ya están determinadas previamente y determinan la facilidad o dificultad para conseguir lo que se pretende. Lo que el alumno desinteresado por aprender espera conseguir gira en torno a su habilidad para utilizar trucos que le libren de la tarea.

h) Evaluación de su actuación

El alumno motivado por aprender evalúa su propia actuación mediante criterios personales y flexibles; un aparente fracaso puntual puede ser valorado positivamente por él si considera que le ha servido para progresar en el desarrollo de sus capacidades o en la adquisición de nuevos conocimientos; lo que le importa es saber cada vez más. Al alumno pendiente de lo que los demás piensan de él le preocupa si en cada actuación ha quedado bien o mal ante los demás de acuerdo con un criterio rígido: o se tiene éxito o se fracasa, que aplica también a la valoración global de sus capacidades: o se es listo o no. Al ter-

cer tipo de alumnos sólo le interesa evaluar si lo ha hecho bien para librarse de la tarea.

i) El refuerzo que supone alcanzar la meta

El alumno cuya meta es aprender se siente reforzado, se encuentra satisfecho, cuando ha conseguido realizar bien la tarea; el preocupado por salvar su autoestima, cuando ésta se mantiene o aumenta; finalmente, el alumno preocupado por evitar la tarea es reforzado cuando ha conseguido librarse de ella, ya que la considera una carga.

Las diferencias que hemos señalado en los distintos modelos respecto a las reacciones emocionales y a la manera de afrontar las tareas académicas tienden a ser regulares, como se ha comprobado en diferentes estudios (Dweck y Elliot, 1983; Alonso Tapia, 1992c; Kuhl, 1994a; Boekaerts, 1996). Cada alumno tiende a reaccionar, en mayor o menor grado, de modo semejante frente al estímulo que estas actividades suponen y ante las dificultades que plantean, dependiendo fundamentalmente de las metas predominantes que los alumnos persiguen al realizar las tareas escolares (Alonso Tapia, 1997).

5. ORIENTACIONES

Consecuentemente con todo lo anterior, y con el objetivo de mejorar la motivación de los alumnos hacia el aprendizaje y aumentar su rendimiento escolar, parece conveniente adoptar algunas medidas en la práctica docente de los profesores y en las actuaciones y actitudes de los alumnos, como pueden ser las siguientes:

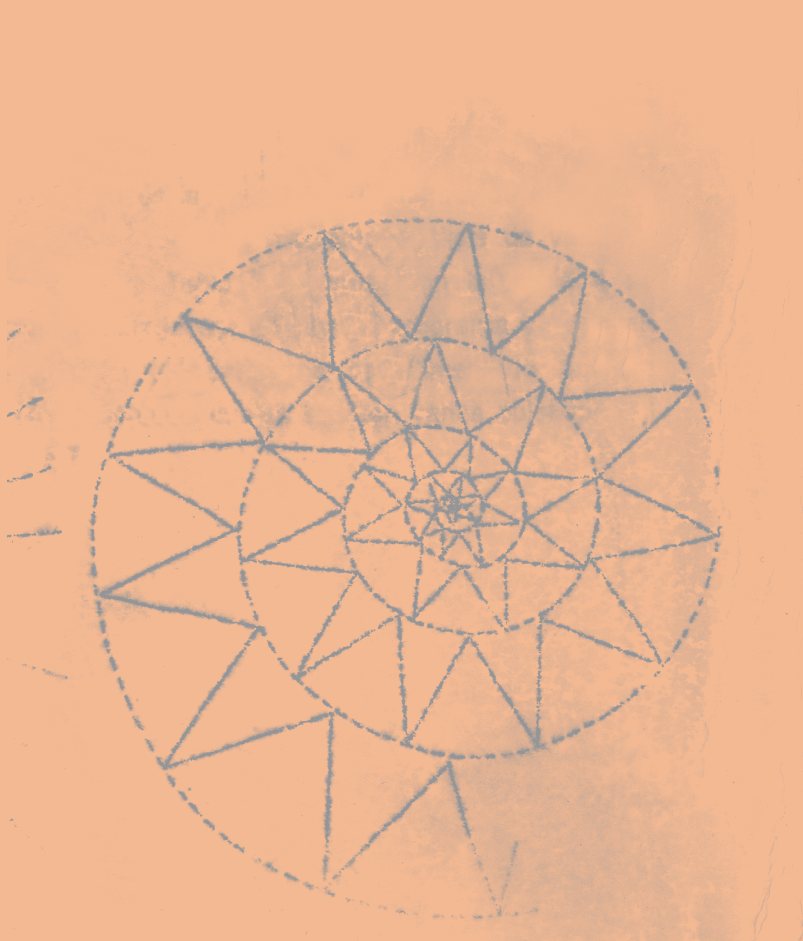
- Presentar las tareas escolares como una invitación a conseguir algo, como un desafío atractivo, como una ocasión para que cada alumno adquiera nuevos conocimientos y destrezas y pueda demostrarse a sí mismo de lo que es capaz.
- Procurar que el alumno, al hacer una tarea, centre su atención en el proceso y en las

estrategias que debe utilizar, y no en el resultado final. Conseguir que el alumno esté convencido de que es más importante haber seguido un proceso correcto aunque se haya llegado a un resultado incorrecto (sabe cómo hacerlo, aunque en esta ocasión haya habido un fallo) que obtener un resultado correcto mediante un proceso equivocado (ha acertado por casualidad, pero en las próximas ocasiones no ocurrirá lo mismo).

- Conseguir que el alumno, cuando se encuentre ante una dificultad, no se recree en el disgusto que le produce; eso no le ayudará a superarla. Por el contrario, debe centrar toda su atención en la búsqueda de las acciones y estrategias que puedan ayudarle a resolver el problema.
- Enseñar al alumno qué debe hacer cuando se encuentre con un problema que le parece insuperable: en lugar de abandonar sin más, debe tratar de descomponerlo en pequeños pasos y abordarlo paso a paso.
- Conseguir que el alumno asuma la idea de que mientras se está aprendiendo es normal que se cometan errores. Debe, por tanto, ver los errores no como un fracaso, sino como una ocasión para aprender. Cuando los cometa, debe fijarse en ellos, analizar sus causas y adoptar las medidas oportunas para evitar cometerlos en el futuro.
- Aunque el alumno debe ser consciente de sus propios fallos e insuficiencias, debe fijarse también en sus progresos: de ese modo tomará conciencia de que es capaz de superar sus insuficiencias.
- El alumno, para superar las dificultades que se vaya encontrando, debe echar mano de todos los recursos que estén a su alcance. Uno de los recursos más importantes de

que dispone para facilitar su aprendizaje es el profesor, quien debe presentarse y actuar de manera que no sea visto por el alumno como un juez hostil, sino como un recurso que le ayuda a aprender y a resolver sus dificultades. El alumno debe atender a sus explicaciones y considerar siempre como útiles sus sugerencias, y no debe tener nunca ningún reparo para plantearle sus dificultades o preguntarle sus dudas. Nunca debe dejar de hacerlo por miedo al ridículo o preocupado por lo que va a pensar de él. Debe tener claro que el profesor está para ayudarle.

- Hay evidencia de que el aprendizaje de la mayoría de los alumnos resulta perjudicado cuando se plantea en un contexto competitivo, mientras que se ve favorecido en un ambiente de cooperación. Por tanto, los profesores no deberían plantear el aprendizaje como un reto del alumno con sus compañeros, sino como un reto consigo mismo; deben procurar la colaboración entre ellos, como un elemento favorecedor del aprendizaje. El alumno debe pedir ayuda a sus compañeros cuando la precise, al mismo tiempo que él debe estar dispuesto a ayudarles. Su objetivo no debe ser sacar mejores notas que sus compañeros, sino aprender todo lo posible; y esto lo conseguirán más fácilmente él y sus compañeros si colaboran y se ayudan mutuamente.
- Una meta lejana, aun siendo importante, tal vez sea poco motivadora para el alumno. Se debe, entonces, orientar al alumno para que se fije metas más pequeñas y a corto plazo. Si las consigue, por pequeñas que sean, le servirán de estímulo para alcanzar las siguientes que se proponga.



Factores personales (III): relevancia de los aprendizajes escolares

Factores personales (III): relevancia de los aprendizajes escolares

1. ¿PARA QUE SIRVE APRENDER?

Todo alumno, cuando se enfrenta a la actividad escolar, se pregunta, explícita o implícitamente: “¿Para qué necesito saber esto?”. La pregunta implica la búsqueda del significado, instrumental o de meta, de lo que debe aprender, y su respuesta va a condicionar en buena medida los incentivos del sujeto para atender a una explicación, estudiar un tema o realizar una tarea y, en consecuencia, el esfuerzo que va a poner en todo ello.

Si un alumno no ve el sentido de lo que estudia, es difícil que ponga mucho interés, a no ser que tenga poderosos motivos externos. Cuando un alumno no siente ningún interés por lo que se le propone y, además, no le encuentra ninguna utilidad, no ve para qué le puede servir, puede tomar el estudio como una obligación, una imposición de sus padres, de los profesores o de la sociedad. Es de esperar, entonces, que su esfuerzo vaya disminuyendo o desaparezca.

La respuesta a la pregunta “¿Para qué necesito saber esto?”, es decir, el significado que el alumno le dé a una actividad, depende al menos de dos factores: en primer lugar, del grado en que sea *capaz de situar la tarea en el contexto de lo que ya sabe*, y, además, de que sea *capaz de determinar las implicaciones*

futuras de su realización (Alonso Tapia, 1997). Para que los alumnos consigan ambas cosas, los profesores deberían relacionar explícitamente el contenido de la instrucción con las experiencias, los conocimientos previos y los valores de los alumnos, en la medida en que son conocidos de sesiones anteriores, usando un lenguaje y ejemplos familiares al sujeto (Alonso Tapia, 1991). Los profesores deben hacer explícita la meta para la que puede ser relevante aprender lo que se propone o indicar directamente, al proponerla, la funcionalidad de la tarea que se va a realizar. Las razones que el profesor dé a sus alumnos determinarán el grado de implicación de éstos en el aprendizaje y el tipo de respuesta afectiva, como han mostrado Nicholls, Patashnick y Nolen (1985).

Si los alumnos no perciben el valor de lo que realizan para adquirir o desarrollar competencias intrínsecamente valiosas, o si no se hace explícito, al menos, dicho valor, lo más probable es que muchos de los alumnos no perciban su relevancia y no afronten el trabajo escolar con la motivación adecuada. Si se utilizan mensajes que orientan la atención, no hacia la adquisición de competencias sino hacia la superación de la evaluación o hacia la competición con los compañeros, activaremos la preocupación por quedar bien y evitar que-

dar mal, la ansiedad y las estrategias centradas más en objetivos externos a la tarea que en el propio aprendizaje (Alonso Tapia, 1997). Esto no favorecerá el desarrollo de la motivación para aprender, que, como ya hemos visto, es la más eficaz para conseguir un mayor rendimiento en los aprendizajes de los alumnos. Es necesario, por tanto, que los alumnos descubran la relevancia de los contenidos que deben aprender y de las tareas que deben realizar. Para facilitar la percepción de utilidad de los aprendizajes escolares, además de la actuación específica de cada profesor en su asignatura a la hora de presentar los contenidos y proponer las actividades, es preciso conseguir que los alumnos sean capaces de relacionar la tarea con lo que ya saben y de ver las implicaciones futuras de su realización.

A la hora de destacar la utilidad de los aprendizajes a los alumnos, se debe hacer hincapié en la relevancia interna de la tarea, es decir, lo que supone ampliar los conocimientos, saber cada vez más, conocer el porqué de las cosas. Desarrollar en los alumnos el gusto por el conocimiento, conseguir que lleguen a experimentar el placer que supone la sabiduría, podrá parecer a muchos, en estos momentos, una tarea utópica y abocada al fracaso; pero si conseguimos que los alumnos avancen algo en este sentido, habremos conseguido algo definitivo que permanecerá toda su vida.

Si el efecto más importante, la motivación intrínseca, se deriva de destacar la relevancia interna de la tarea, no quiere decir que no debamos destacar otras ventajas o utilidades para el alumno derivadas de la consecución de los aprendizajes que se proponen. A muchos alumnos, por su experiencia anterior, por el contexto familiar y social más próximo, o por otros motivos, les resulta muy lejana, en estos momentos, la experiencia de disfrutar aprendiendo; más bien, el aprendizaje está asociado para ellos con obligación, imposición, agobio, castigos, etc. Por ello, sin omitir totalmente las referencias a la relevancia interna, al presentar las tareas escolares se ha de destacar también su valor instrumental para la consecución de metas que tienen que ver con valores distintos

del logro o el aprendizaje; se han de resaltar las ventajas más próximas e inmediatas, generalmente más apreciadas por los alumnos y cuya consecución está a su alcance. Así, se debe hacer referencia a lo que se puede conseguir por medio de los aprendizajes que se proponen, lo que significa realizar las tareas de aprendizaje para el desarrollo de las propias capacidades y aptitudes; las ventajas, en definitiva, que supone para cada alumno conseguir buenos resultados en las materias que estudia, frente a las desventajas que suponen los malos resultados, ahora y para el futuro.

2. ¿PARA QUÉ NECESITO SABER ESTO?

Se exponen a continuación algunas de las respuestas que los alumnos deberían dar cuando se les pregunte para qué sirve conseguir los aprendizajes o realizar las tareas que se les proponen, según destaquen un tipo u otro de motivación. Todas ellas son compatibles; el alumno debe tenerlas en cuenta y los profesores (y los padres) han de sugerirlas o destacarlas de vez en cuando y siempre que la situación lo requiera. La mayor o menor importancia que cada alumno dé a cada una de esas “utilidades” o “ventajas” de los aprendizajes dependerá de su situación personal, de su historia escolar, de la valoración que de los aprendizajes escolares se haga en su contexto próximo (amigos, pandilla, aula, familia, etc.) y de otros múltiples factores.

Ejemplos de posibles respuestas que los alumnos pueden dar a la pregunta “¿Para qué necesito saber esto?”, según destaquen:

- La *relevancia directa, interna*, de la tarea:
 - para saber más cosas; para aprender... (el profesor puede hacer referencias a cómo los hombres y las mujeres de todas las épocas siempre han ansiado saber más, descubrir causas, explicar fenómenos...);
 - para adquirir cultura;
 - para saber lo que pasó (hechos históricos);

- para saber cómo es algo, cómo funciona (el cuerpo humano, el átomo, una máquina);
- para conocer otros lugares, otras culturas, etc.;
- para saber hacer operaciones, hallar el área, resolver problemas.
- La *relevancia instrumental* en relación con una meta externa deseable:
 - para sacar buenas notas; para pasar de curso; para tener un título; para poder estudiar una carrera;
 - para que estén contentos conmigo (mis padres, mis profesores, etc.);
 - para que los demás se fijen en mí;
 - para poder tener muchos/buenos amigos;
 - para poder encontrar (un buen) trabajo;
 - para poder dirigir un trabajo, ser jefe.
- La *adquisición y desarrollo de competencias y capacidades*:
 - para poder seguir aprendiendo;
 - para ser más listos, más inteligentes;
 - para saber escuchar, dialogar, argumentar, razonar, etc.;
 - para estar mejor preparado; para poder defender mis derechos; para poder defenderme mejor en la sociedad;
 - para ser más fuerte y estar más sano (Educación Física).
- La *ampliación de conocimientos y su aplicación* a otras áreas de la vida:
 - para entender mejor lo que sucede (noticias, fenómenos naturales, avances científicos, etc.);
 - para poder disfrutar leyendo un libro, viendo una película, escuchando música, contemplando un cuadro.
- La *evitación de situaciones aversivas*:
 - para no suspender; para no tener que repetir curso;
 - para no ser castigado por los padres;
 - para no hacer el ridículo; para no parecer ignorante, etc.

3. ORIENTACIONES

En conclusión, respecto a la importancia de destacar ante los alumnos la relevancia de los

aprendizajes que se les proponen en los centros educativos, todas las actuaciones deberían ir encaminadas a:

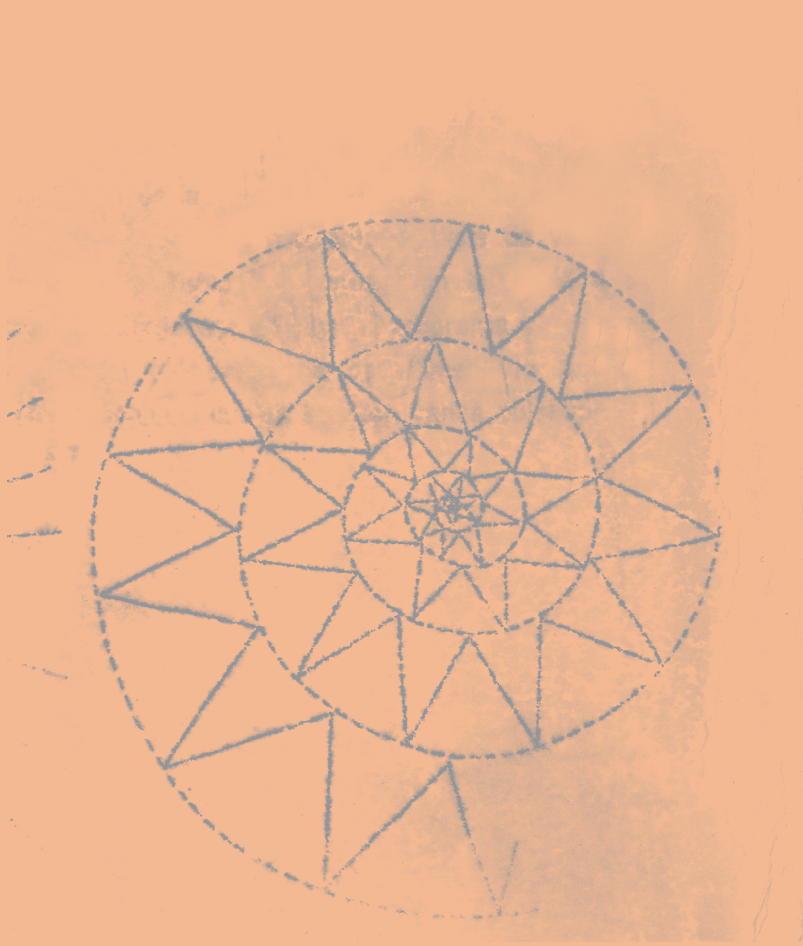
- Conseguir que los alumnos perciban que los aprendizajes escolares les pueden servir, específicamente, para:
 - formarse como persona y prepararse para ser más autónomos en la vida adulta;
 - adquirir conocimientos y capacidades considerados básicos y necesarios en nuestra sociedad;
 - adquirir conocimientos y desarrollar capacidades que les permitan seguir aprendiendo.
- Conseguir que los alumnos perciban y valoren las ventajas que los aprendizajes escolares tienen para ellos en estos momentos y para su vida futura.

Más específicamente, habría que desarrollar en ellos las siguientes ideas y actitudes:

- Estudiar sirve fundamentalmente para aprender cosas y desarrollar las propias capacidades. Saber siempre es preferible a ignorar.
- Aprender ahora lo que se propone sirve para poder seguir aprendiendo más.
- Pero, además, estudiar sirve para otras muchas cosas que pueden ser útiles en distintos momentos de la vida.
- El alumno debe poner mucha atención en lo que dice el profesor al comienzo de la clase. Así, además de comprender mejor lo que debe aprender, sabrá por qué se proponen las actividades.
- El alumno debe poner una atención especial en lo que dice el profesor al comienzo de un nuevo tema. Si se entera bien de qué va a tratar y para qué sirve, le será más fácil comprender después lo que tiene que aprender.
- El alumno debe leer con atención las introducciones de los temas que va a estudiar. Así se enterará de qué trata el tema y de la relación con otros temas ya estudiados o con asuntos de la actualidad.

- El alumno debe estar convencido de que cuanta mayor sea su preparación más ventajas tendrá para desarrollar su vida (ahora y en la edad adulta).
- Se les debe informar a los alumnos de que,

aunque es cierto que hay personas con títulos que no tienen trabajo, es un hecho que el porcentaje de parados es menor cuanto mayor es la titulación académica conseguida.



Factores personales (IV): estrategias de aprendizaje

Factores personales (IV): estrategias de aprendizaje

En la consecución de los aprendizajes lo decisivo, en última instancia, es la actividad del sujeto, lo que el sujeto hace para aprender. Esta actividad, puesto que se dirige a un objetivo específico, el aprendizaje, requiere que, para ser eficaz, se ajuste a unos procedimientos o estrategias fundamentados teóricamente en el funcionamiento cognitivo implicado en los procesos de aprendizaje y cuya eficacia haya sido demostrada también en la práctica. Las estrategias que el sujeto utiliza para aprender configuran (y, a su vez, dependen) su estilo de aprendizaje, e interactúan también con los pensamientos del sujeto relacionados con sus actividades de aprendizaje, junto con otros elementos que ya hemos visto o veremos: metas, expectativas, creencias, emociones, etc.

Estos temas relacionados con las actividades de aprendizaje de los alumnos se desarrollan en dos capítulos. En éste se exponen las distintas actividades que el sujeto puede –debe– realizar para aprender, su sentido y su efectividad, las funciones cognitivas implicadas en esas actividades y la reflexión metacognitiva. El capítulo siguiente se ocupa de los estilos de aprendizaje en los que pueden encuadrarse las actividades mencionadas, centrándose especialmente en los pensamientos del sujeto que acompañan a esas actividades y que

repercuten en la efectividad del aprendizaje y en la motivación.

1. QUERER Y SABER APRENDER

Muchas veces los alumnos confiesan sinceramente su interés por aprender y lo demuestran con su esfuerzo continuo, pero al mismo tiempo se quejan, desalentados, de que su rendimiento no se corresponde con su esfuerzo. Otras veces, algunos alumnos con muy bajo rendimiento están convencidos de que con sus capacidades no deberían tener ningún problema para conseguir resultados, al menos, aceptables; e incluso están convencidos de que al final así ocurrirá. Pero no organizan su tiempo (no ven nunca el momento de ponerse a estudiar) ni siguen los procedimientos apropiados ni utilizan las técnicas adecuadas.

En estas situaciones, cuando los alumnos no experimentan ningún avance en sus aprendizajes, es lógico que su nivel de motivación vaya disminuyendo. No es que no aprendan porque no están adecuadamente motivados, sino que no están adecuadamente motivados porque, al no saber cómo afrontar las tareas escolares, no aprenden (Alonso Tapia, 1997). Podemos preguntarnos con González Torres (1997) si es posible estar motivado por aprender cuando uno no sabe aprender.

La pérdida o disminución de la motivación por aprender en muchos casos se debe a un bajo rendimiento en los aprendizajes y esto, a su vez, a la incapacidad de los estudiantes para dirigir de modo adecuado su proceso de aprendizaje. Así, por ejemplo, estos estudiantes pueden no saber controlar su comprensión lectora y, por tanto, “no se enteran de lo que pone el libro”; no son capaces de mantener la atención, se distraen y no siguen las explicaciones del profesor; no planifican adecuadamente su tiempo de estudio o la realización de las tareas y, por tanto, “pierden el tiempo” o no aguantan haciendo las tareas; no saben adaptar su estudio al contenido de lo que estudian o a los objetivos de su actividad; no aprenden de manera comprensiva y se quejan de que “no se les queda” o de que “no lo entienden”; no autoevalúan su propio aprendizaje ni analizan sus dificultades o las causas de sus malos resultados y de sus fracasos; no piden ayuda cuando lo precisan, etc. No basta con “querer” aprender, es necesario también “saber” aprender. La voluntad de aprender y la forma como se aprende son dos aspectos del aprendizaje que están en mutua interacción (Corno y Snow, 1986).

Las investigaciones sobre el funcionamiento cognitivo de los “expertos” y los “novatos” han puesto de manifiesto que las diferencias entre los estudiantes eficaces y los ineficaces se deben a la forma en que autorregulan sus procesos mentales y a la manera en que usan las estrategias de aprendizaje. Los estudiantes eficaces rinden más porque saben cómo orientar sus pensamientos hacia las metas propuestas, qué estrategias utilizar en la adquisición, recuerdo y utilización de la información; cómo, cuándo y dónde emplearlas; cómo distribuir eficazmente el tiempo y los recursos, y cómo evaluar el propio progreso (Chipman y Segal, 1985; Weinstein y Mayer, 1986; Nickerson, Perkins y Smith, 1985; O’Neil, 1978; Pozo, 1996, 2003; Monereo, 1990, 1993; Monereo y Clariana, 1993). La experiencia que un alumno tiene de que aprende a aprender, de que cada día es más eficaz en sus tareas de aprendizaje, le ayuda a man-

tener la percepción 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; Schunk, 1989; Zimmerman y Martínez-Pons, 1990; Hattie, Biggs y Purdie, 1996).

2. ADQUISICIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Las estrategias para aprender, lo mismo que las distintas maneras de resolver los conflictos o los problemas de la vida diaria, las vamos aprendiendo día a día desde pequeños. Los alumnos adquieren estas estrategias por propia experiencia, observando lo que hacen los demás, reflexionando sobre la forma de hacerlo mejor o, incluso, de forma inconsciente por el simple hecho de asistir día a día a clase. Pero esto no siempre es suficiente. Con demasiada frecuencia las estrategias utilizadas por los alumnos para aprender no son las más adecuadas y eficaces para conseguir lo que pretenden. Muchos alumnos, a pesar de esforzarse mucho, no rinden de acuerdo con el esfuerzo invertido; otros utilizan siempre las mismas estrategias y procedimientos en todos los casos, sin darse cuenta de que un procedimiento que les sirve para aprender una materia o realizar una tarea puede que no sea igualmente adecuado en otra materia o tarea distinta; otros, finalmente, aun conociendo algunas estrategias que pueden facilitarle el estudio, no llegan a tomar conciencia de su importancia para el aprendizaje, por lo que no las utilizan de forma sistemática y eficaz. Es, por tanto, necesaria en la mayoría de los alumnos la intervención intencionada y sistemática de los profesores para hacer posible que aquéllos adquieran y utilicen las técnicas y estrategias de aprendizaje eficaces que les ayuden a aprender.

La capacidad de autorregular el aprendizaje, como se desprende de las investigaciones sobre aprendizaje autorregulado, no es un estilo de personalidad o un rasgo que escapa del control del individuo, sino que es algo

modificable que se puede entrenar (Pintrich, 1995; Boekaerts, Pintrich y Zeidner, 2000). Todos los alumnos pueden aprender a aprender de una manera más eficaz de lo que lo hacen y se les puede ayudar en este sentido (González Torres, 1997). El actual Sistema Educativo Español reconoce este principio y propone de manera explícita como objetivo de enseñanza-aprendizaje la adquisición y dominio de procedimientos, entre los que se incluyen las estrategias de aprendizaje (LOGSE, 1990; Decreto de Currículo, 1991; Coll y otros, 1992; Molina, 1996). Por tanto, los centros educativos y los profesores no tienen excusa para no incluir la enseñanza y la práctica de los procedimientos y estrategias de aprendizaje en la programación de sus respectivas materias.

El interés por la adquisición y uso de las estrategias de aprendizaje se apoya en dos razones: en primer lugar, ayuda a desarrollar una manera de aprender de manera significativa, comprensiva y constructiva, y, como consecuencia, además, estimula la motivación hacia el aprendizaje. Por otro lado, dado que en nuestra sociedad la cantidad de información que nos vemos obligados a manejar es inmensa, realmente inabarcable, y continuamente cambiante, más importante que la adquisición de conocimientos específicos es el desarrollo de técnicas que capaciten al individuo para poder seguir aprendiendo a lo largo de su vida. Utilizando una expresión ya muy divulgada: más que aprender, lo importante es "aprender a aprender".

Cuando hablamos de *estrategias de aprendizaje* nos referimos a las operaciones, destrezas y acciones que un individuo selecciona y utiliza para conseguir las metas de aprendizaje que se ha propuesto. Son los procesos, pasos, pensamientos, conductas..., que pone en marcha el sujeto para facilitar la adquisición, el almacenamiento y la utilización de información o conocimientos (Dansereau, 1985; Nisbett y Shucksmith, 1986; Weinstein y Mayer, 1986). Por ello, tales estrategias de aprendizaje serían los mecanismos que ayudarían a la gestión eficaz de la información.

Sin embargo, no nos detendremos ahora en la exposición de las distintas estrategias de aprendizaje, que ya hemos hecho en otro lugar (García Legazpe, 2004). Teniendo en cuenta las distintas clasificaciones hechas por diversos autores (Beltrán, 1993; Dansereau, 1985; González Torres, 1997; Mayor, Suengas y González, 1993; Nisbett y Shucksmith, 1986; O'Neil, 1978; Pintrich y García, 1991; Pozo, 1989, 1990; Weinstein y Mayer, 1986; etc.), hacemos un breve repaso.

En primer lugar están las **estrategias cognitivas**, en las que se incluyen hábitos de estudio y recursos específicos que ayudan en los procesos de recogida, análisis, procesamiento, comprensión, almacenamiento y recuperación de la información para utilizarla dónde, cuándo y cómo sea preciso. Entre ellas se cuentan las estrategias de repetición (procedimientos para mantener y recordar, de manera literal, la información proveniente del exterior), las de elaboración (permiten una comprensión profunda del material, ayudan a conectar la nueva información con la que ya se cuenta, dan lugar a un aprendizaje significativo y no simplemente mecánico, y facilitan la recuperación del material adquirido) y las de organización (para analizar la información apropiada y descubrir y construir las conexiones existentes entre los distintos elementos de la información que va a ser aprendida).

Las **estrategias metacognitivas** se utilizan para planificar, controlar y dirigir los propios procesos mentales e integrar las estrategias específicas para conseguir ciertos objetivos. El término "metacognición", introducido por Flavell (1976, 1979, 1987), se refiere a la capacidad para considerar las propias operaciones cognitivas como objeto del pensamiento o, más sencillamente, a la reflexión sobre el propio pensamiento. Incluye dos aspectos: el conocimiento o conciencia que el sujeto tiene de sus propios procesos mentales y psicológicos, y la capacidad de controlar estos procesos organizándolos, dirigiéndolos y ajustándolos a las exigencias de la tarea.

Las **estrategias de control de recursos afectivo-motivacionales** tienen como obje-

tivo 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. Estarían muy próximas a lo que en los últimos años se ha puesto de actualidad bajo la expresión *inteligencia emocional* (Goleman, 1996), que implica aprender a utilizar las emociones inteligentemente.

Finalmente, González Torres (1997) señala **otros recursos** adicionales sobre los que el estudiante puede ejercer control, tales como el manejo del tiempo de estudio, el ambiente y lugar de estudio, la búsqueda de asistencia y ayuda de otras personas o de otros recursos, etc.

Si el uso de estrategias de aprendizaje es tan importante para el control del proceso de aprendizaje, antes de intervenir en este campo es preciso conocer en qué áreas de estrategias los alumnos presentan deficiencias, lo que podemos conseguir mediante alguno de los muchos cuestionarios o escalas de estrategias de aprendizaje disponibles (Alonso Crespo, 1993; Alonso Tapia, 1995; Mayor y otros, 1993; Fernández Pozar, 1987; Prieto y Pérez Sánchez, 1993; Roces, 1996; Roces y otros, 1995a, 1995b; Vizcarro, 1992; y el elaborado por nosotros para ser utilizado en esta investigación).

3. AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE

Lo importante, respecto al tema que estamos tratando, es conseguir que los sujetos sean capaces de regular su aprendizaje (Boekaerts, Pintrich y Zeidner, 2000). Como señala Alonso Tapia (2005b), para regular el propio aprendizaje es preciso que el sujeto active diversos conocimientos y emplee estrategias específicas en función de las condiciones del contexto en el que se desarrolla la tarea (por ejemplo, con mucho o poco tiempo, con muchos o pocos recursos, sólo o en grupo, etc.), del tipo de tarea (resolver un problema matemático, redactar un escrito, etc.), del momento de

su realización (en la planificación, el desarrollo, al término de ella), de la información, progresos y dificultades que se van observando (datos que se van obteniendo, bloqueos, resultados incongruentes, etc.), y de las reacciones emocionales que se van experimentando a lo largo del proceso (ansiedad, depresión, euforia, etc.).

Puede considerarse que un alumno es autorregulador cuando es promotor activo de sus propios procesos de aprendizaje (Zimmerman, 1990; McCombs y Marzano, 1990) desde las perspectivas cognitiva-metacognitiva (es capaz de tomar decisiones para regular la selección y uso de las diferentes formas de conocimiento: planificando, organizando, instruyendo, controlando y evaluando), motivacional (es capaz de tener gran autoeficacia, interés intrínseco en la tarea y persistencia) y conductual (es capaz de seleccionar, estructurar y crear entornos para optimizar el aprendizaje, buscando consejos, información y lugares donde pueda ver favorecido su aprendizaje, autoinstruyéndose y autorreforzándose). Según Kuhl (2000), la autorregulación y su influencia en la motivación se ven facilitadas por cuatro procesos psicológicos ligados a la volición que influyen, una vez que el sujeto está motivado para llevar a cabo una tarea, en la diligencia, intensidad y persistencia con que trabaja para completarla: el control de la atención, el control de la motivación (incrementando el atractivo subjetivo de la meta y de las acciones necesarias para conseguirla), el control de las emociones y el control de los fracasos (considerándolos como ocasiones para aprender y no como derrotas).

En definitiva, podemos decir que un alumno será eficaz para lograr los aprendizajes propuestos si se siente agente de su comportamiento, si es consciente de las relaciones entre sus acciones (las estrategias de aprendizaje que utiliza), sus patrones de pensamiento y los resultados deseados y conseguidos, siendo capaz de automotivarse, autodirigir su aprendizaje, evaluarlo y retroalimentarlo. Si consigue actuar así, estará facilitando la consecución de resultados adecuados, al conse-

guir que el esfuerzo realizado surta los efectos esperados, esto es, sus expectativas se ven confirmadas, y de este modo es posible mantener –o incrementar– su nivel de motivación alcanzado y su disposición al esfuerzo.

4. CONCLUSIÓN

Como conclusión de todo este capítulo, se ha de señalar que lo prioritario es conseguir que los alumnos reconozcan la importancia que tiene en su aprendizaje seguir un método y utilizar las estrategias adecuadas en cada momento para hacer rentable el tiempo que dedican al estudio y conseguir, así, un aprendizaje efectivo. Este reconocimiento será posible si los alumnos conocen las distintas estrategias, las practican y experimentan sus efectos positivos en su rendimiento académico.

Es tarea de todo profesor preocuparse por desarrollar en los alumnos los hábitos y técnicas de estudio y, más ampliamente, la adopción de estrategias de aprendizaje, con el fin de conseguir un aprendizaje eficaz para facilitar en ellos la experiencia de que su esfuerzo sirve de algo, y que, de este modo, noten que avanzan, que van aprendiendo. Y deben hacerlo aplicándolo a su propia materia y mostrando con su actuación en el aula el modo de hacerlo (modelado). La enseñanza de estrategias de forma aislada, sin aplicarlas a las materias que están estudiando, es poco eficaz (Nisbett y Shucksmith, 1986; Pozo, 1990; Pozo y Carretero, 1986; Alonso Tapia, 1987a; Coll, 1987; Alonso Zarza, 1989; Hartman y

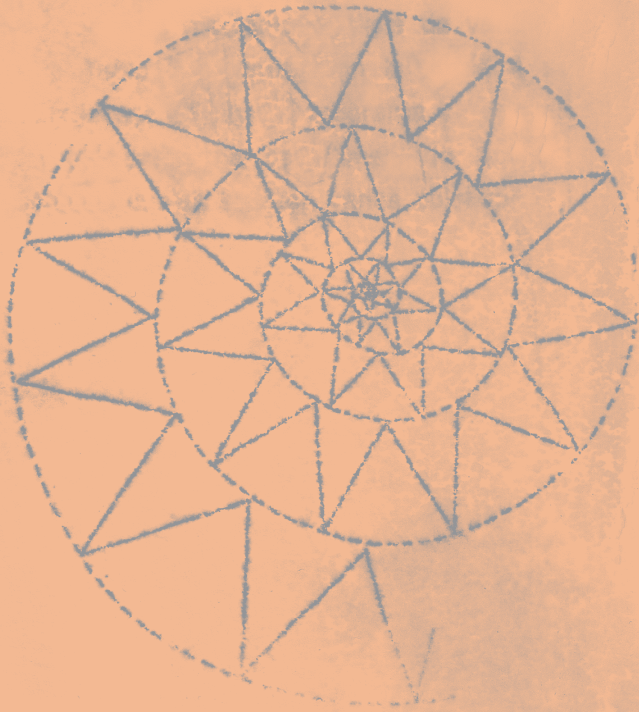
Sternberg, 1993). La ayuda del profesor debe referirse a:

- Las condiciones materiales y ambientales de estudio.
- La planificación y organización del trabajo.
- El uso de técnicas y estrategias que facilitan el aprendizaje.
- El desarrollo de actitudes favorables al aprendizaje.

En este aspecto, sus actuaciones deben estar dirigidas a conseguir objetivos como los siguientes:

- Que los alumnos reflexionen sobre su método de estudio, sobre las técnicas y procedimientos que utilizan.
- Que sean conscientes de aquellos fallos que cometen más frecuentemente y que limitan sus logros escolares.
- Que conozcan los distintos procedimientos y técnicas que facilitan una mayor eficacia en sus estudios.
- Que reconozcan las ventajas de su uso.
- Que sean capaces de tomar decisiones acertadas respecto a la organización de su tiempo de estudio y al uso adecuado de los distintos procedimientos y técnicas.

Si los alumnos organizan mejor su tiempo, si siguen los procedimientos apropiados y utilizan las técnicas adecuadas, conseguirán que su trabajo y su esfuerzo sean más eficaces y, al experimentar que progresan en sus aprendizajes, su motivación se acrecentará o, al menos, no irá disminuyendo.



**Factores personales (V):
los pensamientos que acompañan
a las actividades de aprendizaje**

Factores personales (V): los pensamientos que acompañan a las actividades de aprendizaje

En el capítulo anterior se ha expuesto la relación de la motivación con las estrategias cognitivas favorecedoras del aprendizaje y con las estrategias metacognitivas que regulan los procesos mentales implicados en el aprendizaje. Nos centramos ahora, no en las actividades de aprendizaje que el sujeto realiza ni en el funcionamiento cognitivo propiamente dicho, sino en los efectos que sobre la motivación y las mismas actividades de aprendizaje pueden tener las ideas y pensamientos que acompañan a éstas.

La forma de actuar repetida y habitual de un estudiante, es decir, sus patrones conductuales y motivacionales, puede consolidar modos de pensar y sentir que pueden referirse a su vida global como estudiante o a una materia o un tipo concreto de actividad (Alonso Tapia, 1997). Recíprocamente, los sentimientos o las ideas que un estudiante experimenta en relación con el aprendizaje –bien globalmente considerado, bien relacionado con una determinada situación– influyen en su disposición para afrontar las actividades de aprendizaje. Si las ideas de un estudiante sobre distintos aspectos relacionados con el aprendizaje no son adecuadas, es difícil que sus actividades de aprendizaje sean realmente eficaces. Por ejemplo, si un estudiante cree que lo más importante para aprender es disponer de ele-

vadas capacidades intelectuales (“ser inteligente”) y, al mismo tiempo, piensa que sus capacidades intelectuales son bajas (“yo no soy inteligente” o, peor aún, “yo soy muy torpe”), es muy probable que no esté dispuesto a afrontar las actividades necesarias para conseguir un aprendizaje que entrañe cierta dificultad. Como consecuencia, sus fracasos en los estudios encontrarán fácil coartada en sus bajas capacidades y, al mismo tiempo, serán la confirmación de sus ideas. Otro ejemplo: si el estudiante está permanentemente pensando en cómo evitar las consecuencias previsiblemente negativas de sus posibles malos resultados, esto impedirá que su atención y todos sus demás recursos se centren en comprender y asimilar lo que debe aprender.

El hecho de fracasar a la hora de realizar una tarea u obtener el resultado que se pretendía no es determinante por sí mismo de la disminución de la motivación. Tal como muestran los trabajos de Kuhl (1987, 1994a), ante un fracaso la reacción habitual primera es aumentar el esfuerzo para conseguir superarlo. Es la experiencia repetida del fracaso la que lleva al abandono. Pero no todas las personas lo hacen con la misma rapidez. Esto dependerá de varios factores, uno de los cuales de gran importancia estriba en dónde centra su aten-

ción. Si sus pensamientos se centran en el fracaso mismo, en sus sentimientos de disgusto ante la dificultad no superada, la disposición a esforzarse desaparecerá rápidamente, abandonará la tarea y la motivación desaparecerá. Por el contrario, si su atención se centra en la búsqueda de las acciones y recursos que puedan ayudarle a superar la dificultad, el abandono no será inmediato y tendrá que repetirse el fracaso tras cada intento de superarlo para que aquél se produzca. Para que esta situación sea la predominante es preciso que el alumno haya aprendido a reaccionar automáticamente buscando las estrategias adecuadas ante cada dificultad y que tenga muy claro que ante un problema es mejor tratar de resolverlo que “ponerse a llorar” (Alonso Tapia, 1997).

Las ideas adecuadas relacionadas con la autoestima positiva, el *locus* de control interno y el reconocimiento de las verdaderas causas del éxito y el fracaso, influyen positivamente en los mecanismos metacognitivos, en la motivación y, consiguientemente, en el rendimiento en los aprendizajes, como ha sido puesto de manifiesto en diversos estudios (Borkowski y otros, 1990; Carr y Borkowski, 1991; Pintrich y De Groot, 1990a, 1990b; Pintrich, 1989; Pintrich y Schrauben, 1992; Zimmerman y Martínez-Pons, 1990). Cuando un sujeto lleva a cabo conductas eficaces relacionadas con el aprendizaje y éstas le llevan a tomar conciencia de su propia eficacia, esta percepción influirá positivamente en la regulación de su tiempo de trabajo, en su persistencia, en su disponibilidad a esforzarse, a usar las estrategias cognitivas adecuadas, a buscar ayuda si la precisa, etc. (Newman, 1990; Pokay y Blumenfeld, 1990; Pintrich y Schrauben, 1992).

Las “creencias motivadoras”, como por ejemplo las relacionadas con el *locus* de control o el autoconcepto académico, influyen en la adopción de distintos enfoques de aprendizaje, que hacen referencia a los modos de procesar la información (Entwistle, 1987; Selmes, 1987; Schmeck, 1988). A la hora de enfrentarse al aprendizaje, los estudiantes pueden emplear un *enfoque profundo* o un *enfoque*

superficial. Entwistle (1987) distingue un tercero, el *enfoque estratégico*, que llevaría a utilizar alternativamente uno de los dos anteriores según las metas concretas de cada aprendizaje y de las condiciones de la situación. Referido a las características citadas más arriba, el enfoque profundo está asociado con un *locus* de control interno y autoconcepto positivo mientras que el enfoque superficial está asociado con *locus* de control externo y autoconcepto negativo.

González Torres (1997) hace una síntesis de las características de cada uno de estos enfoques. El *enfoque profundo* está orientado hacia el significado y en él predomina el aprendizaje constructivo, caracterizado 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, asociado con la motivación intrínseca.

El *enfoque superficial* está orientado hacia la reproducción de la información; se caracteriza por los siguientes rasgos:

- Intención de cumplir los requisitos de la tarea.
- Memorizar la información necesaria para pruebas o exámenes.
- Encarar la tarea como una imposición externa.
- Ausencia de reflexión acerca de propósitos y estrategias.
- Atender a elementos sueltos sin llegar a integrarlos.
- No deducir principios a partir de los ejemplos.
- Asociarlo con el miedo al fracaso y la motivación extrínseca.

El *enfoque estratégico* se caracteriza por los siguientes rasgos:

- Intención de obtener notas lo más altas posibles.
- Uso de exámenes previos para predecir preguntas.

- Atención a las pistas sobre los criterios de puntuación.
- Organización del tiempo y distribución del esfuerzo para obtener los mejores resultados.
- Asegurarse los materiales adecuados y las condiciones de estudio.

Lo decisivo es conseguir que los alumnos sean conscientes de que los pensamientos que tienen sobre sus actividades de aprendizaje y los automensajes, que se dan más o menos explícitos, influyen en su motivación, en mayor o menor disposición para realizar las tareas de aprendizaje. Es preciso enseñar a los alumnos a modificar sus formas de pensar de manera que influyan positivamente sobre los factores personales y contextuales que intervienen en su estado motivacional y potencien las acciones precisas para conseguir un aprendizaje eficaz. Cuando a un alumno le surgen pensamientos negativos que le impiden iniciar una tarea, continuar en ella o acabarla con éxito, el alumno debe saber que se puede intentar pensar de manera diferente, que debe buscar pensamientos positivos alternativos para dárselos a sí mismo como mensajes (automensajes) con el fin de sustituir aquellos pensamientos negativos que le perjudican. En el cuadro 8.1 se muestran algunos de estos

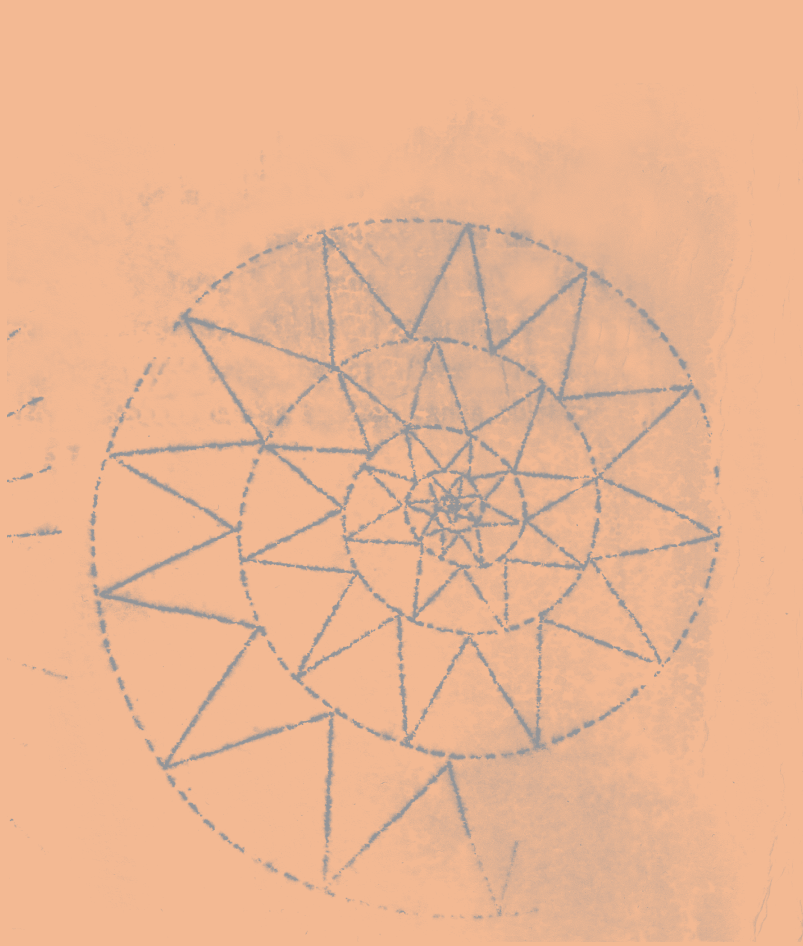
pensamientos negativos que pueden darse en distintos momentos del proceso de aprendizaje y los automensajes que el sujeto debería darse para sustituirlos y cambiar la dirección de sus efectos.

De lo que se trata es de que los alumnos sean conscientes de cuáles son sus pensamientos cuando se encuentran ante las tareas escolares y de los efectos que pueden tener sobre su conducta y su aprendizaje, para después, si esos pensamientos no son los adecuados, modificarlos dándose instrucciones y actuando según lo hacen los sujetos cuya motivación es positiva. De la misma manera que los consejos, instrucciones, ánimos, mensajes..., que otras personas dirigen a un alumno pueden orientar su conducta, también él mismo puede darse mensajes (automensajes) que orienten su conducta y vayan modificando sus pensamientos negativos.

No basta con que los profesores les dirijan mensajes positivos encaminados a centrarlos en la tarea, aumentar su motivación y potenciar su aprendizaje, sino que también se les debe enseñar, mediante modelado, cómo pueden modificar sus pensamientos negativos, dándose ellos mismos automensajes positivos que orienten su conducta hacia el aprendizaje efectivo.

Propuesta de automensajes positivos para sustituir a los pensamientos negativos	
<i>a) Al comienzo del estudio o de una tarea escolar</i>	
<i>Frente a pensamientos como:</i>	<i>Debes plantearte cuestiones y darte mensajes como:</i>
<p>¡Qué aburrido!</p> <p>¿Qué me caerá en el examen? ¡Tengo que aprobar!</p> <p>¡Seguro que suspendo!</p> <p>¡No me va a dar tiempo!</p> <p>Esto me lo tengo que aprender de memoria.</p> <p>¿Cómo puedo quitarme esto de encima?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué se me propone este tema de estudio? • ¿Por qué se considera interesante que lo estudiemos? • ¿Qué debería aprender en este tema? ¿Por qué eso? • ¡A ver cómo consigo que me resulte interesante! • ¡Vamos a ver qué aprendo! • ¿Cuáles son los objetivos que debo alcanzar tras estudiar esto? • A ver cómo puedo lograr... (y ensayar distintos métodos). • Veamos cómo puedo aprovechar el tiempo que tengo. • Tengo que comprender bien esto para después poder aplicarlo. • Seguro que esto me será útil después.
<i>b) Mientras tiene lugar el estudio o la tarea escolar</i>	
<i>Frente a pensamientos como:</i>	<i>Debes plantearte cuestiones y darte mensajes como:</i>
<p>¡Esto no me sale! ¡Voy a suspender!</p> <p>¡Qué nervioso estoy! ¡Qué miedo tengo!</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo puedo resolverlo? • Voy a intentarlo de otro modo. • ¿Dónde puedo buscar información sobre esto que no sé? • ¿Cómo puedo conseguir ayuda? • ¿Cómo puedo conseguir que el profesor me ayude? • ¿Cómo descomponer la tarea en pasos para poder resolverla? • Identificar el origen del nerviosismo o la ansiedad. • ¡No hay que tener miedo! Lo que tengo que hacer es ver cómo puedo superar... (este examen, el trabajo, el curso, etc.). • Lo que importa es que aprenda todo lo posible. • Tengo que relajarme. Voy a hacer ejercicios de respiración.
<i>c) Al término del estudio o de la tarea escolar, o cuando se reciben los resultados de una evaluación</i>	
<i>Frente a pensamientos como:</i>	<i>Debes plantearte cuestiones y darte mensajes como:</i>
<p>¡Seguro que lo he hecho mal! A mí esto no se me da.</p> <p>Por lo menos he aprobado.</p> <p>He aprobado por casualidad, por suerte.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué habré hecho bien y qué habré hecho mal? • ¿Por qué está esto mal? • ¿Cómo habría que haberlo hecho? • Voy a pedir al profesor que me explique cómo habría que haberlo hecho, para no volverme a equivocar. (Incluso habiendo aprobado:) • ¿Qué he aprendido? • ¿Qué me falta por aprender? • Lo importante no es ir deprisa, sino avanzar, y voy progresando. • Al menos algo sé. Tengo que seguir progresando. • La verdad es que es agradable sentir que sabes algo más.

Cuadro 8.1. Adaptado de Alonso Tapia, 1995.



Factores personales (VI): atribuciones

Factores personales (VI): atribuciones

1. CUALES SON LAS CAUSAS DE LO QUE NOS OCURRE

La valoración que un alumno hace de sus propios resultados tiene repercusiones en su motivación y, por consiguiente, en su rendimiento posterior. Desde hace tiempo (Heider, 1958; Rotter, 1966; Weiner, 1974, 1979, 1980, 1985a, 1986, 1992; Alonso Tapia y Pardo, 1986) ya se venía dando importancia al hecho de que las personas actúan como los científicos: buscan las causas o razones de lo que les ocurre, especialmente cuando se trata de algo inesperado o sorprendente. Según Weiner (1986; Alonso Tapia y Mateos, 1986; Alonso Tapia, 1995, 2005a), las atribuciones y su relación con la conducta posterior deben ser vistas en un continuo de acontecimientos dependientes unos de otros. Partiendo de los propios resultados, si éstos, en una situación de logro, son valorados como un éxito producirán estados emocionales positivos, de felicidad; si son percibidos como un fracaso se desencadenarán reacciones emocionales negativas, de frustración y tristeza. Estas emociones, llamadas por Weiner emociones dependientes del resultado, son experimentadas antes de que el sujeto realice cualquier atribución causal, son independientes de la causalidad percibida (Weiner, Russell y Lerman, 1978, 1979; Weiner, 1986).

Después de la primera valoración y de su consecuente reacción afectiva y sobre todo cuando los resultados son inesperados (aprobar cuando no se espera, por ejemplo), negativos (suspender, se esperara o no) o muy importantes (pasar de curso, seguir con sus amigos) (Pyszczynski y Greenberg, 1981; Weiner, 1985b; Alonso Tapia, 2005a; Alonso Tapia y Pardo, 1986), el alumno tiende a preguntarse por las causas que los han determinado y a buscar respuestas a tales preguntas. Las respuestas pueden ser muy diversas, dependiendo de la información que el sujeto tenga sobre el asunto, de sus capacidades para hacer inferencias causales, de las ideas que tenga sobre la influencia que las distintas causas posibles han tenido en la determinación de los hechos que se pretenden explicar (antecedentes causales), etc. Las atribuciones –es decir, las causas a las que se atribuyen los resultados– que con más frecuencia realizan los alumnos respecto a sus propios resultados académicos suelen referirse a sus capacidades, el esfuerzo invertido, la dificultad de la tarea, la suerte, la actitud y el grado de ayuda del profesor, el propio estado de ánimo, etc. Las explicaciones que el alumno se dé ante sus resultados (es decir, según a qué causas los atribuya) influyen nuevamente en sus respuestas emocionales y en sus expectativas, y, a través de ellas, en el interés y esfuerzo que

pondrá y en las acciones que llevará a cabo para conseguir alcanzar sus metas. Cuando un alumno acaba de aprobar un examen, pensar que el aprobado se debe a la buena suerte o, por el contrario, a lo bien que lo preparó, influirá en su estado de ánimo, en las expectativas sobre el próximo examen, en cómo lo preparará y, por tanto, en su resultado. De la misma manera, un alumno que ha suspendido un examen, según piense que se debe a su falta de capacidad o a su falta de esfuerzo, tendrá distintos sentimientos sobre sí mismo y distintas expectativas sobre sus resultados en el próximo examen y su disposición a prepararlo también será distinta.

2. DIMENSIONES CAUSALES

Aunque las causas a las que los estudiantes pueden atribuir sus resultados académicos podrían ser muchas y diferentes, la teoría atribucional ha mostrado que su influencia en la motivación no viene determinada por la especificidad de cada una de las posibles causas, sino por ciertas propiedades o dimensiones causales, siendo tres las principales: el lugar de causalidad, la estabilidad y la controlabilidad (Abramson, Seligman y Teasdale, 1978; Weiner, 1979, 1985a, 1986, 1992; Alonso Tapia, 1983a).

El **lugar de causalidad** se refiere al lugar donde se encuentra la causa: si es percibida en el interior de la persona o externa a ella. Según esta dimensión, serían causas internas, por ejemplo, la habilidad, el esfuerzo o el estado de ánimo. Por el contrario, la dificultad de la tarea, la suerte o la ayuda de otros serían causas externas. Cuando un estudiante dice: "Yo siempre apruebo Matemáticas porque soy muy inteligente y se me dan bien", está atribuyendo su éxito a una causa interna (sus capacidades intelectuales). Por el contrario, si otro estudiante dice: "He suspendido el examen de Matemáticas porque era muy difícil y además el profesor me lo ha corregido mal", está atribuyendo su fracaso a causas externas (la dificultad de la tarea y la actitud del profesor). En la teoría de la atribución de Weiner, el lugar de

causalidad tiene importantes consecuencias afectivas relacionadas con los sentimientos de autoestima (orgullo / humillación). Atribuir el éxito a las propias capacidades o al esfuerzo realizado (causas internas) produce sentimientos de orgullo y aumenta la autoestima. Si el fracaso se atribuye a la falta de capacidad se produce un deterioro de la autoestima, con sentimientos de pena y humillación, mientras que si se atribuye a la falta de esfuerzo se producirán sentimientos de culpabilidad. Si éxitos y fracasos son atribuidos a causas externas, como la suerte o la dificultad de la tarea, al no sentirnos responsables, la autoestima no sufre merma, aunque el fracaso produzca sentimientos de tristeza y el éxito no llegue a producir sentimientos de orgullo (Stipek, 1983; Weiner y Handel, 1985). En esta misma dirección, Burker, Midkiff y Williams (1985) y DeBoer (1985) señalan que atribuir el éxito a causas internas genera sentimientos de orgullo, competencia y confianza, mientras que atribuirlo a otras personas (causa externa) produce reconocimiento y gratitud. Cuando se trata del fracaso, atribuirlo a causas internas despierta sentimientos de culpa, mientras que atribuirlo a causas externas origina reacciones negativas de rabia y hostilidad.

La dimensión **estabilidad** se refiere a si la causa es percibida como estable o como variable (modificable) a lo largo del tiempo. Cuando un alumno dice frases como éstas: "Es que yo soy muy tonto", "A mí eso no se me queda", "Las matemáticas son muy difíciles", se está refiriendo a causas que él considera estables, permanentes, que no van a cambiar en el futuro. Cuando dice: "Qué mala suerte he tenido: en el examen me ha salido el tema que no me dio tiempo a estudiar", "Hoy no me encuentro en forma", admite que en esta ocasión ha ocurrido eso, pero en otras le pueden salir en el examen las preguntas que sí se sabe o encontrarse en perfecto estado de rendimiento. Es preciso señalar que lo decisivo para el sujeto es la manera en que las causas son percibidas por él, lo que no implica necesariamente que sean realmente así (Heider, 1958; Weiner, 1979). Si se atribuye el éxito o

el fracaso a causas consideradas estables (las capacidades, la dificultad de la tarea, el esfuerzo o las estrategias habituales, etc.) se esperará que ocurra lo mismo en el futuro. Por el contrario, si los resultados se atribuyen a causas consideradas inestables (la suerte, el estado de ánimo, el esfuerzo ocasional, etc.) se deja abierta la posibilidad de que en el futuro los resultados puedan ser distintos. Atribuir a causas estables el logro de una meta determina altas expectativas de éxito, mientras que si es el fracaso lo que se atribuye a causas estables se generarán, consecuentemente, bajas expectativas de éxito. En el caso de los alumnos, las percepciones que tengan acerca de las causas de sus resultados como estables o variables tendrán repercusiones en sus expectativas y, a través de éstas, en sus sentimientos de esperanza o desesperanza. Cuando un fracaso o un resultado negativo se atribuyen a una causa estable se dan reacciones afectivas de resignación y desesperanza (Weiner, Russell y Lerman, 1978, 1979).

La dimensión de **controlabilidad** se refiere al grado en que los sujetos perciben que las causas están bajo su propio control. Cuando el sujeto dice: "He sacado buenas notas porque he estudiado mucho", se está refiriendo a una causa (el esfuerzo invertido) que está bajo su control: él puede decidir si estudiar o no, si estudiar mucho o poco. Por el contrario, cuando dice: "Nunca conseguiré aprobar inglés porque eso es muy difícil para mí", o "Yo siempre tengo mala suerte", está achacando sus resultados a causas que están fuera de su control, que no dependen de él. Si el esfuerzo que una persona realiza es indiscutiblemente un factor que depende de la decisión de la propia persona, otras causas pueden ser tomadas por unos como dependientes de él mientras que otros pueden verlo como algo que escapa a su control. Por ejemplo, algunos consideran que las propias capacidades (la inteligencia, fundamentalmente) son algo que se tiene o no se tiene, algo fijo con lo que se cuenta y sobre lo que nada puede hacerse para modificarlo; otros, por el contrario, piensan que las capacidades intelectuales, como las demás capaci-

dades, son susceptibles de ser modificadas con la práctica, con el ejercicio, y que, por lo tanto, su desarrollo y sus potencialidades dependen en gran medida de lo que nosotros hagamos. Entendida de esta última manera se consideraría como un factor controlable (Anderson y Jennings, 1980; Dweck, 1986; Wittrock, 1986). Algo parecido puede decirse de la actitud de terceras personas respecto a uno mismo. La actitud del profesor, especialmente cuando es valorada negativamente para los intereses del alumno, es considerada por éste muy frecuentemente como inmotivada, previa a sus resultados, y, por tanto, independiente de sus actuaciones, frente a la que nada puede hacer, sino simplemente resignarse. Pero si reflexiona, podría llegar a la conclusión de que la actitud del profesor puede estar determinada por sus actuaciones e incluso por su rendimiento; si el alumno cambiase éstos, muy probablemente cambiaría también la actitud del profesor. Desde este punto de vista, la actitud de los otros sí sería un factor que depende de nosotros, que estaría bajo nuestro control, al menos en parte.

Esta dimensión de controlabilidad genera diversos tipos de afectos (Cfr. Pardo y Alonso Tapia, 1990). Si las actuaciones de los otros son la causa del propio éxito surge la gratitud, pero si son la causa de algo negativo para nosotros se produce disgusto, cólera o ira; si un resultado negativo se percibe como debido a causas que están bajo el propio control (haber estudiado poco, por ejemplo) la reacción afectiva es de culpa, pero si se debe a una causa interna no controlable por el sujeto (bajas capacidades, poco inteligente) la reacción es de vergüenza; si se trata del fracaso ajeno o de resultados negativos observados en otras personas atribuidos a causas no controlables se siente piedad (Averill, 1982, 1983; Covington y Omelich, 1984a; Graham, Doubleday y Guarino, 1964; Jagacinski y Nicholls, 1984; Weiner, 1983; Weiner, Russell y Lerman, 1978, 1979; Weiner, Graham y Chandler, 1982; Wicker, Payne y Morgan, 1983).

En el cuadro siguiente pueden verse las distintas causas que los estudiantes suelen aducir para explicar sus resultados académicos, con

algunas frases frecuentes que las reflejan, clasificadas según las tres dimensiones estudiadas.

	INTERNAS		EXTERNAS	
	ESTABLES	VARIABLES	ESTABLES	VARIABLES
CONTROLABLES	<ul style="list-style-type: none"> • ESFUERZO HABITUAL • ESTRATEGIAS UTILIZADAS <p>-Por lo general estudio mucho. -Yo, la verdad, es que no estudio lo suficiente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ESFUERZO INMEDIATO <p>-Dos días antes del examen me puse a estudiar como un loco. -Sencillamente, no me preparé.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ACTITUD DE LOS PROFESORES <p>-Al profesor le caigo bien. -El profesor me tiene manía.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • AYUDA OCASIONAL • AYUDA ESPECIAL DE OTROS <p>-No podría haberlo conseguido sin la ayuda de... -A mí es que nadie me ayuda.</p>
NO CONTROLABLES	<ul style="list-style-type: none"> • CAPACIDAD • HABILIDAD • INTELIGENCIA <p>-Yo es que soy muy inteligente. -Soy un inútil. Nunca lo conseguiré.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • TALANTE • ESTADO DE ÁNIMO <p>-Hoy me encuentro en forma. -Hoy estoy hecho polvo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • DIFICULTAD DE LA TAREA <p>-El examen ha sido muy fácil. -Esta asignatura es demasiado difícil.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • SUERTE / AZAR <p>-Me cayó justo la pregunta que me había estudiado. -Yo siempre tengo mala suerte.</p>

Cuadro 9.1. Causas a las que los alumnos suelen atribuir sus resultados académicos, según las dimensiones causales más importantes: lugar de causalidad, estabilidad y controlabilidad.

3. PATRONES ATRIBUCIONALES

A la vista de los efectos de las dimensiones de las atribuciones sobre las expectativas, las emociones y los comportamientos, podemos hablar de patrones atributivos favorables o desfavorables para la motivación.

Así, los alumnos con alta motivación atribuyen el éxito a factores internos y estables, como la capacidad o habilidad personal, lo que determinará altas expectativas y alta autoestima, aumentando la persistencia en tareas semejantes. Al mismo tiempo, atribuyen el fracaso a factores internos, variables y controlables, como la falta de esfuerzo inmediato (escaso estudio personal); con esta atribución les queda abierta la posibilidad de afrontar la tarea de nuevo modificando su actuación y persistiendo hasta conseguir el éxito, que lo ven posible.

Por el contrario, los alumnos con baja motivación atribuyen sus éxitos no a sí mismos, sino a factores externos y no controlables, como la suerte o la facilidad de la tarea, lo que provoca que no aumenta así su motivación para emprender tareas semejantes que le lleven a

un nuevo éxito; mientras que sí se responsabilizan de sus fracasos, atribuyéndolos a causas estables y no controlables, como la falta de capacidad personal, lo que desencadena un proceso de inhibición motivacional o alejamiento de las tareas necesarias para la consecución de los objetivos propuestos.

El patrón de atribuciones más perjudicial es el conocido como indefensión aprendida (Seligman, 1975, 1981; Overmier y Seligman, 1967; Maier y Seligman, 1976; Peterson y Seligman, 1987; Peterson, Maier y Seligman, 1993; Alonso Tapia, 1992b), que tiene lugar cuando un sujeto, a partir de experiencias con sucesos negativos incontrolables, llega a pensar que sus propias respuestas no tienen nada que ver con los resultados consecuentes; se produce en esta situación una expectativa de falta de control. Se tiene la creencia de que el fracaso es inevitable, por mucho que uno se esfuerce. Los efectos sobre la motivación de este tipo de creencia son fácilmente deducibles. Si un estudiante cree que estudiar le ayudará a conseguir buenas calificaciones tenderá a estudiar.

Pero si cree que sus calificaciones dependen de factores que están fuera de su control, como pueden ser la suerte o el capricho del profesor, entonces no tiene ningún sentido esforzarse en estudiar.

4. IMPLICACIONES EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

De todo lo expuesto se deduce la importancia que para conseguir un rendimiento efectivo tiene el hecho de que los estudiantes sean capaces de reconocer de modo realista las causas que han influido en sus resultados académicos, de valorar en qué medida pueden influir sobre esos resultados y de actuar en consecuencia.

A veces los alumnos ante un fracaso escolar concluyen de manera inmediata que nada pueden hacer porque no tienen capacidades, en lugar de pararse a analizar si ese fracaso puede deberse más bien a factores sobre los que sí pueden influir, como el tiempo dedicado al estudio o los métodos o estrategias utilizados para aprender. Los sentimientos de indefensión, en estos casos, pueden no estar fundamentados y perjudicarles innecesariamente. Como hemos venido señalando, las atribuciones influyen directamente en las percepciones de control y competencia y, a través de estas, en la motivación y el aprendizaje (Bandura, 1986; Relich, Debus y Walker, 1986; Schunk, 1994). Si un estudiante piensa que cuando tiene un éxito se debe a sus capacidades y al esfuerzo que ha realizado y que cuando fracasa ha sido porque no se ha esforzado, no ha empleado los procedimientos adecuados o no ha tenido suerte, abordará las tareas de aprendizaje con buen autoconcepto académico. Al mismo tiempo, hay que tener presente que el autoconcepto que uno tiene influirá en el tipo de atribuciones que haga sobre sus resultados. Las atribuciones y el autoconcepto se influyen mutuamente (Cfr. González Torres y Turón, 1992). Puesto que tanto las atribuciones como el autoconcepto se aprenden, también pueden modificarse. En este sentido, habría que ayudar a aquellos estu-

diantes cuyas interpretaciones de sus éxitos y fracasos producen emociones y conductas que interfieren y disminuyen su motivación por aprender a cambiar su modo de explicar sus resultados.

Las reiteradas experiencias de fracaso que se dan en los alumnos con dificultades de aprendizaje determinan que éstos sean los que muestran patrones atribucionales más desadaptativos. Como muestra la revisión de diversos estudios realizada por Chapman (1988), estos alumnos se encuentran atrapados en un esquema motivacional desadaptativo que de manera casi irremisible les conduce al fracaso. Al dudar de sus capacidades, exageran la magnitud de sus deficiencias, lo que les lleva a atribuir sus fracasos a su falta de capacidad que, además, consideran relativamente inmodificable; sus expectativas de éxito son muy bajas y abandonan fácilmente ante las dificultades. Si, ocasionalmente, 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. Los fracasos continuados que experimentan son para ellos la confirmación de su baja capacidad. Aunque la mayor parte de estos alumnos tienen posibilidades de rendir más, sus creencias negativas respecto a sí mismos les impiden 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 su base de conocimientos o un mal uso de los métodos y técnicas de estudio. Por ello, es necesario ayudar a estos estudiantes a cambiar sus atribuciones, orientándoles para que sean capaces de centrarse en los factores sobre los que sí pueden tener control y que les pueden ayudar a mejorar su aprendizaje.

No es conveniente insistir exclusivamente en la falta de esfuerzo como la causa única del fracaso, ya que muchas veces el éxito no depende tanto de la cantidad de tiempo empleado y de la dureza del trabajo realizado cuanto de cómo se ha trabajado, es decir, de los proce-

dimientos y estrategias utilizados. Además, si un alumno recibe mensajes en la dirección de atribuir el fracaso en su aprendizaje exclusivamente a la falta de esfuerzo (“Si no has tenido éxito es porque no has trabajado suficientemente; todo es cuestión de intentarlo una y otra vez; lo esencial es la práctica, no dejes de trabajar...”), puede ocurrir que un estudiante que fracasa después de haberse esforzado vea imposible conseguirlo, se desanime y abandone. Es necesario tener siempre presente las posibilidades reales de los alumnos a la hora de plantearles las exigencias que deben conseguir, que siempre deben ser percibidas por ellos como alcanzables. Si la tarea es de tal naturaleza que no puede ser cumplida con éxito incluso realizando el máximo esfuerzo, la atribución del fracaso al esfuerzo no sólo es incorrecta, sino ofensiva y desmotivadora (Brophy, 1983a).

Aunque en general es beneficioso para la motivación de los alumnos hacia el aprendizaje el que asocien el éxito al esfuerzo realizado, es necesario tener también presente que no todos los estudiantes serán capaces de conseguir lo mismo que otros compañeros suyos ni aun con el máximo de tiempo y esfuerzo. Es necesario que los estudiantes acepten que no siempre se puede tener éxito en cada cosa que se inicia, que es conveniente tener cierta tolerancia al fracaso y que puede ser correcto en algunas ocasiones atribuir el fracaso a ciertas limitaciones en las capacidades personales (por ejemplo, algunos procesos de pensamiento, o las estrategias de aprendizaje utilizadas), aunque sin olvidar que éstas siempre pueden ser hasta cierto punto mejorables y entrenables (González Torres, 1997).

En general, sería conveniente que a los alumnos se les animase a atribuir el éxito a la habilidad, es decir, a sus capacidades, haciéndoles ver que son modificables, que se pueden adquirir o desarrollar; y no sólo al esfuerzo, ya que, de acuerdo con los hallazgos de Covington y Omelich (1979a), los estudiantes prefieren que les consideren capaces y motivados (trabajadores) a ser vistos sólo como motivados. El valor motivacional del éxito será

máximo cuando los estudiantes interpretan este éxito como evidencia de capacidad 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, puede llevar al desánimo. No obstante, debemos señalar que Pardo y Alonso Tapia (1990, 1992) mostraron cómo los alumnos que fueron entrenados para la realización de una tarea tuvieron mejores resultados cuando recibieron un entrenamiento instrumental (se les enseñó a darse autoinstrucciones de tipo instrumental, es decir, centradas en el proceso de realización de la tarea, en su ejecución) que cuando recibieron un entrenamiento atribucional (se les enseñó a buscar las causas de los resultados de la ejecución de la tarea), y en ambas situaciones el rendimiento fue mayor que en el grupo control, que no recibió ningún tipo de entrenamiento.

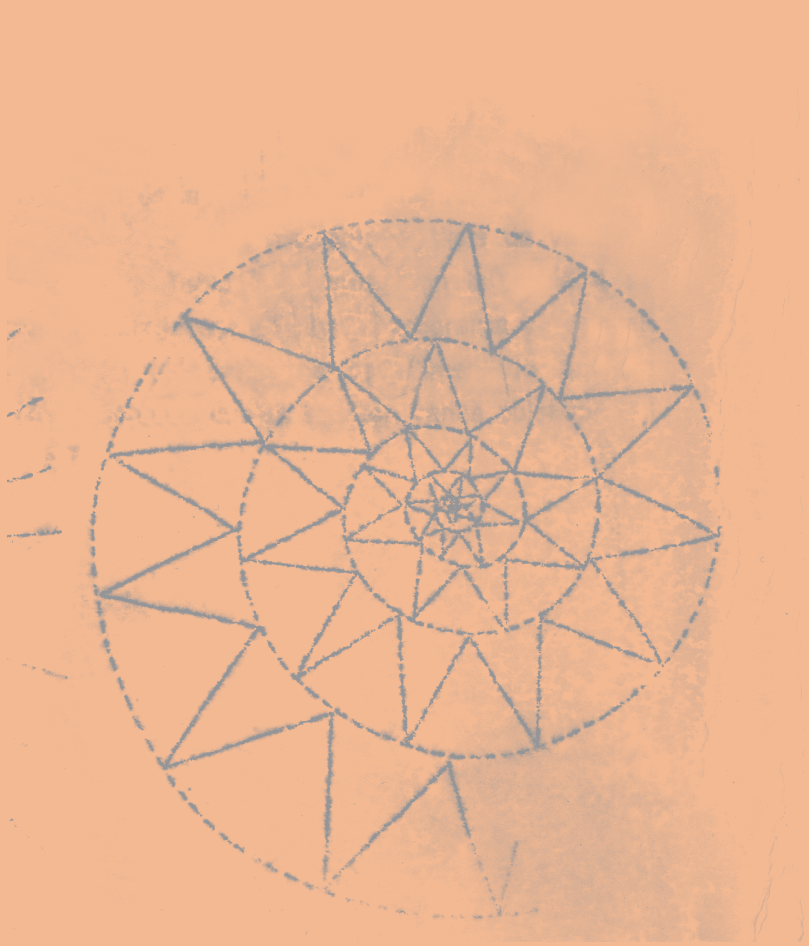
Para conformar el pensamiento atributivo de los alumnos, Manassero y Vázquez (1995) ofrecen al profesor las siguientes sugerencias y consideraciones:

- El profesor debe ofrecer al alumno información causal que aumente –o, al menos, no deteriore– su autoestima, sus expectativas de éxito y la experiencia de emociones positivas.
- Ante el fracaso de un alumno, las reacciones emocionales de compasión pueden inducir atribuciones de falta de capacidad (disfuncional), mientras que las reacciones de ira pueden llevar a la atribución de falta de esfuerzo (funcional).
- Ante un resultado, las atribuciones al esfuerzo realizado en la tarea y a la capacidad suelen estar compensadas; de ahí que el elogio, en principio reforzador, pueda resultar inconveniente al inducir en el alumno atribuciones de baja capacidad y llevarle a pensar que su éxito se debe únicamente al mucho esfuerzo invertido; por el contrario, la culpabilización, que en principio parece rechazable, puede llevar a atribuciones funcionales, al hacer que el alumno piense que tiene capacidad y que sólo es culpable de no haberse esforzado lo suficiente.

- La ayuda gratuita del profesor (por ejemplo, dar la solución sin más), sobre todo cuando no se ha solicitado, puede inducir en los alumnos atribuciones de falta de capacidad; lo que se evita cuando la ayuda del profesor es instrumental (da sugerencias para que el alumno insista hasta encontrar la solución por sí mismo).

Además de estas recomendaciones relacionadas con su propia actuación, los profesores deben contribuir a que los alumnos adquieran las siguientes ideas:

- Atribuir sus resultados a causas que él puede controlar (su propio esfuerzo, el uso de estrategias adecuadas, pedir ayuda...) y no a causas que están fuera de su control (la suerte, la dificultad de la tarea, sus capacidades...).
 - El esfuerzo, una causa interna, variable y controlable, es la que mejor explica los resultados. Ahora bien, lo importante no es cuánto esfuerzo se invierte, sino cómo se utiliza, si se emplea aplicando estrategias adecuadas a lo que se quiere aprender.
- Aunque las capacidades (inteligencia, comprensión, atención y concentración, memoria, etc.) en un momento dado son las que se tienen y pueden suponer una dificultad, hay que dejar claro que no son algo definitivo para toda la vida. Se pueden ir desarrollando poco a poco, siempre que se ejerciten.
 - Cuando el alumno se encuentra ante una dificultad, en lugar de desanimarse y abandonar, debe utilizar otras estrategias: determinar las causas de su fracaso y mirar qué debe hacer para superarlas, plantearse metas realistas, dividir en pasos intermedios una tarea compleja y abordarlos sucesivamente, fijarse en los avances aunque sean pequeños, centrarse en tareas concretas e inmediatas antes que en los objetivos finales y lejanos, etc.



Factores personales (VII): expectativas

Factores personales (VII): expectativas

1. LO QUE ESPERAMOS CONSEGUIR

La anticipación de las consecuencias de nuestra conducta influye en las decisiones que sobre ella tomamos. Las expectativas que una persona tiene sobre el éxito o fracaso futuro en un aspecto de su vida van a condicionar, en parte, la consecución real del éxito o fracaso. La experiencia personal de un sujeto en situaciones anteriores y las expectativas que tiene respecto a las consecuencias de la conducta de que se trate influyen en sus decisiones y en la realización de una determinada actividad, condicionando su resultado. La influencia de las expectativas puede deberse tanto a lo que los demás esperan de una persona –las expectativas de los demás respecto a otra persona; por ejemplo, los resultados que de un alumno esperan sus padres y profesores (Rosenthal y Jacobson, 1968)– como a lo que uno mismo espera conseguir –las propias expectativas–. Las expectativas han sido consideradas por distintos autores como uno de los determinantes motivacionales más importantes. Las expectativas de éxito constituyen uno de los determinantes más importantes, si no el que más, de la conducta motivada por el logro (Weiner, 1986).

Hay distintos tipos de expectativas que influyen de manera diferente en la disposición a afrontar la tarea y a esforzarse (Alonso Tapia,

2005a). A Bandura (1986, 1997, Bandura y otros, 2001) se le debe la distinción entre **expectativas de autoeficacia** y expectativas de resultado. Las primeras se refieren a las creencias y la actitud de un sujeto frente a una tarea respecto a su capacidad para llevarla a cabo adecuadamente. La idea que un sujeto tiene sobre su propia eficacia depende de varios factores (Pardo y Alonso Tapia, 1990). El más importante es el nivel de ejecución logrado en el pasado, es decir, su experiencia de éxitos y fracasos en situaciones similares. Hay que tener en cuenta, no obstante, que los juicios sobre la propia competencia no son un reflejo automático de los logros en el pasado (Bandura, 1981; Bandura y Schunk, 1981). La experiencia de éxitos continuos tiende a generar juicios de alta eficacia. Los fracasos frecuentes generan lo contrario, induciéndole a evitar o abandonar la tarea ante la primera dificultad. Por tanto, si se quiere ayudar a un alumno desmotivado debido a unas bajas expectativas de autoeficacia, habría que facilitarle una cierta experiencia de éxito.

Las **expectativas de resultado** se refieren a la creencia de un sujeto sobre si una determinada actividad conduce necesariamente a un resultado deseado. Un alumno cuyo objetivo es aprobar puede decidir no preguntar sus dudas al profesor o no pedir ayuda a otros porque piensa, erróneamente, que hacerlo no

le servirá para conseguir el aprobado. Lo que debe hacerse en estos casos es procurar modificar las creencias erróneas del estudiante enseñándole a identificar las situaciones en que una forma de actuar puede ser adecuada. Alonso Tapia y colaboradores (Alonso Tapia, 1983b; Alonso Tapia y Mateos, 1986; Alonso Tapia, García Dotor y Montero, 1986; Alonso Tapia y Arce, 1986, 1992; Arce, 1989) han estudiado las **expectativas de control**: la idea que tiene un sujeto sobre si la consecución de un objetivo está bajo su control, depende de sus acciones, o bien depende de factores externos que no puede controlar. A esto es a lo que Rotter (1966) llamó "lugar de control", posteriormente redefinido por otros autores mediante otros términos: "control personal" (Graybill, 1977), "controlabilidad" (Weiner, 1979), "control percibido", "competencia percibida", y "contingencia percibida" (Newman, 1980; Weisz y Stipek, 1982). Un alumno puede pensar que, aunque se considera capaz de realizar las actividades de estudio, no merece la pena ponerse a ello porque el profesor "le tiene manía" y lo va a suspender de todas formas, o bien porque piensa que siempre tiene mala suerte y le cae en el examen lo que no ha visto. A menudo estas expectativas son erróneas, por lo que habría que enseñarle al alumno las estrategias para poner bajo su control tales situaciones.

Finalmente, las **expectativas de consecuencias** (Heckhausen, 1977, 1991) se refieren a la consideración que hace un sujeto sobre las consecuencias que seguirán a un resultado obtenido por sus propias acciones o por causas ajenas. Por ejemplo, un estudiante de los primeros cursos de secundaria puede tener altas expectativas de eficacia respecto a la realización de un examen; pero piensa, al mismo tiempo, que si hace un examen de sobresaliente su profesor va a pensar que ha copiado o que se lo ha aprendido "de memoria", o bien puede prever que va a ser considerado un "empollón" y ser rechazado por la pandilla con la que quiere salir. Estas u otras consideraciones sobre los efectos que pueda tener su rendimiento pueden llevarlo a decidir

rebajar sus niveles de eficacia, al menos aparentemente ante los demás. Es lo que se conoce como "miedo al éxito", cuando uno centra la atención en las consecuencias negativas derivadas de un buen resultado (Brown, Jennings y Vanik, 1974). Otras veces, de lo que se trata es de conseguir el resultado deseado de cualquier modo: aprobar un examen copiando, por ejemplo, para evitar las consecuencias negativas de suspender. Cuando un estudiante está excesivamente preocupado por las consecuencias de sus resultados, mucho más que por aprender, habría que tratar de modificar su actitud frente a lo que ellos consideran consecuencias negativas. Por ejemplo, los malos resultados o los errores cometidos no deben ser considerados como algo definitivo que mina su autoestima, sino como un indicador que avisa de lo que debe hacer para mejorar.

2. CAMBIOS EN LAS EXPECTATIVAS DE LOS ALUMNOS

Las expectativas de los alumnos van modificándose a lo largo de su desarrollo. Es un hecho muy documentado que la motivación de los alumnos hacia el aprendizaje, a medida que transcurre su escolarización, va siendo progresivamente menos intrínseca para ser guiada cada vez más por motivos extrínsecos (Eccles y cols., 1984, 1993; Harter, 1992; Nicholls y Miller, 1984b). Al comienzo de la adolescencia, los alumnos toman conciencia de la importancia social de su rendimiento académico, de la valoración que sobre ellos hacen padres y profesores a partir de su rendimiento. Por ello empiezan a estar más preocupados por la valoración de su rendimiento (las calificaciones) que por el aprendizaje en sí mismo. Por otro lado, a medida que avanzan los niveles escolares, los contenidos y los objetivos curriculares aumentan en complejidad y dificultad, por lo que es frecuente que comiencen a aparecer algunos fracasos. Esto determina que sus expectativas de éxito y la percepción de su competencia vayan disminuyendo, influyendo en su orientación motivacio-

nal en la dirección antes mencionada. En algunos alumnos esta situación les lleva hacia unos juicios de competencia y unas expectativas más realistas, que es algo adaptativo y que les sirve para realizar el esfuerzo necesario para conseguir las metas propuestas. Pero en otros, estas experiencias de fracaso les lleva al abandono progresivo de las tareas escolares, a evitar esforzarse, lo que conlleva nuevos fracasos y las consiguientes recriminaciones de padres y profesores, hasta que el alumno ve el abandono escolar como la única solución a esta situación incómoda de fracaso. Sin llegar a la decisión extrema de abandono escolar, mayor es el número de alumnos que en el segundo ciclo de la ESO, ante esta situación de frecuentes experiencias de fracaso y ante su autoconcepto académico negativo, se limitan a ir sorteando día a día las dificultades que se van encontrando y buscando justificaciones externas a su escaso rendimiento. Para los alumnos que se encuentran en esta situación no siempre es fácil evitar los conflictos en las aulas, como evidencian los frecuentes problemas de disciplina que se dan en los institutos entre los alumnos de 14-15 años.

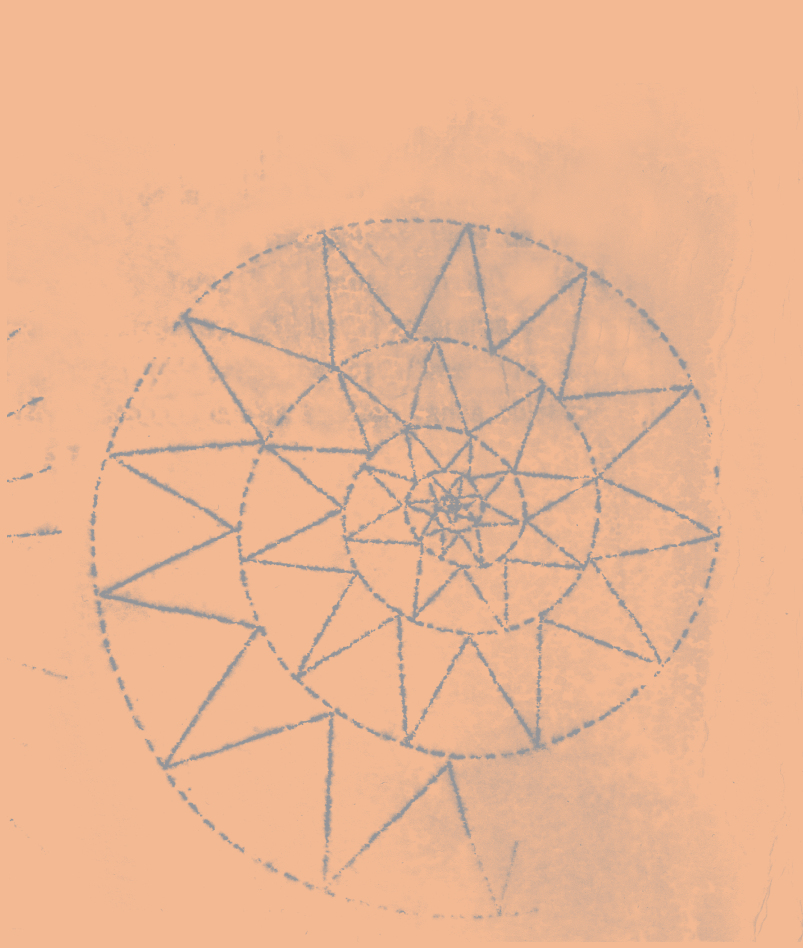
3. CÓMO INFLUIR FAVORABLEMENTE EN LAS EXPECTATIVAS

Para evitar las situaciones que acabamos de describir y conseguir que los alumnos tengan expectativas realistas pero positivas respecto a sus objetivos de aprendizaje deberían tenerse en cuenta algunas recomendaciones, como las que hemos ido señalando al exponer los tipos de expectativas.

- La actividad educativa debe estar diseñada de manera que facilite la experiencia de éxitos en los aprendizajes. Esto es posible cuando los aprendizajes que los profesores proponen a los alumnos están a su alcance, cuando son presentados –y así lo perciben los alumnos– como realizables a partir de los conocimientos ya adquiridos y con un esfuerzo moderado y cuando, además, los profesores presentan los nuevos contenidos de una manera organizada, con referencias a sus conocimientos previos y haciendo explícita la funcionalidad de los aprendizajes propuestos. De esta manera, a los alumnos les será más fácil formarse expectativas positivas respecto a la posibilidad de alcanzar los aprendizajes propuestos.
- Pero para que las expectativas sean realistas es preciso que asocien el éxito en los aprendizajes con su esfuerzo personal y con la utilización de procedimientos de aprendizajes adecuados.
- No obstante, si no se llegase al éxito hay que conseguir que los alumnos vean en los fracasos (las calificaciones negativas) una señal que les indica sus fallos y la necesidad de trabajar en la dirección adecuada para superarlos.
- Es mejor que, en lugar de centrar su atención en los fracasos, lo hagan en sus logros, aunque sean parciales, y considerar que los pequeños avances –incluso, en algunas circunstancias, el no ir a peor– deben valorarse como éxitos parciales. Los alumnos deben considerar que los errores también sirven para aprender.
- Si un alumno ve que de momento no puede alcanzar el objetivo final, no debe rendirse y abandonar, sino centrarse en los pasos intermedios, que le serán más fáciles. La consecución de los pasos intermedios le irá llevando progresivamente al objetivo final.
- En definitiva, el alumno debe ser consciente de la influencia de sus expectativas sobre su propio rendimiento. Aquéllas harán que se esfuerce más o menos, lo que influirá en su éxito o fracaso futuro. Pero las expectativas no son algo ajeno a su decisión, sino que dependerán de lo que él haga: de su esfuerzo y de las estrategias utilizadas para aprender.
- Respecto a las expectativas de los demás sobre su rendimiento, el alumno debe ser sensible a las expectativas positivas de los que le rodean, lo que le servirá de estímulo, al proponerse actuar en consecuencia para no defraudarlas. Por el contrario, las expec-

tativas negativas de los demás no deben afectar su comportamiento, no deben llevarlo al desánimo y al abandono. La responsabilidad en este sentido sobre el tipo de expectativas de los alumnos no recae sólo sobre éstos. Se comprende los nefastos efectos que sobre la motivación de los alumnos puedan tener las conductas de padres y profesores cuando se centran en

sus fracasos y les echan en cara continuamente su ineptitud. Por el contrario, si les animan y manifiestan sus expectativas positivas y la convicción de que si lo intentan y persisten lo conseguirán, el efecto será beneficioso para mantener o incrementar sus propias expectativas y, consiguientemente, su motivación hacia el aprendizaje y su rendimiento.



Factores personales (VII): otros factores personales

Factores personales (VIII): otros factores personales

Se han expuesto en los capítulos anteriores los factores personales que más incidencia pueden tener en la motivación de los alumnos para el aprendizaje y que más fácilmente pueden desarrollarse a través de actividades llevadas a cabo con ellos en el aula. Sobre los factores personales estudiados hasta ahora se ha diseñado el programa que nosotros hemos llevado a cabo con los alumnos (ver Anexo 1). Sin embargo, son muchos más los factores personales que intervienen e influyen en la motivación de los alumnos para aprender. Nos referimos a continuación brevemente a algunos de ellos.

1. EMOCIONES Y SENTIMIENTOS

Ya vimos en su momento (capítulos 9 y 10) la relación de las atribuciones causales y las expectativas con las emociones, y la repercusión de todos estos factores en las decisiones personales y la conducta. Cuando un alumno se siente bien consigo mismo y valora positivamente sus capacidades suele atribuir sus resultados al esfuerzo y a la capacidad, está más intrínsecamente motivado para aprender y en mejores condiciones para adquirir estrategias de aprendizaje y para aplicarlas a nuevas tareas, ya que cree en la utilidad de las estrategias y del esfuerzo (González Torres, 1997). Por el contrario, cuando un alumno no

se siente bien consigo mismo es frecuente que tienda a manifestarlo a través de conflictos con los profesores y compañeros; estos sentimientos no favorecen su atención para poder seguir con aprovechamiento las explicaciones del profesor, ni facilita su esfuerzo. Estos sentimientos de malestar, en el menos grave de los casos, puede llevarlo a desentenderse de las actividades académicas y a aislarse de compañeros y profesores; pero en otros casos lo llevan a buscar el enfrentamiento con el profesor, para dar salida a su malestar y como excusa para justificar sus malos resultados. No solamente afectan a la conducta académica de los alumnos su situación personal y sus sentimientos íntimos. Las relaciones con los padres, o su inexistencia, los conflictos familiares, las relaciones con los hermanos, los compañeros o la pandilla, afectan a su estado emocional y repercuten en su actitud frente al aprendizaje. Sentirse aceptado es una necesidad básica previa a otros planteamientos motivadores. Como señala Alonso Tapia (1997), si un alumno siente que su profesor no le atiende como él espera, que le ignora, que no le trata como él desea o que le tiene manía, se sentirá incómodo y tenso, lo que le hará difícil mantener la atención y mostrar interés por las actividades que el profesor le proponga. La percepción de que el profesor sólo atiende a los alumnos más capaces e

ignora, o incluso rechaza, a los demás influye negativamente en la motivación y el rendimiento de los alumnos (Alonso Tapia, 1992a, 1997, 2005b; Alonso Tapia y López, 1999). La actividad escolar se desarrolla en un contexto en que las relaciones no son simétricas. El profesor es quien tiene la autoridad y quien dirige la actividad; de los alumnos se espera que acaten esa autoridad y sigan las indicaciones del profesor. La autoridad del profesor no se puede someter al criterio del alumno y aquél debe ejercerla, pero la manera de hacerlo puede llevar a algunos alumnos a sentirse rechazados. Cuando un alumno se siente rechazado, cualquier actuación del profesor encaminada a ayudar al alumno no será vista por éste como un deseo de ayuda por parte del profesor, sino como una actuación que responde a otras intenciones menos favorables para él. Para conseguir la deseada aceptación de las personas que para ellos tienen importancia (padres, profesores, compañeros...), los adolescentes pueden adoptar modos de actuación que esas personas valoren positivamente. Según lo que esas personas valoren en ellos, ese tipo de comportamiento tendrá consecuencias positivas o negativas. Si las personas cuya aceptación se busca hacen referencias continuas a las notas, los exámenes o la consecución de una carrera de prestigio, es probable que el alumno que necesite sentirse aceptado se oriente hacia esas metas externas como medio de conseguir la aceptación de esas personas. Si siempre lo están comparando con otras personas, intentará superar a los demás y demostrarles que es mejor que los otros, lo que no siempre será posible, dependiendo de sus capacidades. Por el contrario, si lo que valoran es el progreso continuo y el esfuerzo realizado, más que las notas o su posición respecto a los otros, el alumno se preocupará por hacer todo aquello que le ayude a progresar (Alonso, 1997, 2005a). Es importante, por consiguiente, que padres y profesores presten atención a los mensajes, verbales y no verbales, dirigidos a sus hijos y alumnos que puedan ser tomados por éstos como aceptación o

rechazo de ellos mismos y como indicadores de lo que se valora en ellos o se espera de ellos. Su influencia en la motivación hacia el aprendizaje y la conducta es mayor de la que generalmente se piensa. Cuando un estudiante se siente presionado por los otros para obtener unos determinados resultados o cuando él mismo está muy preocupado por los resultados se genera en él un estado de ansiedad que perjudica su rendimiento. Ésta es una situación que viven muchos alumnos, especialmente en situaciones evaluativas (en los exámenes, cuando el profesor les pregunta, cuando tienen que exponer en clase un tema o resolver un problema, etc.), y que plantean al tutor o al orientador con expresiones como “Me lo sé en casa, pero cuando llego al examen se me olvida todo”, “Cuando me pregunta el profesor me quedo en blanco”. Efectivamente, mientras que una cierta preocupación sirve de aliciente para mejorar el rendimiento, superado un determinado nivel de ansiedad, el rendimiento escolar se ve entorpecido. Es necesario que los profesores hagan ver a los alumnos que esa excesiva preocupación por los resultados perjudica su aprendizaje y, por tanto, su rendimiento y sus resultados. Por el contrario, si centra su atención en lo que puede aprender en cada situación, su rendimiento será mayor. Al mismo tiempo, los profesores debemos plantear todas las situaciones que se dan a lo largo del proceso enseñanza-aprendizaje como ocasiones para aprender, que el alumno debe aprovechar, incluso –y sobre todo– en los exámenes y en los demás procedimientos de evaluación. Se debe desdramatizar esas situaciones, evitando transmitir a los alumnos la idea de los exámenes como momentos cruciales en los que se juegan su prestigio. De la misma manera, en los comentarios de las actividades y en la comunicación de los resultados deben evitarse las comparaciones. Hay que insistir en que lo realmente importante es aprender.

2. AUTOESTIMA

Los sentimientos sobre la propia valía influyen en la actitud de los alumnos y, consiguientemente

mente, en su conducta académica y su rendimiento. Una baja autoestima puede llevar al alumno a intentar compensar las bajas capacidades que cree tener con un sobreesfuerzo (dedicando mucho tiempo al estudio, por ejemplo), pero lo más frecuente es que un alumno con esos sentimientos tienda a evitar plantearse retos en su aprendizaje. Al creer que no será capaz de conseguir los aprendizajes propuestos ni de realizar las tareas, no se esforzará y esperará malos resultados que, cuando lleguen, confirmarán y reforzarán sus sentimientos de poca valía. En el polo contrario, un alumno que sobreestima sus capacidades, por desconocimiento de sus limitaciones o como mecanismo de defensa ante sus sentimientos de inferioridad, puede pensar que él no necesita usar estrategias de aprendizaje, atender, hacer las tareas, esforzarse, etc.; o puede que no las lleve a cabo para poder así justificar sus malos resultados y mantener su autoestima.

De una manera más sistemática Covington y sus colaboradores (Covington, 1983, 1984, 1992, 1998, 2000; Covington y Beery, 1976; Covington y Omelich, 1979a,b,c) han formulado su *Teoría de la Autovalía* para explicar la motivación de los alumnos ante el rendimiento académico. Según estos autores, la conducta académica de los alumnos estaría motivada fundamentalmente por proteger su sentimiento de autovalía, por mostrar que son intelectualmente capaces, procurando mantener una imagen positiva de su competencia, sobre todo cuando hay riesgo de fracaso en un entorno competitivo. Esta teoría parte del hecho de que en nuestra sociedad se tiende a valorar a las personas según su capacidad para rendir, puesta de manifiesto a través de su rendimiento, de sus logros. Además, la capacidad suele ser considerada más decisiva que el esfuerzo para explicar el éxito académico. Por tanto, es comprensible que muchos estudiantes, confundiendo capacidad con valía personal, estén preocupados por proteger sus creencias sobre su capacidad. Por otro lado, puesto que el incremento de la autoestima es una motivación primaria en la con-

ducta humana, es coherente que las personas busquen el éxito, lo que significaría disponer de capacidades, y eviten el fracaso, que indicaría lo contrario.

La preocupación por defender las percepciones de competencia y el miedo al fracaso serían máximos en determinadas situaciones, especialmente en las clases que ellos llaman *orientadas al fracaso*, en las que los alumnos son comparados entre sí y valorados por las notas que consiguen, que son interpretadas como juicios de su capacidad y valía. Los alumnos llegan así a asumir que éxito y fracaso académicos están relacionados con tener o no tener capacidades. El miedo al fracaso, que supondría poner en evidencia su falta de capacidades, y la preocupación por evitarlo pueden llevar a aquellos alumnos con bajo autoconcepto académico a utilizar distintas *estrategias egodefensivas* que con frecuencia son contraproducentes para el aprendizaje.

La estrategia de este tipo más utilizada por los alumnos es no esforzarse. Si un estudiante decide no esforzarse, los resultados académicos (las calificaciones) serán negativos, pero no podrán atribuirse, en principio, a sus capacidades, puesto que no han sido puestas en juego; el estudiante espera que se atribuyan a su falta de esfuerzo. Ante el temor de fracasar por falta de capacidades, el alumno ha adoptado una estrategia defensiva: no esforzarse, para que sea ésta la causa a la que se atribuya su fracaso, lo que le producirá menor frustración que si quedase clara su falta de capacidades. El valor del esfuerzo en el contexto del aprendizaje es ambivalente, como vemos. Cuando un alumno tiene una alta valoración de sus capacidades, el esfuerzo es un factor decisivo para su rendimiento. Pero cuando un alumno duda de sus capacidades, no esforzarse es un medio de proteger su autoestima aunque suponga, al mismo tiempo, que sus padres y profesores lo etiqueten de "vago", algo valorado socialmente como negativo. Pero esta situación le compensa ante la otra alternativa: esforzarse y fracasar, lo que pondría en evidencia su falta de capacidades. La

percepción de la propia incompetencia provoca sentimientos de vergüenza y humillación. No esforzándose, o esforzándose poco, se evita, o se minimiza, que el fracaso lleve a la percepción de incompetencia, evitando así los sentimientos negativos consecuentes.

En situaciones intermedias, algunos alumnos, tratando al mismo tiempo de salvar su autoestima y conseguir los resultados mínimos exigidos, adoptan otras estrategias: se esfuerzan pero aparentan no hacerlo, dosifican estratégicamente su esfuerzo, o justifican su falta de esfuerzo con razones ajenas a su voluntad (se buscan excusas): haber estado enfermos, tener que hacer otras tareas, tener otras preocupaciones que le impiden concentrarse, no disponer de tiempo suficiente, etc. Buscan conseguir un buen concepto por parte del profesor (o, al menos, evitar el mal concepto) y superar las materias, al menos con la calificación de "suficiente"; pero si no llegaran a conseguirlo les quedaría el argumento de que podrían haberlo conseguido si realmente se lo hubieran propuesto o si causas ajenas a ellos no se lo hubieran impedido.

Atribuir el fracaso a causas externas es un mecanismo defensivo; pero también lo es atribuir el éxito a esas mismas causas externas (la suerte, el profesor, la facilidad del examen o de la materia...). De esta manera el alumno renuncia a sentirse responsable del éxito y evita verse comprometido a conseguir el mismo resultado en el futuro, de lo que no se siente seguro. Puede también elegir tareas de dificultad extrema: o muy fáciles o muy difíciles. Con las muy fáciles el éxito es seguro, y su competencia no entraña riesgos. Con las muy difíciles el fracaso es muy probable, pero no sufrirá su autoestima puesto que la tarea requería capacidades extraordinarias, sólo al alcance de muy pocos. La causa del fracaso no estaría en el alumno, sino en las características de la tarea o la meta.

Otra estrategia muy frecuente para salvar la autoestima es no preguntar en clase al profesor cuando no se sabe algo o se tienen dudas, o contestar falsamente que sí cuando el profesor pregunta si se ha comprendido la explicación. O no salir nunca cuando el profesor pide un voluntario para resolver un problema en la pizarra o para realizar cualquier otra tarea. El alumno prefiere que la idea de los demás sobre su incompetencia quede en meras sospechas, antes que ponerse en riesgo de dar muestras evidentes de ello. El miedo al ridículo que supondría poner en evidencia su baja competencia impide en estas situaciones aprovechar la ayuda del profesor para resolver sus dudas o superar sus dificultades, lo que supone una dificultad para su aprendizaje.

Quitar importancia a las actividades académicas o a los objetivos educativos es otra manera de justificar el poco entusiasmo, la falta de esfuerzo y los malos resultados en los aprendizajes. E, incluso, el alardear de los malos resultados y rivalizar sobre quién ha tenido mayor número de suspensos como una manera de mostrar que tales resultados son algo "conseguido" por él y no una desgracia acaecida contra su voluntad¹.

La excesiva preocupación por la autoestima hace que el alumno viva en permanente tensión en la clase, temiendo que el profesor le pregunte o le saque a la pizarra, lo que no favorece su atención ni su aprendizaje. También puede llevarle a adoptar formas de estudio inadecuadas. Por ejemplo, cuando un alumno se preocupa más por evitar el ridículo y salir lo mejor posible de la situación que por aprender realmente, puede preparar el examen de la manera que, según él, le lleve más directo y seguro a sus objetivos (estudiar "de memoria", e incluso preparar "chuletas" o "copiar" de cualquier modo) antes que preocuparse por aprender para así hacer bien el examen. Otro ejemplo de conducta perjudicial

¹ Hace unos años se extendió por los bares y locales frecuentados por los estudiantes la costumbre de "premiar los suspensos". A los estudiantes les daban gratis chupitos o minis según el número de calificaciones insuficientes que mostrasen en su Boletín de Notas. Tenía lugar esta costumbre el último día de clase antes de las vacaciones de Navidad, después de recoger las notas en el instituto. Las autoridades tuvieron que intervenir prohibiendo y sancionando tales prácticas.

para el aprendizaje: cuando en clase los alumnos están leyendo (o realizando cualquier otra actividad) siguiendo un turno, el alumno preocupado por quedar bien está preparando con antelación su intervención (leyendo lo que le puede tocar a él) sin prestar atención al desarrollo de la clase.

Como hemos visto, los sentimientos de los alumnos sobre su propia valía influyen en la conducta académica y en las actividades relacionadas con su aprendizaje. Por ello es importante desarrollar en ellos una autoestima positiva y un conocimiento realista de sus verdaderas capacidades junto con la idea de que éstas no son algo fijo e inamovible, sino que pueden desarrollarse en la medida en que sean ejercitadas.

3. EXPERIENCIA DE AUTONOMÍA

Uno de los factores que más contribuyen a sentirnos satisfechos es el experimentar que hacemos las cosas porque nosotros queremos y no porque alguien nos las impone.

A DeCharms (1968, 1976, 1984) le debemos el concepto de **causación personal**, que vendría a significar "hacer algo intencionadamente para producir un cambio". Según DeCharms, para un sujeto lo más importante no es conseguir algo para sí mismo, sino ser él mismo el responsable de esa consecución, tener la experiencia de que es él quien decide, y no los otros, ser el origen de sus decisiones. El concepto de causación personal está relacionado con los conceptos de *lugar de causalidad* de Heider (1944, 1958), *motivación de efectancia* de White (1959) y *lugar de control* de Rotter (1966). Pero DeCharms destaca siempre que lo importante en el concepto de causación personal, que él define como "la experiencia de lugar interno de causalidad", es el sentimiento o la experiencia de que ha sido uno mismo quien ha determinado la propia acción.

A partir de este concepto, DeCharms introduce los conceptos de *autónomo* y *marioneta* (*origin-pawn*). Es autónoma aquella persona que siente que tiene el control de su destino,

que siente que las causas de su conducta están dentro de él. Una persona marioneta siente que le empujan desde fuera, que alguien distinto a él mueve los hilos como si él fuera una marioneta; siente que el lugar de causalidad de su conducta es externo a él. Los efectos motivacionales de estos dos estados personales son muy importantes. El autónomo está positivamente motivado, es optimista, confiado, acepta el riesgo. El marioneta está negativamente motivado, está a la defensiva, es indeciso, evita el riesgo. El autónomo se siente potente, el marioneta, impotente (DeCharms, 1976). DeCharms (1972) advierte, no obstante, que no se trata de dos tipos de personas, sino de los extremos de un continuo de internalidad-externalidad en el que todos los sujetos fluctúan en mayor o menor medida, sintiéndose unas veces más autónomos y otras, más marionetas, según la situación.

En el caso de los adolescentes esta necesidad de autonomía es aún más notoria; necesitan poner de manifiesto su independencia respecto de los adultos. Por ello, su motivación hacia el aprendizaje, su disposición a realizar las tareas escolares, dependerá en gran medida de la sensación que tengan de que lo que hacen en el instituto es impuesto por los profesores y sus padres, o aceptado de buen grado por ellos (De Charms, 1976, 1984).

Desgraciadamente, la sensación de imposición es frecuente en los alumnos de los últimos niveles de las etapas obligatorias (2º, 3º y 4º de ESO). Desde la situación extrema de los que reconocen que están en el instituto sólo porque sus padres le obligan (en realidad es la ley la que obliga a estar escolarizado hasta los 16 años), hasta los que se resignan ante la situación, pero se quejan de tener que estudiar determinadas materias que les parecen sin sentido y sin utilidad para ellos, de no poder elegir a los profesores o a los compañeros, de los procedimientos y criterios adoptados en la evaluación, de las normas y medidas disciplinarias, etc. La optatividad prevista en el currículo de la ESO tampoco resuelve el problema. Hasta 4º de ESO la posibilidad de

opción de los alumnos es mínima: una materia optativa de 2 horas semanales. En 4º de ESO, entre las materias troncales que pueden elegir y las dos materias optativas, la parte del currículo que depende de su elección supone el 50%. Pero esta circunstancia no resuelve, en realidad, la cuestión. A estas alturas, para los alumnos con rechazo ya no supone eso una solución. Además, las opciones son poco significativas para ellos. Elegir Matemáticas A o Matemáticas B no supone “librarse” de las “mates”; como mucho, poder elegir las “más fáciles”. La elección de dos entre las 5 opcionales no es totalmente libre, pues los centros no pueden ofrecer todas las combinaciones posibles y, por necesidades de organización, ofrecen 3 ó 4 combinaciones de las materias opcionales. Las materias propiamente optativas están muy limitadas por las posibilidades reales de oferta de los centros y la organización de los horarios.

Además de la sensación de imposición de lo que han de estudiar, su malestar se agudiza porque no ven su sentido o utilidad. Si, por el contrario, los padres y los profesores consiguiesen que los alumnos viesen la utilidad que para ellos tiene adquirir los conocimientos y capacidades que se les propone, les sería más fácil aceptarlos. Verían que la adquisición de conocimientos y el desarrollo de capacidades suponen en realidad ampliar su campo de posibilidades y disponer de más opciones en su vida personal, social y profesional. El deseo de autonomía debe, por tanto, desarrollar su motivación para el aprendizaje.

Alonso Tapia (1997) ofrece a los profesores algunas pautas de actuación para facilitar la percepción de autonomía:

- Explicitar la funcionalidad específica de las tareas propuestas y de los aprendizajes que van a conseguir (ver capítulo 6).
- Dar el máximo de posibilidades de opción y decisión. Actuando así se facilita el trabajo autónomo y la responsabilidad personal. Los profesores deben crear en el aula un clima de aceptación mutua que permita que los alumnos se sientan libres para intervenir y preguntar cuando lo consideren neces-

rio, respetando el orden y las normas del aula. Los alumnos adquieren en este contexto la idea de que lo importante es entender y aprender, y no simplemente escuchar. De la misma manera, ha de procurarse que los alumnos participen en lo posible en la planificación de los distintos elementos de su proceso de aprendizaje.

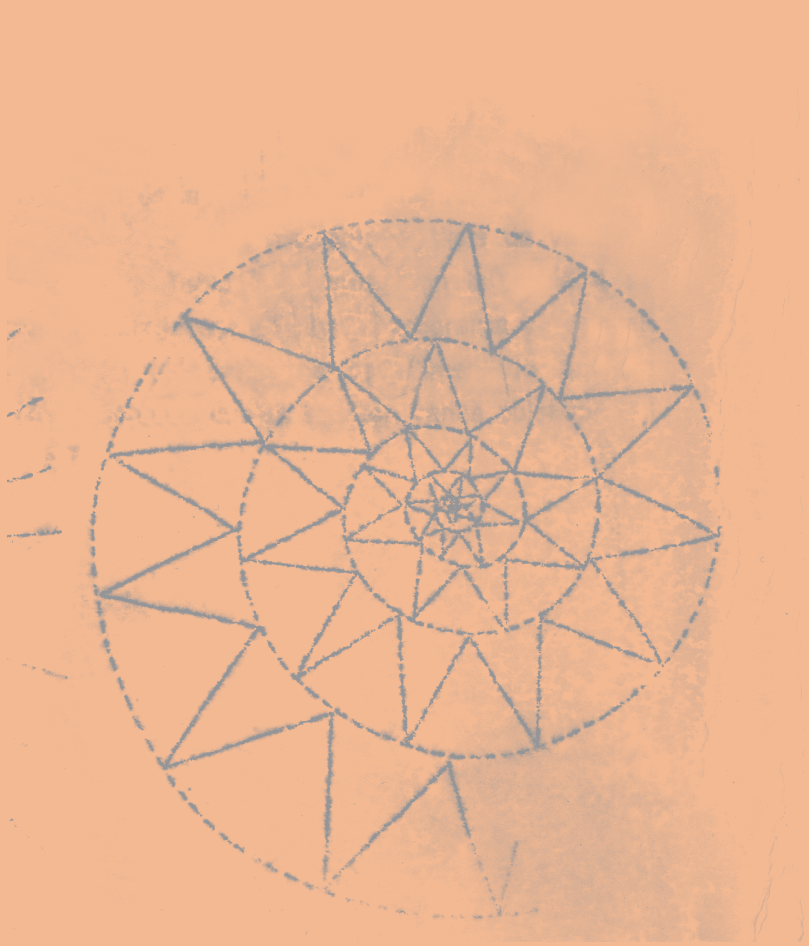
- Facilitar la experiencia de progreso en la adquisición de competencias. Ser más competente aumenta las posibilidades de optar y, por consiguiente, la experiencia de autonomía personal.
- Favorecer la toma de conciencia de las propias motivaciones y de lo que implica aprender. A veces los alumnos adolescentes rechazan los aprendizajes escolares porque no han llegado a pararse a pensar lo que significa aprender ni han experimentado la satisfacción que supone. En estos casos las modificaciones que hay que realizar no corresponden tanto al contexto como a ellos mismos, como pretende el programa desarrollado por De Charms (1976) dirigido a ayudar a los alumnos a que sepan lo que quieren, a experimentar que los aprendizajes no contradicen sus verdaderos deseos, sino que potencian el desarrollo de su autonomía y facilitan la consecución de sus metas personales.

4. OTROS FACTORES PERSONALES

Como ya hemos señalado, la mayor o menor preocupación por motivos externos, como son las recompensas –prometidas o esperadas–, puede afectar a la motivación de un alumno de distintos modos (capítulo 4). En determinadas ocasiones y bajo condiciones controladas, las recompensas externas pueden favorecer el rendimiento y la motivación (O’Leary y Drabman, 1971; Lepper, Greene y Nisbett, 1973; Alonso Tapia, 1997). Las recompensas pueden ayudar a que los alumnos realicen las tareas cuando su interés inicial es muy bajo, cuando es preciso realizarlas durante un cierto tiempo para que surja el interés o cuando se necesita conseguir un determinado nivel de

destreza para disfrutar con su realización. Pero en otros casos, las recompensas pueden ser contraproducentes. Por ejemplo, el simple elogio puede ser tomado por el alumno como una manifestación de control sobre él. Las recompensas económicas ofrecidas de antemano pueden llevar al alumno a trabajar sólo cuando llevan a la consecución de la recompensa y dejar de hacerlo cuando eso no ocurre. El nivel intelectual es otro factor personal que puede influir en el nivel de motivación de un estudiante, sobre todo por las dificultades de aprendizaje que le haya supuesto. Pero, en realidad, más que el nivel de inteligencia general,

son las capacidades específicas relacionadas con el aprendizaje (dominio del vocabulario, por ejemplo, o capacidad de mantener la atención, etc.) las que le van a permitir aprovechar las situaciones de aprendizaje, experimentar sus propios avances y mantener la motivación (Licht, 1992). El nivel intelectual no siempre se corresponde con el nivel de conocimientos. Paralelamente a lo que decíamos antes, los conocimientos previos necesarios para ir asimilando los nuevos conocimientos que se proponen son más decisivos que el nivel intelectual en orden a procurar la experiencia de aprendizaje y mantener la motivación.



Factores del contexto escolar

Factores del contexto escolar

Se han expuesto hasta ahora los factores personales que influyen en la motivación de un alumno para abordar las tareas de aprendizaje. Se han analizado con detenimiento porque sobre ellos gira la intervención y el programa que proponemos. Pero no se ignora que para conseguir un buen rendimiento es preciso que, además de una fuerte motivación, se pongan en juego las capacidades necesarias para llevar a cabo las actividades de aprendizaje y que esto se realice en un entorno adecuado. Como señala la profesora González Torres (1997, p. 171), “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 recursos necesarios para facilitar el logro de las metas”. Y lo sintetiza en la siguiente fórmula:

$$\text{RENDIMIENTO} = \text{MOTIVACIÓN} \times \text{HABILIDADES} \times \text{AMBIENTE FAVORECEDOR}$$

Si falta uno de estos componentes o es inadecuado, no se conseguirá el rendimiento adecuado (Ford y Nicholls, 1991).

Para conseguir los aprendizajes se requiere que el sujeto que aprende realice determina-

das actividades mediante procedimientos eficaces que lo lleven a conseguir sus objetivos. Aunque los alumnos también realizan en solitario en sus casas las actividades de aprendizaje, es en el aula donde más tiempo les dedican y donde aprenden no sólo los contenidos que les proponen sino también cómo afrontar las actividades de aprendizaje, cómo aprender; es en el aula donde descubren la importancia de los conocimientos adquiridos, su utilidad, sus consecuencias... La manera de organizar las actividades de aprendizaje en el aula y la actitud del profesor serán determinantes para el desarrollo de la motivación de los alumnos y para conseguir la mayor eficacia en sus objetivos de aprendizaje. Los profesores, con su estilo de enseñanza y su manera de relacionarse con los alumnos, influyen en la manera de aprender de éstos, en su motivación y en sus sentimientos hacia el entorno escolar. Son profesores motivadores aquellos que respetan a sus alumnos, son accesibles, se muestran comprensivos y escuchan sus opiniones; les ofrecen ayuda y apoyo, les explican las cosas, no les dan todas las respuestas y les informan de sus avances; tienen sentido del humor, son entusiastas y mantienen altas expectativas (Oldfather, 1991).

La organización y el desarrollo de las actividades que se llevan a cabo en el aula constituyen el contexto próximo de aprendizaje de los

alumnos. La importancia del contexto de aprendizaje y su influencia sobre la motivación y el rendimiento han sido estudiadas por diversos autores (Eccles y Midgley, 1989; Eccles, Wigfield y Schiefele, 1998; Ames, 1992a; Stipek, 1998; Stipek y Seal, 2001; Turner y Meyer, 1999; Hidi y Anderson, 1992; Pressley y otros, 1992; Alonso Tapia, 1991, 1992a, 1997, 1999, 2005a, 2005b; Alonso Tapia e Irureta, 1991; Alonso Tapia y López, 1999; Pardo y Alonso Tapia, 1990; De Corte y otros, 2003).

Se exponen en este capítulo las pautas de actuación del profesor en el aula que configuran un contexto de aprendizaje que, en principio puede favorecer la motivación de los alumnos por aprender. Ahora bien, no todos los profesores siguen las mismas pautas, sino que generalmente difieren en el grado o frecuencia de su ejecución. Ni tienen las mismas actitudes frente a los alumnos ni la misma disposición a ayudarles. En la segunda parte de este capítulo se abordan los factores que pueden explicar estas diferencias.

1. PAUTAS DE ACTUACIÓN EN EL AULA FACILITADORAS DE LA MOTIVACIÓN

La manera concreta como afronta cada profesor su práctica educativa determina el contexto próximo en el que el alumno desarrolla la mayor parte de sus tareas de aprendizaje; ello influye en la forma como el alumno, en el aula, se enfrenta a su trabajo, afectando, por tanto, a su disposición a esforzarse para aprender. La motivación de cada alumno es consecuencia de la interacción de determinados factores del contexto de aprendizaje y de ciertas características personales relacionadas con ella. En las páginas que siguen se expone, de una manera muy resumida, siguiendo la propuesta de Alonso Tapia (1997)¹, cómo influyen en la

motivación de los alumnos ciertas características del contexto próximo de aprendizaje, es decir, las pautas de actuación del profesor que favorecen la motivación.

1.1. Comienzo de las actividades de aprendizaje: cómo captar la atención de los alumnos y hacia dónde dirigirla

Para que los alumnos aprendan es preciso que quieran aprender. Para conseguir que los alumnos tengan esta intención los profesores han de adoptar al comienzo de una clase estrategias encaminadas a despertar su curiosidad, mostrarles la relevancia de lo que han de aprender y crear las condiciones para mantener su interés. Todas las estrategias utilizadas con esta finalidad son valoradas positivamente por los alumnos, como han puesto de manifiesto los estudios realizados sobre este tema (Alonso Tapia, 1999, 2005b; Alonso Tapia y López, 1999; Velis y Alonso Tapia, 2003).

1.1.1. Activación de la curiosidad

“La curiosidad es un proceso, manifiesto en la conducta exploratoria, activado por características de la información tales como su novedad, su complejidad, su carácter inesperado, su ambigüedad y su variabilidad, que el profesor hará bien en utilizar para captar la atención de los alumnos” (Alonso Tapia, 1997, p. 56). Según esto, para despertar la curiosidad los profesores deberían utilizar distintas estrategias, tales como presentar información nueva, incierta, sorprendente o incongruente con los conocimientos previos del alumno, y variar los elementos de la tarea. Aunque pueda parecer que los alumnos están conformes con que el profesor empiece directamente a explicar, no significa eso que tengan deseos de aprender

¹ Seguimos el orden y las ideas que aparecen en Jesús Alonso Tapia: *Motivar para el aprendizaje* (Barcelona: Edebé, 1997, pp. 55-112). También se han tenido en cuenta en este apartado *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar* (Madrid: Santillana, 1991), *¿Qué es lo mejor para motivar a mis alumnos? Análisis de lo que los profesores saben, creen y hacen al respecto* (Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma, 1992), *Orientación educativa. Teoría, evaluación e intervención* (Madrid: Síntesis, 1995) y *Motivar en la escuela, motivar en la familia* (Madrid: Morata, 2005), todos ellos del mismo autor.

y comprender; esa forma de comenzar la clase puede inducirles a pensar que lo importante es memorizar y aprobar. Por el contrario, comenzar un tema planteando situaciones y preguntas que activen su curiosidad, puede ser útil para orientar el aprendizaje hacia la comprensión de fenómenos y no hacia la memorización de hechos.

1.1.2. Explicitación de la relevancia de la tarea

Todo alumno, cuando se enfrenta a la actividad escolar, se pregunta, explícita o implícitamente: “¿Para qué necesito saber esto?” La pregunta implica la búsqueda de significado, instrumental o de meta, de lo que debe aprender, y su respuesta va a condicionar en buena medida los incentivos del sujeto para atender a una explicación, estudiar un tema o realizar una tarea y, en consecuencia, el esfuerzo que va a poner en todo ello. La respuesta a esa pregunta, es decir, el significado que le den a una actividad, depende al menos de dos factores: 1) del grado en que son capaces de situar la tarea en el contexto de lo que ya saben, y 2) de que los alumnos sean capaces de determinar las implicaciones futuras de su realización. Para que los alumnos consigan ambas cosas, los profesores pueden relacionar explícitamente el contenido de la instrucción con las experiencias, los conocimientos previos y los valores de los alumnos, en la medida en que los conocen de sesiones anteriores.

Igualmente deben hacer explícita la meta para la que puede ser relevante aprender lo que se propone o indicar directamente su funcionalidad. Las razones que el profesor dé a los alumnos influirán en su implicación en el aprendizaje y en su respuesta afectiva en el trabajo, como mostraron Nicholls, Patashnick y Nolen (1985). Si los alumnos no perciben el valor de lo que realizan, lo más probable es que no afronten el trabajo escolar con la motivación adecuada. Si se utilizan mensajes que orientan la atención no hacia la adquisición de competencias sino hacia la superación de la evalua-

ción o hacia la competición con los compañeros, se activarán la preocupación por quedar bien y evitar quedar mal, la ansiedad y las estrategias centradas más en objetivos externos a la tarea que en el propio aprendizaje.

1.1.3. Activación y mantenimiento del interés

Nos referimos con el término “interés” al hecho de mantener la atención centrada en algo; en nuestro caso, el desarrollo de una explicación o la realización de una tarea.

1.1.3.a. Mantenimiento del interés de los alumnos durante el desarrollo de la clase

El mantenimiento del interés y de la atención dependen de la curiosidad, que, a su vez, depende de la novedad de la tarea y de que ésta plantee problemas e interrogantes. Los fenómenos novedosos dejan de serlo cuando se repiten y el sujeto se habitúa a ellos, por lo que es necesario variar y diversificar las tareas para seguir experimentando curiosidad. Una vez que algo ha alcanzado la atención de un alumno o alumna, otros factores personales contribuyen a mantenerla. Uno de ellos es el que la realización de la tarea les permita alcanzar sus metas personales, al determinar qué es relevante y qué no lo es (Anderson y Armbruster, 1984). Esto se verá facilitado si la funcionalidad de la tarea está clara, es decir, si el alumno ve claro para qué puede servirle. El profesor puede facilitarlo poniendo de manifiesto la relevancia, según se ha expuesto anteriormente. Por otro lado, si la actividad es seguir la explicación del profesor, resulta fundamental que dicha explicación se comprenda; de lo contrario, se percibe como algo sin sentido y normalmente los alumnos “se desconectan”. Es muy difícil que un alumno mantenga la atención si no entiende lo que el profesor va diciendo. La comprensión está condicionada por la conexión entre lo que el alumno sabe y lo que el profesor va diciendo. Para facilitar esa conexión, los profesores pueden utilizar las siguientes estrategias:

a) *Activación de los conocimientos previos.* Evocar los conocimientos que los alumnos poseen sobre el tema ayuda a despertar y mantener el interés. Cuando un tema ocupa varias clases, es conveniente comenzar cada sesión recordando los objetivos del tema, las razones por las que se trata de conseguir tales objetivos y los principales puntos ya vistos, para así activar los conocimientos previos y facilitar el mantenimiento del interés.

b) *Uso de un discurso jerarquizado y cohesionado a un ritmo fácil de seguir.* La explicación del profesor ha de estar temáticamente organizada y expuesta de manera correcta y completa, evitando sobreentendidos, saltos en la exposición, frases sin acabar, etc. La exposición debe hacerse a un ritmo tal que les permita a los alumnos ir asimilando la información que se va transmitiendo y estableciendo conexiones con otros conocimientos para poder comprenderlo.

c) *Uso de ilustraciones y ejemplos.* Los alumnos pueden tener dificultades para comprender conceptos que no tienen para ellos un referente claro, lo que dificulta, además de la comprensión, el interés, la motivación y el aprendizaje. Usar ilustraciones y ejemplos concretos puede ser un buen recurso para mantener el interés al explicar, dado que permiten la creación de un referente concreto con el que establecer comparaciones y analogías.

d) *Uso de un contexto narrativo.* Siempre que sea posible, utilizar un contexto narrativo para transmitir la información facilita la atención –y probablemente el recuerdo– de una manera más eficaz que limitarse a la mera exposición de los hechos o ideas (Hidi y Anderson, 1992).

1.1.3.b. *Mantenimiento del interés de los alumnos cuando trabajan solos*

Cuando los alumnos tienen que realizar actividades ellos solos, los factores que controlan el mantenimiento de la atención son fundamentalmente de tipo personal. Depende de que la meta del alumno sea aprender y superarse, lo que requiere que la tarea no sea tri-

vial, esto es, que suponga un cierto desafío. Depende también de la capacidad de autorregulación de la propia actividad mediante autoinstrucciones y automensajes (Meichenbaum, 1977).

Para orientar la atención y mantener el interés de los alumnos cuando realizan solos la tarea, los profesores pueden hacer varias cosas al introducirla. Pueden recordar los pasos que configuran el proceso mental que hay que seguir. Pueden indicarles que lo importante es aprender a realizar la tarea más que el hecho mismo de resolverla, por lo que deben prestar atención a los puntos en que encuentran dificultades, pensar en lo que hacen para intentar resolverlas y, si no lo consiguen, preguntar. Pueden señalarles que, al realizar lo que se les ha pedido, antes que buscar conseguir la perfección, deben fijarse en conseguir progresos parciales, abordando sucesivamente tareas cada vez más complejas, para que haya siempre un cierto desafío. Si los profesores proponen objetivos intermedios, si se facilitan guiones e instrucciones que centren la atención de los alumnos en el proceso de ejecución más que en el resultado, se puede evitar el bloqueo y la pérdida de interés y motivación.

El mantenimiento del interés depende también de la ausencia de factores ambientales que puedan contribuir a la distracción de los alumnos. Éstos suelen asociar la existencia de ruidos y alboroto frecuente a la existencia de tiempos muertos, en los que no se sabe qué hacer, y a la ausencia de objetivos claros (Alonso Tapia, 1992a). Parece, pues, necesario que sean suficientemente precisas la planificación de las actividades y las instrucciones sobre el trabajo que se den al comienzo. Puesto que siempre existe la posibilidad de distracciones externas, para evitarlas y mantener la concentración, es preciso que los alumnos posean estrategias de control adecuadas, como el empleo de autoinstrucciones del estilo “Si cierro la ventana, no me molestará el ruido”.

1.2. **Desarrollo de las actividades de aprendizaje: ¿qué pautas de actuación deben adoptarse**

El interés, el esfuerzo y la forma de afrontar las tareas no son algo estático, sino dinámico, que cambia según las condiciones y experiencias con que los alumnos se encuentran durante el desarrollo de la actividad. Hay que fijarse, entonces, en lo que los profesores podemos hacer durante la actividad para conseguir que la motivación de los alumnos no cambie, esto es, que se mantenga orientada hacia la adquisición de competencias en vez de orientarse hacia otras metas.

1.2.1. Pautas de actuación que contribuyen a mostrar la aceptación incondicional del alumno

La ayuda del profesor dentro y fuera del aula los alumnos la perciben como una de las actuaciones más motivadoras para ellos (Alonso Tapia, 2005a, 2005b; Alonso Tapia y López, 1999). En el rendimiento escolar influye positivamente la percepción por parte de los alumnos de que el profesor les escucha, de que se preocupa por que cada uno aprenda, sin compararlos con los demás, de que les señala los progresos y no sólo lo negativo, y de que no hay favoritismos. Los alumnos tienden a rendir más en la medida en que se sienten escuchados, en que sienten que el profesor busca ayudarles y que no le importa si son mejores o peores, porque no les compara. Existen numerosos comportamientos específicos, señalados por distintos autores (Feuerstein, Rand, Hoffman y Miller, 1980; Cormier y Cormier, 1991), mediante los que se puede transmitir la aceptación del alumno, como son:

- Permitir que el alumno intervenga, preguntando o pidiendo ayuda si lo considera necesario.
- Escuchar de modo activo, es decir, mirando al alumno con atención y mostrándole que tratamos de entenderle, para lo que le pedimos aclaraciones.
- Hacer eco de sus intervenciones y respuestas, mostrando que le escuchamos y que nos parecen positivas.
- Asentir con la cabeza mientras nos habla.

- Ampliar sus respuestas, si nos parecen incompletas, pero tratando de no perder lo positivo que haya dicho.
- Si la intervención o la respuesta son incorrectas, preguntar por qué dice lo que ha dicho; normalmente la respuesta encierra alguna justificación, lo que salva la autoestima del alumno.

Es también esencial que el alumno experimente que el profesor está tan disponible para él como para los demás, lo que depende del tiempo que le dedica; que sienta que no se le compara sino que, por el contrario, el apoyo que recibe se ajusta a su ritmo y le ayuda a progresar, y que lo que cuenta es este progreso, aunque vaya por detrás de otros. Esta percepción depende básicamente de las pautas de evaluación, como se verá más adelante.

1.2.2. Pautas facilitadoras de la percepción de autonomía

Uno de los objetivos que es preciso conseguir para que los alumnos trabajen a gusto, motivados por aprender, es que no se sientan obligados sino que, por el contrario, consideren todo el conjunto de las actividades escolares como algo propio, aceptado de buena gana. Para que se dé la experiencia de autonomía al hacer una tarea que inicialmente ha sido propuesta por otros, es preciso percibir que la competencia que puede proporcionar su ejecución permite aumentar su autonomía real y que tal competencia se incrementa a lo largo de la realización de las propuestas escolares. Pueden contribuir a que se den estas condiciones las pautas de actuación de los profesores que a continuación se exponen.

a) *Explicitar la funcionalidad de las actividades que se van a realizar y de los aprendizajes que deben conseguir.* Es un requisito necesario, aunque no suficiente, para que los alumnos puedan afrontar el trabajo sin sentirse obligados, lo que ocurriría si no descubriesen el sentido y valor que puede tener.

b) *Dar el máximo de posibilidades de opción y decisión,* para facilitar que la actividad de la clase esté orientada hacia el trabajo autónomo

y la responsabilización personal. Si la actividad consiste en seguir la explicación del profesor, es fundamental que los alumnos y las alumnas se sientan libres de intervenir y preguntar cuando lo consideren necesario. De esta manera queda claro que de lo que se trata no es de “escuchar lo que alguien quiere decirme”, sino de que “yo entienda”. Naturalmente, se puede pedir a un alumno que espere un momento para cerrar algún aspecto de la exposición. Pero no fomentar la participación y, más aún, inhibirla pidiendo no ser interrumpido crea la sensación de que “aquí lo que cuenta es aguantar lo que nos dicen; no importa lo que piense o sienta”, lo que desmotiva a los alumnos, al crear la sensación de tener que hacer una tarea por obligación. Si los alumnos no preguntan al profesor sin que éste lo haya prohibido, habrá que analizar por qué ocurre esto. Unas veces se deberá a cómo se perciben los alumnos a sí mismos y otras a cómo perciben al profesor (Newman y Schwager, 1992). Éste deberá revisar la manera en que comunica su aceptación de los alumnos, el modo en que les responde o la reacción ante sus errores. También apoya el sentimiento de autonomía el hecho de que los alumnos participen en la planificación de su proceso de aprendizaje, estableciendo los objetivos que han de alcanzar, eligiendo entre posibles tareas y materiales, escogiendo a los compañeros para los trabajos en grupo, participando en los modos y los momentos de la evaluación, etc.

c) *Facilitar la experiencia de progreso en la adquisición de competencias*, lo que es fundamental para afrontar de buena gana el trabajo escolar. El profesor puede intervenir aquí en el diseño y organización de actividades, en la interacción y el tipo de ayudas que proporciona, y, sobre todo, en el tipo, momento y contexto de la evaluación. Se verá más adelante.

d) *Favorecer la toma de conciencia de las propias motivaciones y de lo que implica aprender*. Algunos alumnos, especialmente al llegar a la adolescencia, no están a gusto con el trabajo escolar, sea del tipo que sea, porque realmente no saben lo que quieren, o porque no

han experimentado en profundidad lo que significa aprender, en cuanto adquisición de una competencia, ni se han parado a pensar en la satisfacción que comporta. Acaban por aceptar una forma pasiva de estar en el centro, sin tomar conciencia de que están padeciendo una situación que no les ayuda a progresar. Sin embargo, tal como mostró De Charms (1976), es posible contribuir a que cambien su perspectiva, ayudándoles a que sepan lo que quieren, a que vean que lo que se busca es facilitarles la consecución de algo que en el fondo desean, a que comprendan que el aprendizaje incrementa sus capacidades y potencia su desarrollo. El profesor puede ayudarles a *modificar la forma de pensar* de estos alumnos y facilitarles la experiencia de progreso mediante las siguientes actuaciones:

- Ayudarles a establecer sus propias metas.
- Enseñarles a dividir la tarea en pequeños pasos.
- Enseñarles a preguntarse “¿Cómo puedo hacerlo?” y a buscar los medios, en lugar de decir “No lo sé”.
- Destacar la importancia de pedir ayuda cuando la necesiten.
- Señalar la importancia de pedir que les enseñen a hacer las cosas por sí mismos, no que se las hagan.
- Animarles a preguntarse qué pueden aprender de sus errores y cómo evitarlos en el futuro.
- Animarles a compensar sus limitaciones buscando los medios necesarios.
- Animarles a que disfruten cuando progresan, aunque no ganen a otros.

Las pautas anteriores y otras parecidas pueden transmitirse a los alumnos en el contexto de las actividades cotidianas. Aisladamente no tendrán mucha efectividad, pero su uso recurrente contribuirá a crear un clima que facilite la percepción de progreso.

1.2.3. Pautas facilitadoras de la experiencia de aprendizaje

Si se ha conseguido suscitar en el alumno la intención de aprender, es necesario contribuir

a que el alumno actúe consecuentemente con esa intención y mantenga su esfuerzo hasta conseguir los objetivos propuestos. Para ello es preciso que vaya teniendo a lo largo de todo el proceso de aprendizaje la experiencia de que progresa. Sin esta experiencia, sus expectativas de éxito y de autoeficacia disminuirán, con el consiguiente riesgo de disminución de su disposición al esfuerzo y a centrarse en la tarea (Alonso Tapia, 2005b). Por otro lado, si un alumno no está motivado por aprender porque cuando lo intenta no lo consigue, se requiere, para poder motivarle, algo más que despertar su curiosidad y su interés, mostrar la relevancia de las tareas o darle oportunidades de opción y de autorresponsabilizarse de su trabajo. Es preciso que, cuando lo intente, aprenda de hecho y que perciba que progresa, esto es, que experimente que, como fruto de su esfuerzo, es más competente. Es, por tanto, necesario tener presente ciertas condiciones relacionadas con el diseño de las tareas, la interacción profesor-alumno y las interacciones entre los alumnos.

1.2.3.a. *Diseño de las tareas*

Según Ames (1992-b), al diseñar las tareas de aprendizaje, para que motiven realmente a aprender, hay que tener presentes estos cinco objetivos:

1. Centrar la atención de los alumnos en los aspectos más significativos y relevantes de los contenidos.
2. Despertar en ellos la curiosidad y el interés mediante actividades novedosas y diversas.
3. Plantearles acciones que impliquen un desafío razonable.
4. Ayudarles a plantearse metas realistas a corto plazo.
5. Apoyar el desarrollo y el uso de estrategias de aprendizaje efectivas.

Los cuatro primeros ya han sido comentados. El último de ellos constituye uno de los elementos centrales de la actividad docente y con mayor repercusión motivacional. De los trabajos sobre la adquisición y desarrollo de

capacidades (por ejemplo, Feuerstein y otros, 1980; Glaser, 1984; Segal, Chipman y Glaser, 1985; Alonso Tapia, 1991) se deduce que, para conseguir que los alumnos adquieran las estrategias con la efectividad suficiente para poder aprender autónomamente y aprender a pensar, sería preciso:

1. Que los procedimientos y estrategias se enseñen en el contexto de los tipos de problemas a los que se desea que los alumnos los apliquen más frecuentemente, porque su transferencia a contextos diferentes es difícil y sólo se logra tras mucha práctica.
2. Que el diseño de las tareas incluya estos cinco componentes (aunque no todos son igualmente necesarios en todos los casos):
 - a. Crear la conciencia del problema. Contribuye a que los alumnos perciban la relevancia que tiene el aprendizaje de las estrategias que se van a trabajar. Para ello es necesario que el alumno experimente la insuficiencia de sus conocimientos.
 - b. Explicar los procedimientos o estrategias que deben aprenderse. Proporciona la experiencia de conocer algo nuevo, de saber más, lo que resulta motivador. Sin embargo, haber comprendido inicialmente la explicación no significa ni que los conceptos se entiendan en profundidad ni que se sepan hacer las cosas. La explicación puede funcionar como organizador del resto de las experiencias de aprendizaje, lo que facilita la experiencia de progreso y resulta motivador.
 - c. Modelar el uso de los procesos de pensamiento que deben seguirse, haciéndolos explícitos. A veces los alumnos no comprenden la actuación del profesor, las operaciones que realiza o las conclusiones a las que llega, porque los procesos de pensamiento que sigue el profesor permanecen ocultos. Sin embargo, cuando el profesor va expresando en voz alta no sólo los procedimientos y estrategias mentales mediante los que se resuelven los problemas

(el cómo se hace), sino también las razones por las que se actúa así en un momento dado (por qué se piensa así), se facilita la comprensión de los modos de actuación que se pretende que los alumnos consigan.

- d. Moldear mediante indicaciones precisas el uso de los procesos de pensamiento que se van a seguir. La práctica, acompañada de una corrección progresiva de los errores, con las indicaciones de los profesores sobre las razones por las que algo está saliendo mal y sobre cómo corregirlo, hace posible la adquisición de las competencias estratégicas y procedimentales. Para que la ayuda que se dé al alumno le facilite realmente el aprendizaje es preciso identificar el origen de las dificultades que experimenta.
- e. Posibilitar la consolidación de lo aprendido mediante la práctica. Lo que no se practica termina por olvidarse. Que los alumnos practique o no depende en buena medida de que los profesores estimulen y refuercen la práctica y la aplicación de los conocimientos adquiridos.

Para acabar este apartado hay que destacar que lo que posibilita la motivación de los alumnos por aprender y seguir trabajando es la experiencia de competencia en relación con el propio aprendizaje, esto es, el saber que saben enfrentarse a las dificultades que supone el aprendizaje. Sin embargo, lo normal es que los profesores deban dar a los alumnos indicaciones para corregir lo que han hecho mal. Como estas indicaciones subrayan inicialmente su falta de competencia, podrían tener un efecto contrario al deseado. Para evitarlo, es preciso subrayar los aspectos positivos que pueda haber en la forma de afrontar las tareas y, tras la corrección, asegurarse de que realizan de nuevo actividades análogas con un grado razonable de éxito (Feuerstein y otros, 1980).

1.2.3.b. Interacción profesor–alumno

Uno de los factores que más ayudan a definir la motivación de los alumnos, y que más facili-

tan o dificultan el aprendizaje, lo constituye el contexto creado por la interacción profesor–alumno. Esta interacción tiene tres componentes principales: los mensajes dirigidos por el profesor a lo largo de las tareas escolares, las recompensas que da a los alumnos y los modelos de actuación que ofrece con su comportamiento.

a) Mensajes

Los mensajes del profesor a lo largo de las actividades escolares, especialmente si son consistentes, si se orientan en la misma dirección y si se dan de forma regular, contribuyen notablemente a definir la motivación de los alumnos (Pardo y Alonso Tapia, 1990). Pero para que esta motivación sea la adecuada, los mensajes deben reunir las siguientes características:

- Antes de la tarea: deben orientar al alumno hacia metas de aprendizaje, y para ello deben centrar la atención en el proceso más que en el resultado, en las estrategias necesarias para desempeñar la actividad, en el origen de las dificultades y en la búsqueda de medios para superarlas.
- Durante la realización de la tarea: deben darle pistas que le ayuden a pensar y a superar las dificultades, subrayar la funcionalidad de la tarea y ayudarle a aprender cómo realizarla, enseñándole a planificarla y a establecer metas realistas, a dividirla en pasos y a buscar y comprobar posibles medios de superar las dificultades. Son mensajes que afectan positivamente a la motivación de los alumnos aquellos que orientan hacia metas de aprendizaje, que generan expectativas de progreso, que proporcionan ayudas para que el propio alumno llegue a resolver las tareas, y que suponen una valoración positiva de su conducta y de su persona.
- Después de realizar la tarea: deben ayudar a centrar la atención en el proceso seguido, a tomar conciencia de lo que han aprendido y de por qué lo han podido aprender, y a que descubran que no importa ir despacio y cometer errores, siempre que se avance;

deben comunicar confianza y deben ayudar a disfrutar del aprendizaje.

b) *Recompensas*

Los elogios y las recompensas tangibles, bajo ciertas condiciones, pueden facilitar el desarrollo de la motivación intrínseca por la tarea cuando el nivel inicial de interés del alumno por ella es muy bajo, cuando su atractivo sólo se puede comprobar después de llevar cierto tiempo realizándola, o cuando se requiere cierto nivel de destreza en ella para poder disfrutar con su realización (Lepper, Greene y Nisbett, 1973; Lepper, Keavney y Drake, 1996). En los demás casos, las recompensas sólo son efectivas mientras están presentes y pueden tener incluso consecuencias negativas para el aprendizaje minando la motivación intrínseca, por lo que conviene no utilizarlas².

c) *Modelos*

Cuando los profesores expresan en voz alta lo que piensan acerca de sus aciertos y sus errores, sus preferencias respecto al trabajo, sus expectativas y otros aspectos de su conducta, se constituyen en modelos en los que los alumnos aprenden el interés por aprender, cómo afrontar una dificultad o cómo actuar ante los demás. El ejemplo que los profesores dan es un factor determinante de la motivación de sus alumnos.

1.2.3.c. *Interacción entre alumnos*

Que los alumnos estén pendientes de aprender o de cómo van a quedar frente a los demás depende también, en buena medida, de que la forma como los profesores organizan las actividades de clase promueva entre aquéllos interacciones de tipo cooperativo (hacen trabajos en equipo), competitivo (compiten individualmente o entre equipos) o no promuevan interacción alguna (los alumnos trabajan siempre individualmente). También depende de que las condiciones en que les piden trabajar en grupo sean las adecuadas.

Las distintas formas de interacción promovidas por el profesor tienen diferentes efectos sobre la motivación (Johnson y Johnson, 1985; Alonso Tapia, 1992e, 2005a).

a) *Interacción competitiva*

Es la forma que tiene efectos motivacionales más negativos para la mayoría de los alumnos. La razón principal es que siempre hay perdedores. Como en este contexto la motivación depende de las expectativas de superar a los compañeros y éstas sólo son elevadas en algunos sujetos, la mayoría se desmotiva. La principal motivación en esta situación es algo externo al propio aprendizaje; se le da más valor al hecho de ganar que al hecho de hacer algo bien.

b) *Trabajo individual*

El que un alumno tenga que estudiar individualmente –que es lo más frecuente– puede tener efectos más o menos positivos dependiendo del tipo de tarea, del tipo de metas y de los mensajes dados por el profesor. Puede ser conveniente para actividades cuyo objetivo es desarrollar destrezas que deben utilizar individualmente (leer, escribir, cálculo, etc.), pues es la práctica fundamentalmente la que determina el progreso. Pero si el objetivo es caer en la cuenta de las implicaciones de un concepto, de un principio o de los pasos que requiere un procedimiento, la actuación individual no es lo más adecuado, pues no facilita el que las cosas se vean desde distintos puntos de vista.

c) *Trabajo cooperativo*

El que este tipo de organización, en sus distintas modalidades, tenga efectos negativos sobre la motivación y el aprendizaje o, por el contrario, estimule el interés y el esfuerzo de los alumnos por aprender y facilite su rendimiento, depende de ciertas condiciones (Alonso Tapia, 1992e; Coll y Colomina, 1990; Johnson y Johnson, 1985; Salomon y Globerson, 1989).

² Recuérdense lo dicho al hablar de la motivación intrínseca (capítulo 2) y del deseo de conseguir recompensas externas (capítulo 4).

- *Tipo de tarea*: está indicado si su objetivo es facilitar la comprensión de conceptos, procedimientos o principios, pues la interacción posibilita el contraste entre puntos de vista potencialmente divergentes, creando el conflicto que ayuda a pensar. No así si la tarea puede ser realizada por un solo alumno o si no es necesaria la interacción. Por sus efectos positivos sobre la motivación y el aprendizaje, las tareas más aptas para ser ejecutadas en grupo parecen ser las tareas abiertas, que admiten varias soluciones, y en las que los participantes tienen la posibilidad de optar entre distintas formas de actuación, de seleccionar cómo trabajar, de buscar información, etc.
- *Tamaño del grupo*: si el grupo es grande, la responsabilidad tiende a diluirse, tratando cada uno de evitar esforzarse y aprovecharse del trabajo de los demás. Por esto, los grupos pequeños, de 2 ó 3 alumnos, son los que más favorecen la motivación o el aprendizaje. Si son de 5 ó 6, el profesor, mediante el guión de trabajo y la forma de evaluación, debe asegurarse de que se da una distribución equitativa de las cargas y de que todos los miembros están implicados en cada una de las partes de la tarea.
- *Características del grupo*: para que el grupo funcione bien los miembros del grupo deben aceptarse mutuamente y poseer ciertas capacidades de tipo social (saber comunicarse) y cognitivas (saber organizarse). Cuando hay dificultades en este sentido, el profesor puede ofrecer un guión detallado para la realización del trabajo, que los alumnos pueden usar o no, según lo necesiten.

De los tres sistemas expuestos, parece que el cooperativo es el que mejores efectos produce sobre el aprendizaje y el rendimiento, tal como se deduce de la revisión de Johnson y otros (1981) y de los trabajos de Coll y Colomina (1990), Pardo y Alonso Tapia (1990) y Montero y Alonso Tapia (1996).

1.3. Evaluación del aprendizaje: pautas facilitadoras de la motivación por aprender

La forma como los alumnos son evaluados constituye sin duda uno de los factores contextuales que más influyen en su motivación o desmotivación frente a los aprendizajes escolares. La forma de evaluación se refiere no sólo a las calificaciones que los alumnos reciben, sino a todo el proceso que va desde lo que el profesor les dice, o no les dice, antes de la evaluación para ayudarles y motivarles a prepararla, pasando por el planteamiento mismo de las actividades y modos de recogida de información, puntual o continua, hasta el uso que hace posteriormente de la información recogida. A lo largo de este proceso, los profesores pueden actuar de distintos modos incidiendo en cuatro aspectos que caracterizan la evaluación y que condicionan sus repercusiones sobre la motivación.

1.3.1. El grado de éxito o de fracaso que pone de manifiesto la evaluación

Toda evaluación implica básicamente un juicio sobre la ejecución de una tarea, que pone de manifiesto el éxito o fracaso del alumno en la actuación que se está valorando. En caso de fracaso, sobre todo si tiene consecuencias negativas importantes, las repercusiones sobre la autoestima son importantes, pudiendo llegar el alumno a pensar que no tienen capacidad, lo que afecta a su motivación, disminuyendo las expectativas de progreso y, consiguientemente, la disposición a esforzarse (Weiner, 1986). Si, además, la evaluación es pública o se hace pública, el alumno evaluado tiende a pensar en lo que los demás opinarán de él, acentuándose los efectos negativos sobre la autoestima, especialmente en los alumnos para los que la preservación de ésta es una meta prioritaria. Para minimizar todos estos efectos negativos, los profesores deberían evitar comunicar públicamente los resultados de la evaluación y no compararlos públicamente entre sí (es mejor comparar a cada

alumno consigo mismo, para que vea su progreso), revisar el grado de dificultad de las actividades mediante las que se evalúa a los alumnos, evitando hacer la evaluación innecesariamente difícil, y acompañar la comunicación de los resultados con los mensajes pertinentes para optimizar la confianza del alumno en sus posibilidades.

1.3.2. El grado de relevancia del contenido de la evaluación

Si los profesores demandan de sus alumnos conocimientos poco importantes o si, aun siendo importantes, no han dejado claro antes de la prueba de evaluación para qué puede servir adquirir los conocimientos o destrezas que se evalúan, la motivación de sus alumnos se ve afectada negativamente. Sentirse evaluados, tal vez de modo negativo, por no saber algo cuya relevancia no se percibe afecta de modo perjudicial a la percepción de autonomía y, por consiguiente, a la motivación. En este sentido, el profesor debe conseguir que los conocimientos y destrezas evaluados sean percibidos por los alumnos como relevantes tanto por su contenido como por los mensajes que el profesor da antes y después de la evaluación.

1.3.3. El grado en que la evaluación permite aprender a superar los errores

En caso de que un alumno no conozca o no domine en grado suficiente aquello que se le pregunta, la evaluación puede servir para que los profesores le den información que le permita corregir sus errores. Darles o no darles esta información condiciona el que los alumnos perciban la evaluación como una ocasión para aprender o, por el contrario, como un evento que sirve sólo para juzgarles (aprobarles o suspenderles), pero no para ayudarles. Para que los alumnos perciban la evaluación como una ocasión para aprender, son necesarias algunas condiciones (Alonso Tapia, 1995, 1997, 2005a):

- Que la evaluación esté diseñada de modo que permita decir al alumno no sólo si sabe o no, sino, en caso negativo, a qué se debe su fracaso y cómo corregirlo.
- Que el diseño de la evaluación, tanto en su aspecto continuo por medio de las tareas diarias como en las pruebas puntuales, responda a un modelo que permita evidenciar en qué grado los alumnos están logrando un progreso significativo en relación con la adquisición de un esquema conceptual o unos procedimientos determinados, en lugar de proporcionar información sobre aprendizajes aislados.
- Que la información acerca de qué está mal, de por qué está mal y de cómo superar el problema, obtenida a través de la evaluación, se dé a los alumnos de modo que puedan superar sus dificultades, primando la información cualitativa relativa a lo que el alumno necesita corregir o aprender sobre la cuantitativa (notas).

1.3.4. El grado en que el alumno puede tener un control sobre la calificación

Finalmente, la evaluación supone valorar lo que el alumno hace desde unos determinados criterios. Si éstos son ambiguos para los alumnos, se puede crear una situación de indefensión que perjudique el aprendizaje. Parece, por tanto, necesario que los profesores intenten objetivar lo más posible los criterios de calificación y se los comuniquen a los alumnos, de modo que tengan claro lo que se espera que estudien, aprendan y demuestren, y tengan la seguridad de que la calificación dependerá de su actuación y no de la subjetividad del profesor.

1.4. Efectos de las pautas docentes en la motivación de los alumnos

Las pautas de actuación docente que acabamos de exponer están basadas, tal como hemos venido señalando, por un lado, en formulaciones teóricas sobre la motivación,

sobre los factores que la determinan y sobre las consecuencias o implicaciones que se derivan de ellas, y, por otro lado, en estudios experimentales que han tratado de comprobar los efectos que sobre la motivación y el rendimiento académico tienen las distintas actuaciones del profesor, el clima motivacional de la clase y la manera como están organizadas las actividades de enseñanza-aprendizaje. A partir de estas bases hemos ido señalando las pautas de actuación docente que facilitarían el desarrollo de la motivación de los alumnos por aprender, contribuyendo, consiguientemente, a un mayor rendimiento en los aprendizajes escolares.

Es lógico, por tanto, suponer que las pautas de actuación docente que hemos ido señalando tendrán un impacto motivacional positivo sobre los alumnos. Pero podemos preguntarnos: ¿el efecto motivacional de estas pautas es positivo en todos los casos?, ¿influyen en el mismo grado y dirección en todas las situaciones y en todos los alumnos?, ¿en qué situaciones pudiera ocurrir que el efecto sobre la motivación de alguna de las pautas señaladas no fuera positivo, ¿no dependerá su influencia también de las características motivacionales de cada alumno?, ¿qué perfiles motivacionales modulan los efectos de las pautas de actuación docente, ¿cómo son valoradas por los alumnos las pautas de actuación de los profesores?

Para responder a estas cuestiones, Alonso Tapia (1992a, 1999, 2005b; Alonso Tapia y López, 1999) ha realizado algunos estudios de los que podemos sacar algunas conclusiones. La primera y más general es que, aunque las pautas de actuación docente que hemos ido señalando pueden ser consideradas motivacionalmente positivas en la generalidad de los casos, su efecto está modulado por los patrones motivacionales de los alumnos. Es decir, las motivaciones previas de los alumnos influyen en la percepción y valoración de algunas pautas docentes determinando que su efecto sea diferente en distintos alumnos, pudiendo darse el caso de que una misma actuación pueda ser motivadora para algunos alumnos y desmotivadora para otros.

Relacionando las pautas de actuación de los profesores con la orientación motivacional de los alumnos, Alonso Tapia (2005-b) ha comprobado que cuanto mayor es la *orientación al aprendizaje* de los alumnos –sobre todo si el motivo dominante es la *motivación por aprender*–, mayor es la valoración positiva como motivadoras de la generalidad de las pautas que hemos comentado. La efectividad motivadora de estas pautas será mayor si se utilizan organizadas de modo conjunto. También aumenta la valoración positiva de estas pautas en la medida en que aumenta el *deseo de ser útil* y la *disposición al esfuerzo*. Por el contrario, en la medida en que aumenta el *deseo de recibir ayuda del profesor* se valorarán como motivacionalmente negativas aquellas pautas docentes que aportan una mayor inseguridad en los resultados, tal vez porque lo que se busca en la ayuda del profesor es asegurar el resultado positivo. Igualmente, si aumenta el *deseo de evitación del trabajo*, se valorarán negativamente aquellas pautas de actuación que impliquen más trabajo. En este caso, cuanto más se esfuercen los profesores por crear condiciones que faciliten el aprendizaje, más aversivas resultarán para los alumnos, al exigir más dedicación por su parte. Esta situación es un ejemplo de cómo una actuación del profesor, basada en la idea de que tiene un valor motivacional positivo, puede producir, en realidad y en alumnos concretos, el efecto contrario: aumentar el rechazo ante las actividades de aprendizaje. Otro ejemplo puede ser la actitud del profesor por fomentar la participación en clase, pauta que, teniendo en cuenta la valoración global de todos los alumnos, no resulta ni motivadora ni desmotivadora. Ahora bien, los alumnos en los que predomina la motivación intrínseca valorarán positivamente todas las actuaciones que promuevan la participación, mientras que los alumnos con miedo al fracaso las valorarán negativamente (Alonso Tapia, 2005b; Alonso Tapia y López, 1999).

En cuanto a la valoración que hacen los alumnos de las pautas concretas, teniendo en cuenta el conjunto de las valoraciones de

todos los alumnos y sin relacionarlas con sus motivaciones personales, los resultados de los estudios citados nos muestran que los alumnos reconocen que la mayoría de ellas tienen un efecto positivo, aunque no muy acusado en algunos casos, sobre el interés por aprender y la disposición a esforzarse. Especialmente son valoradas como positivas, en la introducción de las actividades, la propuesta de actividades nuevas que despierten la curiosidad, el hacer explícita la utilidad del aprendizaje propuesto, los posibles beneficios específicos derivados del aprendizaje a lograr y el mensaje de que la evaluación se va a centrar en esos aprendizajes. Se valora positivamente la ayuda del profesor dentro y fuera de clase, aunque los alumnos en los que se da el miedo al fracaso la valoran negativamente, probablemente porque si la utilizaran resultaría una causa menos a la que poder atribuir sus posibles fracasos, con riesgo para su autoestima (Alonso Tapia y López, 1999). Otras pautas valoradas de manera relativamente positiva son: la organización y claridad de las explicaciones, el uso abundante de imágenes y ejemplos, los distintos procedimientos para fomentar la participación, la ayuda del profesor cuando se proponen actividades prácticas y el plantear trabajos prácticos como medio de comprender la teoría. Dado que la mayoría de los alumnos reconoce el valor motivador de tales pautas, su uso generalizado favorecerá la motivación de la mayoría de los alumnos por aprender. Estos resultados son básicamente coincidentes en los estudios realizados con alumnos de ESO y bachillerato (Alonso Tapia, 2005b; Alonso Tapia y López, 1999) y con universitarios en España (Alonso Tapia, 1999) y en Chile (Velis y Alonso Tapia, 2003).

Por el contrario, algunas pautas docentes son consideradas desmotivadoras por los alumnos considerados en su conjunto. Las más destacables son: limitar el tiempo en los exámenes, incluir en las evaluaciones tareas que exijan realmente pensar, que haya un único examen, el uso de vocabulario técnico por parte del profesor, sugerir lecturas complementarias y que los trabajos prácticos no cuenten para la

nota. En la medida en que estas pautas puedan ser evitadas o se sitúen en un contexto diferente, cuando deban mantenerse, los alumnos se sentirán menos a disgusto, lo que contribuiría a que pueda aumentar su motivación por aprender. Estos resultados también son básicamente similares en los estudios mencionados anteriormente.

Parece, pues, necesario que los profesores valoren la importancia del contexto de aprendizaje en que los alumnos y ellos mismos desarrollan las actividades de enseñanza y aprendizaje y sean conscientes de los efectos que puede tener en los alumnos. En muchos casos será preciso cambiar algunas pautas; o bien diversificar las propuestas para que el alumno, de acuerdo con su perfil motivacional, sus metas e intereses, pueda elegir entre distintas opciones de manera que se evite, en lo posible, el incremento del rechazo a las actividades escolares y al aprendizaje. A partir de los resultados de algunos estudios experimentales hemos mencionado algunas pautas que son claramente motivadoras mientras que otras no lo son tanto e incluso pueden tener un efecto negativo sobre la motivación de los alumnos. No todos los profesores se comportan de la misma manera en su actividad docente; sus actitudes pueden ser diversas y seguir pautas distintas en el aula ante los alumnos. ¿A qué se deben estas diferencias? ¿Por qué los profesores actúan de manera diferente a la hora de enseñar, o mejor dicho, de procurar que los alumnos aprendan? Para intentar responder estas preguntas, pasamos a exponer algunos factores que podrían explicar estas diferencias en las actitudes y pautas docentes de los profesores y que repercuten en la motivación de los alumnos.

2. CARACTERÍSTICAS DE LOS PROFESORES QUE INFLUYEN EN SU PRÁCTICA DOCENTE Y EN LA MOTIVACIÓN DE LOS ALUMNOS

Dado que entre los profesores se pueden observar diferencias en la manera como desarrollan su actividad docente y en sus actitu-

des ante los alumnos, vamos a revisar ahora, a partir de la síntesis de Irureta (1990), algunas características de los profesores que pueden explicar esas diferencias y que tienen repercusiones en la motivación de los alumnos, en su estado de satisfacción en el aula y, en última instancia, en su aprendizaje. No nos detenemos en las características personales, familiares o sociales de los profesores, sino en las profesionales, aquellas que se ponen en juego en el contexto próximo de la actividad docente, es decir, en el aula.

2.1. Conocimientos y experiencia

El bagaje de conocimientos de cada profesor está formado por los adquiridos durante su formación más los acumulados a través de su experiencia, mediante el contacto directo con los alumnos y la práctica educativa. Los conocimientos y la propia experiencia del profesor, que pueden referirse tanto a sí mismo como a los alumnos o a la situación educativa, son la base de sus creencias, que influirán en su motivación y en su actitud y comportamiento diario con sus alumnos. No son los conocimientos del profesor sobre la materia que imparte lo más decisivo para incrementar la motivación y el interés de los alumnos por aprender, sino los conocimientos sobre las distintas estrategias didácticas, los mecanismos motivacionales que se desarrollan en los alumnos, las metas e intereses de éstos, las estrategias que utilizan los alumnos y su eficacia para conseguir los aprendizajes, y las dificultades con que se encuentran para alcanzar los objetivos propuestos.

2.2. Creencias

A partir de sus conocimientos y de su propia experiencia, los profesores se forman una serie de opiniones generales sobre los distintos componentes del contexto educativo y sobre las relaciones entre ellos, sin que sean referidas a situaciones concretas, como ocurre en las expectativas y las atribuciones.

Una de estas creencias se refiere al *sentido de*

eficacia, que Ashton (1985) define como la opinión que el profesor tiene sobre su competencia para influir positivamente en los aprendizajes de los alumnos. Las creencias sobre lo que puede hacer y lo que puede conseguir juegan un papel destacado en la motivación del profesor y en el rendimiento de los alumnos. Para este autor, se pueden distinguir en esta creencia dos dimensiones: la *eficacia personal*, que se refiere a la idea que el profesor tiene sobre su competencia personal para lograr que los alumnos aprendan, en un contexto adecuado, y la *eficacia de enseñanza*, es decir, la creencia sobre la capacidad del profesor para conseguir que los alumnos aprendan a pesar de los factores ajenos al propio profesor que dificultan dichos aprendizajes, como, por ejemplo, un nivel muy bajo de conocimientos previos del alumno, una situación familiar difícil, la escasez de recursos didácticos, etc. El sentido de eficacia del profesor tiene una gran relación con su motivación. Si un profesor tiene un bajo sentido de eficacia debido a un bajo sentido de eficacia de enseñanza, se implicará poco en motivar a sus alumnos y en que éstos aprendan, ya que pensará que factores negativos ajenos a él mismo impiden el aprendizaje. Puesto que en esa situación ningún profesor conseguiría que los alumnos aprendiesen, mantiene su autoestima, ya que él no se considera responsable del bajo rendimiento de sus alumnos. Por el contrario, si el bajo nivel de eficacia se debe a un bajo sentido de eficacia personal, sufrirá su autoestima, al sentirse responsable del bajo nivel de aprendizaje de sus alumnos y considerar que él no es capaz de conseguirlo mientras otros profesores sí lo son.

Alonso Tapia (1992a) señala que las diferencias en el sentimiento de eficacia personal pueden deberse a variables contextuales, variables personales del profesor o a otras variables ajenas a la propia actividad escolar. Así, Cooper, Burger y Seymour (1979) señalan que algunas características propias de la interacción profesor-alumno que tiene lugar en el aula influyen negativamente en el sentido de eficacia personal. Cuando son los alumnos

los que inician la interacción, cuando es pública (ante el resto de la clase) y cuando interactúan con alumnos a los que se considera poco listos, los profesores, en general, piensan que tienen menos control de la situación y se sienten inseguros y menos eficaces. Las variables señaladas no afectan a todos los profesores por igual, sino que depende de las características personales. Creencias como que el profesor no debe mostrar ignorancia, pensar que si no se sabe responder se va a hacer el ridículo, pensar que si se fracasa con un alumno es por incompetencia personal, etc., influyen negativamente en la actuación del profesor, impidiéndole actuar con eficacia, como han mostrado Ellis (1962) y Goldfried y Goldfried (1975). El profesor no debe estar más preocupado por conseguir juicios positivos sobre su competencia que por incrementarla, y esto supone asumir que no ha alcanzado todos los conocimientos posibles, que puede cometer errores y que éstos deben ser vistos como ocasiones para aprender. Haciendo manifiesta esta actitud, los profesores pueden modelar en los alumnos modos de pensar y actuar que favorecen la motivación por el aprendizaje. Finalmente, otras variables externas a la propia actividad docente pueden influir en el sentimiento de eficacia personal de los profesores (Ashton, 1985), como pueden ser el número de alumnos por clase, poder elegir los objetivos de aprendizaje y la manera de actuar, el apoyo de otros (padres, compañeros, director...), la valoración social de la profesión, etc. En estos casos, el sentimiento de ineficacia se atribuye a factores externos, lo que tampoco le animará a esforzarse para mejorar su eficacia y motivar a los alumnos.

A pesar de todo, los profesores, en general, siguen esforzándose por conseguir que los alumnos aprendan. En esto tienen mucho que ver las creencias que conforman el valor de la responsabilidad personal del profesor, como son, según Ames (1983), las siguientes: a) creer que enseñar es una actividad importante; b) creer que los profesores se comprometen en actos intencionales –la situación de enseñanzaaprendizaje– para conseguir resul-

tados positivos; y c) creer que en la situación educativa generalmente es posible el éxito de los estudiantes.

Para Ames, estas creencias determinan el sentido de responsabilidad personal del profesor. Encontró que si éste tenía una alta valoración de la situación educativa, se responsabilizaba de sus propias acciones y de las actuaciones de sus alumnos; por el contrario, si la valoración era baja, atribuía su actuación y la de los estudiantes a factores situacionales.

Los profesores pueden tener otras muchas creencias relacionadas con sus alumnos referidas a sus capacidades intelectuales, sus motivaciones, el interés y esfuerzo, etc. Pero las más decisivas tal vez sean aquellas que relacionan el rendimiento esperado de los alumnos con variables tales como la inteligencia, el sexo, la edad, nivel socioeconómico, situación familiar, etc. Estas creencias suelen generar expectativas sesgadas cuando se aplican a una situación escolar, que pueden llevar al profesor a actuaciones sesgadas hasta hacer posible que se cumplan las profecías derivadas de aquellas expectativas (profecías autocumplidas), como se verá más adelante.

2.3. Metas

Según Ames y Ames (1984), los profesores en su actividad docente pueden perseguir tres tipos de metas: a) preservar su autoestima; b) procurar el bienestar del alumno; y c) conseguir que los alumnos alcancen un cierto nivel de eficacia. Estos tres tipos de metas están asociados a tres sistemas motivacionales: a) el sistema de evaluación de la habilidad; b) el sistema de responsabilidad moral; y c) el sistema de dominio de la tarea. Según el sistema en el que se sitúe el profesor, percibirá e interpretará de manera diferente todo lo relacionado con su actuación y la de sus alumnos.

En el sistema de evaluación de la habilidad la meta más importante para el profesor es *preservar su autoestima y su autoconcepto*. Si el contexto educativo da mucha importancia a la actuación del profesor, éste estará muy motivado para demostrar una alta habilidad, se

centrará en sí mismo, en su propia actuación, para comprobar si es capaz de realizar con éxito la tarea. Los estudios de Brophy y Rohrkemper (1981) y Cooper (1983) han mostrado que la autoestima del profesor está muy relacionada con su capacidad para mantener el control en el aula y que la pérdida de ese control le afecta muy especialmente, algo que puede comprobarse en estos momentos en cualquier sala de profesores de cualquier instituto y de lo que vienen ocupándose muchos autores (Esteve, 1984, 1987; Peiró, 1993; Ortiz Oria, 1995; Prados, 1999; entre otros). Los problemas de comportamiento de los alumnos, su escaso interés por los aprendizajes y sus bajos resultados académicos pueden suponer una amenaza para el control del profesor y, por lo tanto, para su autoestima. Si el profesor está muy interesado en preservar su autoestima, hará todo lo posible por mantener el control. Esto puede suponer que las acciones que el profesor lleva a cabo para conseguir su meta –preservar su autoestima– no sean las apropiadas para que los alumnos consigan las suyas. Puesto que preservar la autoestima implica mantener una alta percepción de la competencia personal, el profesor atribuirá a los alumnos su mal comportamiento, su falta de motivación y sus fracasos académicos (Ames y Ames, 1984).

En el sistema de responsabilidad moral, la meta más importante es *conseguir el bienestar de los alumnos*. Para el profesor lo más importante será la cooperación con los alumnos y llevar a cabo todo lo que se considere un deber hacia ellos. Buscando la manera de ayudar a los alumnos, el profesor puede adoptar estrategias de actuación encaminadas a instruir a los alumnos en aprendizajes específicos, o centrarse en ayudarles a sentirse mejor o en sus problemas personales. Aunque pueda parecer que este sistema motivacional tiene una orientación positiva hacia el aprendizaje, pudiera no ser así. Podría tener efectos negativos si las actuaciones del profesor se dirigen prioritariamente a evitar el sentimiento de culpa y no tanto a buscar su satisfacción mediante la consecución de los objetivos de

aprendizaje de los alumnos. Si sus conductas estuvieran dirigidas a proteger su sentido de responsabilidad moral estaría muy relacionado con la meta de preservar su autoestima. Tiene, por tanto, este sistema motivacional aspectos positivos –la persistencia del profesor en sus conductas de ayuda a los alumnos– y negativos –una excesiva ayuda puede crear dependencia en los alumnos–. Cuando el profesor tiene como meta prioritaria ayudar a los alumnos, tiende a culparse a sí mismo de los fracasos de éstos y a atribuirles los éxitos; es decir, se considera que los factores causales más importantes son la habilidad y el esfuerzo del profesor y no del alumno.

Finalmente, en el sistema de dominio de la tarea la meta principal es *alcanzar los objetivos fijados para que el alumno consiga un determinado nivel de destreza*. Lo que se valora aquí está más relacionado con el logro de las metas de los estudiantes que con el de las metas del profesor. O podría decirse que las metas son las mismas para ambos: conseguir que el alumno alcance los objetivos de aprendizaje. El profesor considera que su habilidad y esfuerzo son un medio para aumentar la competencia del alumno. Por lo tanto, sus actuaciones estarán guiadas por hacer posible que los alumnos alcancen los objetivos de aprendizaje. No le interesa al profesor explicar los resultados obtenidos por los alumnos, sino actuar de la manera más eficaz posible para aumentar el aprendizaje y el rendimiento de éstos.

En resumen, del análisis de Ames y Ames sobre los tipos de metas de los profesores se deduce su importancia en la práctica educativa y su repercusión en las actitudes y las conductas de los alumnos relacionadas con el aprendizaje. Mientras los dos primeros tipos de metas llevan al profesor a actuar buscando preservar su autoestima o su sentido de responsabilidad moral, en el tercero busca incrementar la competencia del alumno.

2.4. Expectativas

Las expectativas son, según Brophy (1985), inferencias sobre la probabilidad de que un

acontecimiento se dé en el futuro y sobre los resultados probables de conductas o eventos anticipados. Los profesores desarrollan expectativas a partir de la interacción de sus conocimientos, experiencias, creencias y metas con la situación educativa concreta. Una vez formadas, las expectativas afectan a sus atribuciones y a su conducta, formando las bases para unas actuaciones intencionadas y orientadas hacia una meta. Las expectativas no sólo influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también en el de socialización. El proceso es el siguiente: el profesor, ante una situación académica concreta, la evalúa desde sus propios conocimientos, experiencias y creencias; a partir de esa evaluación se forma expectativas sobre los resultados que obtendrá de un alumno, un grupo o una situación; como consecuencia, sus actuaciones estarán guiadas por los resultados esperados a partir de sus expectativas. Lo decisivo está en la precisión con que se haga la evaluación de la situación. Si la situación es analizada desde conocimientos, experiencias y creencias adecuadas, las expectativas formadas pueden ser correctas y guiar la actuación del profesor hacia la utilización de estrategias educativas acordes con los objetivos educativos planteados para los alumnos. Pero puede ocurrir también que el profesor se forme expectativas erróneas porque ha realizado la evaluación de una situación de manera defectuosa o porque ha partido de conocimientos, experiencias o creencias inadecuadas. Si la situación a la que cree enfrentarse no se corresponde con la situación real, lógicamente las actuaciones que él ponga en marcha no se ajustarán a la situación real. Por consiguiente, las expectativas esperadas para la situación en la que erróneamente cree estar no se cumplirán cuando las dos situaciones –la real y la “proyectada” por él– sean muy diferentes. Pero en el caso de que ambas situaciones compartan algunos elementos, es decir, que la evaluación tenga algunos elementos acertados, la actuación del profesor se orientará en la dirección derivada de la situación en la que cree estar y forzará el resultado

esperado o, al menos, parte de él. Es decir, el profesor con sus actuaciones ha forzado el cumplimiento de sus expectativas. Son las “profecías autocumplidas” (Rosenthal y Jacobson, 1968; Rosenthal, 1973; Brophy y Good, 1970; Good, 1981; Brophy, 1983b; Dusek, 1975; Cooper, 1979; Eccles y Wigfield, 1985; Valle Arias y Núñez Pérez, 1989; etc.). La influencia de los profesores en el aprendizaje y en la actitud de los alumnos para que se desarrollen en la dirección marcada por las expectativas de aquéllos es algo demostrado por múltiples estudios, como los citados anteriormente. Las expectativas del profesor respecto a un alumno influyen de una manera directa en su rendimiento a través de la interacción mantenida con el alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje: dependiendo de que las expectativas del profesor sean altas o bajas le hará más o menos propuestas de aprendizaje, será más o menos exigente, estimulará más o menos sus intervenciones en las actividades del aula, se dirigirá a él en situaciones de alto o bajo rendimiento, etc. Indirectamente influye en sus actitudes y su motivación, estimulando su progreso o resignándose ante sus escasos resultados, valorando de manera diferente sus realizaciones con sus comentarios, manifestando, explícita o veladamente, lo que se espera de él, etc. Bajo estas consideraciones, el estudiante espera aprender lo que el profesor espera que aprenda.

Puede ocurrir también que el profesor, después de haberse formado unas expectativas sobre una situación concreta, piense que éstas no son las más deseables e intente evitar con actuaciones extraordinarias que lleguen a cumplirse para poder así alcanzar, por el contrario, los objetivos verdaderamente deseables (“compensación contraprofética”). Se han formulado distintos modelos explicativos sobre la manera en que las expectativas de los profesores influyen en su conducta y las repercusiones sobre los alumnos, y se han realizado estudios empíricos para confirmarlos. Aunque estos modelos difieren entre sí, la conclusión general es que las expectativas de

los profesores sobre los alumnos determinan sus actuaciones hacia éstos en sus interacciones. Estas actuaciones de los profesores influyen en el rendimiento de los alumnos en sus aprendizajes, en su motivación, su autoimagen, su actitud y su comportamiento en general. Todo esto empeora si las expectativas son negativas, llegando a producirse el efecto de “profecía autocumplida”. Por el contrario, se notarán efectos positivos si las expectativas son positivas o el profesor crea una situación de “compensación contraprofética”.

2.5. Atribuciones

Los profesores, al enfrentarse con el rendimiento y la conducta de sus alumnos, buscan explicaciones a lo que observan; es decir, hacen atribuciones causales sobre el aprendizaje de los alumnos y sobre la efectividad de sus actuaciones. Se considera importante analizar las atribuciones que hacen los profesores porque es lógico pensar que de ellas depende, en parte, su conducta docente. Si las atribuciones que hace el profesor suponen una relación causal entre su conducta y el escaso (o nulo) rendimiento de un alumno es más probable que varíe su conducta docente que si no implican tal relación causal (Ames, 1983). Las atribuciones que hacen los profesores en el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje pueden referirse a las causas del rendimiento del estudiante o a las causas de la eficacia de sus prácticas docentes.

Más allá de clasificaciones exhaustivas de las distintas atribuciones de los profesores, interesa diferenciar si los resultados que obtienen los alumnos son atribuidos por el profesor a sí mismo, lo que implica que él se considera el principal responsable del rendimiento y la conducta de sus alumnos, o, por el contrario, son atribuidos a los propios alumnos o a otros factores no relacionados consigo mismo, no asumiendo en este caso ninguna responsabilidad. Si los profesores no se sienten responsables de los resultados –favorables o negativos– de sus alumnos, creerán que sus actuaciones no tienen ninguna relación con las de ellos y, por

tanto, no se sentirán preocupados para actuar en la dirección de mejorar sus resultados.

Las atribuciones causales realizadas por los profesores no dependen sólo de los resultados observados, sino también de la importancia dada a éstos, de las metas que se persiguen y de si se cumplen o no las expectativas creadas (Weiner, 1979, 1986). Las atribuciones sobre las causas del rendimiento de los alumnos que hacen los profesores están relacionadas con las metas que éstos persiguen. Para Clark y Peterson (1986), los profesores pueden hacer dos tipos de atribuciones relacionadas con los tipos de metas que persiguen: las que buscan “realzar el yo” y las “contradefensivas”. Los profesores hacen *atribuciones orientadas a realzar el yo* cuando se atribuyen los éxitos de los alumnos, pero no los fracasos, de los que responsabilizan a los alumnos o a otros factores ajenos a sí mismos. Al responsabilizarse de los éxitos y no de los fracasos, queda patente que lo que buscan es mantener, o incrementar, su autoestima y evitar las posibles evaluaciones negativas sobre sí mismos hechas por los otros o por uno mismo. Puesto que los resultados del alumno escapan del control del profesor, éste reducirá sus expectativas de poder influir en la motivación del alumno y disminuirá su esfuerzo. En las *atribuciones contradefensivas* los profesores se responsabilizan de los fracasos de los alumnos, pero no de los éxitos, que son atribuidos a los propios alumnos. En este caso no parece estar tan claras las metas que persiguen los profesores. Se ha puesto de manifiesto que en situaciones naturales del aula, en las que hay una relación cara a cara entre el profesor y el alumno, se hacen más atribuciones contradefensivas, mientras que en situaciones artificiales en las que el profesor se enfrenta a alumnos ficticios, sin estar frente a ellos, se hacen más atribuciones destinadas a realzar el yo. A estos resultados se le han dado diversas explicaciones. Tetlock (1980) piensa que las atribuciones contradefensivas de los profesores persiguen crear una impresión favorable en los demás, lo que es más fácil conseguir en la situación natural del aula,

frente a los alumnos, apareciendo como personas accesibles y no arrogantes ni prepotentes. Entendidas así, este tipo de atribuciones también buscarían mantener la autoestima. Ames (1975), por otro lado, cree que las atribuciones contradefensivas se deben al interés de los profesores por que sus alumnos aprendan. Este interés estaría muy relacionado con el alto sentido de responsabilidad docente (cuyas características han sido expuestas más arriba) que tendrían estos profesores y que los lleva a responsabilizarse de sus propias actuaciones y de las de sus alumnos, pero atribuyendo a éstos los éxitos, lo cual es congruente con la idea de que han de motivar a los alumnos reforzando sus éxitos para seguir consiguiendo otros nuevos. Posteriormente, Ames (1983) dio otra explicación: buscando mantener su autoestima, el profesor piensa que la mejor manera de conseguirlo en una situación educativa en la que está frente al alumno es mostrarse preocupado por el bienestar del alumno. Vendría a coincidir en este caso con el planteamiento de Tetlock. En definitiva, las atribuciones contradefensivas podrían estar en relación con cualquiera de las metas que, según Ames y Ames (1984), pueden perseguir los profesores en su práctica educativa: mantener la autoestima, contribuir al logro del bienestar de los alumnos o procurar que los alumnos alcancen un cierto nivel de eficiencia.

Las atribuciones también dependen del grado de cumplimiento de las expectativas que el profesor se había formado. Tal como señala Weiner (1979,1986), cuando las expectativas de éxito se ven confirmadas por un éxito subsiguiente o las de fracaso por un fracaso, se suelen generar atribuciones a causas estables. Por el contrario, cuando se da un éxito o un fracaso después de esperar lo contrario, se hacen atribuciones a causas variables. Es decir, las atribuciones que se hacen tienden a mantener las expectativas creadas inicialmente para aplicarlas a posteriores situaciones de logro. Está claro que esta situación perjudica a los estudiantes con historias de fracaso, ya que sobre ellos se formarán expectativas de

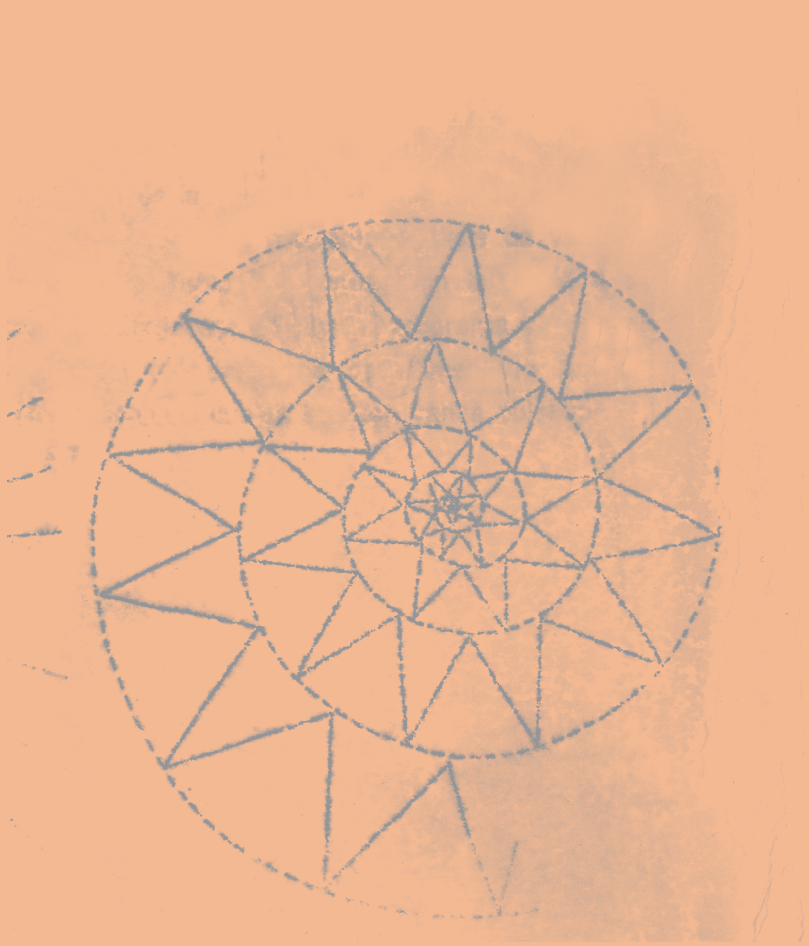
fracaso y, puesto que esos fracasos se atribuyen a causas estables, es probable que el profesor no intente crear condiciones que modifiquen el resultado esperado ni plantee exigencias al alumno que vayan más allá del resultado esperado. Clark y Peterson (1986) plantean que las atribuciones que hacen los profesores de los éxitos y fracasos pueden variar para distintos alumnos según las expectativas que se hayan formado a partir de los rendimientos previos observados en ellos. Por ejemplo, generalmente el éxito de un alumno con buenos resultados anteriores se atribuye a sus capacidades, mientras que el éxito de un alumno con historia de fracaso se atribuye a la suerte. Esto explica que un estudiante con historia de fracaso que haga firme propósito de esforzarse más para mejorar sus resultados pueda encontrarse con que el profesor ofrezca grandes resistencias para reconocer su esfuerzo y ser sensible a la mejora de su rendimiento.

Las atribuciones que los profesores hacen sobre el rendimiento de los alumnos influyen —ya lo venimos diciendo— en la conducta de los profesores. Así, por ejemplo, diversos estudios (Meyer, 1979; Medway, 1979; Covington, Spratt y Omelich, 1980; Cooper y Burger, 1980; Peterson y Barger, 1985) han puesto de manifiesto que los estudiantes que, según los profesores, se esfuerzan más reciben más información de parte de esos profesores, son más reforzados y menos castigados que los estudiantes cuyos profesores piensan que no se esfuerzan. También se ha visto que las atribuciones de los profesores influyen en los objetivos establecidos para el estudiante (Brophy y Rohrkemper, 1981), en la cantidad y calidad de las interacciones del profesor con el estudiante y en los afectos y las emociones de los profesores (por ejemplo, Prawat, Byers y Anderson (1983) señalan que la atribución del fracaso de los estudiantes a la falta de esfuerzo origina enfado en los profesores, mientras que atribuirlo a la falta de capacidades despierta lástima).

* * * * *

Se han tratado en este capítulo las variables del contexto próximo de aprendizaje que pueden influir en la motivación e interés de los alumnos por aprender. Se han analizado las pautas de actuación docente del profesor en el aula y los distintos modos como puede desarrollarse el proceso de enseñanza-aprendizaje. Han sido expuestas después las variables personales de los profesores que influyen en su motivación y en su práctica educativa y que repercuten, lógicamente, en la motivación

de los alumnos a la hora de enfrentarse a los aprendizajes. Pero el contexto que rodea al alumno va más allá del aula y del centro educativo. Su motivación y su interés por aprender también están influidos por el contexto familiar y social en el que vive. Es preciso, por tanto, analizar las variables del contexto familiar y social, valorar en qué medida y cómo influyen en su motivación por aprender, y sacar algunas conclusiones. Éste es el objetivo del próximo capítulo.



Factores familiares y sociales

Factores familiares y sociales

Además de los factores personales y los que dependen del contexto próximo (la organización y realización de las actividades de enseñanza–aprendizaje en el aula), existen otros factores contextuales que también influyen en la actitud frente al estudio y, por tanto, en la motivación para aprender. Nos referimos a la influencia de la familia y de la sociedad, en general, en el desarrollo y mantenimiento de la motivación de los alumnos para aprender. No se puede reducir al ámbito escolar la posibilidad de incidir sobre la motivación y el interés de los alumnos por aprender. Es fundamentalmente en el ámbito familiar donde se transmiten los valores y las actitudes que determinarán los intereses, las metas y los comportamientos de los hijos en el centro escolar y en la vida en general. Aunque el programa que proponemos se centra en la actuación directa con los alumnos en el instituto, difícilmente podrá tener éxito si las actitudes y los mensajes de la familia no refuerzan las actuaciones de nuestra intervención. Pasamos, pues, a exponer los factores familiares y sociales que pueden influir en la motivación de los alumnos por aprender.

1. FACTORES FAMILIARES

Muchas variables de la familia influyen en la actitud de los hijos hacia el aprendizaje escolar. Con todas las salvedades que puedan hacerse, el *nivel socioeconómico* de las fami-

lias puede repercutir en el rendimiento académico de los hijos y en el nivel educativo alcanzado. Aunque el sistema educativo sea fácilmente accesible a todos mediante la gratuidad o los sistemas de ayudas y becas, todavía en nuestra sociedad las facilidades económicas permiten un mayor acceso a los bienes culturales y educativos. Por otro lado, el nivel socioeconómico suele estar relacionado, aunque no siempre, con el *nivel educativo y cultural* de los padres. Es razonable pensar que los padres con un nivel cultural alto transmitan a sus hijos una alta valoración de la cultura y el conocimiento, les proporcionen más oportunidades de aprendizajes y gocen de más facilidades para favorecer el aprendizaje de sus hijos. Aun cuando los padres de nivel sociocultural bajo puedan tener grandes aspiraciones educativas para sus hijos, la realidad es que con frecuencia esas aspiraciones encuentran dificultades reales para poder llegar a cumplirse.

Pero más importante que el nivel sociocultural de la familia es su *actitud ante la cultura y el conocimiento*. Si los padres manifiestan ante su hijo interés por las actividades escolares y por el progreso que va realizando en sus aprendizajes, éste se sentirá reforzado y compensado por su esfuerzo y aumentará su motivación. Ahora bien, aunque, en general, todos los padres quieren que sus hijos aprendan y consigan buenos resultados académicos, sus consejos, sus mensajes, sus reacciones ante

las calificaciones, etc., pueden ser muy diferentes y actuar de manera distinta sobre su motivación. Hay muchos padres que sólo se interesan por la vida académica de sus hijos cuando les presentan el boletín de notas y, según los resultados, se muestran contentos, si “tienen buenas notas”, o se enfadan, les echan la bronca o les castigan, si “las notas son malas”. Estos padres están transmitiendo a sus hijos con su reacción la idea de que lo verdaderamente importante son los resultados, “las notas”; no les preocupan las causas de esos resultados o las soluciones que se puedan buscar. El estar preocupados sólo por los resultados, como ya se vio, no es precisamente el mejor modo de desarrollar la motivación por el aprendizaje. Más aconsejable es que los padres se preocupen de manera continuada por sus avances en las distintas materias, que reconozcan sus progresos, que les animen a afrontar las dificultades, que resalten la importancia y utilidad de los conocimientos y destrezas que están adquiriendo; en definitiva, que reconozcan y valoren su trabajo, su esfuerzo, sus avances, y no sólo sus resultados (sus notas).

Otras veces, los padres, para animarlos, les exigen *ser los mejores de la clase*, obtener mejores notas que los demás. También ya ha sido comentado: perseguir este tipo de meta hace que los alumnos estén más preocupados por salvaguardar su autoestima que por aprender. Los padres deben ayudar a sus hijos a ver que los posibles errores que cometan o los fracasos con que se encuentren son algo normal cuando se está aprendiendo o adquiriendo una destreza, forman parte de su proceso de aprendizaje y deben aprovecharlos para aprender de ellos.

Por estar demasiado ocupados, por comodidad o por despreocupación, no siempre los padres están disponibles para *ayudar a sus hijos* cuando tienen alguna dificultad en sus aprendizajes o cuando realizan las tareas escolares en casa. Pero cuando les prestan ayuda no siempre la manera de hacerlo es la más conveniente. Mejor que decirle directamente la solución –e incluso a veces hacerlo el

padre o la madre en vez del hijo– es animarle a que busque él la solución, hacerle preguntas o darle pistas de manera que se vea obligado a seguir buscando la solución. De esta manera habrá sido finalmente él quien haya encontrado la solución o haya realizado la tarea propuesta, aumentando la efectividad del aprendizaje y su propia autoestima. En vez de adelantarse a darle la ayuda que los padres ven –o suponen– que necesita, es mejor animarle a que pida ayuda siempre que la necesite, a los compañeros, al profesor; o procurársela ellos mismos consultando diccionarios o libros. Mejor que la ayuda directa, es explicarle ciertas estrategias y animarlo a que las utilice cuando las necesite.

Muchas otras características de la familia pueden influir en la motivación de los hijos: las expectativas de los padres respecto al futuro de sus hijos, el control ejercido sobre ellos, el seguimiento de sus actividades escolares, el conocimiento de las amistades del hijo, las actividades de ocio promovidas por la familia, las relaciones personales afectivas entre los miembros de la familia, etc.

2. FACTORES SOCIALES

Las actitudes de la familia respecto al aprendizaje de sus hijos son, en mayor o menor medida, reflejo de los valores dominantes en la sociedad en general, del grupo social al que pertenece y del medio en el que vive. Muchas actitudes y comportamientos de las familias responden, más que a las características personales de sus componentes, a las ideas y actitudes dominantes en la sociedad en estos momentos sobre la educación familiar y las relaciones entre sus miembros. Por ello se sigue haciendo referencias en este apartado a la familia.

El *entorno social* (rural, industrial, urbano...) puede influir en las expectativas educativas relacionadas con su proyecto laboral y en las oportunidades reales de estudio (mayor o menor oferta de opciones, de elección de centro, etc.).

La sociedad actual es cada día más compleja, *en permanente cambio*. Para adaptarse a

estos cambios es necesario una sólida formación inicial y una formación permanente a lo largo de toda la vida. De ahí que lo más importante para la formación de los alumnos no sea proporcionarles unos “paquetes” de conocimientos, como si éstos fuesen definitivos, sino prepararlos para que ellos puedan y quieran seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida, despertar en ellos el deseo de saber y prepararlos para que sean capaces de pensar por sí mismos y tomar decisiones acertadas.

La educación y el aprendizaje están muy valorados por la sociedad, todo el mundo reconoce su importancia y las ventajas que conllevan en la vida adulta, tanto en el campo personal como en el laboral. Los alumnos adolescentes en su mayoría piensan lo mismo, pues han interiorizado esta valoración de su familia y de la sociedad. Sin embargo, no son consecuentes con esta forma de pensar y no están dispuestos a esforzarse para aprender. ¿A qué se debe esta contradicción entre lo que piensan y lo que hacen? Algunas características de la sociedad actual pueden servir de explicación. La situación social de nuestro país ha avanzado hacia una prosperidad económica que tiene como repercusión una *mayor exigencia educativa*. La educación se ha extendido a toda la población y se ha alargado el periodo de escolarización obligatoria: hasta los 16-18 años en todo caso para los niveles obligatorios y hasta edades más avanzadas para la formación profesional y universitaria. Esta *“democratización de la enseñanza”*, que sin duda supone una ventaja para la sociedad, deja de serlo para cada individuo en competencia con los demás. Cuando estudiar ha dejado de estar reservado a una minoría para ser una situación a la que todos acceden, deja de representar una ventaja individualmente considerado. Diez años de estudio en otro tiempo suponía una gran ventaja social y laboral que te aseguraba el acceso a un buen puesto de trabajo; hoy en día, en realidad, no supone ninguna ventaja el que después de 10-15 años (desde los 3-6 años hasta los 16-18) se consiga el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. A los estudiantes

puede parecerles desproporcionado tantos años de estudio para conseguir algo que tiene (casi) todo el mundo. Conseguir el título de Graduado en ESO apenas representa en estos momentos alguna ventaja sobre los demás. Se explica que una buena parte de los alumnos que obligatoriamente están en los institutos no estén motivados; es difícil que todos estén igualmente motivados.

Por otro lado, los *valores dominantes en la sociedad* –el bienestar y el placer– no favorecen el desarrollo de la voluntad y el esfuerzo (González Torres, 1997). El aprendizaje requiere esfuerzo, lo que no siempre los alumnos están dispuestos a asumir ni los padres a exigir. La preocupación por sentirse y ser considerados buenos padres y, a veces, su deseo de no repetir el trato que recibieron de sus padres cuando ellos tenían la edad de sus hijos, los lleva a pasarse al extremo contrario de la actitud de sus padres. Creen que su papel de padres implica el facilitar, siempre y en todo, y de manera inmediata, la vida de sus hijos. Además de proporcionarles las cosas necesarias, fácilmente *les conceden lo que sus hijos les piden*, aunque sea superfluo o contraproducente. Los hijos, insistiendo, cogiendo rabietas o comparándose con sus amigos, consiguen de sus padres lo que les apetece. Los padres, obsesionados por no hacer de sus hijos unas personas “frustradas” o “traumatizadas” que más tarde puedan echarles en cara su culpabilidad, les concederán cuanto les pidan y evitarán exigirles cualquier cosa que “no les apetezca” hacer. Consiguen así personas *intolerantes a la frustración*, que se encontrarán con dificultades para admitir su responsabilidad ante los malos resultados y tratarán de echar la culpa de sus fracasos a factores ajenos a él; no aceptarán tareas frustrantes ni obligaciones que no les agraden; no soportarán el aburrimiento, por lo que tenderán a refugiarse en distracciones generalmente pasivas (televisión, videojuegos); los resultados escolares dependerán de si la materia les interesa o el profesor les cae bien; lógicamente, los resultados escolares estarán por debajo de su potencial (Pleux,

2001). No es, por tanto, la actitud permisiva el mejor modo de estimular al niño ni de favorecer su desarrollo y madurez, que implica siempre abandonar etapas y situaciones ya conocidas y controladas para afrontar nuevas situaciones con nuevas demandas. Si no se le exige, es probable que el niño no esté dispuesto a afrontar las dificultades de modo espontáneo; es fácil que cuando el aprendizaje requiera su esfuerzo, tienda a abandonarlo. Por el contrario, es preciso que los padres, con razonamientos, pero también son sus exigencias, le ayuden a asumir que a veces es preciso aceptar ciertas frustraciones, hacer cosas que a uno no le agradan, para conseguir algo positivo a medio o largo plazo. Debe aprender a retrasar las gratificaciones en lugar de exigir las de manera inmediata. Hay que ayudarle a que él mismo experimente que evitar todas las frustraciones aumenta las obligaciones futuras que conlleva la realidad: no estudiar ahora supone tener que estudiar después en verano o tener que repetir curso y alargar la escolarización; retrasar un deber hasta el último momento produce agobio y sentimiento de culpa, etc. (Pleux, 2001). Los padres, para ser consecuentes, deben tener previstas las consecuencias, que no castigos, derivadas del comportamiento, la actitud y el rendimiento de su hijo y, llegado el momento, actuar en consecuencia cumpliendo lo que estaba previsto.

La sociedad de bienestar y de consumo en que vivimos hace posible que los alumnos dispongan de múltiples medios que no siempre son favorecedores de su dedicación al estudio. Disponer de un *exceso de medios de distracción y ocio* (juguetes, videoconsolas, ordenador, vídeo, televisión, música, etc.) supone casi siempre una carrera de obstáculos para alcanzar las metas de aprendizaje. Su uso es más atractivo para los jóvenes que ponerse a estudiar, y si los estudiantes tienen la posibilidad de poder elegir entre distraerse con alguno de esos medios o ponerse a trabajar en las tareas escolares es lógico que elijan lo primero. Aprender requiere tiempo, y no quedará disponible para esto si se dedica a otras acti-

vidades. Dedicarle gran parte del tiempo a entretenimientos como ver películas o programas de televisión, jugar a videojuegos o con el ordenador, son en la mayoría de los casos actividades que no requieren mucha atención, generalmente pasivas y en todo caso agradables para el niño. Si se habitúa a estas actividades es lógico que tenga dificultades para afrontar tareas que requieren un cierto esfuerzo y el mantenimiento de la atención. Esta misma situación sería una de las explicaciones que frecuentemente se dan para explicar la cada vez más frecuente pérdida de interés de los jóvenes por la lectura; a los jóvenes cada vez les queda menos tiempo para leer, y al leer menos, van perdiendo el interés.

3. ORIENTACIONES: QUÉ PUEDE HACER LA FAMILIA

La desmotivación progresiva de muchos alumnos al inicio de la ESO es evidente. Si a los profesores les preocupa, a los padres les desconcierta y les angustia. Se trata, por tanto, de conseguir la "remotivación escolar" (Pleux, 2001). Para este autor la respuesta de los padres ante este problema debe adaptarse a las características de la situación específica de su hijo. En todo caso, aconseja que la atención de los padres no se centre exclusivamente en el éxito escolar y se eviten algunas actitudes inadecuadas: las reacciones "hiperemotivas", que les lleva a montar en cólera y a ver la situación de manera angustiada; la actitud hiperprotectora, que trata de evitar cualquier frustración a su hijo pero que le generará ansiedad, dependencia y temor a asumir riesgos; la actitud autoritaria, que tiende a generar en el hijo sentimientos de ansiedad o comportamientos de rebeldía; y, sobre todo, la actitud permisiva, que permite que el muchacho viva sin reglas ni obligaciones educativas y cuya consecuencia es la intolerancia a la frustración. El alumno que en casa puede hacer lo que le apetece (comer, no cuando sea la hora, sino "cuando tenga hambre", acostarse según la programación de la televisión, estudiar sin horarios ni regularidad, no participar en las tareas domésticas si no le apetece, etc.), es

difícil que luego asuma y siga las normas de conducta del instituto, acepte las instrucciones de los profesores o se esfuerce en las tareas de aprendizaje.

Sintetizando, y de acuerdo con las orientaciones de diversos autores (Alonso Tapia, 1997, 2005a; Pleux, 2001; Monereo, 2001, 2003; Huguet, 2001; Escaño y Gil de la Serna, 2000, 2001; López y Sáez, 2003), lo que habría que hacer desde el entorno familiar para que los jóvenes estudiantes estuviesen más motivados para aprender sería:

- Procurar y mantener un ambiente familiar afectivo en el que se sienta a gusto, seguro y con confianza para manifestar sus ideas y sentimientos.
- Vigilar y asegurar su salud: alimentación, higiene, descanso...
- Proporcionarle los medios materiales necesarios para su aprendizaje (diccionarios, enciclopedias, libros de consulta...).
- Crear un ambiente en casa que no lo moleste o distraiga mientras realiza sus actividades de estudio.
- Ayudarle a organizar su tiempo y a que adquiera el hábito de estudio, cumpliendo los horarios fijados.
- Ayudarle a compaginar el estudio con el tiempo libre y con otras actividades gratificantes.
- Supervisar sus tareas y actividades del instituto, pero sin agobiarle, reduciendo progresivamente la supervisión de manera que desarrolle su madurez, autonomía e iniciativa.
- Prestarle ayuda en sus dificultades de tal manera que le sirva para que sea capaz de superarlas por sí mismo en las próximas ocasiones.
- Fomentar el gusto por la lectura.
- Transmitir la idea de que lo importante es que aprenda y desarrolle sus capacidades, más que sacar buenas notas; valorar su esfuerzo más que sus resultados (notas); reconocer y elogiar sus avances, sus éxitos y sus logros.
- Asociar las recompensas al comportamiento correcto, a los esfuerzos realizados y a los logros conseguidos.
- Hacerle ver que los errores y fracasos puntuales son algo natural en el proceso de aprendizaje y deben ser aprovechados para aprender a no repetirlos más; ayudarle a que, ante un fracaso, no se desanime y abandone.
- Resaltar la utilidad que para él tienen los conocimientos y destrezas que va adquiriendo.
- Transmitir la idea de que el aprendizaje requiere un trabajo personal que a veces puede ser costoso, pero que a medida que se adquieren nuevos conocimientos, éstos son fuente de satisfacción para él.
- Ayudarle a que aprenda a utilizar estratégicamente el esfuerzo para aumentar su eficacia en el aprendizaje.
- Ayudarle a que él mismo compruebe y asuma que sus éxitos y fracasos dependen fundamentalmente de sus actuaciones y no de la de los demás.
- Animarle a afrontar las dificultades de manera realista y eficaz, utilizando los medios y procedimientos necesarios.
- Relacionar los esfuerzos actuales para aprender con las expectativas personales y profesionales.
- Desarrollar el sentido de la responsabilidad, exigiéndole que colabore en el hogar y que se responsabilice de sus asuntos; estimular su actividad e iniciativa, no haciendo por él lo que pueden hacer por sí mismo.
- Procurar el desarrollo y mantenimiento de una autoestima positiva, resaltando sus características positivas y animándole a potenciarlas.
- Reconocer y aceptar sus defectos y limitaciones; ayudarle a que él también los reconozca y vea la necesidad y posibilidad de superarlos.
- No compararlo con otros hermanos o compañeros; aceptarlo incondicionalmente por sí mismo; animarlo y ayudarle a que se tome como un reto personal la consecución de los objetivos que se proponga.
- Hablar con él, interesarse por sus asuntos y sus actividades en el instituto; estar al día

de los intereses y costumbres comunes en los chicos de su edad.

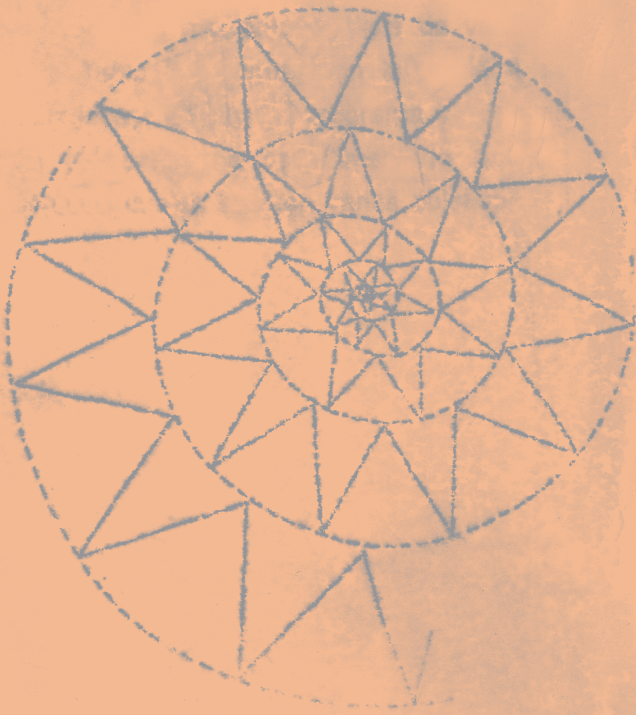
- Estar en contacto con el instituto, con su tutor y sus profesores; no justificar sus faltas de responsabilidad o de trabajo (faltas de asistencia, no realización de tareas, etc.); no darle la razón a priori en sus quejas contra los profesores, sin antes contrastar su versión.
- Actuar los padres de manera que puedan ser modelos ante su hijo en cuanto a responsabilidad, esfuerzo, interés por adquirir conocimientos, etc.

Todas estas actuaciones ayudarán a que los estudiantes no se desalienten ante las dificultades que a veces supone la consecución de los aprendizajes y contribuirán al mantenimiento de la motivación e interés por los aprendizajes. Éste es el mismo objetivo del programa que proponemos. Actuando en la misma dirección profesores y padres, en el instituto y en casa, se refuerzan estos objetivos y se contribuye a su consecución.

* * * * *

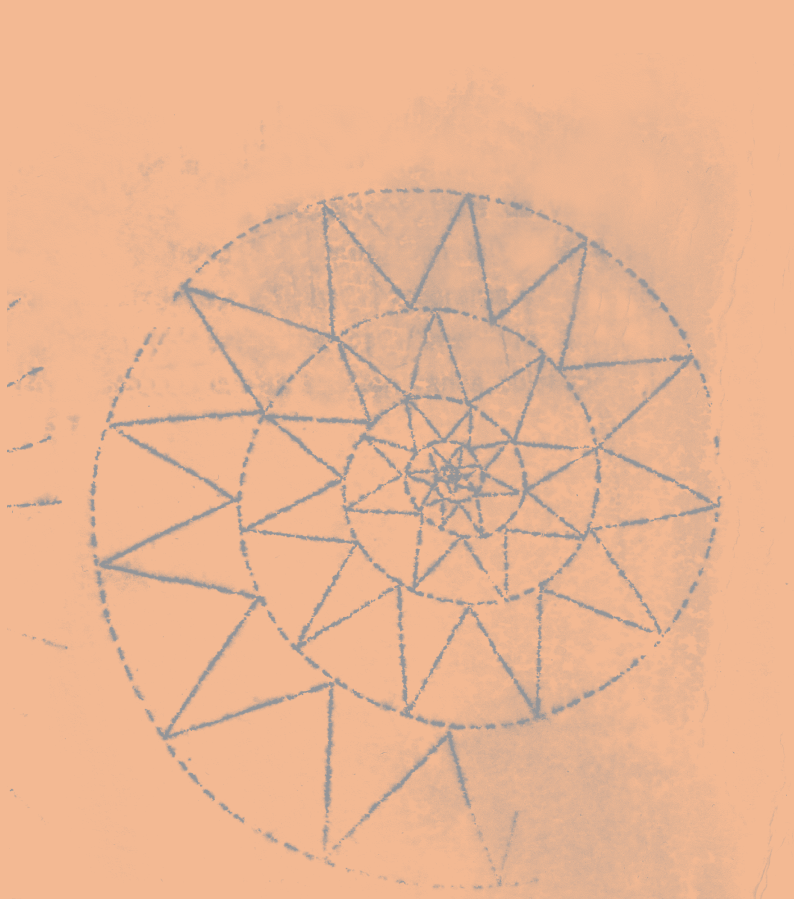
Con este capítulo se concluye la primera parte de este trabajo, en la que se han sentado las bases teóricas y los principios en los que se apoya la intervención con los alumnos. Se empezó planteando el problema que a todos nos preocupa: la falta de motivación de muchos alumnos ante el aprendizaje y la progresiva desmotivación de otros, que les lleva a la falta de interés y a la evitación del esfuerzo y que se refleja en los malos resultados académicos. Se ha explicado el papel de la motivación en la conducta humana y, específicamente, en el aprendizaje, y se han expuesto los distintos factores que influyen en la motivación escolar, con detenimiento en el caso de los factores personales de los alumnos, pues sobre ellos se centrará nuestra intervención, pero también se han repasado los factores del contexto escolar, familiar y social.

A continuación, en la segunda parte, se expone el diseño del programa y el procedimiento seguido en la intervención. Posteriormente se exponen los resultados obtenidos y, tras el análisis de los datos, se formulan las conclusiones pertinentes.



**ELABORACIÓN, APLICACIÓN
Y EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA
PARA LA MEJORA
DE LA MOTIVACIÓN
PARA EL APRENDIZAJE**

(Estudio experimental)



De la teoría a la práctica

De la teoría a la práctica

En la primera parte de este trabajo se ha mostrado la importancia de la motivación en la efectividad de los aprendizajes escolares. Se ha señalado la gran preocupación de todos los que están relacionados con los alumnos (padres, profesores, autoridades académicas) por el rendimiento escolar o, más bien, por el fracaso escolar, atribuido fundamentalmente a la (falta de) motivación de los alumnos. Se ha mencionado en otro momento cómo la desmotivación de muchos alumnos por los aprendizajes es progresiva a medida que avanzan los años de escolarización. Se ha visto la interacción entre motivación y otras circunstancias que intervienen en el proceso de aprendizaje (aptitudes, conocimientos previos, trabajo personal, disposición favorable hacia el aprendizaje). Aunque en la predicción del rendimiento académico de un alumno son las capacidades intelectuales y el rendimiento previo los mejores predictores, la motivación, sin duda alguna, es un factor favorecedor del rendimiento. Un alto nivel de rendimiento siempre va acompañado de un alto nivel de motivación. Queda claro, en todo caso, por un lado, el papel crucial que la motivación juega en el rendimiento de un alumno y, por otro, la situación dramática y preocupante de buen número de alumnos que no muestran el suficiente interés por aprender, bien porque lo han ido perdien-

do, bien porque nunca llegaron a desarrollarlo en grado suficiente. Aunque haya muchos factores que condicionan los resultados finales del aprendizaje de un alumno, es su actividad personal, su trabajo, su esfuerzo, el determinante fundamental de su rendimiento. Ahora bien, para que esa actividad llegue a realizarse es preciso que el alumno tome una decisión intencional en esa dirección. Y aquí es donde interviene la motivación. Una conducta no motivada no puede ser persistente ni efectiva. Es necesario que la conducta de aprendizaje esté movida y mantenida por algún o algunos motivos, es decir, debe haber algunas razones que impulsen al alumno a estudiar y aprender.

1. ¿QUÉ HACER ANTE EL PROBLEMA? PROPUESTA DE UN PROGRAMA PARA EL DESARROLLO DE LA MOTIVACIÓN

Presentado el problema y analizados los distintos factores de diversa condición (personales, del contexto de aprendizaje, familiares o sociales) que influyen en el desarrollo y mantenimiento de la motivación para el aprendizaje, el paso siguiente debe ser estudiar qué se puede hacer para intentar solucionarlo. Aunque, como ya se ha expuesto, hay causas no motivacionales que inciden en el bajo ren-

dimiento de algunos alumnos (fundamentalmente, bajas capacidades o insuficientes conocimientos previos) y sobre los que es preciso actuar, en la mayoría de los casos es la falta de motivación, que puede responder a múltiples orígenes y circunstancias, lo que está detrás del bajo rendimiento o del fracaso escolar. Estos malos resultados, a su vez, en un círculo vicioso, inciden negativamente en la motivación.

Alrededor de este tema giran la mayor parte de las quejas y demandas de padres y profesores. ¿Cómo conseguir que los alumnos afronten las actividades de aprendizaje con interés? ¿Cómo conseguir convencerlos de que a medida que avancen en los aprendizajes encontrarán menos dificultades y les costará menos esfuerzo ponerse a estudiar? ¿Qué hacer para que los alumnos vean el aprendizaje como algo que tiene interés en sí mismo y para su vida presente y futura? ¿Cómo hacerles ver que las tareas de aprendizaje son una responsabilidad personal que deben asumir por propia iniciativa y no sólo como una imposición de sus padres, de los profesores o de la sociedad? ¿Cómo conseguir, en definitiva, que los alumnos estén motivados para aprender?

Es preciso, por tanto, que cada uno, desde la posición que desempeña, aporte su iniciativa y su colaboración para la resolución del problema. Administración educativa, padres, centro educativo, profesorado, tutores, departamento de orientación y los propios alumnos tienen un papel que cumplir en este asunto.

La propuesta que aquí se recoge es una respuesta a este problema. *Se pretende crear un procedimiento para procurar aumentar en los alumnos su motivación hacia los aprendizajes escolares*, partiendo de los planteamientos teóricos y comprobaciones experimentales de los distintos autores que han abordado este tema y que han puesto de manifiesto los efectos de múltiples factores sobre el desarrollo y el mantenimiento de la motivación para el aprendizaje. A partir de esos presupuestos, se elabora un programa, compuesto por varias unidades didácticas, con las orientaciones

correspondientes para el profesor, para ser aplicadas a los alumnos en varias sesiones, encaminadas a conseguir que los alumnos tomen conciencia del tipo y nivel de motivación que dirige sus actuaciones de aprendizaje, tengan información sobre los efectos que sus actuaciones, pensamientos y actitudes tienen sobre su motivación y, por consiguiente, sobre su rendimiento escolar y, en definitiva, desarrollen actitudes y modos de actuación que favorezcan su motivación académica.

Un precedente de este intento lo constituye la tesis doctoral de Luisa Amelia Irureta Núñez, dirigida por Alonso Tapia y presentada en 1990 bajo el título *“Motivación de logro y aprendizaje escolar. Elaboración y evaluación de un programa de entrenamiento motivacional dirigido a los maestros”*. En este caso la intervención se realizaba con profesores de 6º, 7º y 8º de EGB (que se corresponden con los actuales niveles de 6º de Primaria y 1º y 2º de ESO) con los siguientes objetivos: *“1. Modificar los factores cognitivos y comportamentales de los maestros que, en su actuación con los niños, en la situación académica cotidiana, afectan a la motivación de éstos; y 2. A través de la actuación de los maestros, modificar las pautas motivacionales inadecuadas de los niños”* (Irureta, 1990). La intervención llevada a cabo por la autora tuvo una relativa influencia sobre los maestros, más en los aspectos cognitivos que en sus actuaciones didácticas con los alumnos; pero sus efectos finales sobre los alumnos fueron muy limitados. En todo caso no se controló los efectos sobre su rendimiento académico.

Como continuidad de esa línea de actuación y de investigación, nuestra propuesta pretende intervenir directamente sobre los alumnos y sólo en segundo plano y complementariamente sobre los profesores y padres. La razón principal es que los alumnos son más accesibles para una intervención de este tipo y más fácil el control de las actuaciones programadas. La aplicación del programa a los alumnos en el centro nos asegura que la intervención llega a todos ellos, si bien los efectos dependerán del interés de cada uno de ellos. Por el

contrario, la intervención con los profesores ha de contar con la voluntariedad de éstos, como ocurrió en el programa de Irureta. Ya mencionamos que los resultados de esta investigación fueron muy limitados en los profesores que participaron en ella. Por diversos motivos, no siempre es fácil modificar las actitudes y prácticas de los profesores. La intervención con los padres tampoco es fácil. En las convocatorias de reuniones de padres o de entrevistas suelen acudir los padres –mejor dicho, las madres– de los alumnos que no suelen tener problemas en el centro, mientras que es más difícil que acudan los de aquellos alumnos que más necesitan mejorar; éstos que no acuden son los que más precisan escuchar las orientaciones del tutor o del orientador.

Volvemos a reconocer que la motivación de los alumnos depende de múltiples factores y no sólo de ellos. La influencia del centro, de los profesores y de los padres es determinante. De hecho, como parte complementaria del programa dirigido a los alumnos, los profesores y padres conocerán que se está aplicando el programa para mejorar la motivación de los alumnos y se les pedirá su colaboración para conseguirlo, a través de las orientaciones que se les hará llegar. Pero lo que nuestra investigación pretende es *conocer si la intervención directa con los alumnos y centrada en los factores personales que influyen en su motivación surtirá efectos positivos*. Nosotros esperamos que así sea y que los alumnos mejoren sus actitudes y sus comportamientos en relación con el aprendizaje gracias a las actividades realizadas en el aula y a la posibilidad de reflexionar y comentar con el profesor los temas tratados en el programa. La aplicación en la hora de tutoría, o en otro momento programado, permite una continuidad y sistematicidad que sería más difícil en otras situaciones. Al estar incluido en el horario escolar se asegura la participación de todos los alumnos, si bien, al no ser voluntario, no está asegurada su colaboración, e incluso pudiera despertar el rechazo en algunos.

2. LOS OBJETIVOS EDUCATIVOS Y LA MOTIVACIÓN ESCOLAR

El objetivo general del programa que hemos diseñado es mejorar la motivación de los alumnos para el aprendizaje, lo que afectará positivamente a la adquisición de aprendizajes, pero también a su maduración y desarrollo personal y social. Preocuparse por conseguir y desarrollar una motivación adecuada de los alumnos hacia el aprendizaje y las actividades escolares responde tanto a un objetivo educativo en sí mismo –el desarrollo de actitudes favorables hacia el aprendizaje– como a un requisito –¿imprescindible?– para que puedan darse verdaderos aprendizajes. La eficacia de la actividad educativa se verá muy limitada si no va acompañada de una actitud receptiva y positiva por parte del alumno.

El objetivo último del sistema educativo no es simplemente la transmisión de conocimientos. La LOGSE (1990) señalaba en su preámbulo que:

“El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad.”

Aunque la LOGSE está ya derogada, esta idea permanece en la reciente Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), como queda reflejado en su preámbulo:

“La educación es el medio más adecuado para construir su personalidad [la de los jóvenes], desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica.”

Esta misma ley, más adelante (artículo 2.1), en la relación de los fines que persigue el sistema educativo español, comienza señalando el siguiente:

“a) El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos”.

Pues bien, en el desarrollo de la personalidad del alumno tiene gran importancia la adquisición de actitudes y hábitos intelectuales y de conducta que faciliten su desarrollo como persona, su relación con los demás y el ejercicio de sus competencias. Si el modelo tradicional de enseñanza, centrado fundamentalmente en la transmisión de conocimientos, perseguía sobre todo el desarrollo de las capacidades cognitivas e intelectuales, el modelo educativo propugnado por la LOGSE pretendía conseguir unos objetivos generales que se refieren al desarrollo de capacidades no solo cognitivas e intelectuales, sino también motrices, afectivas, de relación interpersonal y de actuación e inserción social, las cuales se desarrollan a través de tres tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales (LOGSE, 1990: art. 19; MEC, 1992a).

No cabe duda de que una de las actitudes cuya adquisición y desarrollo más va a potenciar el aprovechamiento de la enseñanza y la eficacia en los aprendizajes es la valoración positiva de los aprendizajes propuestos. Y esto es consecuencia y, a la vez, causa de su motivación por el aprendizaje. Por tanto, si queremos que el alumno aproveche su estancia en los centros educativos y que los aprendizajes propuestos sean eficaces *debemos desarrollar en los alumnos la motivación por los aprendizajes*.

El desarrollo de esta actitud no sólo tiene repercusiones en su aprendizaje, sino en su vida en general y para su vida de adulto. Un alumno motivado por su aprendizaje, preocupado por adquirir nuevos conocimientos y nuevas competencias, por desarrollar sus capacidades, por aumentar cada día su capacidad de realizar más cosas, estará más capacitado para desenvolverse en la vida y desarrollar mejor sus tareas.

En la preocupación del sistema educativo por otros aspectos del desarrollo del alumno que van más allá de la mera instrucción es donde encaja la preocupación por el desarrollo de sus actitudes favorables ante el aprendizaje,

por su motivación académica. Los profesores no deben ser meros instructores que se limiten a transmitir a los alumnos unos conocimientos, sino que deben ser unos educadores en el sentido más completo e intenso, lo que significa, entre otras cosas, guiar a sus alumnos, asistirles, orientarles (MEC, 1992-b). Esta función orientadora forma parte de la actividad docente y corresponde a todo profesor, como recogen las leyes educativas: “*La tutoría y orientación de los alumnos formará parte de la función docente*” (LOGSE, 1990, art. 60.1; ROI, 1996, art. 55.1); “*Las funciones del profesorado son, entre otras, las siguientes: [...] c) La tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias*” (LOE, 2006, art. 91.1). Si las funciones de orientación y tutoría son tarea de todo el profesorado y responsabilidad de todo el centro en su conjunto, es el tutor quien asume de modo formal e institucional la coordinación de todas estas funciones y la mediación en las relaciones de todos los que intervienen en la educación del alumno: el propio alumno, su familia, los profesores y el centro. “*La tutoría ha de ser entendida como el elemento individualizador e integrador de la educación. La función tutorial pone en primer plano aquellas características de la educación por la que ésta no se reduce a mera instrucción y constituye, en verdad, educación individualizada de la persona entera*” (MEC, 1990). El tutor realiza múltiples funciones y tareas para procurar que los alumnos desarrollen el sentido de responsabilidad y la autonomía necesaria que les prepare para su incorporación a la vida adulta (Lázaro y Asensi, 1989; Pastor Mallol y otros, 1995; Martínez Díaz, 1995; Álvarez González, 1996; Arnáiz, 1996; Bauzá, 1996; MEC, 1990, 1992-b; ROI, 1996, etc.).

3. APORTACIONES DEL PROGRAMA A PROFESORES Y TUTORES

Los profesores tienen más o menos claro qué deben hacer para “enseñar” su materia. Pero

a veces no lo tienen tan claro cuando se plantean qué deben hacer para que los alumnos “aprendan” esa materia. Y mucho menos cuando se trata de desarrollar actitudes generales u otras más específicas relacionadas con la materia que imparten. Incluso a veces las actuaciones de los profesores van en contra, aun sin ser ellos conscientes, del desarrollo de ciertos objetivos actitudinales programados por su departamento o por ellos mismos. Por ejemplo, todos los departamentos didácticos, en las programaciones didácticas de sus materias, señalan siempre como uno de los objetivos el desarrollo en los alumnos de actitudes que les lleven a valorar positivamente los aprendizajes que promueve esa materia y a ser conscientes de las ventajas que su adquisición tendrá en su vida personal, social y profesional; y todos los profesores están convencidos de la pertinencia de la formulación de esos objetivos y de la necesidad de hacer cuanto esté a su alcance para llegar a conseguirlos. Pero tal vez sus actuaciones concretas en el aula, su manera de presentar los contenidos, de responder a las dificultades de los alumnos, de dirigirse a ellos, de proponer las actividades, o su manera de realizar la evaluación de sus aprendizajes o de comunicarles los resultados, determinen que la actitud que se va desarrollando en los alumnos sea precisamente la contraria de la que se pretendía: rechazar la materia, o procurar evitarla, o poner la atención en los aspectos negativos y penosos más que en los positivos y ventajosos. Por ello, es necesario que, además de aplicar a los alumnos el programa para mejorar su motivación, todos los profesores, cuando imparten su materia en el aula, adopten pautas de actuación favorecedoras de la motivación de los alumnos, tales como las que se recogen en el documento dirigido a ellos preparado para complementar el programa (ver Anexo 2).

Cuando los profesores no ven una actitud favorable de los alumnos hacia su materia, y mucho más cuando esa actitud es claramente negativa o de rechazo, manifiestan su malestar y transmiten sus quejas ante el tutor, ante el

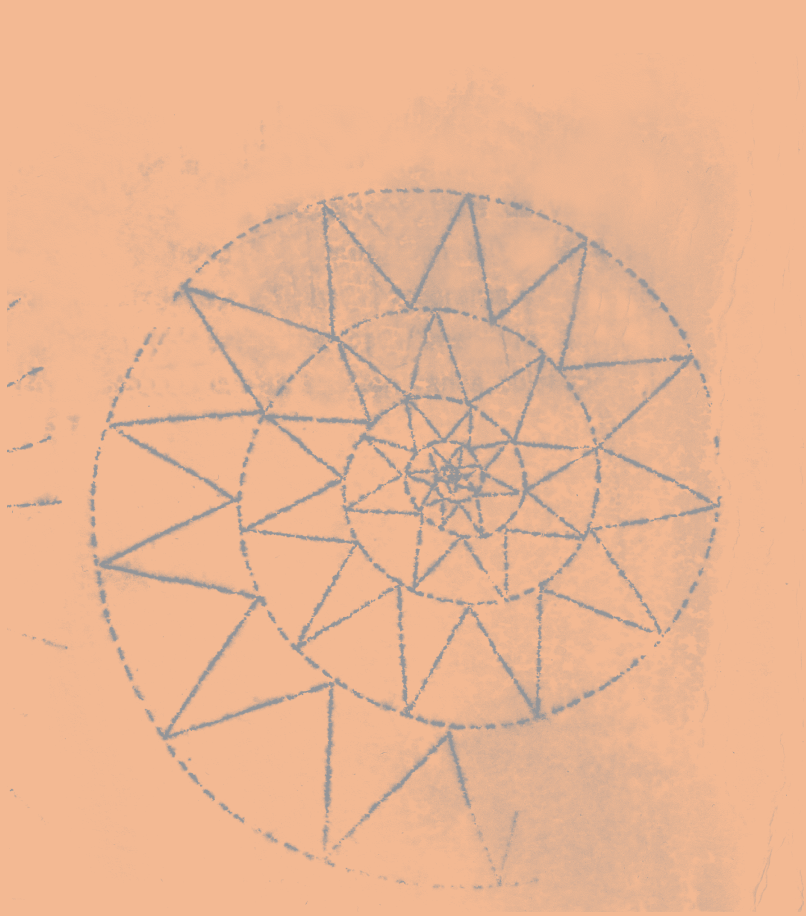
orientador, ante el equipo de profesores o ante el equipo directivo.

Cuando el tutor recibe las quejas del resto del profesorado, añadidas a la lista de tareas que conforman la acción tutorial, puede sentirse desbordado ante una situación percibida como compleja y para la que no se siente preparado. Cuando intenta cambiar la actitud de los alumnos hacia el estudio y no lo consigue, cuando son reiteradas las quejas de los profesores sobre sus conductas disruptivas, sobre sus faltas de atención y de trabajo, sobre sus comportamientos en clase, cuando no encuentra el apoyo de las familias,... el tutor puede adoptar una actitud de resignación e impotencia y limitarse a realizar las tareas burocráticas, abandonando todo intento de modificar la actitud de los alumnos. Para que esto no suceda, o no llegue hasta extremos desalentadores, es preciso que la acción tutorial, aunque deba ser coordinada por los tutores, sea vista como una tarea compartida por toda la comunidad educativa, especialmente por todo el profesorado. Es necesario que los tutores reciban asesoramiento del Departamento de Orientación para superar su argumentación de falta de preparación profesional para estas tareas. Es necesario que las familias sean conscientes de que sin su intervención activa es muy difícil que la sola acción del centro educativo consiga sus propósitos con todos los alumnos, y casi imposible en aquellos alumnos que arrastran su desinterés desde varios cursos atrás. Pero no todos los tutores abandonan o están dominados por perspectivas desalentadoras; otros persisten y siguen esforzándose e insistiendo para que los alumnos vayan madurando, aprendan a responsabilizarse cada vez más, a esforzarse en su trabajo, y así avancen en sus aprendizajes.

Programas o actuaciones como el que aquí se propone, aplicados por los profesores o tutores a sus alumnos, pueden servir para que, al mismo tiempo que los alumnos desarrollan las actitudes que nos proponemos, los propios profesores tomen conciencia de la importancia que algunas de sus actuaciones pueden tener en el proceso de aprendizaje de los alumnos y en el desarrollo de actitudes positi-

vas. Disponer de un programa como el que presentamos, organizado, estructurado, dispuesto para su aplicación inmediata, con instrucciones para su aplicación, con exposición de la fundamentación de lo que se pretende,

con unos objetivos explícitos reconocidos como importantes y fundamentales para la consecución de los objetivos de aprendizaje, puede ser de una gran ayuda para los tutores y el profesorado en general.



Objetivos

Objetivos

El objetivo de nuestra investigación es comprobar la eficacia de la intervención directa con los alumnos mediante la aplicación de un programa estructurado que pretende modificar algunos factores personales que influyen en la motivación por el aprendizaje.

Sabemos que la motivación escolar no depende exclusivamente de los factores personales del alumno, sino de la interacción de éstos con factores del contexto próximo de aprendizaje (pautas de actuación y actitudes de los profesores, organización del aula, centro educativo), del contexto familiar (actitud de los padres, clima familiar) e incluso del contexto social. Por ello no estamos seguros de que podamos mejorar la motivación de los alumnos actuando sólo sobre los factores personales, ya que éstos están condicionados por la influencia de los demás. Pero, puesto que es más fácil trabajar con los alumnos, si la intervención directa con ellos de una manera sistemática y estructurada resultase eficaz, tendríamos un instrumento y un procedimiento que podría utilizarse para intentar poner remedio al deterioro de la motivación escolar, en unos casos, o para estimular y desarrollar la motivación e interés por aprender, en otros.

La intervención directa con los alumnos se realizará mediante la aplicación del programa que hemos diseñado. **El objetivo general**

del programa es mejorar la motivación de los alumnos para el aprendizaje.

Aumentar la motivación para el aprendizaje tendrá como efecto general el desarrollo de actitudes positivas hacia el aprendizaje, que se concretarán en un aumento del deseo de aprender mantenido a lo largo de la vida. Pero tiene también un efecto concreto, que deberá empezar a notarse de manera inmediata o a corto plazo, en el rendimiento escolar del alumno, en la consecución más efectiva y plena de los aprendizajes que se le proponen. Esta mejora en su rendimiento académico tendrá, a su vez, efectos positivos para él: aumento de su autoestima y de su equilibrio personal, activación general de su conducta mediante el desarrollo de la capacidad de automotivación, mejora de las relaciones con sus padres y profesores, aumento de sus competencias, evitación de eventuales castigos, consecución de recompensas, ventajas futuras en su vida social y laboral, etc.

Este objetivo general se alcanzaría a través de la consecución de otros **objetivos específicos del programa:**

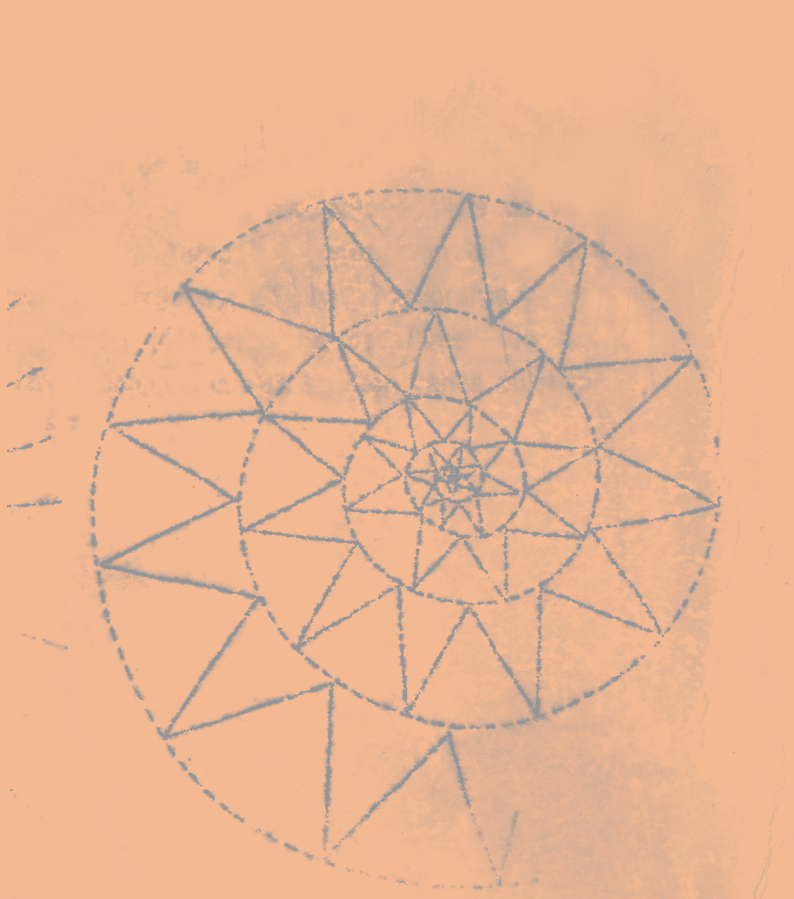
- Consegir que los alumnos conozcan los factores que influyen en la motivación para el aprendizaje y, consecuentemente, en el rendimiento académico.

- Facilitar que los alumnos *reconozcan su situación* en cada uno de esos factores.
- Conseguir que los alumnos *sean conscientes de las ventajas* que supone para ellos modificar sus actitudes y sus conductas relacionadas con el aprendizaje.
- Ayudar al alumno a *desarrollar actitudes positivas hacia el estudio y el aprendizaje*.
- *Orientar a los alumnos en la toma de decisiones* respecto a lo que deben hacer para mejorar su motivación y su rendimiento.

La consecución de todos estos objetivos se realizará mediante las actividades previstas en cada una de las unidades didácticas que forman el programa, en cada una de las cuales, a su vez, se persiguen unos objetivos específicos. Más adelante, cuando presentemos la estructura y contenidos de estas unidades, se especificarán también los **objetivos específicos de cada unidad**.

En síntesis, el programa persigue en su desarrollo y con posterioridad desencadenar unos efectos escalonados y progresivos:

- 1°. Desarrollar determinadas actitudes y capacidades que influyen positivamente en la motivación para el aprendizaje (objetivos específicos de cada unidad).
- 2°. Desarrollar su motivación por aprender (objetivo general del programa).
- 3°. Aumentar su rendimiento académico, conseguir que los alumnos aprendan más y mejor (objetivo inmediato y a corto plazo, como efecto del programa).
- 4°. Conseguir que los alumnos sean capaces de automotivarse, que mantengan la motivación por aprender a lo largo de toda su vida, y así estén más ajustados personalmente, tengan buenas relaciones personales con su entorno inmediato y estén mejor preparados para su futura vida personal, social y laboral (objetivos a medio y largo plazo).



Hipótesis

Hipótesis

El planteamiento de nuestra investigación responde al interés por buscar una respuesta a un problema que preocupa a todos los que están relacionados, de una u otra manera, con la educación: la progresiva pérdida de motivación por los aprendizajes académicos en los alumnos en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria. Para afrontar esta tarea hemos revisado los planteamientos teóricos y las propuestas de intervención de los autores que se han ocupado del tema. Teniendo en cuenta las conclusiones de esa revisión, se ha diseñado un programa para aplicarse a los alumnos, tal como lo exponemos más adelante.

Nuestro objetivo es comprobar si la actuación directa con los alumnos a través de la aplicación del programa diseñado ha conseguido mejorar la motivación de los alumnos para el aprendizaje. Para verificar si este objetivo ha sido alcanzado planteamos una serie de hipótesis que serán contrastadas mediante el análisis de los resultados.

Puesto que todas las actuaciones derivadas de la aplicación del programa pretenden mejorar la motivación de los alumnos para el aprendizaje, la **hipótesis general** que nosotros planteamos es que **los alumnos a los que se les aplique el programa mejorarán su motivación para el aprendizaje** más que

los alumnos que no han seguido el programa. Teniendo presente el hecho de que en esta etapa educativa (ESO) y, en general, a lo largo del proceso educativo de los estudiantes, la motivación para el aprendizaje va decreciendo, podemos plantear como hipótesis general alternativa que los estudiantes que han seguido el programa **presentarán un menor deterioro en su motivación para el aprendizaje** que aquellos estudiantes que no lo han seguido. Para contrastar el cumplimiento de esta hipótesis general nos fijaremos en algunos aspectos concretos relacionados con la motivación y que nosotros pretendemos, directa o indirectamente, desarrollar. En la medida en que se consigan desarrollar estos indicadores motivacionales, se podrá concluir que ha mejorado la motivación académica.

Las distintas metas que un estudiante puede perseguir cuando estudia están relacionadas con distintos tipos de motivación y con la efectividad del aprendizaje. Según los objetivos que nosotros pretendemos alcanzar con nuestro programa esperamos que **aumente la motivación por el aprendizaje y por el incremento de la propia competencia (hipótesis 1)**, que es el tipo de motivación más eficaz para conseguir un verdadero aprendizaje.

Si un alumno está motivado por aprender,

estará dispuesto a esforzarse por conseguirlo, por lo que esperamos que en los alumnos que han seguido el programa **augmente la disposición al esfuerzo para aprender (hipótesis 2)**.

Si, cuando se estudia, perseguir metas de aprendizaje y de desarrollo de la propia competencia favorece el aprendizaje, por el contrario, tener como meta el lucimiento personal llevaría a comportamientos que en muchas ocasiones y en general entorpecen el verdadero aprendizaje y el desarrollo de la motivación de aprendizaje. En este sentido, y como consecuencia del incremento de la motivación por el aprendizaje y por el incremento de la competencia, esperamos que en los alumnos que han seguido el programa **disminuya la motivación de lucimiento (hipótesis 3)**.

Otro aspecto también relacionado con la motivación e incluido en el programa son los pensamientos que acompañan a las actividades de aprendizaje y las reacciones que adopta el sujeto. Las distintas instrucciones que el propio sujeto se da tienen efectos muy diferentes en su actitud ante el estudio y en sus actividades de aprendizaje. En este sentido esperamos que en el caso de los alumnos que han seguido el programa **disminuyan los auto-mensajes negativos (hipótesis 4a) y aumenten los automensajes positivos u orientados al aprendizaje (hipótesis 4b)**.

Cuando un alumno atribuye los resultados académicos obtenidos a causas externas que están fuera de su control, puede llegar a pensar que los resultados no dependen de él y que, por tanto, lo que él haga no tiene ningún efecto (o será imprevisible) sobre los resultados que podría desear. Esta situación, lógicamente, no anima al esfuerzo ni al mantenimiento de la motivación. Todo lo contrario sucede cuando el sujeto piensa que las causas que explican sus resultados son internas (están en él) y están bajo su control. Nuestro programa trabaja específicamente este aspecto para conseguir que los alumnos atribuyan sus resultados de aprendizaje a causas internas y controlables. Por tanto, debemos esperar que los alumnos que han seguido el programa

aumenten las atribuciones de sus resultados a factores internos y controlables referidas tanto a sus fracasos (hipótesis 5a) como a sus éxitos (hipótesis 5b) y disminuyan las atribuciones de sus resultados a factores externos y no controlables (hipótesis 5c).

Lo que el alumno piensa que va a ocurrir respecto a sus resultados futuros también tiene que ver con la motivación por el aprendizaje; las expectativas que un alumno tenga condicionarán su disposición a esforzarse y a realizar las tareas de aprendizaje. Si piensa que los resultados futuros respecto a su aprendizaje están bajo su control, se sentirá con ánimos para afrontar los esfuerzos necesarios para conseguirlos; si, por el contrario, piensa que los resultados futuros no están bajo su control, sino que dependen de factores ajenos a él, concluirá que no merece la pena esforzarse ya que los resultados no dependen de su esfuerzo. Según todo esto y de acuerdo con lo trabajado en el programa, esperamos que en los alumnos del grupo experimental **aumenten las expectativas de controlabilidad de los resultados académicos futuros (hipótesis 6)**.

La motivación de los estudiantes debe reflejarse en sus conductas de aprendizaje. Si un alumno está motivado es lógico esperar de él que esté dispuesto a llevar a cabo determinadas actuaciones y desarrollar algunas actitudes que están directamente relacionadas con la eficacia para conseguir los aprendizajes que se propone. Por ello, esperamos que los alumnos que han seguido nuestro programa, **mejorarán los hábitos y técnicas de estudio, en general (hipótesis 7) y, más en concreto, las condiciones materiales y ambientales de estudio (hipótesis 7a), la planificación y organización del trabajo (hipótesis 7b), sus métodos y técnicas de trabajo (hipótesis 7c) y sus actitudes ante el estudio y el aprendizaje (hipótesis 7d)**.

Por las mismas razones, si la motivación del alumno ha mejorado, también se verá reflejado en sus actitudes y comportamientos en el aula

en todo aquello que está relacionado con el aprendizaje. Por eso esperamos que los alumnos que han seguido el programa **mejorarán su conducta académica (hipótesis 8)**. Más específicamente, **aumentará la asistencia al centro** (se reducirá el absentismo) **(hipótesis 8a)**, **aumentarán la atención del alumno en clase (hipótesis 8b)**, **su participación (hipótesis 8c)**, **su interés y su esfuerzo (hipótesis 8d)**, **y mejorará su actitud general (hipótesis 8e)**. En definitiva, **esperamos que el progreso del alumno sea positivo (hipótesis 8f)**.

Una consecuencia lógica de la mejora de la motivación académica de un alumno debería ser la consecución de más y mejores aprendizajes, lo que se reflejaría en unos mejores

resultados en las evaluaciones de los aprendizajes; esto es, si mejora la motivación deberían mejorar las calificaciones. Pero, tal como se comenta más adelante (capítulo 18), las calificaciones escolares, por muchos motivos, no son un buen indicador para comparar grupos de distintos centros, evaluados por distintos profesores y, probablemente, con diferentes criterios. Por ello, **deberíamos esperar que los alumnos que han seguido el programa mejoren sus calificaciones (hipótesis 9)**, aunque esta previsión la hacemos con muchas reservas.

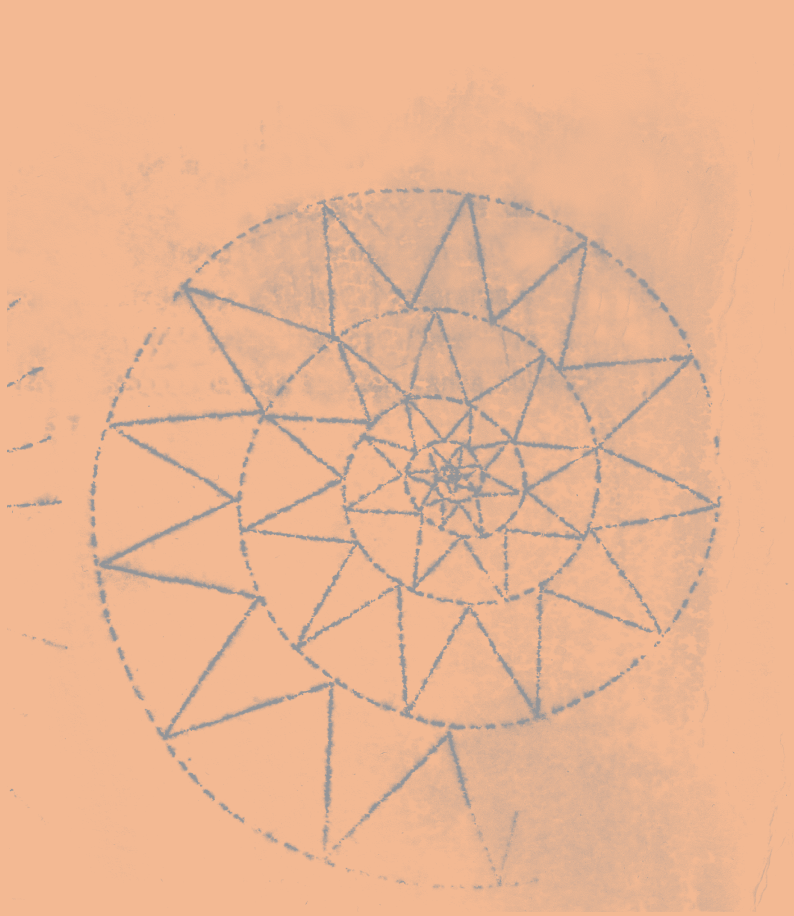
A continuación pueden verse resumidas las hipótesis planteadas y las variables dependientes que utilizaremos para contrastarlas.

RESUMEN DE LAS HIPÓTESIS PLANTEADAS

Nº	HIPÓTESIS Efectos esperados del programa	VARIABLES DEPENDIENTES Factores de los cuestionarios aplicados. Otras medidas.
MAPE-I: MOTIVACIÓN POR EL APRENDIZAJE O LA EJECUCIÓN		
1	Aumentará la motivación por el aprendizaje y por el incremento de competencia	I. Motivación de evitación de juicios negativos de competencia y consecución de juicios positivos vs. motivación por el aprendizaje e incremento de competencia. (4,7,2) 4. Motivación de evitación de juicios negativos de competencia vs. motivación de incremento de competencia. 7. Motivación de consecución de juicios positivos de competencia vs. motivación por incremento de competencia. 2. Ansiedad inhibidora del rendimiento.
2	Aumentará la disposición al esfuerzo para aprender	II. Vagancia vs. disposición al esfuerzo (-5,6,1). 5. Autoconceptualización como trabajador y disposición al esfuerzo. 6. Vagancia vs. laboriosidad. 1. Evitación del esfuerzo académico y preferencia por actividades que no impliquen esfuerzo vs. preferencia por las actividades académicas que impliquen esfuerzo.
3	Disminuirá la motivación de lucimiento.	III. Motivación de lucimiento. (3,8) 3. Motivación de lucimiento. 8. Ansiedad facilitadora del rendimiento.
AM: AUTOMENSAJES MOTIVACIONALES		
4a	Disminuirán los automensajes negativos	1. Automensajes negativos
4b	Aumentarán los automensajes positivos u orientados al aprendizaje.	2. Automensajes positivos u orientados al aprendizaje.
EAT: ESTILOS ATRIBUTIVOS		
5a	Aumentarán las atribuciones de los resultados de fracaso a factores internos y controlables	II. Internalización y controlabilidad del fracaso (por su atribución al esfuerzo) vs. externalización y no controlabilidad del mismo. (2,-6,-4) 2. Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo.
5b	Aumentarán las atribuciones de los resultados de éxito a factores internos	III. Internalización del éxito académico. (3,5) 3. Atribución del éxito académico a la habilidad. 5. Atribución del éxito al esfuerzo.
5c	Disminuirán las atribuciones de los resultados a factores externos y no controlables	I. Indefensión. (6,4,7,1) 6. Externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la suerte. 4. Atribución del fracaso al profesor. 7. Atribución del fracaso a la falta de habilidad. 1. Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos, fundamentalmente el éxito.

RESUMEN DE LAS HIPÓTESIS PLANTEADAS

Nº	HIPÓTESIS Efectos esperados del programa	VARIABLES DEPENDIENTES Factores de los cuestionarios aplicados. Otras medidas.
ECO: EXPECTATIVAS DE CONTROL		
6	Aumentarán las expectativas de controlabilidad de los resultados académicos futuros	I. Expectativas de controlabilidad de los resultados académicos futuros vs. expectativas de no controlabilidad de los mismos. II. Expectativas de no controlabilidad de los resultados académicos futuros, especialmente del éxito, vs. expectativas de control de los mismos.
CUESTIONARIO DE HÁBITOS Y TÉCNICAS DE ESTUDIO		
7	Mejorarán los hábitos y técnicas de estudio, en general	Total
7a	Mejorarán las condiciones materiales y ambientales de estudio	A. Condiciones materiales
7b	Mejorarán la planificación y organización del trabajo	B. Planificación y organización del trabajo
7c	Mejorarán los métodos y técnicas de trabajo	C. Método y técnicas de trabajo
7d	Mejorarán las actitudes ante el estudio y el aprendizaje	D. Actitudes
CONDUCTA ACADÉMICA		
8	Mejorará la conducta académica, en general	Global
8a	Mejorará la asistencia al centro (se reducirá el absentismo)	Asistencia
8b	Aumentará la atención del alumno en clase	Atención
8c	Aumentará la participación del alumno en clase	Participación en clase
8d	Aumentarán el interés y esfuerzo del alumno	Interés y esfuerzo
8e	Mejorará la actitud general del alumno en clase	Actitud general
8f	El progreso del alumno será positivo	Progreso
CALIFICACIONES		
9	Mejorarán las calificaciones del alumno	Calificaciones trimestrales en 1º y 2º de ESO



Método y procedimiento (I): materiales utilizados

Método y procedimiento (I): materiales utilizados

Para la realización de esta investigación se han utilizado dos tipos de materiales. En la fase de *intervención* se ha utilizado el programa elaborado por nosotros mismos y para la *evaluación* de la eficacia del programa se han utilizado distintos instrumentos: unos ya existentes, aunque adaptados para nuestra aplicación, otros elaborados para el caso. Todos los materiales, tal como fueron utilizados, son presentados en los Anexos.

El material fundamental es el *programa para el desarrollo de la motivación*, elaborado por nosotros mismos y organizado en siete unidades didácticas para ser aplicadas a lo largo de nueve sesiones. De cada unidad se han redactado dos versiones: una para los alumnos y otra para el profesor que aplica el programa. La versión para el profesor incluye todo el contenido de la versión para los alumnos, añadiendo en algunos puntos justificaciones teóricas o comentarios relacionados con las propuestas y orientaciones didácticas para el desarrollo de las actividades.

Como complemento del programa se han preparado unas *orientaciones dirigidas a los profesores* en las que se exponen los factores personales de los alumnos que influyen en la motivación académica y los factores del contexto de aprendizaje en el aula referidos a las actuaciones del profesor favorecedoras de la motivación de sus alumnos.

Con el mismo objetivo se han elaborado otras *orientaciones dirigidas a los padres* de los alumnos, informándoles del sentido y finalidad del programa y ofreciéndoles pautas de actuación con sus hijos en casa de manera que puedan contribuir a aumentar su interés y su disposición a esforzarse por aprender.

En la aplicación experimental del programa se han utilizado distintos instrumentos para poder evaluar la eficacia del programa, que más adelante presentaremos y comentaremos:

- Cuestionarios sobre motivación: MAPE-I, EAT, ECO y AM.
- Cuestionario de hábitos y técnicas de estudio.
- Test de aptitudes escolares TEA-2.
- Escala de valoración de la conducta académica de los alumnos.
- Pautas de actuación del profesor. Cuestionario de autoevaluación.
- Evaluación del programa por los alumnos.

1. MATERIALES DE INTERVENCIÓN: EL PROGRAMA

Se pretende que el programa elaborado sea un instrumento útil para los profesores, especialmente para los tutores, y de fácil aplicación a un grupo de alumnos en el aula. Está pensado para que su aplicación sea llevada a cabo

en la hora de tutoría o en otro momento fijado dentro del horario lectivo. Pretende tratar aquellos aspectos cuya influencia sobre la motivación ha sido demostrada, tal como ha sido expuesto en la primera parte de este trabajo.

Se exponen a continuación los criterios que hemos seguido para su elaboración, la estructura y el contenido del programa, y las orientaciones metodológicas para su aplicación.

1.1. Criterios para la elaboración del programa

Teniendo en cuenta los objetivos del programa, debemos fijar los criterios que nos guíen en su elaboración de manera que haga posible la consecución de esos objetivos y su aplicación a los alumnos de la manera más eficaz. Los criterios fijados ahora deben dar respuesta a dos preguntas inmediatas: qué enseñar y cómo enseñar, es decir, qué informaciones se han de transmitir a los alumnos y cómo ha de hacerse.

Respecto a la primera pregunta, debemos fijar los criterios que nos guíen a la hora de seleccionar los *contenidos* que van a ser tratados en el programa. Dado que, según ya hemos visto, el tema de la motivación es tan complejo y son tantos los factores que influyen en ella, resulta imposible abarcarlos todos y tratarlos con profundidad. La selección de los aspectos que serán desarrollados en el programa es inevitable. Es preciso, además, que esta selección se ajuste a los objetivos que se pretenden alcanzar y a las circunstancias en las que se va a desarrollar el programa.

Respecto a cómo se va a llevar a cabo el programa, es preciso también fijar unos *criterios metodológicos* que, de acuerdo con las características de los alumnos a quienes va dirigido y con los objetivos fijados, nos guíen en el diseño del programa y en las orientaciones para su desarrollo de manera que consigamos la máxima eficacia del programa.

Se exponen a continuación, por tanto, los criterios para la selección de los contenidos y la

metodología del programa. Más adelante, cuando presentemos el programa, se hará referencia de manera más precisa a la concreción de estos criterios.

Qué enseñar (contenidos)

Los contenidos que debe abarcar el programa están determinados por el objetivo que persigue: desarrollar la motivación de los alumnos por el aprendizaje. Apoyándonos en los hallazgos experimentales y en las formulaciones teóricas de los autores que se han ocupado del tema, expusimos más atrás los factores que influyen en la motivación para el aprendizaje. El programa debe incidir, por tanto, en esos factores.

Como el programa va dirigido a los alumnos, hemos de centrarnos en los factores de tipo personal que dependen de ellos. Los objetivos, contenidos y actividades del programa deberán centrarse en la consideración de este tipo de factores. No obstante, se elaborarán unas orientaciones para los profesores y los padres con el fin de reforzar la consecución de los objetivos del programa.

Pero tampoco podrán ser abordados todos los factores personales, fundamentalmente por limitaciones temporales. Los *criterios para esta selección* serán:

- La importancia de los factores en el desarrollo y mantenimiento de la motivación académica.
- La adecuación a las condiciones en que se aplica el programa: en grupo, en el aula, en el centro escolar.
- La adecuación a las características del desarrollo del alumnado al que va dirigido: alumnos de 1º de ESO.
- La mayor relación con las actividades de aprendizaje de estos alumnos (el currículo de 1º de ESO).
- La mayor relación con sus situaciones e intereses.

- Los que parecen ser más fácilmente modificables.
- Aquellos cuyos efectos sean más fáciles de ser observados a corto plazo.

De acuerdo con estos criterios y teniendo en cuenta que el tiempo fijado para la aplicación del programa es de 9 sesiones, los *contenidos del programa* serán los siguientes:

- Presentación del programa.
- La motivación humana. La motivación para el aprendizaje.
- Las metas que se persiguen al estudiar.
- Modos de afrontar las tareas escolares.
- Relevancia de los aprendizajes.
- Estrategias de aprendizaje.
- Automensajes.
- Atribuciones.
- Expectativas.

El programa debe proporcionar información sobre la importancia de la motivación en la conducta humana y en el aprendizaje escolar, sobre la importancia de los factores abordados en el programa que influyen en la motivación, sobre sus repercusiones en el rendimiento escolar y en otros aspectos psicológicos del individuo y sobre los distintos aspectos relacionados con, o dependientes de, esos factores que favorecen o dificultan el desarrollo de la motivación y la efectividad de los aprendizajes. Esta información debe estar encaminada a la toma de decisiones de los alumnos sobre sus actividades de aprendizaje y a la modificación de sus actitudes ante el aprendizaje.

De acuerdo con los contenidos seleccionados y con los criterios señalados, el programa debe *proporcionar información* sobre los siguientes aspectos:

- La motivación humana.
 - su importancia e influencia en la conducta humana.
 - su importancia e influencia en el aprendizaje.
 - su importancia e influencia en los resultados académicos.

- La motivación para el aprendizaje.
 - factores que influyen en ella.
 - factores abordados en el programa.
 - ventajas que se pueden conseguir del programa.
 - características del programa: contenidos, metodología, temporalización, exigencias...
- Las metas
 - tipos de metas que se persiguen al estudiar.
 - su influencia en la motivación.
 - cómo desarrollar metas favorables al aprendizaje.
- Modos de afrontar las tareas escolares
 - los distintos modos de afrontar las tareas académicas.
 - alumnos cuya preocupación dominante es aprender.
 - alumnos preocupados por salvar la autoestima.
 - alumnos que buscan evitar el esfuerzo.
 - pensamientos, emociones y actuaciones que acompañan a cada uno de los modos típicos de afrontamiento de las tareas académicas.
 - sus efectos en la efectividad de los aprendizajes.
 - cómo modificar aquellos aspectos de las actividades de aprendizaje que suponen una dificultad para aprender.
 - las tareas escolares como un reto personal para conseguir adquirir conocimientos y destrezas.
 - los errores en el proceso de aprendizaje como una ocasión para aprender.
 - el profesor como una ayuda para aprender.
 - ventajas de la cooperación entre compañeros para aprender.
 - metas realistas y próximas.
- Relevancia de los aprendizajes
 - el sentido de los aprendizajes propuestos.

- ventajas de los aprendizajes en su vida actual y futura.
- los aprendizajes como medio para desarrollar las capacidades.
- los aprendizajes actuales como requisito para poder adquirir aprendizajes posteriores.
- cómo descubrir el sentido de los aprendizajes que se proponen en el instituto.
- Estrategias de aprendizaje.
 - conocimiento de las técnicas y procedimientos que cada uno utiliza para aprender (los cuestionarios de hábitos y técnicas de estudio).
 - influencia de los distintos procedimientos y técnicas en el aprendizaje.
 - ventajas de la utilización de las distintas técnicas a la hora de aprender.
 - conocimiento de técnicas o procedimientos que facilitan la eficacia del aprendizaje:
 - organización del tiempo de estudio.
 - atención y concentración.
 - comprensión de textos.
 - otras técnicas y procedimientos.
 - creación de hábitos favorables para el aprendizaje.
 - cómo modificar hábitos perjudiciales y desarrollar estrategias favorables para el aprendizaje.
- Los automensajes.
 - los pensamientos que acompañan las actividades de aprendizaje.
 - influencia de los pensamientos y sentimientos en el aprendizaje.
 - cómo modificar los pensamientos negativos.
 - cómo darse mensajes adecuados a uno mismo para favorecer el aprendizaje eficaz.
- Las atribuciones.
 - las causas a las que los alumnos atribuyen sus resultados académicos.
 - dimensiones causales.
 - influencia de las atribuciones sobre sus

expectativas, su motivación y sus actividades de aprendizaje.

- ventajas de atribuir los resultados a causas internas, modificables y controlables.
- el esfuerzo invertido y la manera de aplicarlo como causas fundamentales de los resultados de aprendizaje.
- consideración de las capacidades intelectuales como algo que se puede desarrollar con su ejercicio.
- Las expectativas.
 - las expectativas de los alumnos sobre sus resultados académicos.
 - influencia de las propias expectativas sobre la motivación, la conducta y el aprendizaje.
 - influencia de las expectativas de otras personas en la conducta y el aprendizaje de los alumnos.
 - modificación de las expectativas negativas y desarrollo de expectativas positivas realistas.

El programa, además de la información sobre los contenidos seleccionados, debe proporcionar *la fundamentación, el sentido y la utilidad de esas informaciones*. Razonándoles la fundamentación de las propuestas que se les hacen se pretende aumentar la motivación de los alumnos ante el programa y disponerlos favorablemente para realizar las actividades que se les proponen.

Para buscar la eficacia del programa, aumentando la motivación de los alumnos hacia él, el programa debe *referir los temas tratados a experiencias y situaciones* próximas a las vidas por los alumnos. Es preciso que los alumnos vean de manera clara que lo tratado en el programa tiene relación con la situación de cada uno y que puede aportarles ventajas en su aprendizaje, en sus resultados académicos y, en definitiva, en los distintos ámbitos de su vida: personal, familiar, social y escolar.

En el apartado siguiente, y de acuerdo con los criterios aquí señalados, se exponen la estructura y los contenidos del programa elaborado. En el Anexo 1 puede verse el programa completo, organizado en unidades didácticas.

Cómo enseñar (metodología)

El programa debe dejar muy claro a los alumnos su *finalidad y sentido* y las *consecuencias favorables* que pueden derivarse de él, es decir, las ventajas que los alumnos pueden conseguir referidas a la mejora de la efectividad de sus actividades de aprendizaje y, en última instancia, de sus resultados escolares. Para esto, será necesario que, al inicio del programa, se exponga la finalidad del programa, los objetivos, los contenidos, el tipo de actividades que se van a realizar, lo que los alumnos tendrán que hacer y lo que podrán conseguir si afrontan con interés el programa. Por el mismo motivo, a lo largo del desarrollo de cada tema –en la introducción, cuando se proponen y comentan las actividades, y en las conclusiones– deberá hacerse referencia a los objetivos que se persiguen y al sentido o la utilidad de lo que se propone. Se conseguirá así favorecer la motivación de los alumnos hacia el programa y predisponerlos favorablemente para su implicación en su desarrollo.

Dadas las características del alumnado al que va dirigido el programa (alumnas y alumnos de 1º de ESO, de 12-13 años) se debe adoptar una *metodología activa*. Se debe evitar las exposiciones orales amplias. Por el contrario, es preciso conseguir la participación activa de los alumnos a lo largo de todo el programa, procurando que las intervenciones del profesor estén acompañadas de las intervenciones de los alumnos y la realización de actividades. El profesor deberá plantear cuestiones a los alumnos al inicio de la sesión para centrar el tema y lograr su implicación, y a lo largo de la sesión, sobre las actividades que se van realizando, para mantener su atención y facilitar la reflexión y la toma de decisiones. Las cuestiones que se planteen a los alumnos deben ser hechas de manera que promuevan que éstos *relacionen lo tratado en el programa con su situación personal y con sus propias experiencias personales* y de aprendizaje.

De acuerdo con esta idea participativa, el desarrollo del programa debe permitir *que los alumnos hagan comentarios* a propósito de las

exposiciones del profesor, de las actividades realizadas o de las intervenciones de otros compañeros; o que *planteen dudas o cuestiones*. De la misma manera, el profesor debe propiciar el debate y el intercambio de puntos de vista u opiniones diferentes.

Para facilitar esta participación, los alumnos *dispondrán de un material escrito* para cada unidad didáctica, con informaciones y orientaciones sobre el tema tratado, con las actividades propuestas para ser realizadas en esas mismas hojas y con las recomendaciones o conclusiones derivadas de lo tratado. De esta manera tienen un guión que facilita el mantenimiento de la atención y el seguimiento del desarrollo del tema.

El profesor que aplica el programa dispondrá igualmente de un material escrito para cada unidad conteniendo, además de todo lo incluido en el de los alumnos, la fundamentación teórica de lo que se propone y las orientaciones metodológicas precisas para el desarrollo del programa.

El programa debe *propiciar también una actitud reflexiva* en los alumnos, ya que su objetivo prioritario es la modificación de sus actitudes ante los aprendizajes escolares. Por ello, el programa debe procurar que los alumnos reflexionen sobre las propuestas del programa, las apliquen a su situación y experiencias personales, saquen conclusiones y tomen decisiones sobre sus actitudes y conductas relacionadas con sus aprendizajes. El programa debe *mostrar las consecuencias* que pueden derivarse de la adopción de una u otra actitud o de la realización o no de determinadas actuaciones. El programa debe *propiciar que los alumnos pongan en práctica lo aprendido* a la hora de afrontar las distintas materias del currículo. Es importante destacar este aspecto, para que los alumnos tengan claro que lo que pretende el programa prioritariamente no es el aprendizaje de datos o conceptos, sino la reflexión personal a partir de esos datos, muchos de los cuales ya los han oído en otras ocasiones. Por medio de la reflexión personal se pretende que cada alumno modifique su actitud ante el aprendizaje, aumente su

motivación, ponga en práctica pautas de actuación favorecedoras del aprendizaje y, como consecuencia, consiga que su rendimiento escolar se incremente.

En definitiva y como síntesis, la metodología que debe seguirse en el diseño y aplicación del programa ha de ser *activa, participativa, motivadora y reflexiva*.

Más adelante se exponen la organización y desarrollo del programa y de cada unidad didáctica, así como los materiales utilizados y otros elementos tenidos en cuenta en su aplicación. El programa completo puede verse en el Anexo 1.

1.2. El programa: estructura y contenidos

En la primera parte de nuestro trabajo hemos visto cómo la motivación depende de múltiples factores dependientes de distintas instancias. Algunos de estos factores dependen del propio sujeto que aprende y otros de distintos ámbitos externos a él: el contexto escolar, los planteamientos y las conductas de enseñanza de los profesores, las características y exigencias del sistema educativo, el contexto familiar y social, etc.

Puesto que va dirigido a los alumnos, el programa incluye aquellos factores personales dependientes de ellos mismos y que influyen en sus actitudes y sus conductas relacionadas con el aprendizaje escolar. No es posible, naturalmente, tratar todos los aspectos que influyen en la motivación. Por ello, el programa se ha centrado en aquellos que se consideran más importantes y más fácilmente abordables para su tratamiento en grupo en el aula.

El programa puede ser aplicado en distintos momentos, situaciones o lugares. Plantearlo como actividades que se desarrollan en la hora de tutoría podría ser muy adecuado.

El programa ha sido diseñado de manera que los temas elegidos están organizados en siete unidades que serán desarrolladas a lo largo de nueve sesiones. Los factores finalmente seleccionados para ser tratados en el programa son los siguientes:

- Las metas que se persiguen cuando se estudia.
- Los modos de afrontar las tareas escolares.
- La utilidad de los aprendizajes.
- Las estrategias de aprendizaje.
- Los automensajes.
- Las atribuciones.
- Las expectativas.

Estructura de las unidades

La estructura de las unidades, siempre la misma, es la siguiente:

1. **Introducción [Justificación]**, en el material del profesor]. Tiene siempre como objetivo despertar el interés y la motivación por el tema que va a ser tratado y centrar su atención. Para ello al presentar el tema que va a ser tratado, se hace referencia a alguna situación frecuente entre ellos o a las implicaciones que tiene en su vida presente o futura. En el material del profesor se hace una breve fundamentación o justificación del tema.
2. **Objetivos**. Se exponen los objetivos específicos que persigue la unidad. Se introducen con el título "En este tema nos proponemos".
3. **Competencias**. Se concreta lo que el sujeto podrá conseguir con la realización de esta unidad, bajo el título "Al acabar el tema deberás ser capaz de:"
4. **Actividades**. Se van presentando las actividades que el alumno debe realizar relacionadas con distintos aspectos del tema tratado. En el material para el profesor se añaden orientaciones y sugerencias para la presentación, desarrollo o posterior comentario de la actividad.
5. **Conclusión (Síntesis-resumen)**. Cada tema termina con unas frases que sintetizan lo tratado en cada tema en un recuadro bajo el título "Reflexiona... y recuerda".

A continuación se exponen el orden de las sesiones y los objetivos y contenidos tratados en cada una de las unidades. El desarrollo de cada unidad así como las actividades propuestas pueden verse en el Anexo 1.

Sesión 1ª - Unidad 1:**¿Qué vamos a hacer?****[Presentación del programa]**

Ésta es una unidad fundamentalmente informativa y motivadora, para tratar de animar a los alumnos a que aborden con interés el programa y las actividades y para que tomen conciencia de la importancia de la motivación en su rendimiento escolar y de las ventajas que supone para ellos mantener y aumentar su motivación.

Los objetivos que se persiguen en esta unidad son:

1. Que los alumnos reconozcan la importancia de la motivación para dirigir y mantener la conducta.
2. Que los alumnos conozcan:
 - los objetivos del programa;
 - los contenidos del programa;
 - las actividades que se van a desarrollar;
 - lo que se espera que ellos hagan.
3. Crear una actitud favorable para afrontar el programa.

En las instrucciones para el profesor que va a impartir el programa se justifica la importancia de la motivación académica en orden a conseguir aprendizajes eficaces y se señala cómo los objetivos del programa forman parte de los objetivos educativos correspondientes a la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria. En la introducción se plantea el tema de la motivación y su influencia en la vida humana en general y en el aprendizaje y sus resultados (las calificaciones). Todas las actividades (exposiciones del profesor, actividades escritas de los alumnos, intervenciones de los alumnos en la puesta en común, etc.) van encaminadas a que los alumnos reflexionen sobre la importancia y efectos de la motivación, sobre los factores motivacionales que van a ser tratados en el programa y su justificación, sobre la finalidad del programa, sobre lo que cada uno tendrá que hacer referido a su actitud (poner interés y participar activamente en el desarrollo del programa) y a la realización de las actividades. La idea fundamental que se pretende transmitir a los alumnos es

que si su motivación para aprender es alta le costará menos trabajo ponerse a estudiar, aprenderá más y su rendimiento mejorará. Y eso puede conseguirlo si pone interés en el desarrollo de este programa.

Sesión 2ª - Unidad 2:**¿Para qué estudias?****[Metas que se persiguen al estudiar]**

En esta unidad se pretende que los alumnos reflexionen sobre sus metas relacionadas con su actividad de aprendizaje y hacerles ver que no todas las metas tienen los mismos efectos sobre su motivación y sus resultados escolares.

Los objetivos específicos de esta unidad son los siguientes:

1. Conseguir que los alumnos conozcan las distintas metas cuya consecución puede mover a un alumno a estudiar.
2. Facilitar que los alumnos reflexionen sobre sus propias metas cuando estudian.
3. Conseguir que los alumnos conozcan los efectos positivos o negativos de las distintas metas.
4. Facilitar que los alumnos tomen decisiones respecto a las metas que persiguen, de manera que les supongan una ayuda para su aprendizaje.

En las actividades se propone a los alumnos que reflexionen sobre la importancia de las metas en la vida ordinaria y en el aprendizaje. Se exponen las metas que se pueden perseguir al estudiar (o los motivos por los que se hace) y se comentan las características y los efectos (positivos o negativos) de cada una de ellas en el aprendizaje y el rendimiento escolar. Como síntesis, en esta unidad se pretende transmitir las siguientes ideas en relación con las metas y su influencia sobre el aprendizaje:

- Cuando hacemos algo, generalmente lo hacemos por alguna razón.
- Cuando un alumno estudia puede perseguir distintas metas al mismo tiempo.
- No todas las metas influyen de la misma manera en el rendimiento académico de un alumno.

- El tipo de meta que tiene efectos más positivos sobre el aprendizaje es cuando un alumno realiza las tareas escolares deseoso sobre todo de aumentar sus conocimientos y destrezas y desarrollar sus capacidades.
- Otros tipos de metas (o motivos) pueden tener también efectos positivos sobre el aprendizaje: buscar la utilidad de los aprendizajes, desear tener buenas calificaciones, buscar la aceptación de los demás agradándoles, etc.
- Otros motivos, sobre todo si tienen mucha prioridad sobre los demás, pueden tener efectos negativos a corto o largo plazo: estar muy preocupado por la autoestima (especialmente por evitar una mala imagen), estudiar para obtener recompensas externas, estudiar sólo para aprobar...

Sesión 3ª - Unidad 3:

Cuando tienes que hacer las tareas escolares, ¿qué es lo que te preocupa? ¿qué piensas? ¿qué haces?

[Pautas típicas de afrontamiento de la actividad académica]

La manera como habitualmente un alumno se enfrenta a las tareas escolares está conformada por pensamientos, deseos y emociones relacionados con su actividad de aprendizaje, condicionando su interés, su disposición a esforzarse, las actividades que realiza y, en último término, el resultado del proceso de aprendizaje.

Ante esta situación la unidad persigue los siguientes objetivos:

1. Conseguir que los alumnos conozcan las distintas pautas típicas de afrontamiento de las tareas académicas.
2. Facilitar que los alumnos reflexionen sobre sus propios pensamientos, emociones y actuaciones cuando realizan las tareas escolares.
3. Conseguir que los alumnos valoren las repercusiones para su aprendizaje de seguir uno u otro patrón.
4. Facilitar que los alumnos tomen decisiones respecto a la conveniencia de modificar

aquellos pensamientos, emociones o actuaciones que suponen una dificultad para su aprendizaje.

En el desarrollo de la unidad se presentan tres modelos típicos de enfrentarse a las tareas escolares:

- Alumnos cuya preocupación predominante es aprender.
- Alumnos preocupados por el lucimiento (quedar bien, no quedar mal, salvar su autoestima).
- Alumnos que no quieren esforzarse y sólo buscan evitar la tarea.

Se analizan las diferencias entre estos tres modelos respecto a las reacciones, actitudes y conductas de los estudiantes en distintas situaciones o momentos del proceso de aprendizaje y se propone que reflexionen sobre las consecuencias que tienen para su aprendizaje. Lo que se busca es que los alumnos adopten las ideas, las actitudes y las pautas de actuación características del alumno cuya meta es aprender, puesto que son las más favorables para el aprendizaje.

En este sentido, y como síntesis de toda la unidad, se proponen a los alumnos las siguientes pautas:

- Afrontar las tareas escolares como una ocasión de adquirir conocimientos y destrezas y de demostrarse a sí mismo de lo que es capaz (como un reto personal).
- Al realizar una tarea, centrarse en el proceso a seguir y en las estrategias que se deben utilizar, antes que en el resultado final.
- Ante una dificultad, en lugar de recrearse en el disgusto que uno experimenta en esa situación, centrarse en la búsqueda de las acciones y estrategias que puedan ayudar a resolver el problema.
- Ante un problema que pueda parecer insuperable, descomponerlo en pequeños pasos y abordarlo paso a paso.
- Considerar los errores, no como un fracaso, sino como una ocasión para aprender.

- No fijarse sólo en los fallos e insuficiencias, sino reconocer también los progresos como muestra de las propias posibilidades para superar las insuficiencias.
- Ante las dificultades, echar mano de todos los recursos que estén al alcance: consulta de libros, ayuda del profesor, de los compañeros, de la familia...
- Considerar al profesor, no como un juez sancionador al que hay que evitar, sino como un recurso y una ayuda para aprender que hay que aprovechar.
- Considerar a los compañeros de la clase, no como rivales con los que hay que competir por conseguir la mejor nota, sino como aliados que tienen la misma meta: aprender todo lo posible, y pueden conseguirlo más fácilmente ayudándose mutuamente.
- En lugar de ponerse metas lejanas, ponerse metas más pequeñas y a corto plazo.

Sesión 4ª - Unidad 4:

¿Para qué sirve estudiar?

[Relevancia de los aprendizajes escolares]

Si un alumno no ve el sentido de lo que estudia, es difícil que ponga mucho interés, a no ser que tenga poderosos motivos externos. Cuando un alumno no siente ningún interés por lo que se le propone y además no le encuentra ninguna utilidad, puede tomar el estudio como una obligación, como una imposición de sus padres, de los profesores o de la sociedad. Se puede esperar, entonces, que su esfuerzo vaya disminuyendo o desaparezca. Por el contrario, si percibe la utilidad de lo que está aprendiendo, su interés por lo que estudia se acrecentará. La percepción de un valor instrumental o de meta en lo que debe aprender influirá en los incentivos que el sujeto va a tener para atender a una explicación, estudiar un tema o realizar una tarea y, en consecuencia, en el esfuerzo que va a poner en ello. Hacerles ver la importancia y utilidad de los contenidos que deben aprender y de las tareas que deben realizar aumenta su interés y centra su atención en las actividades de aprendizaje.

Los objetivos específicos de esta unidad son los siguientes:

1. Conseguir que los alumnos perciban el sentido de los aprendizajes escolares.
2. Conseguir que los alumnos perciban que los aprendizajes escolares les pueden servir, específicamente, para:
 - formarse como persona y prepararse para ser más autónomos en la vida adulta;
 - adquirir conocimientos y capacidades considerados básicos y necesarios en nuestra sociedad;
 - adquirir conocimientos y desarrollar capacidades que les permitan seguir aprendiendo.
3. Conseguir que los alumnos perciban y valoren las ventajas que los aprendizajes escolares tienen para ellos en estos momentos y para su vida futura.
4. Facilitar que los alumnos tomen decisiones respecto a su conducta escolar en congruencia con lo tratado en esta sesión.

Las actividades propuestas en esta unidad van encaminadas a reflexionar sobre la utilidad de distintos aprendizajes escolares concretos referidos a situaciones de la vida ordinaria y sobre las ventajas que ello supone para las personas. Aprovechando las aportaciones de los alumnos, el profesor sugiere un listado de ventajas o utilidades que se pueden obtener de los aprendizajes escolares.

Se sintetizan las aportaciones de esta unidad en las siguientes ideas:

- Estudiar sirve fundamentalmente para aprender cosas nuevas y desarrollar las capacidades.
- Aprender sirve para poder seguir aprendiendo más.
- Lo que se aprende en el colegio y el instituto generalmente tiene aplicación en distintas situaciones de la vida ordinaria.
- Una manera de descubrir el sentido y utilidad de lo que se propone aprender en clase es poner atención a lo que dice el profesor al comienzo de cada tema y de cada clase

y fijarse en las introducciones de los temas del libro de texto.

- Adquirir conocimientos supone una ventaja en la vida de adulto: se tienen más posibilidades de elección, más opciones personales, sociales y profesionales.

Sesiones 5ª y 6ª - Unidad 5: Cuando estudias... ¿cómo lo haces? ¿cómo te organizas? [Estrategias de aprendizaje]

Algunos alumnos querrían obtener buenos resultados en sus estudios y realmente se esfuerzan por conseguirlo, pero no lo logran, produciendo en ellos frustración y desaliento. Cuando la causa de estos resultados no consiste en unas capacidades claramente insuficientes para conseguir los aprendizajes propuestos, es muy probable que se deba a que no siguen los procedimientos apropiados ni utilizan las técnicas adecuadas para que su esfuerzo sea realmente eficaz. Otros alumnos están convencidos de que con sus capacidades no deberían tener ningún problema para conseguir resultados, al menos, aceptables, pero finalmente no lo consiguen porque no organizan su tiempo (no ven nunca el momento de ponerse a estudiar). En estas situaciones, cuando los alumnos no experimentan ningún avance en sus aprendizajes, es lógico que su nivel de motivación vaya disminuyendo. No es que no aprendan porque no están adecuadamente motivados, sino que no están adecuadamente motivados porque, al no saber cómo afrontar las tareas escolares, no aprenden. Para conseguir un nivel aceptable de aprendizaje es preciso que los alumnos organicen su tiempo, sigan determinados procedimientos y usen ciertas técnicas. Así conseguirán que su trabajo y su esfuerzo sean eficaces y, al experimentar que progresan en sus aprendizajes, su motivación se acrecentará o, al menos, no irá disminuyendo.

Los objetivos específicos de esta unidad son los siguientes:

1. Facilitar que los alumnos conozcan cuál es

su método de estudio y qué técnicas y procedimientos utilizan.

2. Facilitar que los alumnos sean conscientes de aquellos fallos que cometen más frecuentemente y que limitan sus logros escolares.
3. Conseguir que los alumnos conozcan los distintos procedimientos y técnicas que facilitan una mayor eficacia en sus estudios.
4. Conseguir que los alumnos reconozcan las ventajas que su uso supone para ellos.
5. Facilitar la toma de decisión de los alumnos respecto a la organización de su tiempo de estudio y al uso adecuado de los distintos procedimientos y técnicas.

Los contenidos relacionados con el tema de esta unidad son muy amplios. Piénsese que para desarrollar un programa de "Técnicas de estudio" serían necesarias bastantes sesiones. O que en el mismo Plan de Acción Tutorial generalmente se dedican varias tutorías en cada nivel a tratar distintos aspectos relacionados con las condiciones materiales, físicas y ambientales en que se desarrollan las actividades de estudio, las técnicas y estrategias de aprendizaje (planificación y organización de las actividades de estudio, tipos de lectura, consulta de fuentes, subrayado, resumen, esquema, tomar apuntes, atención, concentración, comprensión, memorización, uso de medios auxiliares, preparación de exámenes, realización de trabajos escritos, etc.), y el desarrollo de actitudes favorables para el aprendizaje.

Está claro que no se pueden desarrollar todas estas cuestiones en nuestro programa, aunque a todas ellas pueda hacerse referencia. Necesariamente han de seleccionarse aquellos aspectos considerados básicos y fundamentales y que con mayor frecuencia son aducidos por los alumnos como la causa de su bajo rendimiento: la planificación y organización del tiempo de estudio, la atención y concentración, y la comprensión. Se deja una actividad abierta para tratar aquellas cuestiones que puedan ser urgentes o generalizadas en el grupo. Aun así, para el desarrollo de las activi-

dades propuestas serán necesarias, al menos, dos sesiones.

Las actividades de esta unidad comienzan con el análisis que cada alumno hace de los resultados del Cuestionario sobre Hábitos y Técnicas de Estudio que realizó antes de comenzar el programa y que volverá a aplicarse después del programa para ver sus efectos en los alumnos en estos aspectos. Se trata de que cada alumno analice su conducta y sus actitudes en relación con el aprendizaje para detectar en qué aspectos debe mejorar y, consecuentemente, decidir qué cambios debe hacer en orden a conseguir que su esfuerzo sea más rentable y eficaz. El cuestionario está formado por 56 cuestiones agrupadas en cuatro apartados:

- Condiciones materiales y ambientales de estudio.
- Planificación y organización del trabajo.
- Método y técnicas de trabajo.
- Actitudes favorables para el aprendizaje.

En el tratamiento en profundidad de los temas seleccionados se comienza por la organización del tiempo de estudio. Se introduce el tema y se presenta una lista de criterios para organizar el tiempo de trabajo y de estudio. Después de comentarlos y de resolver las dudas y preguntas de los alumnos, éstos reflexionan sobre ellos refiriéndolos a su situación personal y toman decisiones para mejorar.

Nos fijamos después en la atención y concentración. Se destaca su importancia para evitar la pérdida de tiempo y buscar la eficacia. Ante una lista de posibles causas de la falta de concentración se pide al alumno que escriba lo que hace en cada caso y se le sugiere lo que debería hacer para eliminar o superar esas causas o situaciones. Se anima a los alumnos para que cada uno tome decisiones sobre lo que hará para mejorar.

Se aborda a continuación la comprensión de textos. Se plantea el problema. Cada alumno reflexiona sobre su situación en este aspecto. Se exponen y comentan estrategias y actuaciones para mejorar. Se comenta en primer

lugar la estrategia general que debe seguirse siempre para conseguir la comprensión de un texto y después otras estrategias que facilitan la comprensión:

- Tener presente el propósito de la lectura.
- Tener presente los conocimientos previos y las propias experiencias.
- Superar los fallos de comprensión de palabras, frases, expresiones...
- Descubrir la idea principal del párrafo.
- Identificar la estructura y la idea principal del texto.
- Hacerse preguntas sobre el texto.
- Subrayar, hacer esquemas, resumir...

Ésta es una actividad muy amplia, que puede requerir mucho tiempo. Pero es fundamental ser tratada con detenimiento y esforzarse por conseguir que los alumnos tomen conciencia de que es muy difícil (¿imposible?) aprender algo que no se comprende. Gran parte del fracaso de los alumnos en sus aprendizajes se debe a que no realizan un aprendizaje comprensivo, no llegan a comprender, por dificultad o por falta de esfuerzo, lo que “aprenden”. Finalmente, ante la gran cantidad de temas que podrían ser tratados en esta unidad, se propone una actividad abierta para hacer posible el tratamiento de aquellas cuestiones que en la aplicación del cuestionario hayan aparecido como deficientes en gran número de alumnos o bien sean consideradas como urgentes o muy importantes por el profesor o los alumnos.

En síntesis, las ideas que se pretende transmitir a los alumnos en esta unidad son las siguientes:

- La creación de hábitos facilita la realización de tareas. Los alumnos deben habituarse a estudiar; así cada vez les costará menos trabajo ponerse a estudiar.
- El trabajo de los alumnos será más eficaz y mayor su rendimiento si...
 - se organizan y planifican sus actividades;
 - hacen que su trabajo sea algo permanentemente activo, anotando, subrayando, consultando, etc.;

- trabajan todos los días, llevando al corriente todas sus tareas;
- combinan bien su tiempo de trabajo y su tiempo de ocio.
- El alumno debe seguir utilizando las técnicas que él mismo ha comprobado que le dan buen resultado y dejar de hacer todo aquello que supone una dificultad para su aprendizaje y su rendimiento.
- Hay que ser constante cuando se empieza a utilizar una nueva técnica y esperar un tiempo hasta dominarla y empezar a ver sus efectos.
- El cuestionario sobre hábitos y técnicas de estudio que el alumno ha contestado debe ser utilizarlo como una lista de recomendaciones útiles para aprender más y aumentar el rendimiento escolar. Debe repasarse de vez en cuando para ver si debe modificar algún aspecto de lo que hace (o no hace) al estudiar.

Sesión 7ª - Unidad 6:

¿Qué piensas mientras estudias?

[Automensajes]

En la unidad 3 se vio cómo la manera de afrontar las actividades escolares influye en la efectividad del aprendizaje. En esta sesión nos centramos en los pensamientos que surgen en el alumno cuando realiza las tareas escolares. Estos pensamientos pueden facilitar la realización de las tareas y hacer más efectivas las conductas de aprendizaje o, por el contrario, dificultarlas. De lo que se trata es de que los alumnos sean conscientes de cuáles son sus pensamientos cuando se encuentran ante las tareas escolares y de los efectos que pueden tener sobre su conducta y su aprendizaje, para después, si esos pensamientos no son los adecuados, modificarlos dándose instrucciones y actuando según lo hacen los sujetos cuya motivación es positiva. De la misma manera que los consejos, instrucciones, ánimos, mensajes... que otras personas dirigen a un alumno pueden orientar su conducta, también él mismo puede darse mensajes (auto-

mensajes) que orienten su conducta y vayan modificando sus pensamientos negativos.

Los objetivos específicos de esta unidad son los siguientes:

1. Conseguir que los alumnos sean conscientes de los pensamientos que tienen relacionados con las tareas escolares.
2. Conseguir que los alumnos conozcan de qué manera los pensamientos influyen sobre su aprendizaje.
3. Ayudar a los alumnos a que tomen conciencia de la necesidad de modificar sus pensamientos negativos.
4. Conseguir que los alumnos aprendan a darse mensajes adecuados con el fin de modificar sus pensamientos negativos.

Comienzan las actividades presentando dos situaciones en las que un estudiante, hablando con su amigo, le expresa sus pensamientos negativos referidos a las situaciones de aprendizaje que está afrontando (estudiar un tema y preparar un examen). Le pedimos al alumno que piense qué consejo o instrucción le daría a ese alumno, como si fuese su amigo, para ayudarlo a afrontar la tarea de una manera positiva y eficaz.

A continuación se le hace observar que, de la misma manera que podemos dar consejos o instrucciones a otros, también nos las podemos dar a nosotros mismos: son los automensajes. Le presentamos un cuadro organizado en dos columnas: frente a los pensamientos negativos que pueden aparecer en distintos momentos del proceso de aprendizaje se exponen las cuestiones que debería plantearse y los mensajes que debería darse para anular o modificar esos pensamientos negativos. Los pensamientos y automensajes están agrupados según tres momentos del proceso de aprendizaje:

- al comienzo del estudio o de una tarea escolar;
- mientras tiene lugar el estudio o la tarea escolar;
- al término del estudio o de la tarea escolar, o cuando se reciben los resultados de una evaluación.

Mientras se repasa la lista se pide la participación de los alumnos y se hacen los oportunos comentarios a partir de sus intervenciones.

En otra actividad se ofrece a los alumnos dos casos en los que, ante una misma situación, una alumna manifiesta un pensamiento negativo y otra uno positivo, para que los analicen y después comenten cuál de ellos les parece más adecuado y por qué.

Para acabar, se pide a los alumnos que, teniendo en cuenta lo que ha sido tratado en esta sesión, cada uno escriba un pensamiento relacionado con sus estudios que le venga a la mente con frecuencia impidiéndole iniciar la tarea, centrarse en ella y hacerla con interés, o llegar a terminarla. Y después, que piense en un mensaje que en ese momento se dirigiría, como si fuera una orden o un consejo, y lo escriba. Luego se comentan algunos en la puesta en común.

Como síntesis, se les propone a los alumnos las siguientes ideas:

- Los pensamientos que acompañan a la realización de las actividades de estudio influyen en su ejecución y en la efectividad de los aprendizajes.
- Conviene eliminar los pensamientos negativos que aparecen mientras se estudia para que no interfieran en la correcta realización del trabajo.
- Por el contrario, conviene hacer que surjan pensamientos positivos que favorezcan el aprendizaje y mejoren el rendimiento escolar.
- Los automensajes son instrucciones u órdenes que mentalmente uno se va dando mientras realiza las tareas escolares. Pero si así no producen el efecto esperado, puede hacerse de un modo más explícito, diciéndoselo uno en voz alta o escribiéndolo para tenerlo a la vista.
- Los alumnos pueden hacer propios los mensajes que otras personas (amigos, padres, profesores...) les hayan dirigido en alguna ocasión y repetírselos a sí mismos siempre que los consideren necesarios u oportunos.

Sesiones 8ª y 9ª - Unidad 7:

¿Cómo explicas tus resultados en los estudios? ¿Qué resultados esperas?

[Atribuciones - Expectativas]

La valoración que un alumno hace de sus propios resultados tiene repercusiones en su rendimiento posterior. La manera en que un alumno explica sus resultados, es decir, según a qué causas los atribuya, influye en sus respuestas emocionales y en sus expectativas, y, a través de ellas, en el interés y esfuerzo que pondrá en conseguir alcanzar sus metas. Cuando un alumno acaba de aprobar un examen, pensar que el aprobado se debe a la buena suerte o, por el contrario, a lo bien que lo preparó, influirá en las expectativas sobre el próximo examen, en cómo lo preparará y, por tanto, en su resultado. De la misma manera, un alumno que ha suspendido un examen, según piense que se debe a su falta de capacidad o a su falta de esfuerzo, tendrá distintas expectativas sobre sus resultados en el próximo examen y su disposición a prepararlo será distinta. Las expectativas que uno tiene sobre sus resultados futuros condicionan las actuaciones relacionadas con esos resultados. Las expectativas tienden a cumplirse, especialmente cuando son negativas. Por tanto, las atribuciones influyen en las expectativas, y ambas, en la actitud del estudiante ante las tareas de aprendizaje, condicionando su motivación.

Dado que estos dos factores motivacionales –las atribuciones y las expectativas– dependen de la reflexión que hacemos sobre nuestros propios resultados –pasados y futuros– y dado que ambos factores están relacionados entre sí, se abordan de manera conjunta en esta unidad, siendo necesarias dos sesiones para hacer todas las actividades y tratar todos los aspectos propuestos.

Los objetivos específicos de esta unidad son los siguientes:

1. Conseguir que los alumnos sean conscientes de:

- las causas a las que normalmente atribuyen sus resultados académicos;
 - las expectativas que tienen sobre sus resultados académicos.
2. Conseguir que los alumnos conozcan la influencia de sus atribuciones sobre sus expectativas, y la de ambas sobre su conducta y su aprendizaje.
 3. Orientar a los alumnos para que atribuyan sus resultados a causas internas, modificables y controlables, y nunca a causas que escapan a su control.
 4. Ayudar a los alumnos a que tomen conciencia de la necesidad de modificar sus expectativas negativas para aumentar sus probabilidades de éxito.
 5. Conseguir que los alumnos asuman las siguientes ideas:
 - que para realizar bien una tarea es necesario esforzarse y utilizar estrategias adecuadas;
 - que la inteligencia, como las demás capacidades, es modificable.
 6. Ayudar a los alumnos a tomar decisiones respecto a lo que deben hacer para modificar sus atribuciones y sus expectativas negativas.

Se introduce el tema de las atribuciones haciendo que los alumnos reflexionen sobre ellas a partir de situaciones de la vida ordinaria y trasladándolas después a las situaciones de aprendizaje.

Antes de abordar las actividades siguientes se ofrece al profesor que dirige las actividades una clasificación de las causas que pueden ser aducidas por los estudiantes para explicar sus resultados de acuerdo con tres dimensiones causales: el lugar de causalidad (si la causa es percibida en el interior de la persona o externa a ella), la estabilidad (si la causa es percibida como estable o bien como modificable o variable a lo largo del tiempo) y la controlabilidad (el grado en que los sujetos perciben que la causa está bajo su propio control); así como algunas consideraciones para tenerlas presentes en los comentarios a las aportaciones de los alumnos en la puesta en común de las actividades.

Consideraciones

Las ideas para transmitir a los alumnos son las siguientes:

- La máxima influencia debe atribuirse al esfuerzo (causa interna y controlable). Pero destacando que lo importante no es *cuánto* esfuerzo (la cantidad) se emplea, sino *cómo* se utiliza (si se usan las estrategias adecuadas).
- Si un alumno se esfuerza y no obtiene buenos resultados, puede deberse a la utilización de estrategias inadecuadas o a que la dificultad de la tarea rebasa sus posibilidades reales (las metas que se propone no son realistas).
- El alumno no debe centrar su atención en las posibles causas no controlables, puesto que nada puede hacer sobre ellas.
- La actitud de los profesores puede ayudar o dificultar la consecución de los objetivos del alumno. Hay que evitar, en todo caso, que se interprete como la causa de su fracaso. Generalmente es una excusa para justificar su falta de esfuerzo. El alumno debe actuar al margen de las posibles actitudes desfavorables del profesor y, en todo caso, hacer lo posible por que desaparezcan, modificando su propia actitud, sus conductas y su rendimiento.
- El alumno debe aprender a enfrentarse a sus tareas e intentar realizarlas con sus propios recursos; pero cuando vea que no es capaz de hacerlo, debe pedir ayuda a las personas que se la pueden proporcionar. Ante una dificultad, una estrategia adecuada es pedir ayuda para aprender a hacerlo por uno mismo.
- Aunque las capacidades en un momento dado son las que se tienen y pueden suponer una dificultad, hay que dejar claro que no es algo definitivo para toda la vida. Se pueden ir desarrollando poco a poco siempre que se ejerciten. Hay que indicarles expresamente el caso de la inteligencia y en especial a los alumnos con gran sensación de fracaso (*“Es que soy tonto”*). La inteligencia se va desarrollando a medida que se

ejercita en tareas que presentan cierta dificultad; si no se ejercita, se estancará o irá a menos. Lo mismo puede decirse de las demás capacidades: comprensión, atención y concentración, memoria, etc.

- El estado de ánimo no debe condicionar las actuaciones de los alumnos. Siempre se puede hacer algo para facilitar estados de ánimo favorables; pero cuando experimente un estado de ánimo desfavorable debe intentar centrarse en la tarea, independientemente de ese estado de ánimo; nunca debe dejar de hacer lo que tiene que hacer. Una manera de manejar los estados de ánimo negativos puede ser la siguiente:

- Tratar de determinar la causa del estado de ánimo.
- Pensar en las consecuencias negativas para uno mismo.
- Tratar de eliminar o modificar las causas de ese estado de ánimo negativo: si es un pensamiento, tratar de eliminarlo, anticipar las consecuencias positivas de pensar lo contrario; si se trata de un asunto pendiente, solucionarlo en ese momento si se puede, o dejarlo para después; si es un problema con otra persona, solucionarlo (pedir disculpas, aclarar el malentendido...), etc.
- Si uno mismo no puede solucionarlo, comentarlo con un amigo o una amiga, o con otra persona mayor en quien se tenga confianza.

- Cuando un alumno dice que fracasa por la dificultad de la tarea, se le puede decir algo como lo siguiente:
 - Una materia se considera fácil por parte de unos y difícil por parte de otros; si a un alumno le parece fácil o difícil no es tanto por la propia materia como por su actitud frente a ella.
 - Muchos alumnos tienen buenos resultados en materias consideradas por otros difíciles y malos en las consideradas fáciles.
 - Algunos alumnos hacen las tareas consideradas difíciles y no las fáciles.

– ¿Qué es lo que hace que una tarea te resulte difícil? Detecta la causa de la dificultad y enfréntate a ella para superarla.

- No se puede prever cómo va a actuar la suerte o el azar; por tanto, no debemos tenerlo en cuenta.

Se propone a continuación a los alumnos que, ante una lista de posibles causas, reflexionen acerca de su influencia en los buenos y malos resultados. Después se reflexiona sobre el grado de control que un estudiante tiene sobre esas causas, y de qué manera se pueden controlar.

En la puesta en común, el profesor tendrá en cuenta las orientaciones sobre las expectativas señaladas anteriormente.

En la actividad número 4 se plantea la relación entre atribuciones, expectativas y resultados. Se presentan de forma paralela los casos de dos alumnos, uno con expectativas de fracaso y otro con expectativas de éxito. Los alumnos deben analizar y comentar sus reacciones ante distintas situaciones, así como la influencia de las expectativas de otras personas sobre nuestras actuaciones y nuestros resultados.

En la puesta en común el profesor trata de dejar claras las siguientes ideas:

- Los resultados obtenidos en la evaluación o en un examen tienen repercusiones en los alumnos. Provocan reacciones emocionales, les llevan a buscar las causas de esos resultados y a generar expectativas sobre lo que ocurrirá en el futuro.
- Pero, ante una misma situación (suspender, en el caso que proponemos a los alumnos), las reacciones pueden ser distintas. Según las atribuciones que se hayan hecho, las expectativas pueden ser diferentes, lo que determinará que un alumno esté dispuesto a esforzarse y a buscar los medios para mejorar sus resultados futuros o bien se resigne ante su situación, piense que nada puede hacer por mejorar sus resultados y, consiguientemente, no se esfuerce, con lo que contribuye a que se cumplan efectivamente sus expectativas.

- Las expectativas positivas favorecen los resultados finales positivos, mientras que las expectativas negativas favorecen los resultados finales negativos.
- De todas maneras, esto no actúa siempre de forma automática. Las expectativas positivas han de ir acompañadas del esfuerzo personal necesario y del uso de estrategias adecuadas para conseguir el objetivo propuesto. Los resultados deben relacionarse con el esfuerzo personal (lo que uno hace) y los procedimientos utilizados (cómo lo hace), y no con factores externos (la suerte, el profesor, etc.).
- Si una tarea globalmente considerada parece difícil, hay que afrontarla mediante pasos intermedios.
- Para tener la experiencia de éxito, el alumno debe valorar los avances, aunque sean pequeños (incluso, en determinadas circunstancias, el no ir a peor), como éxitos parciales.
- Para no perderse, el alumno debe tener claros los objetivos de aprendizaje de cada una de las tareas propuestas.
- Las expectativas que otras personas tienen sobre el alumno pueden influir sobre su actitud y su rendimiento. El alumno no debe dejarse condicionar por las expectativas negativas que sobre él tienen otras personas.

En la siguiente actividad proponemos al alumno que analice sus propias expectativas referidas a los resultados concretos que espera obtener y a su progreso respecto a su situación anterior, y se le anima a sacar conclusiones.

Finalmente se trabaja sobre la idea de que las capacidades intelectuales pueden desarrollarse o no según se ejerciten.

Las ideas que se pretende transmitir a los alumnos en esta unidad tan amplia son las que hemos ido señalando anteriormente, sintetizadas en las siguientes:

- Al fijarse el alumno en sus resultados, de nada le sirve centrarse en las posibles causas que escapan a su control. Por el contra-

rio, debe concentrar todo tu esfuerzo en aquellas que dependen de él y puede controlarlas.

- El alumno debe tener presente que el propio esfuerzo (que depende de él y puede controlarlo) es la causa principal que explica sus éxitos o sus fracasos en los estudios. Si un alumno no se esfuerza para realizar una tarea, nunca llegará a hacerla o no la hará suficientemente bien. Si habitualmente se esfuerza en la realización de las tareas, es muy probable que al final consiga realizarla con éxito.
- Para obtener el éxito el alumno tiene que esforzarse, pero, además, debe utilizar técnicas y estrategias adecuadas y proponerse metas realistas.
- El alumno debe ser consciente de que sus expectativas respecto a si va a tener éxito o va a fracasar en sus estudios influirán en que se esfuerce o no y, consecuentemente, en que, al final, tenga éxito o fracase. Pero debe tener presente que sus expectativas pueden cambiar si asume que sus resultados dependen de lo que haga, de que busque y utilice las estrategias adecuadas para superar sus dificultades.
- El alumno no debe fijarse sólo en sus fallos. Los pequeños avances (incluso, en algunas circunstancias, el no ir a peor) deben ser valorados como éxitos parciales. Debe tener presente que los errores también sirven para aprender.
- Si no puede, de momento, alcanzar el objetivo final, debe centrarse en los pasos intermedios, que le serán más fáciles. Su consecución le llevará, progresivamente, al objetivo final.
- Debe tener siempre presente el objetivo de lo que está estudiando en cada momento y esforzarse en comprenderlo.
- El alumno debe actuar de manera que las expectativas negativas que otras personas tengan sobre él no condicionen su comportamiento y no lo desanimen.
- La inteligencia, como el resto de las capacidades (comprensión, memoria, concentración, etc.), no es algo que permanezca igual

a lo largo de toda la vida, sino que cada persona puede hacer que se vaya desarrollando.

1.3. Metodología

Para buscar la máxima eficacia del programa proponemos los principios metodológicos generales que deberían tenerse en cuenta a la hora de llevar a cabo el programa y de elaborar y desarrollar en el aula las distintas unidades. Otros aspectos metodológicos relacionados con la aplicación del programa (temporalización, agrupamientos, organización, etc.) se exponen en apartados que se desarrollan más adelante, cuando se hable del procedimiento seguido (capítulo 20).

Metodología del programa

El programa está organizado de manera que dé respuesta a las cuestiones que preocupan a los alumnos respecto a sus actividades de aprendizaje. Se pretende que los alumnos *tengan claro el sentido de lo que se les propone y la relación de los objetivos del programa y las actividades que van realizando con su propia actividad de aprendizaje*. Por eso, ya desde el principio, la presentación del programa pretende relacionar los temas que lo componen y que se van a ir desarrollando con las preguntas que un estudiante puede hacerse en relación con su actividad de aprendizaje:

- *¿Qué vamos a hacer?* Presentación del programa

- *¿Para qué estudio?* Metas

Ante las tareas escolares:

- *¿Qué me preocupa?* Modos de afrontar las tareas escolares

- *¿Para qué sirve estudiar?* Relevancia de los aprendizajes

Cuando estudio:

- *¿Cómo lo hago? ¿Cómo me organizo?*

Estrategias de aprendizaje:

- *¿Qué pienso?* Automensajes

- *¿Cómo explico mis resultados?* Atribuciones

- *¿Qué resultados espero?* Expectativas

A partir de la presentación global del programa, se presentan y desarrollan cada uno de los temas, *dejando clara su relación e influencia en la motivación, en la eficacia en el aprendizaje y, en última instancia, en sus resultados*. En el programa se razonan y se justifican las propuestas que se hacen, con el fin de que los alumnos vean el sentido de lo que se propone y las ventajas que podrían conseguir si asumen las ideas que se exponen y actúan en consecuencia. Es fundamental que los alumnos tengan claros estos dos aspectos –*el sentido y la funcionalidad del programa*– para que puedan estar motivados ante lo que se les propone y aborden las actividades con interés. Sólo de este modo será posible el cambio de actitudes ante el aprendizaje, que es lo que pretendemos.

Metodología de las unidades

En la aplicación de cada unidad se sigue una metodología *activa, participativa, motivadora y reflexiva*.

El desarrollo de cada unidad se hace de una manera activa, posibilitando y *animando a los alumnos a participar* en distintos momentos del desarrollo. Así, será un alumno quien lea en voz alta, mientras los demás lo siguen en silencio en su material, la introducción de la unidad, o las situaciones propuestas en las actividades o las indicaciones para realizarlas; se hacen preguntas para centrar el tema y se piden sus respuestas; se plantean cuestiones relacionadas con el tema y con su situación, y se piden sus aportaciones. Después de hacer las actividades, en la puesta en común se pide que expongan lo que han hecho, se anima a participar a todos, se controla la posible participación excesiva de alguno y se estimula la participación de los que no suelen hacerlo; se contrastan las opiniones y se pide que las fundamenten. El profesor que aplica el programa aprovecha las intervenciones de los alumnos para destacarlas y confirmarlas en unos casos o para corregirlas, en otros. En definitiva, se anima a los alumnos a participar, dando su opinión, exponiendo su situación, dando razones

o justificaciones de lo que dice; se promueve la expresión de distintas opiniones o posiciones ante un tema y se anima al debate y a razonar las posturas. Todo esto tiene una finalidad motivadora: relacionando el tema con sus situaciones personales se consigue que ellos se sientan más implicados y lo vean más próximo; promoviendo su participación se sienten más protagonistas, se implican más y aumenta su interés.

Cuando se proponen *las actividades*, éstas se relacionan con el tema que se está tratando y con lo que se viene diciendo. Así, los alumnos tienen presente el sentido de lo están haciendo en relación con otras actividades y con el conjunto del programa.

El desarrollo de *cada unidad sigue siempre el mismo esquema* para que los alumnos se habitúen y sepan en todo momento el sentido de lo que están haciendo. Cada unidad comienza con una breve *introducción* sobre el tema que se va a desarrollar, relacionándolo con la actividad de aprendizaje de los alumnos, centrándolo dentro del diseño del programa y relacionándolo con los temas ya vistos anteriormente. Esta introducción es leída por algún alumno, como ya se ha señalado. El profesor puede hacer alguna puntualización, si lo considera necesario.

Sigue leyendo un alumno, con los eventuales comentarios del profesor, los *objetivos de la unidad y lo que los alumnos van a conseguir* al final del tema. Se pretende que los alumnos tengan claro de qué va a tratar el tema propuesto y la utilidad y repercusiones de lo propuesto.

Las *actividades* están desarrolladas y son expuestas *de una manera progresiva*. Se empieza por aquellas que representan una primera aproximación al tema relacionándolo con las propias experiencias, para pasar a otras que implican una mayor profundización en la reflexión sobre sus implicaciones y efectos en el aprendizaje. Las actividades son *propuestas una a una*. Una vez que se ha introducido, se deja un tiempo ajustado para ser realizadas, generalmente de manera individual, y después se realiza la puesta en común dirigida por el

profesor. Se van planteando las cuestiones y se pide que expongan las respuestas, globalmente de toda la clase o de algún o algunos de los alumnos, según sea la actividad propuesta. Pueden surgir otras cuestiones paralelas a las planteadas en la actividad; si así ocurre, se abordan y se tratan. Cuando se ha comentado la actividad realizada, se introduce la siguiente, se dan instrucciones para su realización y se deja un tiempo para que la lleven a cabo.

Que las actividades, en general, sean propuestas *para ser realizadas de manera individual* está determinado por las características y objetivos del programa. El programa trata de incidir en las actitudes del alumno ante el aprendizaje y facilitar la reflexión de cada uno sobre sus actitudes y comportamientos ante el aprendizaje. Aunque la *reflexión colectiva* puede ayudarle, es su *propia reflexión* la que le llevará a modificar sus actitudes y a tomar decisiones en orden a mejorar su rendimiento académico.

En este sentido, para facilitar la reflexión y la toma de decisiones, cada unidad *termina con una síntesis* de las aplicaciones que se pueden deducir de todo lo tratado en la unidad. Se pretende que los alumnos, de una manera resumida, tengan claras las conclusiones que se pueden sacar de las actividades realizadas y cómo pueden llevarlas a cabo para mejorar su motivación, sus aprendizajes y sus resultados académicos. Las conclusiones de esta síntesis-resumen, al final del tema, son leídas por un alumno en voz alta, una por una, mientras los demás lo siguen en silencio. Como ya se trataron en el transcurso de las actividades, no es preciso ahora detenerse mucho en comentarlas. No obstante, si el profesor considera necesario insistir y recalcar algún punto puede hacerlo brevemente.

Planteando el desarrollo de la unidad tal como hemos expuesto creemos que *facilitamos la reflexión personal de cada alumno aplicada a su propia situación*. Esto hará posible, a su vez, que pueda *tomar decisiones* sobre sus conductas de aprendizaje. Al hacerlo en el contexto escolar, en el aula, con sus compañe-

ros, y al referir las actividades y reflexiones a las situaciones reales de aprendizaje, se facilita que el alumno vea la relación de lo que se propone con la situación real, que lo vea próximo y que pueda descubrir el sentido de lo que hace. La interacción en el aula y el contraste de situaciones y opiniones, es otro factor que facilita la asunción de las ideas que se pretenden transmitir y, en último término, el cambio de las actitudes.

2. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Para comprobar los efectos de la aplicación del programa necesitamos instrumentos que nos permitan “medir” algunos indicadores de la motivación, cuyo desarrollo pretendemos, y otros aspectos de la conducta de aprendizaje cuya relación con la motivación es comúnmente admitida. Sin detenernos en exponer los problemas relacionados con los instrumentos de medida de la motivación (Cfr. Alonso Tapia, 1992f; Huertas, Montero y Alonso, 1997), pasamos a presentar y comentar los instrumentos de medición utilizados. La mayoría estaban ya elaborados y estandarizados; otros han sido elaborados por nosotros para responder a nuestras necesidades.

Presentamos en primer lugar la batería MATEX (Motivación, Estilos Atributivos y Expectativas de Control), elaborada por Alonso Tapia (1992b) y colaboradores para ser aplicada a sujetos de 11 a 15 años. Está compuesta por los cuestionarios MAPE-I (Motivación por el Aprendizaje o la Ejecución), EAT (Estilos Atributivos) y ECO (Expectativas de Control)¹. Exponemos después el cuestionario AM (Automensajes Motivacionales), también de Alonso Tapia. Presentamos luego otros instrumentos elaborados por nosotros: Cuestionario de Hábitos y Técnicas de Estudio y la Escala de Valoración de la Conducta Académica de los Alumnos. Nos referimos después al Test de Aptitudes

Escolares (TEA), que hemos aplicado para medir la variable que control que hemos utilizado. Y acabamos con un Cuestionario de auto-evaluación sobre las Pauta de Actuación del Profesor y otro para evaluar el programa por parte de los alumnos.

Todos los cuestionarios que han sido adaptados o elaborados para nuestro trabajo pueden verse en el Anexo 4.

2.1. El cuestionario MAPE-I

El cuestionario MAPE-I (Motivación por el Aprendizaje o la Ejecución) (Alonso Tapia y Sánchez Ferrer, 1992) fue elaborado partiendo de los planteamientos teóricos de Dweck y Elliot sobre la motivación de logro (Dweck y Elliot, 1983; Dweck, 1985, 1986). Estas autoras consideran que las metas implicadas en la consecución de los logros académicos pueden ser de dos tipos: a) metas de aprendizaje, cuando el sujeto busca incrementar su competencia, y b) metas relacionadas con la calidad de la ejecución, cuando el sujeto busca conseguir un juicio favorable o evitar un juicio desfavorable sobre su competencia. La persecución de metas de aprendizaje estaría asociada a patrones motivadores adaptativos (preferir situaciones que suponen un desafío para el sujeto, mayor persistencia ante las dificultades, etc.), mientras que la persecución de metas de ejecución se relacionaría con patrones “maladaptativos” (evitar situaciones que supongan un desafío, menor persistencia ante tareas difíciles, etc.).

El cuestionario está compuesto de 72 elementos, en cada uno de los cuales el alumno debe señalar si está de acuerdo o no refiriéndolos a sí mismo. A través de sus respuestas el cuestionario nos permite obtener información acerca de las metas que el alumno persigue, sintetizadas en ocho escalas de primer orden y tres de segundo orden. Las escalas del cuestionario son las que figuran en el cuadro 17.1.

El cuestionario ha sido estandarizado sobre

¹ Alonso Tapia y sus colaboradores han seguido desarrollando y perfeccionando estos instrumentos (Alonso Tapia, 2005b; Alonso Tapia y López, 1999; Alonso Tapia, Montero y Huertas, 2000).

los resultados de una muestra de más de 1.200 estudiantes de la segunda etapa de la antigua EGB, niveles equivalentes a los actuales 6° de Educación Primaria, 1° y 2° de ESO. Los índices de fiabilidad de las escalas correspondientes a los factores de segundo orden oscilan entre 0,77 y 0,87, y la fiabilidad media de las escalas de primer orden es de 0,70. Los estudios de validez predictiva, tomando

como criterios las notas finales en Lengua, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, y la media final en las mismas, obtenidas tres meses después, suponen un incremento en la varianza explicada respecto al uso exclusivo de pruebas de inteligencia que va desde el 17% al 31%, según el conjunto de predictores y el criterio utilizados (Alonso Tapia, 1995).

Escalas de primer orden

1. Evitación del esfuerzo académico y preferencia por actividades que no impliquen esfuerzo *versus* preferencia por las actividades académicas que impliquen esfuerzo.
2. Ansiedad inhibidora del rendimiento.
3. Motivación de lucimiento.
4. Motivación de evitación de juicios negativos de competencia *versus* motivación de incremento de competencia.
5. Autoconceptualización como trabajador y disposición al esfuerzo.
6. Vagancia *versus* laboriosidad.
7. Motivación de consecución de juicios positivos de competencia *versus* motivación por incremento de competencia.
8. Ansiedad facilitadora del rendimiento.

Escalas de segundo orden (entre paréntesis, las escalas de primer orden que la integran)

- I. Motivación de evitación de juicios negativos de competencia y consecución de juicios positivos *versus* motivación por el aprendizaje e incremento de competencia. (4, 7, 2)
- II. Vagancia *versus* disposición al esfuerzo. (6, 1, -5)
- III. Motivación de lucimiento. (8, 3)

CUADRO 17.1. FACTORES DE PRIMER Y SEGUNDO ORDEN DEL CUESTIONARIO MAPE-I.

2.2. El cuestionario EAT

El cuestionario EAT (Estilos Atributivos) (Alonso Tapia y Sánchez García, 1992) fue construido para analizar en el contexto escolar las pautas o estilos atributivos de los estudiantes a la hora de atribuir las causas a las que se deben los resultados obtenidos, cuya repercusión ya señalamos más atrás. El cuestionario está dividido en dos pruebas, una referida a los estilos atributivos relacionados con los resultados académicos (EAT-Académico) y otra relativa a los éxitos y fracasos en las rela-

ciones interpersonales (EAT-Interpersonal). Nosotros, para nuestro estudio, sólo hemos utilizado el EAT-Académico. Esta parte está formada por 41 elementos, en cada uno de los cuales el alumno debe señalar su grado de acuerdo con el contenido de cada afirmación mediante una escala que va de 0 a 4. Mediante análisis factorial se han establecido 7 escalas correspondientes a factores de primer orden, y otras tres correspondientes a factores de segundo orden, tal como aparecen en el cuadro 17.2.

Escalas de primer orden

1. Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos, fundamentalmente el éxito.
2. Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo.
3. Atribución del éxito académico a la habilidad.
4. Atribución del fracaso al profesor.
5. Atribución del éxito al esfuerzo.
6. Externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la suerte.
7. Atribución del fracaso a la falta de habilidad.

Escalas de segundo orden (entre paréntesis, las escalas de primer orden que la integran)

- I. Indefensión. (1,7,4,6,(2))
- II. Internalización y controlabilidad del fracaso (por su atribución al esfuerzo) *versus* externalización y no controlabilidad del mismo. (2,-6,-4)
- III. Internalización del éxito académico. (3,5)

CUADRO 17.2. FACTORES DE PRIMER Y SEGUNDO ORDEN DEL CUESTIONARIO EAT-LOGROS ACADÉMICOS.

Este cuestionario también ha sido estandarizado sobre los resultados de una muestra de más de 1.200 estudiantes. La fiabilidad de las escalas correspondientes a los factores de segundo orden oscila entre 0,71 y 0,85, y la fiabilidad media de las escalas básicas es de 0,71. Los estudios de validez predictiva, utilizando como criterios las notas finales en Lengua, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, y la media final en las mismas, obtenidas tres meses después, suponen un incremento en la varianza explicada respecto al uso exclusivo de pruebas de inteligencia en torno al 17%, dependiendo del conjunto de predictores y el criterio utilizados (Alonso Tapia, 1995).

2.3. El cuestionario ECO

El cuestionario ECO (Expectativas de Control) (Alonso Tapia y Arce Sáez, 1992) fue elaborado para conocer las explicaciones que un sujeto da a los resultados académicos que espera que ocurran en el futuro, a diferencia del cuestionario EAT, que se refería a resultados del pasado. Los autores señalan que, para superar las deficiencias detectadas en cuestionarios ya elaborados con la misma fina-

lidad, a la hora de redactar los elementos que constituirían el cuestionario se controlaron las siguientes variables: a) todos los elementos del cuestionario hacen referencia al propio sujeto que contesta el cuestionario (y nunca a sus creencias sobre lo que les ocurre a otras personas); b) todos los elementos se refieren al ámbito académico, la mitad a los resultados generales que el sujeto espera obtener en este ámbito y la otra mitad a los resultados que espera obtener en tres asignaturas específicas: Matemáticas, Lengua Española y Ciencias Sociales; c) en los elementos que hacen referencia al control ejercido por agentes externos se incluyen tanto los referidos al azar como a los profesores (personas con poder en el ámbito académico); d) el “tipo de resultado” (éxito o fracaso) ha sido controlado sistemáticamente; e) todos los elementos del cuestionario ECO hacen referencia al futuro (como en el EAT lo hacían al pasado).

Con las condiciones señaladas anteriormente, el cuestionario ECO está compuesto de 96 elementos, divididos en dos partes iguales, en cada una de las cuales la mitad se refieren a resultados de éxito y la otra mitad a resultados de fracaso. En los dos casos, las variables que se presentan como posibles responsables

de los resultados son: habilidad, esfuerzo, azar y personas con posibilidad de influir en el sujeto (por ejemplo, los profesores). A cada una de estas variables están referidos seis elementos, de los que tres hacen referencia a los estudios en general, uno a la asignatura de Matemáticas, uno a la de Lengua y otro a la de Ciencias Sociales. En cada uno de los elementos el alumno debe señalar su grado de acuerdo con el contenido de cada afirmación mediante una escala que va de 0 a 4.

Tras un meticuloso análisis factorial, el cuestionario ECO nos ofrece nueve escalas correspondientes a factores de primer orden y otras dos correspondientes a factores de segundo orden. Algunas de las escalas correspondientes a factores de primer orden hacen referencia a asignaturas concretas (Matemáticas, Lengua Española y Ciencias Sociales), permitiendo una aproximación más específica que los cuestionarios anteriores. Las escalas que componen el cuestionario son las que figuran en el cuadro 17.3.

Escalas de primer orden

1. Internalización del éxito *versus* internalización del fracaso en Matemáticas.
2. Ausencia de control de los resultados académicos futuros.
3. Internalización de los éxitos académicos futuros.
4. Internalización del fracaso *versus* internalización del éxito en Ciencias Sociales.
5. Internalización del éxito *versus* internalización del fracaso en Lengua española.
6. Expectativas de ausencia de control de los éxitos futuros en los estudios en general.
7. Autorresponsabilización de los fracasos académicos futuros por falta de esfuerzo.
8. Incontrolabilidad de los fracasos futuros en los estudios en general.
9. Expectativas de control del éxito futuro por parte de personas con poder (el profesor).

Escalas de segundo orden (entre paréntesis, las escalas de primer orden que la integran)

- I. Expectativas de controlabilidad de los resultados académicos futuros *versus* expectativas de no controlabilidad de los mismos. (3,1,5,9,-7,-8,-2,-4)
- II. Expectativas de no controlabilidad de los resultados académicos futuros, especialmente del éxito, *versus* expectativas de control de los mismos. (6,2,8,4)

CUADRO 17.3. FACTORES DE PRIMER Y SEGUNDO ORDEN DEL CUESTIONARIO ECO.

Este cuestionario ha sido estandarizado con la misma muestra que los anteriores. La fiabilidad de las escalas correspondientes a los factores de segundo orden es de 0,99 y 0,93, y la fiabilidad media de las escalas de primer orden es de 0,82 (desde 0,74 a 0,88). Los estudios de validez predictiva, tomando como criterios las notas finales en Lengua, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, y la media final en las mismas, obtenidas tres meses después, suponen un incremento en la varianza explicada respecto al uso exclusivo de pruebas de inteligencia que va desde el 28% al 40%, según el conjunto de

predictores y el criterio utilizados (Alonso Tapia, 1995).

2.4. El cuestionario AM

El cuestionario AM (Automensajes Motivacionales) (Alonso Tapia, 1995) fue elaborado para evaluar la frecuencia subjetiva con que pensamientos que influyen en la motivación vienen a la mente de los alumnos, tanto en situaciones generales como específicas. Los elementos del cuestionario han sido redactados teniendo en cuenta, por un lado, los planteamientos de Dweck y Elliot sobre la relación

entre las metas que se persiguen, las creencias sobre las características de la inteligencia y los modos de pensar ante una tarea, y, por otro, las implicaciones de la teoría de Weiner sobre las atribuciones. El cuestionario consta de 44 elementos, en cada uno de los cuales el alumno debe señalar en una escala de 0 (nunca) a 4 (muchísimas veces) la frecuencia con que ese pensamiento le viene a la cabeza. El cuestionario ha sido estandarizado con una muestra de 560 sujetos de 11 a 14 años, obteniéndose puntuaciones en dos escalas: automensajes negativos y automensajes positivos u orientados al aprendizaje. Los índices de consistencia interna de ambas escalas son de 0,896 y 0,756, respectivamente.

2.5. Cuestionario sobre Hábitos y Técnicas de Estudio

El aprendizaje depende fundamentalmente de la actividad del sujeto que quiere aprender, esto es, de las técnicas y los procedimientos que utiliza cuando estudia, de sus actitudes ante las tareas de aprendizaje y de otros factores relacionados con las actividades de aprendizaje.

Para conocer todos estos aspectos y poder comprobar los efectos del programa en la conducta de aprendizaje del alumno, elaboramos un cuestionario lo más amplio posible a partir de otros ya existentes. El cuestionario está formado por 56 enunciados, en cada uno de los cuales el alumno debe señalar la frecuencia con que él realiza la actividad señalada, según la siguiente escala: nunca – casi nunca – a veces – casi siempre – siempre. Las cuestiones están redactadas en términos positivos, de manera que le puedan servir al alumno como un listado de recomendaciones útiles para favorecer su aprendizaje. Las cuestiones están agrupadas en cuatro apartados:

- A. Condiciones materiales (condiciones ambientales, descanso, salud...).
- B. Planificación y organización del trabajo.
- C. Método y técnicas de trabajo (procedimientos utilizados para aprender).

- D. Actitudes (motivación, interés y otras actitudes positivas).

2.6. Escala de Valoración de la Conducta Académica

El programa que hemos diseñado y aplicado a los alumnos pretende desarrollar la motivación. Para comprobar la consecución de ese objetivo podemos observar determinadas conductas del alumno que pueden ser tomadas como indicadores directos de su interés por aprender, es decir, de su motivación. Por ello, elaboramos una escala de valoración de distintos aspectos de la conducta de los alumnos en el aula para ser respondida por los tutores teniendo en cuenta sus propias observaciones en el aula y las informaciones y comentarios transmitidos por el resto del profesorado.

Los aspectos que se valoraban para cada alumno eran la asistencia a clase, la atención, la participación en clase, el interés y esfuerzo, y la actitud. Se les pedía a los tutores que valorasen cada aspecto mediante una escala de 0 a 4. Para facilitarles la valoración y conseguir una mayor objetividad se les proporcionaban unos criterios o indicadores asociados a cada valor de la escala para cada cuestión. Los indicadores eran los siguientes:

Asistencia

- 0 - falta muchas veces, sin justificar.
- 1 - falta bastantes veces, sin justificar.
- 2 - falta a veces, algunas no las justifica.
- 3 - falta alguna vez, siempre por motivos justificados.
- 4 - no falta nunca.

Atención

- 0 - casi siempre está distraído o haciendo otras cosas
- 1 - con frecuencia se distrae y no sigue la clase
- 2 - la atención que presta varía según su estado de ánimo o la materia
- 3 - generalmente está atento a lo que dice el profesor y a la marcha de la clase
- 4 - siempre está atento a lo que dice el profesor; sigue siempre la clase

Participación en clase

- 0 - participa de manera inoportuna, a veces para molestar
- 1 - le cuesta mucho trabajo participar, aun pidiéndoselo el profesor
- 2 - sólo interviene cuando el profesor se lo pide
- 3 - participa con frecuencia, casi siempre de manera oportuna
- 4 - participa siempre que tiene ocasión y de manera oportuna

Interés y esfuerzo

- 0 - nada (no hace nunca las tareas de clase ni de casa)
- 1 - poco (a veces hace las tareas de clase)
- 2 - regular (hace las tareas de clase y a veces las de casa)
- 3 - bastante (generalmente hace las tareas de clase y de casa)
- 4 - mucho (siempre hace las tareas de clase y de casa)

Actitud

- 0 - muy negativa (casi todos los días: molesta, distrae, interrumpe, contesta mal, se pelea...)
- 1 - algo negativa (a veces: molesta, distrae, interrumpe, contesta mal, se pelea...)
- 2 - pasiva (no molesta, no participa, tiende a aislarse...)
- 3 - algo positiva (con frecuencia: atiende, es correcto, colabora...)
- 4 - muy positiva (casi siempre: atiende, es correcto, colabora...).

A estos aspectos valorados antes de la aplicación del programa se añadió otro para las valoraciones posteriores a la aplicación del programa (al término del primer curso y al término del segundo curso). En estos momentos se pidió al tutor que valorase la evolución del alumno (su progreso) a lo largo del primer curso y a lo largo de los dos cursos (1º y 2º) del ciclo, con las siguientes instrucciones:

Evolución

Independientemente de las calificaciones

obtenidas en las materias y de acuerdo con lo que tú has observado y con los comentarios del resto de los profesores del grupo, valora el grado de progreso de cada alumno a lo largo del curso / de los dos cursos (1º-2º ESO) teniendo en cuenta su nivel inicial (conocimientos, actitud, esfuerzo...) y las expectativas de los profesores. Por ejemplo, un alumno que al final no ha superado una o incluso la mayoría de las materias, pero su actitud, su esfuerzo, su interés por la materia, etc. han ido en aumento, sería valorado con +1, +2, o +3, según consideres que su progreso ha sido ligero, notable o extraordinario. El caso contrario sería el de los alumnos en los que, aun habiendo aprobado, su actitud, su interés, su esfuerzo, etc. han ido disminuyendo.

Evolución negativa: **-1**: moderada; **-2**: notable; **-3**: extraordinaria.

Evolución positiva: **+1**: moderada; **+2**: notable; **+3**: extraordinaria.

Al añadir esta última valoración, se tuvieron que preparar distintos modelos de esta escala.

2.7. Tests de Aptitudes Escolares (TEA)

Nuestro objetivo, recordémoslo una vez más, es mejorar la motivación de los alumnos para el aprendizaje escolar mediante la aplicación del programa y las actividades que hemos diseñado. Consiguiendo mejorar la motivación esperamos desarrollar algunas actitudes y aptitudes que favorecen el aprendizaje, con lo que esperamos mejorar su rendimiento escolar. Pero el rendimiento en los aprendizajes escolares depende, además de factores motivacionales, de otros múltiples factores, entre los que destacan los factores intelectuales, las capacidades cognitivas que influyen en cualquier aprendizaje. Conociendo este factor, podemos aislar estadísticamente su influencia para no ser confundida con la del programa y conocer más certeramente los efectos de éste. Pero en nuestro caso nos interesa cono-

cer no tanto las capacidades puramente intelectuales o abstractas como aquellas que están más vinculadas con las actividades y los aprendizajes escolares. Por eso elegimos el TEA para medir las capacidades intelectuales y utilizarlas como variable de control para conocer los verdaderos efectos del programa. Los Tests de Aptitudes Escolares (1998) han sido desarrollados a partir de los trabajos de Thurstone y de los resultados factoriales obtenidos, que dieron pie a la elaboración en un primer momento del PMA ("Primary Mental Abilities") y posteriormente a la elaboración de diversas pruebas organizadas en tres niveles que abarcaban todos los cursos escolares hasta el final de la enseñanza secundaria. Tal como se señala en el Prólogo del Manual del TEA, su propósito es permitir una evaluación de las "aptitudes para las tareas escolares", asumiendo la concepción de la inteligencia como la aptitud del sujeto para aprender, es decir, la capacidad para adquirir las habilidades y conocimientos impartidos por el centro escolar. Entre las pruebas que aprecian variables psicológicas puras (inteligencia, aptitudes, etc.), independientemente de las situaciones concretas en las que se aplican, y las pruebas que evalúan dimensiones definidas a partir de un análisis de la actividad concreta, ya sea escolar o profesional (tests de lectura, de comprensión, de ortografía, de aptitudes administrativas, etc.), el TEA se sitúa en una posición intermedia, puesto que evalúa variables psicológicas puras pero a través de pruebas que tienen una gran importancia para la ejecución de las tareas escolares. Aunque se pueden obtener cocientes intelectuales (CI) a partir de las puntuaciones obtenidas en las pruebas, en el Manual se advierte de la conveniencia de considerarlos más como índices de las aptitudes escolares que como índices puramente intelectuales. Los resultados de las pruebas, como se ve, dependen en gran medida del desarrollo conseguido en aquellas aptitudes exigidas en las tareas escolares y es especialmente útil para estimar el éxito académico y el aprovechamiento de los alumnos en la relación enseñanza-aprendizaje. Como

puede apreciarse, la utilización de esta prueba se ajusta perfectamente a nuestro caso, puesto que toda nuestra intervención está dirigida a mejorar la motivación para el aprendizaje escolar y, por medio de ésta, hacer posible el desarrollo de las aptitudes que facilitan el aprendizaje. En la medida en que podamos aislar la dependencia de estas aptitudes motivacionales de las características intelectuales individuales podremos conocer mejor la influencia del programa en el rendimiento escolar y en el desarrollo de las actitudes motivacionales.

Los Tests de Aptitudes Escolares están diseñados para evaluar tres dimensiones aptitudinales o factores: verbal (V), razonamiento (R) y cálculo (C). De la suma de las puntuaciones obtenidas se obtiene una puntuación total. Las puntuaciones directas de cada factor y la puntuación total se pueden transformar en CI en los baremos de edades y en centiles en los baremos de nivel escolar. Las pruebas ponen más énfasis en la "potencia" que en la "rapidez", es decir, los elementos de las pruebas están presentados con un nivel de dificultad creciente, siendo su nivel de discriminación mayor en los niveles aptitudinales medio y superior. Las pruebas están organizadas por niveles: TEA-1: de 3º a 6º de Primaria; TEA-2: de 6º de Primaria a 3º de ESO; TEA-3: de 3º de ESO a 2º de Bachillerato.

El TEA-2, que es el que nosotros aplicamos a los alumnos de 1º de ESO y en el que a partir de ahora nos centramos, está compuesto por las siguientes pruebas:

- Factor Verbal:
 - Palabra diferente (Razonamiento verbal; señalar la palabra diferente de entre cinco palabras dadas).
 - Vocabulario (Comprensión verbal de sinónimos; señalar, de entre cuatro palabras, la que significa lo mismo que otra dada).
- Razonamiento:
 - Series de números (Razonamiento sobre series numéricas).
 - Series de letras (Razonamiento sobre

- series de letras).
- Cálculo:
 - Cálculo (Comprensión de relaciones numéricas).

El resultado más importante es la puntuación total, que en estudios realizados presenta correlaciones altas con otras medidas de CI, con la graduación o clasificación de los alumnos en sus cursos escolares y con las pruebas generales de rendimiento académico.

Los coeficientes de fiabilidad (r_{xx}) calculados con la muestra de tipificación española son para el TEA-2 en el nivel que nosotros lo hemos aplicado (1° de ESO) de 0,93 para la Puntuación Total y desde 0,57 hasta 0,86 en las distintas pruebas. En cuanto a los estudios de validez, entre otros datos que figuran en el Manual, destacamos que, en esta misma muestra, las correlaciones de las puntuaciones totales en TEA-2 con las calificaciones obtenidas son las siguientes: asignaturas relacionadas con Lengua: 0,35; asignaturas relacionadas con Ciencias: 0,46; asignaturas Global: 0,45. Igualmente aparecen las correlaciones entre los factores de TEA y otras pruebas.

2.8. Pautas de Actuación del Profesor (Cuestionario de autoevaluación)

Aunque el programa se centra en las actuaciones directas con los alumnos en la hora dedicada a la tutoría, para que los profesores conociesen lo que se estaba trabajando con los alumnos y para que las actuaciones del programa se viesen reforzadas con las que los profesores pudiesen realizar en sus materias, se les proporcionó a éstos unas orientaciones sobre las actuaciones que se pueden llevar a cabo en el aula para desarrollar la motivación de los alumnos.

La finalidad de la aplicación de este cuestionario era, por un lado, la de evaluar si los profesores de los grupos experimentales y la de los grupos control se diferenciaban en la utilización de pautas motivacionales en sus actividades de enseñanza y, por otro, conocer los

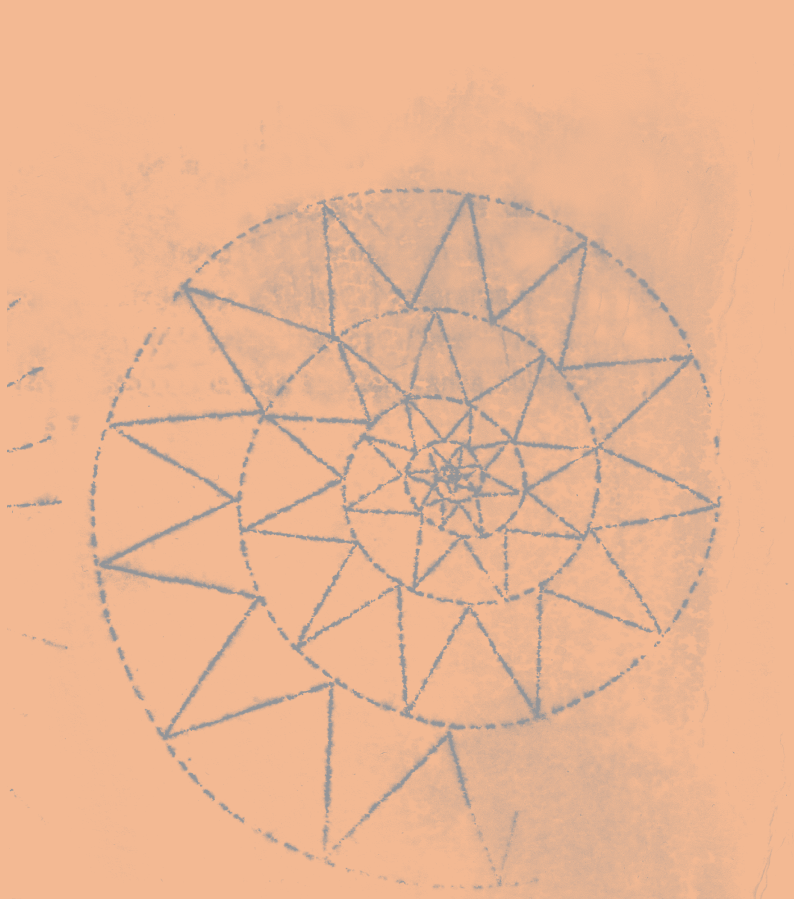
posibles efectos de las orientaciones proporcionadas a los profesores de los grupos experimentales.

El cuestionario está tomado de Alonso Tapia (1995, 1997), aunque con algunas modificaciones. Las cuestiones se adaptaron para que aparecieran redactadas en primera persona y para evitar algunas posibles dudas en su comprensión. Se cambió el orden de algunos apartados para que coincidiera con el de las orientaciones ofrecidas a los profesores (tal como aparecen en la última publicación citada). Y se cambió también las respuestas sugeridas. En el cuestionario de Alonso Tapia (1997) se podía contestar Sí - No. Esta última opción estaba indicada para aquellas cuestiones referidas a pautas de acción que no eran relevantes para la actuación de ese profesor en la clase a la que refería sus respuestas. Nosotros, para facilitar el posterior tratamiento de los datos, lo sustituimos por una escala que señalaba la frecuencia con que el profesor llevaba a cabo cada una de las pautas señaladas, desde 0 (Nunca) a 4 (Muchísimas veces). Las cuestiones estaban agrupadas por tipos de actuaciones y en torno a tres momentos importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

- Comienzo de las actividades de aprendizaje.
- Desarrollo de las actividades de aprendizaje.
- Evaluación del aprendizaje.
- En la segunda aplicación se añadía una pregunta sobre si habían leído las orientaciones que se les había proporcionado.

2.9. Evaluación del Programa por los alumnos

Finalmente, se elaboró un breve cuestionario para que contestaran los alumnos una vez concluida la aplicación del programa para conocer su opinión sobre él y la reacción de sus padres ante el programa y ante las orientaciones que se les había proporcionado, y para que pudiesen añadir libremente los comentarios que considerasen oportunos.



Método y procedimiento (II): diseño

Método y procedimiento (II): diseño

Para poder evaluar la eficacia del programa y contrastar las hipótesis formuladas sobre los efectos esperados del programa se establece un diseño experimental de dos factores. Uno de los factores se refiere a la **condición** experimental de los sujetos objeto de estudio: sujetos a los que se aplica el programa (grupo experimental) y sujetos con las mismas características a los que no se aplica el programa (grupo de control). La aplicación del programa constituye la variable independiente. El otro factor se refiere a los distintos **momentos** en que se toman las medidas de los resultados de los sujetos en cada una de las variables dependientes. Las medidas se realizan de manera idéntica en los grupos experimental y control y en los distintos momentos (medidas repetidas). En todas las variables se toma una medida inicial antes de la aplicación del programa. Después de la aplicación del programa se toman medidas en todas las variables un curso después, al final de 2º, y en algunas se toma una medida intermedia, más próxima a la conclusión del programa, al final del primer curso. No se consideró oportuno repetir la aplicación de todos los cuestionarios, puesto que al final del curso los alumnos ya están cansados y no hacía mucho tiempo que habían contestado todos los cuestionarios en la primera aplicación. Por ello, se seleccionaron

los que podían darnos más información (MAPE y AM), en previsión también de cualquier incidente que impidiera su aplicación al curso siguiente. Como medida del rendimiento académico se tienen en cuenta las calificaciones obtenidas en las seis evaluaciones que tienen lugar a lo largo de los dos primeros cursos de ESO; la primera tiene lugar antes del tratamiento, y las restantes, después de la aplicación del programa.

Puesto que el programa pretende modificar las actitudes de los alumnos ante el aprendizaje y puesto que la modificación de las actitudes suele requerir un cierto tiempo, hemos dejado pasar suficiente tiempo desde el final de la aplicación del programa hasta la última medición de las variables como para que se haya podido producir un cambio de actitudes y para que esos posibles cambios puedan ser considerados como estables, y no como ocasionales o momentáneos, debidos a la inmediatez del programa.

Con este diseño se puede observar y analizar las diferencias que se han producido a lo largo del tiempo (antes y después del tratamiento) y entre los grupos experimental y control.

Para poder analizar los efectos del programa se han de definir las variables que vamos a evaluar. Ya se mencionó que la **variable independiente** que utilizamos es una varia-

		MOMENTO DE LA EVALUACIÓN (Medidas repetidas)		
		ANTES	DESPUÉS 1	DESPUÉS 2
CONDICIÓN: APLICACIÓN DEL PROGRAMA	SÍ (Experimental)	Experimental antes	Experimental después 1	Experimental después 2
	NO (Control)	Control antes	Control después 1	Control después 2

CUADRO 18.1. DISEÑO EXPERIMENTAL DE LA INVESTIGACIÓN.

ble de tratamiento, consistente en la aplicación del programa elaborado para el desarrollo y mejora de la motivación académica. Este programa ha sido presentado en el capítulo 17 y puede verse en su totalidad en el Anexo 1. El programa se aplica a todos los alumnos de 1° de ESO de dos de los institutos seleccionados (grupos experimentales) y no en los otros dos (grupos de control).

Para comprobar los efectos del programa en los alumnos es preciso definir algunas **variables dependientes** que podamos medir y cuyos resultados antes y después de la aplicación del programa puedan ser comparados. El programa pretende aportar conocimientos y modificar algunas actitudes relacionados con la motivación por el aprendizaje escolar y que influyen en las conductas de aprendizaje y, consecuentemente, en los resultados académicos. Por tanto, en las variables dependientes debemos diferenciar entre variables mediadoras o de proceso y variables de producto o de resultado.

a. Variables mediadoras o de proceso.

Para seleccionar las variables de este tipo nos fijamos en aquellos factores cognitivos o actitudinales que influyen en la motivación para el aprendizaje, como se señaló cuando expusimos las distintas teorías y hallazgos empíricos sobre este tema. En nuestro caso, y de acuerdo con los temas desarrollados en el programa, las variables mediadoras o de proceso que vamos a tener en cuenta están relacionadas con el *tipo de motivación* y las *metas* que persiguen los alumnos al estudiar, los *automen-*

sajes que el alumno se da en relación con las actividades de aprendizaje, las *atribuciones* que el alumno hace respecto a las causas de sus resultados y la *percepción de control* sobre sus resultados futuros. Para operacionalizar estas variables se utilizan las escalas de los cuestionarios descritos en el capítulo anterior.

b. Variables de producto o de resultado.

Las modificaciones de las ideas y las actitudes de los alumnos deben reflejarse en otras variables que sean más directamente observables, como, por ejemplo, las *conductas de aprendizaje*; esto es, lo que el alumno, en casa o en el aula, hace para aprender y las *actitudes manifiestas* en relación con el aprendizaje escolar, valoradas por medio de determinados indicadores observables que serían reflejo y consecuencia de esas actitudes.

Como variables de producto, nos fijamos en las siguientes:

- Hábitos y técnicas de estudio del alumno.
- Condiciones materiales y ambientales en que el alumno desarrolla sus actividades de estudio.
- Planificación y organización del trabajo.
- Método y técnicas de trabajo.
- Actitudes frente a las actividades de estudio.

Tomamos también como variables de producto las valoraciones hechas por los profesores a partir de la observación de sus conductas, tales como:

- Asistencia.
- Atención.
- Participación en clase.
- Interés y esfuerzo.
- Actitud general.
- Progreso a lo largo del primer curso.
- Progreso a lo largo del primer ciclo (1º y 2º de ESO).

c. ¿Y las calificaciones?

Una variable definitiva para determinar el grado de eficacia del programa serían las calificaciones obtenidas por los alumnos. Éstas son los indicadores oficiales de los resultados de un alumno, la medida “legal” de su rendimiento. Ahora bien, tomar las calificaciones como medida precisa del aprendizaje conlleva muchos riesgos. Hay muchos motivos para no poder hacerlo así. Las calificaciones escolares no responden exclusivamente a criterios objetivos. Hay elementos subjetivos procedentes tanto del profesor como del alumno que, junto a otros factores procedimentales, impiden que las calificaciones de distintos sujetos puedan compararse sin margen de error. No siempre las calificaciones de los distintos profesores responden a los mismos criterios; no todos los profesores valoran por igual las distintas cualidades de los aprendizajes. Las calificaciones no reflejan de manera objetiva la calidad y la cantidad de conocimiento adquirido.

Los factores subjetivos de los alumnos a la hora de manifestar sus conocimientos también influyen en su no comparabilidad. Hay alumnos que rinden más que otros en los exámenes, o que tienen más interés por obtener buenas notas, mientras que otros, por el contrario, no están preocupados por las notas o incluso pueden estar interesados, por diversos motivos, en evitar las buenas notas. Pueden obtenerse buenas calificaciones sin haber realmente aprendido (estudiando “de memoria”, copiando en los exámenes, presentando trabajos hechos por otros, halagando –“hacer la pelota”– al profesor, etc.), mientras que otros pueden saber mucho y no tener buenas notas (porque no ponen interés en preparar y hacer los exámenes, o incluso los hacen de manera

que eviten conseguir buenas notas, porque no entregan los trabajos, por problemas de comportamiento en clase, por las malas relaciones con el profesor, porque sus intereses de aprendizaje no se corresponden con las exigencias del profesor, del centro o del sistema educativo, etc.).

Los criterios o hábitos dominantes a la hora de valorar los aprendizajes de los alumnos y de otorgar las calificaciones pueden variar de un centro a otro, lo que representa una dificultad para que puedan compararse los datos de resultados de distintos centros. En nuestro caso, las diferencias de contexto se han minimizado todo lo posible al haber seleccionado los cuatro centros con características parecidas: todos ellos son centros públicos, Institutos de Educación Secundaria (IES), localizados en zonas urbanas periféricas de características más o menos similares. No obstante se detectaron diferencias de capacidades notables en los alumnos según el centro, que influyen, sin duda, en su rendimiento. Por la misma razón, esto es, para reducir en lo posible los sesgos debidos a los distintos criterios o tendencias de los diferentes centros educativos y profesores, en lugar de tomar como medida de rendimiento la nota media de todas las materias cursadas, hemos tomado la media de cuatro materias: Lengua española, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Consideramos que los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de estas materias son más homogéneos y dependen menos del centro, el grupo o el profesor, mientras que en otras materias, como Educación Física, Educación Plástica y Visual, Música, materias optativas, etc., puede haber más variabilidad entre los profesores a la hora de calificar el rendimiento de los alumnos.

Además, aunque las calificaciones reflejasen objetivamente el grado de aprendizaje de los alumnos, no nos informarían de en qué medida esos resultados son debidos a factores motivacionales o a otros factores no motivacionales de tipo personal (conocimientos previos, capacidades cognitivas, etc.) o contextual (apoyo familiar, recursos para el aprendizaje disponi-

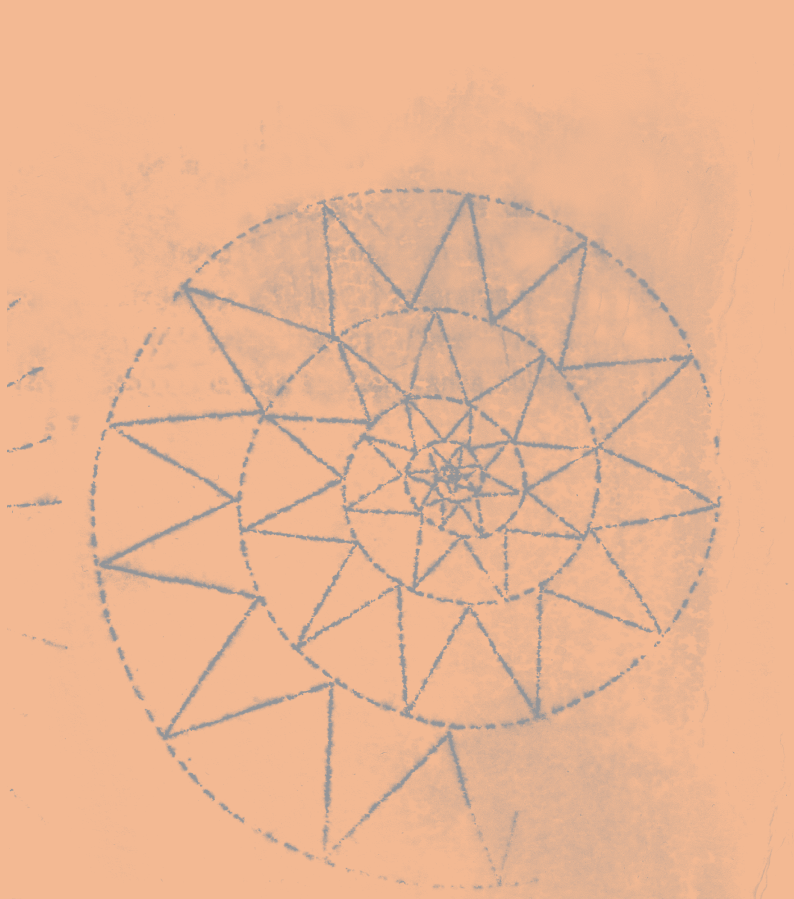
bles, entorno de aprendizaje creado por el profesor, etc.) (Alonso Tapia, 2005b).

Lo que acabamos de señalar no significa que nosotros despreciemos las calificaciones como reflejo del rendimiento de los alumnos. Al contrario, pensamos que éstos han de tomarse las calificaciones como indicadores de su rendimiento y como señales para saber dónde deben insistir para corregir o mejorar su proceso de aprendizaje.

Por todo lo señalado, aunque se analizan los resultados académicos de los alumnos en relación con la aplicación del programa, las conclusiones derivadas de estos resultados serán formuladas con reservas.

Finalmente hemos de referirnos a las **variables de control**. Nosotros esperamos que los resultados de las variables dependientes que hemos citado anteriormente reflejen los efectos de la aplicación del programa. Ahora bien, es posible que esos efectos dependan también de otros factores distintos a la aplicación del programa. Las capacidades intelectuales pueden influir de manera especial en los resultados que van a ser analizados. La modifi-

cación de las actitudes motivacionales respecto al aprendizaje escolar puede ser debida –así lo esperamos– al tratamiento que hemos hecho: la aplicación del programa de motivación dirigido a desarrollarlas; pero estas actitudes dependen también de los resultados de aprendizaje que se van obteniendo, fin último de la actividad de aprendizaje del alumno, y los resultados académicos dependen, a su vez, de las capacidades, entre otras causas. Por otro lado, las capacidades intelectuales influyen en la eficacia individual del programa en cada alumno a través, por ejemplo, de la mayor o menor facilidad para comprender las exposiciones del programa y los razonamientos sobre las ventajas y efectos de lo que se propone o de la correcta planificación de las medidas que el alumno piensa adoptar. Por todo ello, se utiliza como variable de control las capacidades intelectuales de los alumnos implicadas en los aprendizajes escolares, medidas a través de la prueba TEA (Test de Aptitudes Escolares), para intentar así conocer el verdadero efecto del programa aplicado.



Método y procedimiento (III): muestra

Método y procedimiento (III): muestra

Nuestro programa está diseñado para ser aplicado a alumnos que comienzan la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Se ha elegido el nivel de 1º de ESO porque éste es un momento crucial en la vida escolar de los alumnos. El cambio de etapa supone el cambio de centro, lo que implica algunos cambios en el contexto de aprendizaje. Las características organizativas de un instituto varían respecto a un centro de Primaria, para adaptarse a las características de la nueva etapa y al desarrollo de los alumnos. Pero algunos de éstos no están preparados para este cambio, o les resulta muy brusco, o lo aprovechan para evitar el esfuerzo. Existe, por tanto, el riesgo de relajarse al no estar tan dirigido como hasta ahora su aprendizaje y al encontrarse con un mayor número de materias y profesores, lo que le llevaría a la disminución de su esfuerzo y, consiguientemente, de su rendimiento escolar. Por otro lado, en esta edad (12-13 años) los adolescentes se cuestionan por qué deben esforzarse o hasta qué punto deben hacerlo para conseguir asimilar los contenidos de las materias que les imparten en el instituto. Las dificultades encontradas en los cursos anteriores y la mayor complejidad de los aprendizajes con que ahora se encuentran, junto con las circunstancias señaladas anteriormente, determinan que en muchos alumnos vaya dis-

minuyendo el interés por aprender. Las presiones sociales y familiares no les son suficientes en estos momentos en los que no es raro que desconfíen de la sociedad y de sus padres, dirigiendo hacia ellos su malestar y sus críticas. Si los motivos para el estudio responden sólo a factores externos, impuestos, sin sentido para ellos, no es de extrañar que muchos de los alumnos dejen de realizar una actividad que les exige esfuerzo y de la que, según sus valoraciones, no obtienen ningún resultado o es negativo o no les compensa.

A las razones de tipo teórico y pedagógico (comienzo de una nueva etapa educativa, cambios en el contexto de aprendizaje, momento del desarrollo personal con riesgo para la motivación escolar, etc.) se unen las de tipo metodológico: cuando se aplicó el programa, 1º y 2º de ESO formaban un ciclo de dos años con continuidad entre ambos cursos, de manera que todos los alumnos de 1º pasaban a 2º al año siguiente, lo que nos facilitaba el seguimiento de los alumnos en esos dos cursos.

Para llevar a cabo nuestra investigación se buscaron cuatro institutos que tuvieran, a grandes rasgos, características parecidas. Los institutos finalmente seleccionados y que se prestaron a colaborar en nuestra investigación están ubicados en barrios de Madrid, en los distritos de Vicálvaro, Ciudad Lineal y

Moratalaz. Estos institutos presentaban, a grandes rasgos, características similares: son centros públicos ubicados en barrios periféricos de Madrid, escolarizaban alumnado inmigrante, con programa de Educación Compensatoria y de Integración de alumnos con necesidades educativas especiales (acnee). Los alumnos de estos programas (con retrasos significativos en su nivel de aprendizaje o con discapacidades intelectuales que les impiden conseguir los aprendizajes correspondientes al nivel en el que están escolarizados) participaron en la aplicación del programa si estaban en el aula en ese momento, realizando, en la medida de sus posibilidades, las actividades, pero sus resultados no fueron tenidos en cuenta para la evaluación del programa cuando se mostraban incapaces de cumplimentar los cuestionarios por dificultades de comprensión o porque sus capacida-

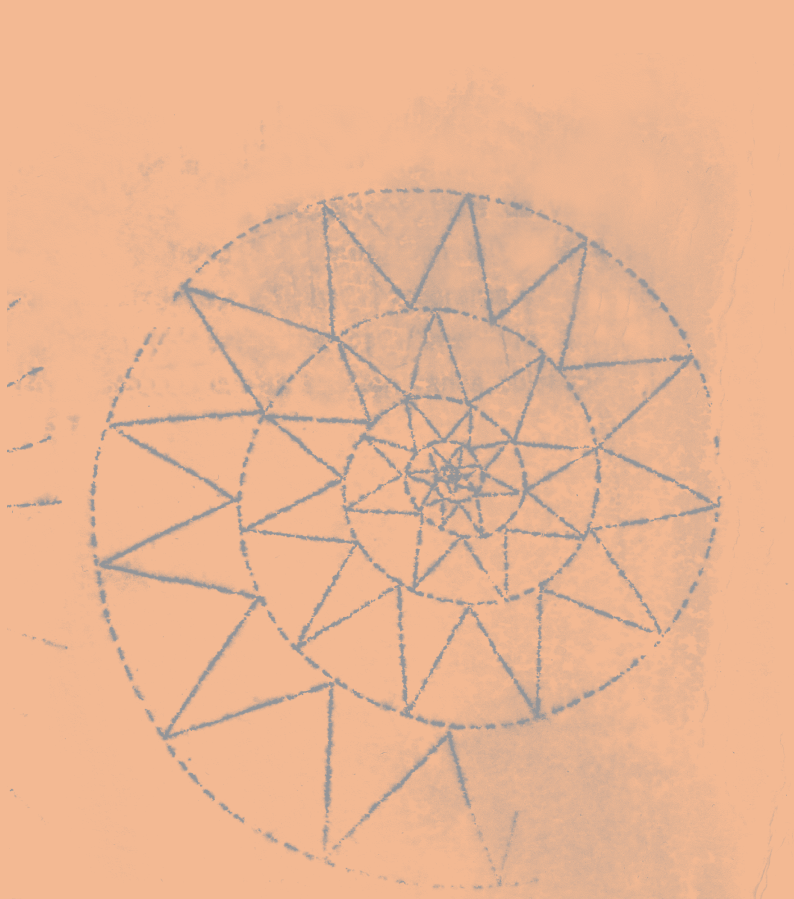
des intelectuales no lo hacían posible. De los cuatro institutos, dos fueron asignados a la condición experimental, en los que se desarrolló el programa, y otros dos a la de control, en los que sólo se aplicaron las pruebas a los alumnos.

El número total de alumnos que finalmente permanecieron en los centros en 1º y 2º, y cuyos resultados se han tenido en cuenta en los análisis, fue 237, 118 en los grupos experimentales y 119 en los grupos control. En 2º se incorporaron muchos alumnos que no promocionaron a 3º (“repetidores”), quienes también realizaron los cuestionarios (al final de 2º), pero cuyos resultados no se tuvieron en cuenta al no haber realizado esos cuestionarios en la 1ª y 2ª aplicación.

La composición de los distintos grupos en los distintos institutos y condiciones aparece en el siguiente cuadro.

Condición	IES	Grupos	Nº Alumnos			
EXPERIMENTAL	1	A	13	27	118	237
		B	14			
	2	A	30	91		
		B	30			
		C	31			
	CONTROL	3	A	20		
B			21			
C			25			
D			22			
4		A	15	31		
		B	16			
TOTAL	4	11	237			

CUADRO 19.1. DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA DE PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACIÓN.



Método y procedimiento (IV): procedimiento

Método y procedimiento (IV): procedimiento

Antes del comienzo de la aplicación del programa nos pusimos de acuerdo con los responsables de los institutos sobre las condiciones de aplicación del programa y mantuvimos reuniones con los profesores implicados con los grupos a los que se iba a aplicar el programa (tutores, orientador, jefe de estudios) para informarles con más detalle de las características y objetivos del programa y recibir, a su vez, información acerca de las características de los alumnos y de los grupos, y para sentar las bases de la colaboración necesaria para propiciar la mayor eficacia del programa. En todos los casos mantuvimos una relación permanente con los tutores, el orientador y el jefe de estudios de primer ciclo a lo largo de todo el tiempo que duró la aplicación del programa. De acuerdo con la idea de colaborar con los tutores, el aplicador les brindó la posibilidad de estar presentes en el aula y participar en el desarrollo del programa, pero no lo impuso como una condición, para no transmitir la idea de que el programa les iba a suponer una carga más añadida a las que ya tienen. De todos los tutores, tan sólo una profesora aceptó esta propuesta y asistió a todas las sesiones del programa con su grupo. En todo caso, se mantuvo una fluida relación con ellos y se les fue informando del desarrollo del programa y de la actitud del grupo y, en algunos casos,

de la de alumnos individuales. Esta relación estaba facilitada porque, al aplicarse el programa en la hora de la tutoría, el tutor estaba disponible en ese momento.

El autor de esta investigación llevó a cabo la aplicación del programa en todos los grupos experimentales; así como, en la mayor parte de los casos, la aplicación de los cuestionarios, aunque en algún instituto fue el orientador del centro el que se responsabilizó de esta tarea. El programa se aplicó en la hora de tutoría. Éste es el momento que más ventajas ofrece: no resta tiempo a otras materias y está dentro del horario escolar, lo que asegura la asistencia y participación de todos los alumnos, y evita el rechazo a tener que quedarse en el centro más tiempo que otros compañeros.

La aplicación tuvo lugar en el 2º trimestre del curso. Las razones para comenzar en el 2º trimestre son varias. Durante el 1º trimestre las sesiones de tutoría están muy comprometidas con actividades relacionadas con el comienzo de curso (conocimiento del grupo, recogida de información de los alumnos, normas de organización y funcionamiento del grupo, normas de convivencia, derechos y deberes, elección de delegado, etc.), tareas de las que está más descargado el 2º trimestre. Se tienen ya los resultados de la 1ª evaluación, que servirán, a los alumnos, de toma de concien-

cia sobre su rendimiento y resultados, y a nosotros, de base para comparar con los resultados posteriores. Además, el tiempo transcurrido desde el inicio del curso servirá para que los alumnos se hayan formado una idea de la organización y funcionamiento del instituto y de sus posibilidades y expectativas. De esta manera, los resultados de la evaluación de sus motivaciones serán más fiables. Adelantarlo, por tanto, no es aconsejable para una aplicación experimental, como la nuestra, e incluso temporalmente es casi imposible. Dejarlo para más tarde haría que el programa perdiera eficacia: en el 3^{er} trimestre sería demasiado tarde para recuperar los aprendizajes perdidos o corregir los hábitos negativos adquiridos; los exámenes y la evaluación final se ven ya como próximos.

Puesto que nuestra aplicación es experimental, antes de comenzar el programa pasamos a los alumnos las pruebas y los cuestionarios que nos van a permitir comparar los resultados antes y después del programa en algunas variables motivacionales relacionadas con los objetivos de nuestro programa. Las pruebas y cuestionarios que aplicamos, y que ya expusimos en el capítulo 17, son:

- Cuestionarios sobre motivación: MAPE-I (Motivación por el aprendizaje o la ejecución), EAT (Estilos atributivos), ECO (Expectativas de control) y AM (Automensajes motivacionales), elaborados y baremados por Alonso Tapia (1992b, 1995) y colaboradores.
- Cuestionario de hábitos y técnicas de estudio. Elaborado por nosotros mismos a partir de diversos cuestionarios sobre el mismo tema con el fin de que abarcase todos los aspectos. Está compuesto por 56 elementos agrupados en los siguientes apartados: condiciones materiales, planificación y organización del trabajo, método y técnicas de trabajo, y actitudes.
- TEA-2 (Tests de aptitudes escolares, 1998). Se utiliza como variable de control. Se obtienen centiles y C.I. en Aptitud verbal, Razonamiento, Cálculo y Total.

Para la evaluación de los efectos del programa se tendrán en cuenta también otros datos, como ya expusimos más atrás:

- Calificaciones. Se tendrá en cuenta el rendimiento en los aprendizajes a través de las calificaciones obtenidas en cada una de las evaluaciones de 1^o y 2^o de ESO.
- Escala de valoración de la conducta académica de los alumnos. Hojas de registro cumplimentadas por los profesores con indicadores de variables relacionadas con el aprendizaje: asistencia, atención, participación en clase, interés y esfuerzo, actitud, y progreso general a lo largo del curso.

La aplicación de los cuestionarios tuvo lugar en todos los centros en las primeras semanas del 2^o trimestre, en cuatro sesiones; en los grupos control siempre en la hora de tutoría; en los grupos experimentales se utilizaron también otras horas para no retrasar el comienzo de la aplicación del programa.

El programa se desarrolló durante el 2^o trimestre, en 9 sesiones, como estaba previsto, excepto en un grupo, que se hizo en 10 sesiones. La aplicación del programa se desarrolló con normalidad. Los alumnos asistieron con regularidad y no mostraron especial rechazo ante las actividades. Al comienzo de cada unidad se les entregaba el cuadernillo del alumno con los objetivos, actividades y orientaciones correspondientes al tema que se iba a tratar. Los alumnos realizaban las actividades en éste y lo conservaban.

A los profesores de los cuatro institutos que impartían clase a los alumnos de 1^o de ESO se les entregó antes del comienzo del programa un Cuestionario de autoevaluación sobre sus pautas de actuación docente en el aula para ser contestado de manera anónima. Se pretendía comprobar si había diferencias entre las actuaciones de los profesores de los grupos experimentales y de control, y si estas diferencias podían influir en la motivación de los alumnos y contaminar así los efectos del programa. Una vez comenzado el programa, se les entregó a los profesores de los centros en los que se aplicaba el programa unas orientaciones para mejorar sus actuaciones en el

aula para desarrollar la motivación de los alumnos y contribuir a la consecución de los objetivos del programa. Al final del curso se volvió a pedir a todos los profesores que volviesen a contestar el mismo cuestionario. Se pretendía ver si los profesores que habían recibido las orientaciones habían modificado sus pautas de actuación de manera diferente a los profesores que no las habían recibido. Todos estos documentos pueden verse en los Anexos 2 y 4, que aparecen al final de este trabajo.

También se envió a los padres, a través de sus hijos y el primer día que comenzó el programa, un escrito en el que se les informaba del programa que estaba siguiendo su hijo en el instituto y de su finalidad. Se les animaba a mostrar interés por él y se les daba orientaciones para que mediante sus actuaciones y actitudes contribuyesen a desarrollar en sus hijos la motivación por el aprendizaje. También lo presentamos en el Anexo 3.

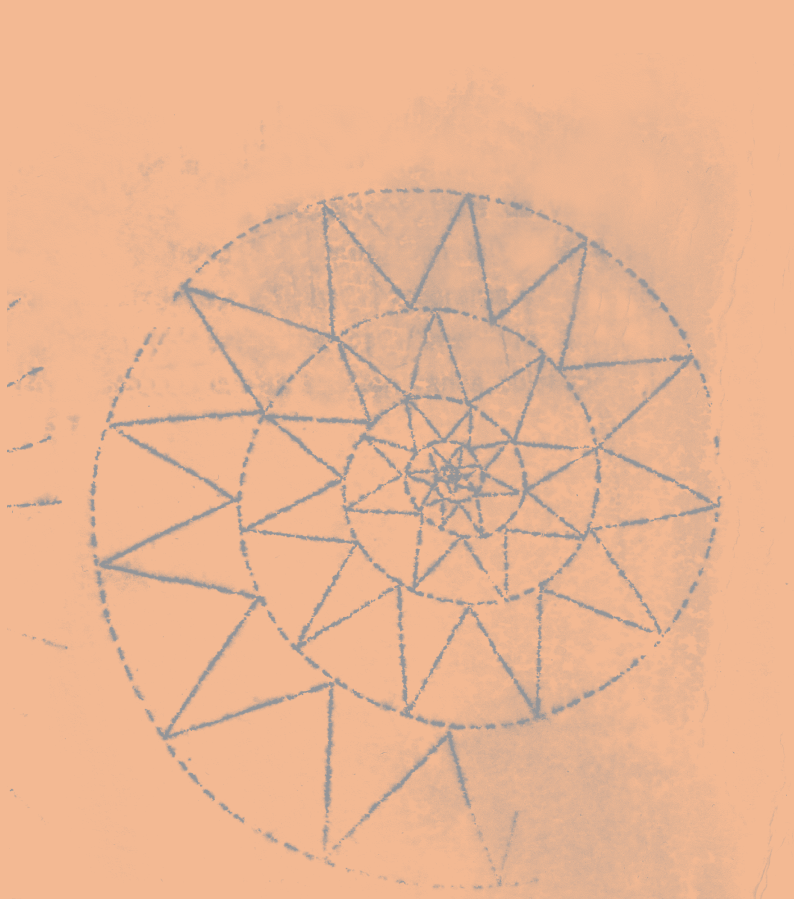
En la última sesión se les pidió a los alumnos que valorasen distintos aspectos del programa. Tras la aplicación del programa, para tratar de evaluar sus efectos se volvieron a tomar medidas de las variables dependientes que habíamos definido previamente. Para ello volvimos a

aplicar los cuestionarios a todos los alumnos de los grupos experimentales y de control en dos momentos distintos.

Al final del curso (mayo), dos meses después de acabar el programa, aplicamos los cuestionarios MAPE y AM y pedimos a los profesores que cumplimentasen para cada alumno la Escala de valoración de la conducta académica y valorasen el progreso de cada alumno a lo largo del curso.

Al final del curso siguiente (2º de ESO), volvimos a aplicar todos los cuestionarios que aplicamos al inicio (MAPE, EAT, ECO, AM, Hábitos y técnicas de estudio) y volvimos a pedir a los profesores que cumplimentasen de nuevo para cada alumno la Escala de valoración de la conducta académica y valorasen el progreso de cada alumno a lo largo del ciclo (1º y 2º de ESO). Además, los jefes de estudios nos facilitaron las calificaciones de los alumnos en las seis evaluaciones de los dos cursos.

Con todos estos datos en nuestras manos estamos listos para poder analizarlos y evaluar los efectos del programa. Los resultados de esos análisis es lo que presentamos en el próximo capítulo.



Resultados

Resultados

1. PROCEDIMIENTO DE ANALISIS

Las respuestas de los alumnos en cada uno de los elementos de los cuestionarios fueron tratadas informáticamente mediante la hoja de cálculo Excel para obtener las puntuaciones en cada uno de los factores de primer y segundo orden que se iban a tomar como variables dependientes y que nos iban a permitir contrastar las hipótesis formuladas. De manera similar se actuó con los demás datos: valoraciones de los profesores, calificaciones, etc. Estos datos fueron después volcados al programa estadístico SPSS 11.0, con el que se hicieron los análisis estadísticos definitivos, siguiendo las indicaciones de Pardo y Ruiz (2002, capítulos 14-16).

El diseño del análisis que seguimos es el de un *análisis de varianza (ANOVA) de dos factores con medidas repetidas en uno de ellos, con una covariable (ANCOVA)* (Pardo y San Martín, 2001).

Uno de los factores de nuestro análisis se refiere a las dos condiciones a las que se han asignado los grupos de alumnos: "experimental", cuando se les ha aplicado el programa objeto de nuestra investigación, y "control", cuando no se les ha aplicado el programa. Es la variable independiente o de tratamiento. Es, por tanto, un factor inter-sujetos con dos nive-

les (Experimental - Control), que llamamos "**CONDICIÓN**". Cada nivel está formado por un grupo distinto de sujetos; y todo sujeto pertenece a uno de los dos niveles.

El otro factor está formado por los momentos en que los sujetos han sido evaluados en aquellas variables que esperamos modificar con la aplicación del programa. En todos los casos hubo una evaluación antes de la aplicación del programa, en las primeras semanas del 2º trimestre del 1º curso. Después de la aplicación del programa, cuyo desarrollo tuvo lugar en el 2º trimestre del 1º curso, todas las pruebas fueron aplicadas al final del 2º curso; y sólo algunas también lo fueron al final del 1º curso. Se trata, por tanto, de repetición de medidas en distintos momentos. Por consiguiente, este factor, que llamaremos "**TIEMPO**", tendrá 2 ó 3 niveles, según las variables:

- a. Antes de la aplicación del programa;
- d1. Después: al final de 1º (sólo en algunas variables);
- d2. Después: al final de 2º.

En el caso de las calificaciones hay 6 niveles, correspondientes a los resultados de las seis evaluaciones escolares que tuvieron lugar a lo largo de los cursos 1º y 2º. Este factor, por tanto, se refiere a las variables dependientes, y es un factor intra-sujetos. Todos los sujetos

son evaluados en distintos momentos en los mismos aspectos.

Los análisis que pudieran hacerse sobre los factores anteriores no serían suficientes para sacar conclusiones sobre los efectos de la aplicación de nuestro programa si los consideráramos independientemente uno del otro. En el caso del primer factor (CONDICIÓN), los análisis mostrarán las diferencias que se dan entre el grupo experimental y el grupo control, teniendo en cuenta todas las medidas repetidas tomadas y sin diferenciar los distintos momentos, es decir, sin tener en cuenta la evolución a lo largo del tiempo. En el caso del segundo factor (TIEMPO), lo que se analiza es la evolución a lo largo del tiempo, en los distintos momentos en que se han tomado las medidas, de todos los sujetos, sin diferenciar si pertenecen al grupo experimental o al control. Pero lo que realmente interesa es ver la evolución del grupo experimental a lo largo del tiempo y compararla con la evolución del grupo control. Lo que interesa es analizar la *interacción de los dos factores (TIEMPO x CONDICIÓN)*. Si los efectos de la interacción resultan significativos podemos deducir que en alguno de los momentos de la evaluación las diferencias entre los grupos experimental y control son significativas, por lo que debemos seguir analizando esas diferencias, como más adelante señalaremos.

Tal como más atrás expusimos, pensamos que las capacidades de los alumnos pueden ser un factor que influya por sí mismo en la modificación de las variables dependientes que nuestro programa pretende modificar. Para comprobarlo y para separar, en el caso de que se diese, la influencia debida a las capacidades de la debida a la aplicación del programa, hemos aplicado a todos los sujetos una prueba para medir las capacidades (TEA: Test de Aptitudes Escolares) y la hemos incluido en el análisis como **covariable**. Si los análisis de covarianza (ANCOVA) muestran que hay una relación significativa entre las capacidades y las variables dependientes que estamos estudiando, esta relación quedará eliminada y los datos serán corregidos para que la variabili-

dad en las variables dependientes que nos interesan sean más reales, esto es, los datos reflejen los efectos reales del programa. Si no hubiese ninguna relación entre las capacidades y las variables dependientes, los resultados apenas se diferenciarían de los de un ANOVA, en el que no se hubiera tenido en cuenta la covariable TEA (Aptitudes Escolares). No obstante, en los casos en que el efecto de la covariable se ha mostrado como no significativo hemos vuelto a hacer el análisis de varianza (ANOVA) sin incluir la covariable y lo presentamos también para tenerlo presente a la hora de sacar conclusiones y hacer los comentarios pertinentes.

Señaladas las variables implicadas en nuestro análisis y la relación entre ellas, comentamos, siguiendo siempre a Pardo y Ruiz (2002), la fundamentación de los análisis estadísticos y de los comentarios que iremos haciendo sobre los resultados.

Lo primero que debemos hacer es *contrastar las hipótesis nulas* referidas a los efectos de los factores analizados, de la interacción de los factores y de la covariable. La hipótesis nula mantiene que las medias de las poblaciones definidas por los niveles de cada factor son iguales, es decir, que el efecto de ese factor es nulo. La hipótesis nula referida al efecto de la interacción afirma que no hay ninguna interacción entre esos dos factores, que son independientes uno del otro. Y la hipótesis nula referida a la covariable supone que no hay ninguna relación entre esa covariable y las variables dependientes con las que se pretende relacionar.

Para contrastar estas hipótesis, las distintas pruebas realizadas con el SPSS llevan a la obtención del *estadístico F*, con un *nivel crítico* asociado, que nos permitirá decidir si podemos mantener la hipótesis nula o debemos rechazarla y considerar, en este caso, que el efecto del factor al que nos referimos es significativo. Las decisiones las tomaremos con un nivel de confianza del 95%, esto es, hemos fijado el nivel de significación (α) en 0,05. Por tanto, cuando el nivel crítico (p) obtenido sea menor que α ($p < 0,05$) conside-

raremos que la hipótesis nula debe ser rechazada y que debemos admitir como significativo el efecto analizado.

En cuanto a los **efectos intra-sujetos**, utilizaremos *estadísticos F univariados*, que son más potentes que los multivariados. Ahora bien, en los modelos de medidas repetidas, como el nuestro, es preciso suponer que las varianzas de las diferencias entre cada dos niveles del factor de medidas repetidas son iguales, es decir, que la matriz de varianzas-covarianzas es circular o esférica. Para contrastar este supuesto realizamos la *prueba de esfericidad de Mauchly*, que nos ofrece un estadístico (“W”) con un nivel crítico asociado que nos permitirá asumir o rechazar la hipótesis de esfericidad. Si este valor crítico es mayor que 0’05 aceptamos la esfericidad; si el valor crítico es menor que 0’05 no podemos asumir la esfericidad de la matriz de varianzas-covarianzas.

Teniendo presentes los resultados sobre la esfericidad nos fijamos en los datos de las pruebas univariadas de los efectos intra-sujetos que nos ofrece el SPSS. Si hemos asumido la esfericidad (valor crítico de $W > 0'05$) nos fijamos en los datos del estadístico “*Esfericidad asumida*”. Si, por el contrario, hemos rechazado la hipótesis de esfericidad (valor crítico de $W < 0'05$), podríamos utilizar los estadísticos multivariados (a los que no les afecta la no esfericidad) o bien utilizar los estadísticos F univariados corregidos por el índice corrector “épsilon”, que expresa el grado en que la matriz de varianzas-covarianzas se aleja de la esfericidad. Este índice corrector “épsilon” corrige los grados de libertad para calcular los valores F y sus niveles críticos asociados. Esto es lo que hace el *estadístico “Greenhouse-Geisser”*, que es en el que nosotros nos fijaremos. (El SPSS nos ofrece también los estadísticos “Huynh-Feldt” y “Límite inferior”, este último para el caso extremo de mínima esfericidad.) En los resúmenes de los datos que ofrecemos podrá observarse que a veces los grados de libertad (g.l.) no aparecen en números enteros, sino con decimales. Esto ocurre cuando los análisis nos han mostrado

que no podemos asumir la esfericidad y el estadístico, para hacer las correcciones necesarias, modifica el valor de los grados de libertad.

Analizamos después los datos de las pruebas de los **efectos inter-sujetos**. En la tabla de resultados podemos observar la significación del efecto de la covariable y de las diferencias entre el grupo experimental y el control, es decir, la referida a los efectos atribuibles al tratamiento. Para poder interpretar estas diferencias y la interacción entre los factores (TIEMPO*CONDICIÓN) debemos hacer más análisis.

Debemos observar y analizar las *comparaciones múltiples entre las medias* de los grupos experimental y control en cada uno de los momentos de evaluación y observar el gráfico de perfil para estudiar en qué medida y en qué dirección se producen las diferencias.

En nuestro modelo, con un factor inter-sujetos y otro factor intra-sujetos con medidas repetidas, además del supuesto de esfericidad, ya comentado, es preciso establecer otro supuesto: que las matrices de varianzas-covarianzas de los niveles del factor intra-sujetos son iguales en cada uno de los niveles del factor inter-sujetos. Para comprobar este supuesto de *homogeneidad de las varianzas*, el programa nos ofrece dos estadísticos: la “*Prueba de Box*” nos proporciona el “M de Box”, referido globalmente a todos los niveles del factor intra-sujetos, y el “*Contraste de Levene*”, que nos ofrece un valor F y un nivel crítico asociado para cada nivel del factor intra-sujetos, esto es, para cada momento de la evaluación en que comparamos el grupo experimental con el grupo control.

Para sacar conclusiones observamos las *tablas de las medias estimadas*, corregidas ahora por el modelo estadístico que el programa ha seguido, y las *comparaciones múltiples por pares*, también corregidas mediante la “*corrección de Bonferroni*” para controlar la tasa de error (es decir, la probabilidad de cometer errores de tipo I, cuando se decide rechazar una hipótesis nula que en realidad no debería rechazarse). Aquí se comparan los

dos grupos (experimental y control) en cada momento de la evaluación, con su F y valor crítico correspondiente. Este análisis, junto con la observación del gráfico de perfil, en el que están representados los efectos de la interacción de los factores, nos ayudan definitivamente a sacar conclusiones sobre la hipótesis que formulamos acerca de la influencia de nuestro programa sobre la variable que en cada momento estamos considerando.

Siguiendo todo este proceso en el análisis de cada una de las variables que vamos a considerar, presentamos ahora de manera resumida, y para cada una de ellas, los datos, los estadísticos y los gráficos de los resultados obtenidos. A partir de ellos sacaremos las conclusiones que pasamos a exponer.

2. COVARIABLE

En diversas ocasiones nos hemos referido a la introducción en nuestra investigación de una variable de control que utilizamos como covariable en los análisis. Se trata de la covariable TEA-Total, que se refiere a las aptitudes de los alumnos implicadas en los aprendizajes escolares y que hemos medido por medio del test TEA, que ya hemos comentado. Estas actitu-

des, que en principio no son motivacionales, influyen sin duda alguna, en los resultados académicos de los alumnos y, como consecuencia, en ciertos aspectos motivacionales que están influidos por los propios resultados y por la idea que el sujeto tiene de la autoeficacia. Por otro lado, estas capacidades también pueden influir en una mayor facilidad o mejor disposición para tomar conciencia de ciertos aspectos relacionados con el aprendizaje (su utilidad, la relación entre distintos aprendizajes, la influencia de las atribuciones y las expectativas, tener claras las propias metas, etc.), y para comprenderlos y asumirlos, lo que influirá en su motivación por aprender.

Pues bien, los análisis de los resultados de esta prueba nos muestran que hay una diferencia altamente significativa entre los grupos experimental y control en esta variable (cuadro 21.1), siendo los resultados del grupo experimental significativamente inferiores a los del grupo control.

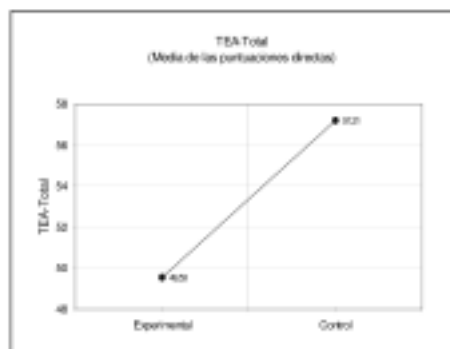
Por tanto, incluiremos esta covariable en los análisis de covarianza para descontar su influencia en los resultados de las otras variables y poder conocer la verdadera influencia del programa.

CUADRO 21.1. RESUMEN DE ANCOVA: TEA-TOTAL

Covariable: TEA-Total

Variable	Fuente de varianza	S.C.	g.l.	M.C.	F	p
TEA-Total	CONDICIÓN (exp-con)	3263,448	1	3263,448	14,891	,000
	Error	53943,546	228	236,597		

	N	Medias
Experimental	115	49,53
Control	113	57,21
Diferencia de medias **		-7,68
Significación (p) **		,000



3. HIPÓTESIS 1

La primera hipótesis planteada predecía que los alumnos que habían seguido el programa (grupo experimental) **aumentarían su motivación por el aprendizaje y por el incremento de la propia competencia**, que era uno de los objetivos principales del programa. Para comprobarlo nos fijamos fundamentalmente en tres variables medidas por el cuestionario MAPE: un factor de 2º orden (F-I) y dos factores de 1º orden (f-4 y f-7), aunque también tendremos en cuenta y comentaremos los resultados del factor f-2. Las variables medidas por los tres primeros factores citados son bipolares: contraponen la motivación por el aprendizaje e incremento de la competencia a la motivación centrada en la preocupación por salvar la autoestima evitando los juicios negativos de los otros sobre la propia competencia (*que no piensen que soy tonto, incapaz, etc.*) o procurando conseguir juicios positivos (*que los demás piensen que soy listo, que sé hacer las cosas, etc.*).

En todos estos factores, el efecto de la covariable TEA-Total, que mide las capacidades implicadas en el aprendizaje escolar, se muestra significativo, lo que indica que ha sido pertinente su inclusión.

Los resultados que arrojan las tres variables son, a grandes rasgos, coincidentes entre sí. Las tres variables se comportan según los resultados esperados y predichos por la hipótesis.

Fijémonos primero en los resultados de los factores de 1º orden. En el caso de la variable MAPE-f4 (cuadro 21.3), el grupo experimental, al final del 2º curso, ha disminuido, aunque poco, su preocupación por evitar los juicios negativos de competencia, mientras que el grupo control la ha aumentado, resultando significativa la diferencia entre ambos grupos al final de 2º (aunque también la era, pero menos, antes de la aplicación del programa). Cuando de lo que se trata es de conseguir juicios positivos de competencia (MAPE-f7; cuadro 21.4), los dos grupos se comportan de manera parecida: en ambos, esa preocupa-

ción va decreciendo, aunque algo más en el grupo experimental. En ningún momento la diferencia entre ambos grupos es significativa. Pero donde más evidente es la diferente evolución de los dos grupos es en la variable MAPE-FI (factor de 2º orden que incluye los factores antes comentados, más el MAPE-f2, al que nos referiremos a continuación; cuadro 21.2). Partiendo de una diferencia inicial no significativa, el grupo control disminuye al final de 1º para volver a subir al final de 2º, mientras el grupo experimental va disminuyendo progresivamente hasta presentar una diferencia altamente significativa al final de 2º, tal como predecía la hipótesis 1.

Si la diferencia se muestra aquí mucho más evidente que en los dos factores antes comentados se debe a la influencia de otro factor de 1º orden incluido en él: el MAPE-f2 (cuadro 21.5), que mide la ansiedad inhibitoria del rendimiento, estado que experimenta el sujeto ante situaciones en las que la excesiva preocupación por algunos aspectos de su conducta o por las posibles consecuencias negativas derivadas de sus resultados perjudica notablemente la eficacia de su aprendizaje. En el origen de este estado de ansiedad puede estar el temor a las situaciones de evaluación, sus expectativas de fracaso, los pensamientos negativos que le vienen a la cabeza o los auto-mensajes negativos que se da. En esta variable vemos que, partiendo de puntuaciones iguales, el grupo control desciende algo y luego sube, mientras el grupo experimental disminuye progresivamente, y de manera notable al final de 2º, presentando en ese momento una diferencia significativa con el grupo control.

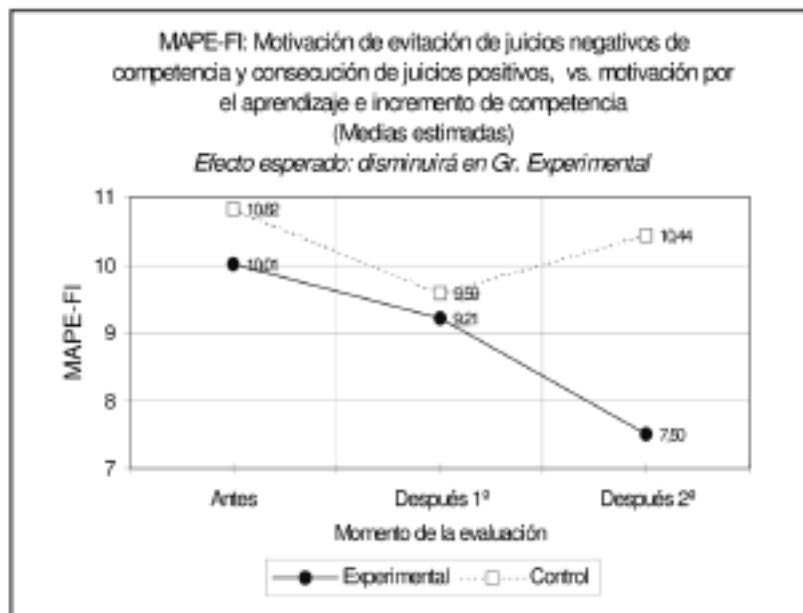
En conclusión, podemos decir que **la hipótesis 1 se ha confirmado**: los alumnos que han seguido el programa han aumentado, en mayor medida que los alumnos que no lo han seguido, su motivación por el aprendizaje y por el incremento de su competencia, al haber disminuido su preocupación por preservar su autoestima y por otros aspectos ajenos al propio aprendizaje y que lo perjudican.

CUADRO 21.2. RESUMEN DE ANCOVA (COVARIABLE: TEA-TOTAL: MAPE-FI).

Variable Dependiente: **MAPE-FI: Motivación de evitación de juicios negativos de competencia y consecución de juicios positivos, vs. motivación por el aprendizaje e incremento de competencia.**

Variable	Fuente de varianza	S.C.	g.l.	M.C.	F	p
MAPE-FI intra-sujetos (Antes-Desp1-Desp2)	TIEMPO (a-d1-d2)	98,748	1,869	52,835	2,836	,063
	TIEMPO*CONDICIÓN	202,546	1,869	108,371	5,817	,004
	Error (TIEMPO)	7834,558	420,563	18,629		
MAPE-FI inter-sujetos (Exper-Control)	TEA (Covariable)	2288,661	1	2288,661	42,138	,000
	CONDICIÓN (exp-cont)	306,525	1	306,525	5,644	,018
	Error	12220,534	225	54,313		

	N	Medias empíricas			Medias estimadas		
		Antes	Desp. 1º	Desp. 2º	Antes	Desp. 1º	Desp. 2º
Experimental	115	10,50	9,70	7,86	10,01	9,21	7,50
Control	113	10,32	9,08	10,07	10,82	9,59	10,44
Diferencia de medias →					-0,81	-0,38	-2,95
Significación (p) →					,230	,595	,000

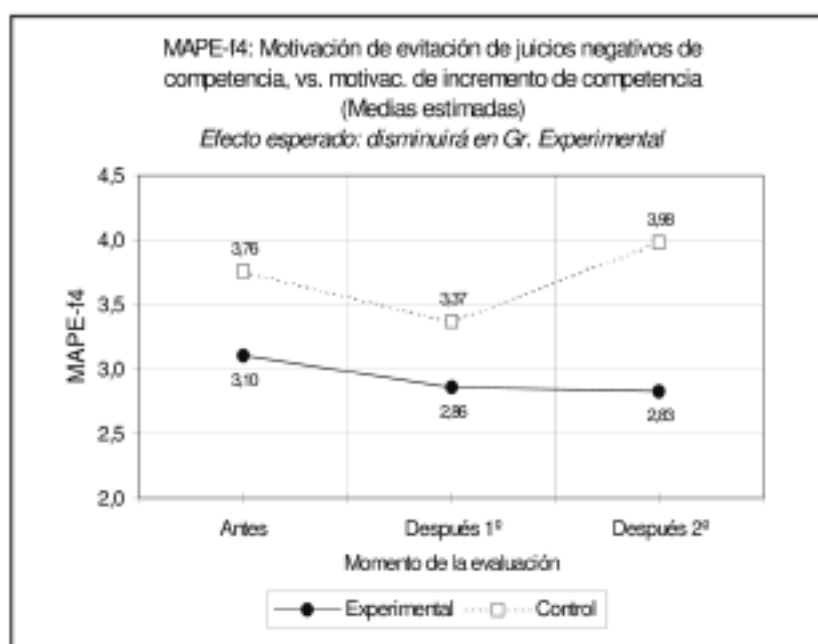


CUADRO 21.3. RESUMEN DE ANCOVA (COVARIABLE: TEA-TOTAL: MAPE-F4).

Variable Dependiente: **MAPE-f4: Motivación de evitación de juicios negativos de competencia, vs. motivación de incremento de competencia.**

Variable	Fuente de varianza	S.C.	g.l.	M.C.	F	p
MAPE-f4 intra-sujetos (Antes-Desp1-Desp2)	TIEMPO (a-d1-d2)	10,186	2	5,093	1,388	,251
	TIEMPO*CONDICIÓN	11,734	2	5,867	1,599	,203
	Error (TIEMPO)	1651,596	450	3,670		
MAPE-f4 inter-sujetos (Exper-Control)	TEA (Covariable)	243,463	1	243,463	23,524	,000
	CONDICIÓN (exp-cont)	95,755	1	95,755	9,252	,003
	Error	2328,604	225	10,349		

	N	Medias empíricas			Medias estimadas		
		Antes	Desp. 1ª	Desp. 2ª	Antes	Desp. 1ª	Desp. 2ª
Experimental	115	3,27	3,03	2,93	3,10	2,86	2,83
Control	113	3,58	3,19	3,88	3,76	3,37	3,98
Diferencia de medias →					-0,66	-0,51	-1,15
Significación (p) →					,038	,126	,001

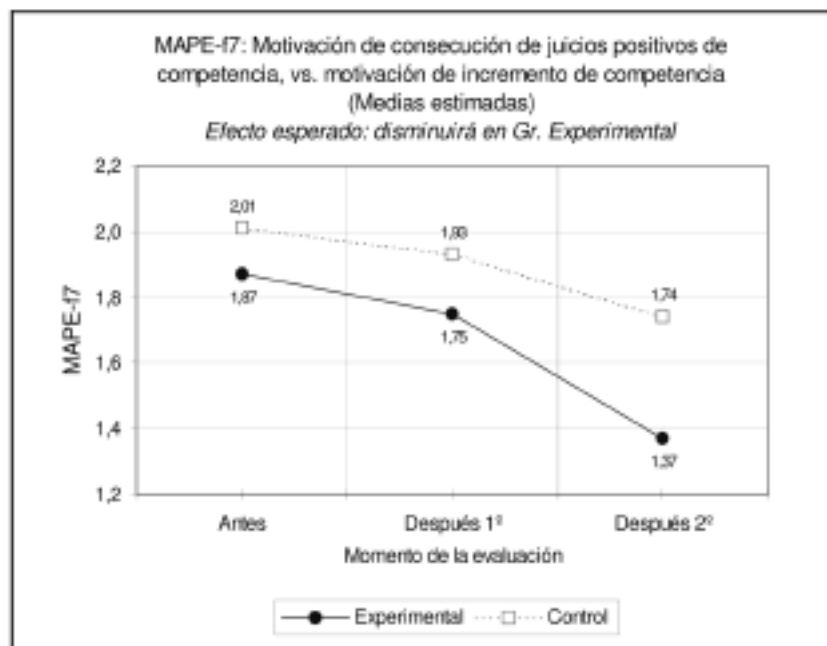


CUADRO 21.4. RESUMEN DE ANCOVA (COVARIABLE: TEA-TOTAL: MAPE-F7.

Variable Dependiente: **MAPE-f7: Motivación de consecución de juicios positivos de competencia, vs. motivación por incremento de competencia.**

Variable	Fuente de varianza	S.C.	g.l.	M.C.	F	p
MAPE-f7 intra-sujetos (Antes-Desp1-Desp2)	TIEMPO (a-d1-d2)	7,333	2	3,667	2,401	,092
	TIEMPO*CONDICIÓN	1,436	2	0,718	0,470	,625
	Error (TIEMPO)	687,139	450	1,527		
MAPE-f7 inter-sujetos (Exper-Control)	TEA (Covariable)	126,188	1	126,188	29,274	,000
	CONDICIÓN (exp-cont)	8,592	1	8,592	1,993	,159
	Error	969,874	225	4,311		

	N	Medias empíricas			Medias estimadas		
		Antes	Desp. 1º	Desp. 2º	Antes	Desp. 1º	Desp. 2º
Experimental	115	1,99	1,85	1,46	1,87	1,75	1,37
Control	113	1,88	1,82	1,65	2,01	1,93	1,74
Diferencia de medias →					-0,14	-0,18	-0,37
Significación (p) →					,459	,413	,099

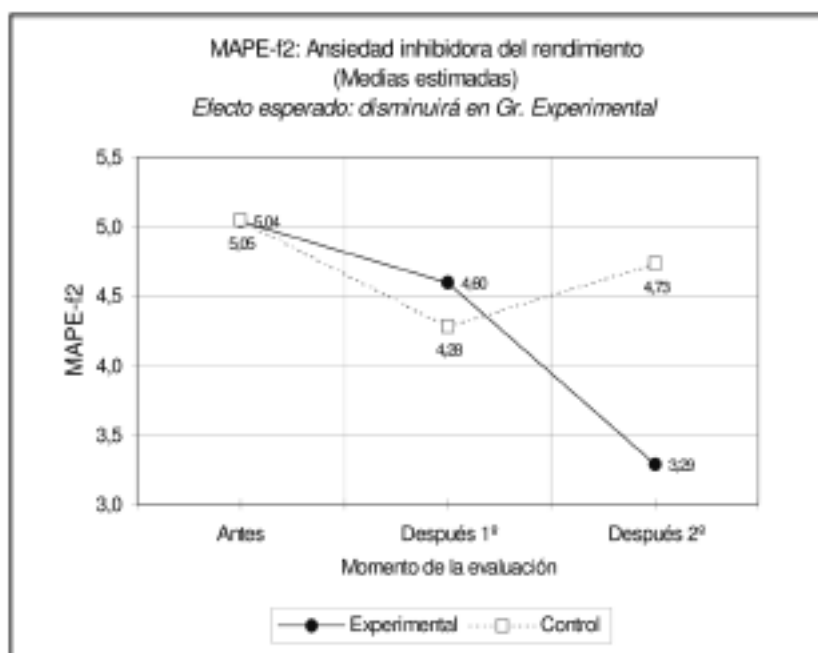


CUADRO 21.5. RESUMEN DE ANCOVA (COVARIABLE: TEA-TOTAL: MAPE-F2).

Variable Dependiente: **MAPE-f2: Ansiedad inhibidora del rendimiento.**

Variable	Fuente de varianza	S.C.	g.l.	M.C.	F	p
MAPE-f2 intra-sujetos (Antes-Desp1-Desp2)	TIEMPO (a-d1-d2)	16,627	1,846	9,007	1,818	,167
	TIEMPO*CONDICIÓN	93,575	1,846	50,691	10,233	,000
	Error (TIEMPO)	2057,507	415,335	4,954		
MAPE-f2 inter-sujetos (Exper-Control)	TEA (Covariable)	441,139	1	441,139	35,469	,000
	CONDICIÓN (exp-cont)	22,955	1	22,955	1,846	,176
	Error	2798,433	225	12,437		

	N	Medias empíricas			Medias estimadas		
		Antes	Desp. 1º	Desp. 2º	Antes	Desp. 1º	Desp. 2º
Experimental	115	5,24	4,82	3,47	5,04	4,60	3,29
Control	113	4,85	4,06	4,55	5,05	4,28	4,73
Diferencia de medias →					-0,01	0,32	-1,44
Significación (p) →					,980	,338	,001



4. HIPÓTESIS 2

La predicción que habíamos hecho de que, como consecuencia de la aplicación del programa y al estar motivados, **aumentaría en el grupo experimental la disposición al esfuerzo** (hipótesis 2) **no se ha visto confirmada** en ninguna de las variables dependientes relacionadas con esta hipótesis.

Todos los resultados coinciden al mostrar la tendencia a lo largo de los dos cursos: la disposición al esfuerzo va disminuyendo a lo largo de esta etapa y especialmente en 2º.

Las variables MAPE-f5 (cuadro 21.7) y MAPE-f6 (cuadro 21.8) se refieren al autoconcepto que tienen los alumnos acerca de su laboriosidad o vagancia referidas al ámbito escolar. En el primer caso, aunque al final de 1º se consideran algo más trabajadores que en el 1º trimestre, al final de 2º ambos grupos coinciden en considerarse como menos trabajadores. En cuanto a la consideración como vagos, en ambos grupos, congruentemente con lo anterior, se manifiesta un progresivo aumento. Al final del 2º curso de ESO los alumnos se consideran más vagos que lo eran al comienzo de 1º.

Ahora bien, es preciso hacer un comentario a los datos del cuadro 21.7 referidos al grupo experimental. Observamos que inmediatamente después del programa ha mejorado el autoconcepto de trabajador y ha aumentado su disposición al esfuerzo, seguramente por efecto del programa, ya que no ocurre lo mismo en el grupo control, pero al final del curso siguiente se vuelve a producir un descenso en la misma medida que el grupo con-

trol. La explicación puede ser la siguiente: el programa puede haber conseguido mejorar la motivación del alumno, aumentando su interés y su disposición al esfuerzo y, consecuentemente, sus expectativas respecto a sus resultados. Pero con el paso del tiempo, si ve que sus expectativas no llegan a cumplirse, si sus resultados no mejoran, como comprobaremos más adelante (cuadros 21.38a y b), por diversos motivos (conocimientos previos insuficientes, no utilizar procedimientos de aprendizaje adecuados, falta de esfuerzo efectivo, procedimientos de evaluación no adaptados, etc.), cae en el desánimo y vuelve a disminuir su disposición al esfuerzo.

La variable MAPE-f1 (cuadros 21.9a y b; con y sin la covariable TEA) se refiere al tipo de actividades que prefieren los alumnos, según impliquen o no esfuerzo para realizarlas. También aquí se muestra cómo aumenta en los alumnos la tendencia a evitar el esfuerzo y cómo, en el caso de que puedan elegir, prefieren las actividades más fáciles, las que no les supongan mucho esfuerzo. Esta tendencia es igual en ambos grupos.

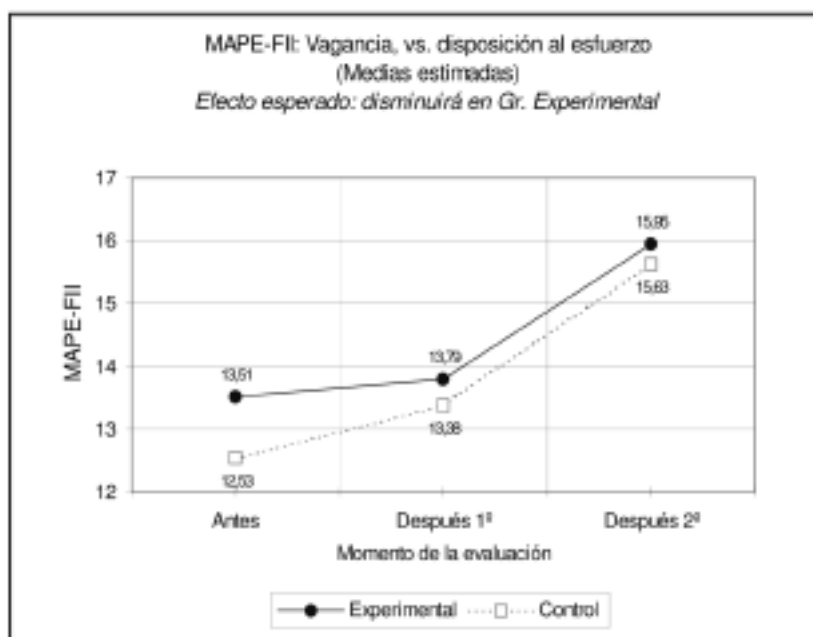
Como síntesis y fijándonos finalmente en la variable MAPE-FII (factor de 2º orden que incluye los factores de 1º orden antes comentados; cuadro 21.6), comprobamos lo mismo: el aumento de la vagancia a lo largo de 1º y 2º de ESO. El programa no ha surtido el efecto esperado en los alumnos que lo han seguido; al contrario, lo que observamos va en la dirección contraria y se da en la misma medida que en el grupo control.

CUADRO 21.6. RESUMEN DE ANCOVA (COVARIABLE: TEA-TOTAL: MAPE-FII).

Variable Dependiente: **MAPE-FII: Vagancia, vs. disposición al esfuerzo.**

Variable	Fuente de varianza	S.C.	g.l.	M.C.	F	p
MAPE-FII intra-sujetos (Antes-Desp1-Desp2)	TIEMPO (a-d1-d2)	18,095	2	9,048	0,751	,472
	TIEMPO*CONDICIÓN	13,880	2	6,940	0,576	,562
	Error (TIEMPO)	5419,866	450	12,044		
MAPE-FII inter-sujetos (Exper-Control)	TEA (Covariable)	242,626	1	242,626	4,515	,035
	CONDICIÓN (exp-cont)	51,518	1	51,518	0,959	,329
	Error	12090,261	225	53,734		

	N	Medias empíricas			Medias estimadas		
		Antes	Desp. 1º	Desp. 2º	Antes	Desp. 1º	Desp. 2º
Experimental	115	13,68	14,01	16,00	13,51	13,79	15,95
Control	113	12,36	13,16	15,58	12,53	13,38	15,63
Diferencia de medias →					0,98	0,41	0,32
Significación (p) →					,151	,572	,650

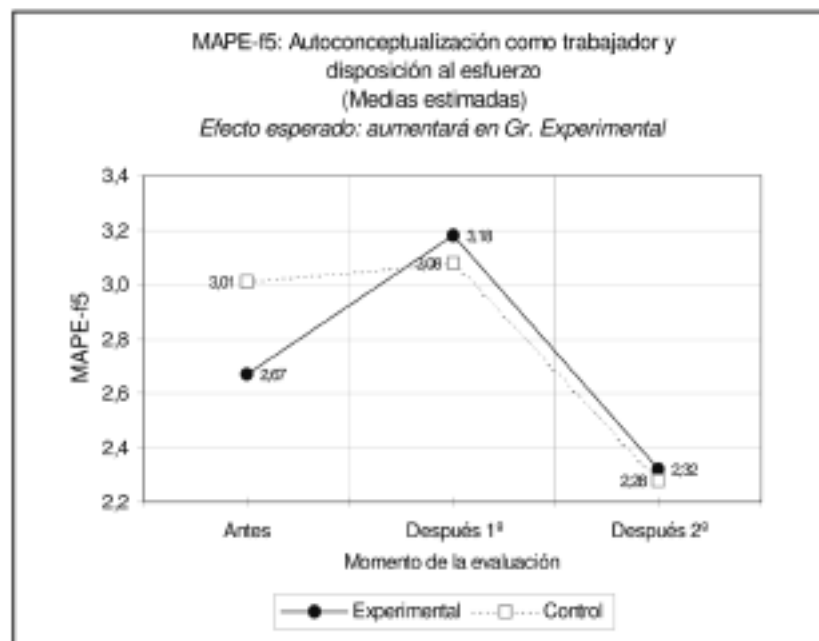


CUADRO 21.7. RESUMEN DE ANCOVA (COVARIABLE: TEA-TOTAL: MAPE-F5.

Variable Dependiente: **MAPE-f5: Autoconceptualización como trabajador y disposición al esfuerzo.**

Variable	Fuente de varianza	S.C.	g.l.	M.C.	F	p
MAPE-f5 intra-sujetos (Antes-Desp1-Desp2)	TIEMPO (a-d1-d2)	3,496	2	1,748	0,989	,373
	TIEMPO*CONDICIÓN	5,947	2	2,974	1,682	,187
	Error (TIEMPO)	795,447	450	1,768		
MAPE-f5 inter-sujetos (Exper-Control)	TEA (Covariable)	104,566	1	104,566	15,270	,000
	CONDICIÓN (exp-cont)	0,651	1	0,651	0,095	,758
	Error	1540,713	225	6,848		

	N	Medias empíricas			Medias estimadas		
		Antes	Desp. 1ª	Desp. 2ª	Antes	Desp. 1ª	Desp. 2ª
Experimental	115	2,55	3,08	2,25	2,67	3,18	2,32
Control	113	3,13	3,18	2,35	3,01	3,08	2,28
Diferencia de medias →					-0,34	0,10	0,04
Significación (p) →					,462	,787	,974

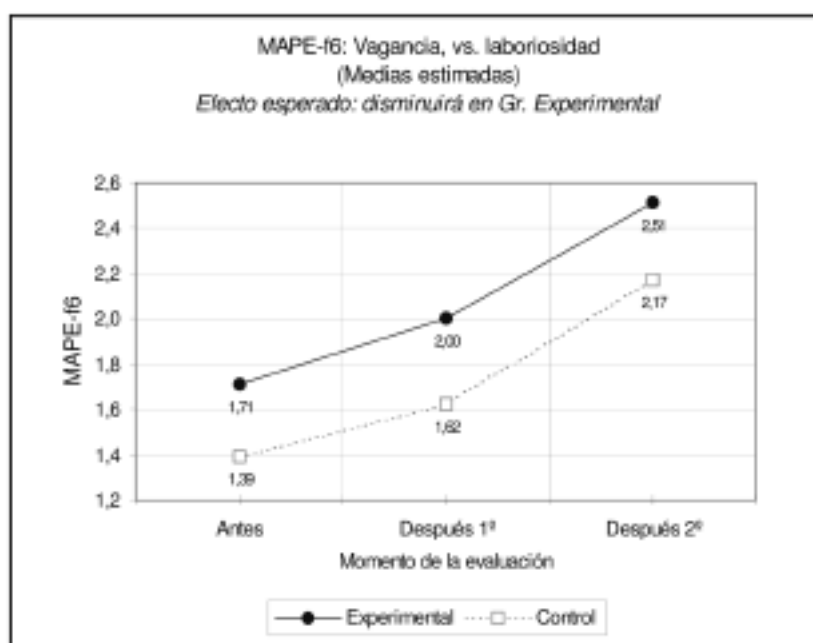


CUADRO 21.8. RESUMEN DE ANCOVA (COVARIABLE: TEA-TOTAL: MAPE-F6.

Variable Dependiente: **MAPE-f6: Vagancia, vs. laboriosidad.**

Variable	Fuente de varianza	S.C.	g.l.	M.C.	F	p
MAPE-f6 intra-sujetos (Antes-Desp1-Desp2)	TIEMPO (a-d1-d2)	4,550	2	2,275	1,549	,214
	TIEMPO*CONDICIÓN	0,112	2	0,056	0,038	,963
	Error (TIEMPO)	660,935	450	1,469		
MAPE-f6 inter-sujetos (Exper-Control)	TEA (Covariable)	138,122	1	138,122	30,311	,000
	CONDICIÓN (exp-cont)	19,769	1	19,769	4,338	,038
	Error	1025,274	225	4,557		

	N	Medias empíricas			Medias estimadas		
		Antes	Desp. 1º	Desp. 2º	Antes	Desp. 1º	Desp. 2º
Experimental	115	1,83	2,15	2,58	1,71	2,00	2,51
Control	113	1,27	1,47	2,09	1,39	1,62	2,17
Diferencia de medias →				0,32	0,38	0,34	
Significación (p) →				,112	,086	,123	

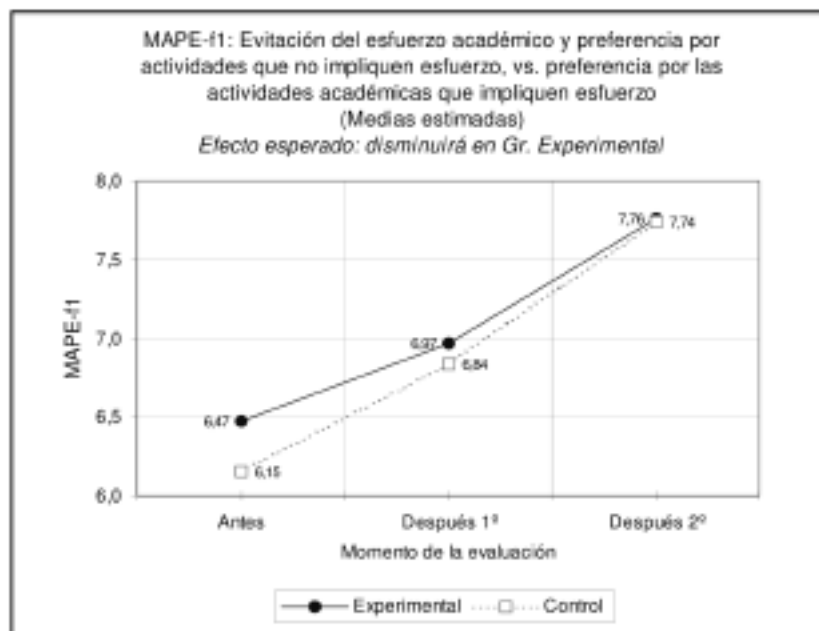


CUADRO 21.9a. RESUMEN DE ANCOVA (COVARIABLE: TEA-TOTAL: MAPE-F1).

Variable Dependiente: **MAPE-f1: Evitación del esfuerzo académico y preferencia por actividades que no impliquen esfuerzo, vs. preferencia por las actividades académicas que impliquen esfuerzo.**

Variable	Fuente de varianza	S.C.	g.l.	M.C.	F	p
MAPE-f1 intra-sujetos (Antes-Desp1-Desp2)	TIEMPO (a-d1-d2)	16,708	2	8,354	1,607	,202
	TIEMPO*CONDICIÓN	2,562	2	1,281	0,246	,782
	Error (TIEMPO)	2339,392	450	5,199		
MAPE-f1 inter-sujetos (Exper-Control)	TEA (Covariable)	40,983	1	40,983	2,116	,147
	CONDICIÓN (exp-cont)	3,704	1	3,704	0,191	,662
	Error	4358,108	225	19,369		

	N	Medias empíricas			Medias estimadas		
		Antes	Desp. 1º	Desp. 2º	Antes	Desp. 1º	Desp. 2º
Experimental	115	6,40	6,94	7,67	6,47	6,97	7,76
Control	113	6,22	6,87	7,83	6,15	6,84	7,74
Diferencia de medias →					0,32	0,13	0,02
Significación (p) →					,462	,787	,974

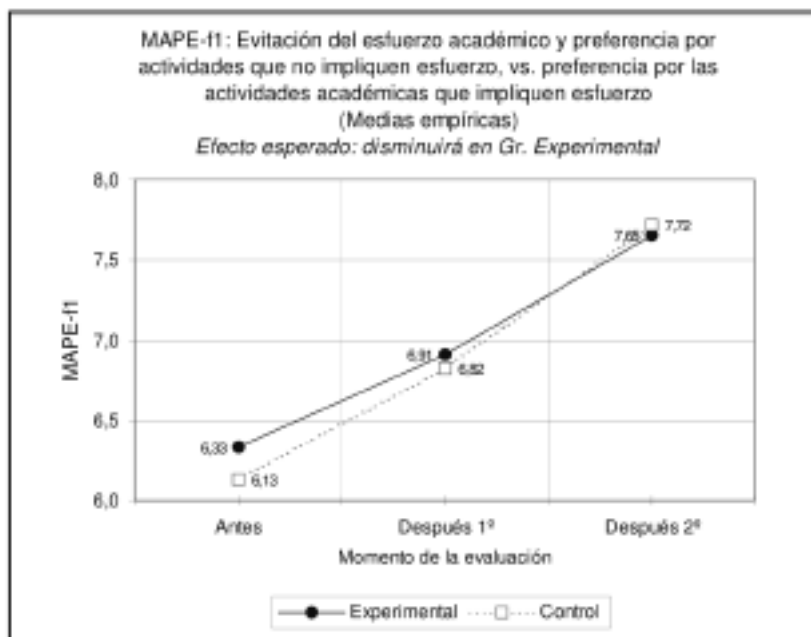


CUADRO 21.9b. RESUMEN DE ANCOVA MAPE-F1.

Variable Dependiente: **MAPE-f1: Evitación del esfuerzo académico y preferencia por actividades que no impliquen esfuerzo, vs. preferencia por las actividades académicas que impliquen esfuerzo.**

Variable	Fuente de varianza	S.C.	g.l.	M.C.	F	p
MAPE-f1 intra-sujetos (Antes-Desp1-Desp2)	TIEMPO (a-d1-d2)	252,461	2	126,231	24,290	,000
	TIEMPO*CONDICIÓN	2,132	2	1,066	0,205	,815
	Error (TIEMPO)	2442,540	470	5,197		
MAPE-f1 inter-sujetos (Exper-Control)	CONDICIÓN (exp-cont)	0,935	1	0,935	0,048	,827
	Error	4615,929	235	19,642		

Medias empíricas				
	N	Antes	Desp. 1º	Desp. 2º
Experimental	118	6,33	6,91	7,65
Control	119	6,13	6,82	7,72
Diferencia de medias →		0,20	0,09	-0,07
Significación (p) →		,634	,834	,855



5. HIPÓTESIS 3

Al tratar de desarrollar la motivación por el aprendizaje predecíamos que **disminuiría la motivación de lucimiento** (hipótesis 3). Para comprobarlo nos fijamos sobre todo en dos variables que miden específicamente este tipo de motivación: MAPE-FIII (factor de 2º orden; cuadros 21.10a y b) y MAPE-f3 (factor de 1º orden; cuadros 21.11a y b). En ambos casos el ANCOVA nos ha mostrado que la influencia de la covariable TEA no es significativa en estas variables, por lo que hemos vuelto a hacer un ANOVA sin incluir la covariable. Los resultados son, lógicamente, similares a los arrojados por el ANCOVA, puesto que la influencia de la covariable no era significativa. Los análisis de los resultados de ambas variables van en la dirección esperada: la motivación de lucimiento ha descendido significativamente al final del 2º curso respecto al comienzo del 1º. Pero esta evolución se ha producido en la misma medida en ambos grupos, por lo que debemos concluir que ese descenso no es debido a la aplicación del programa, sino a

algún factor común a todos los grupos, independientemente de que hayan seguido o no el programa. Por tanto, y aunque los resultados se han producido en la dirección esperada, **no podemos dar por confirmada esta hipótesis.**

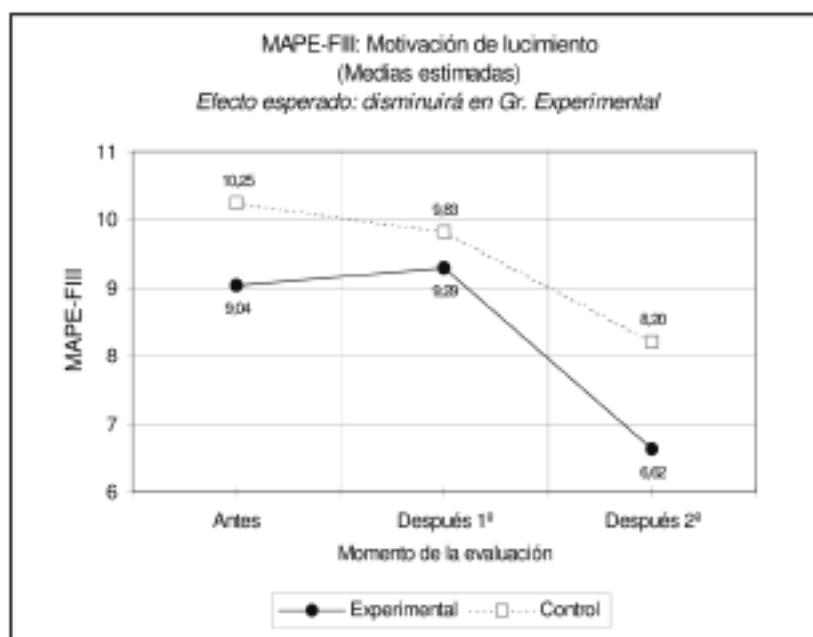
De nuevo observamos que en la variable MAPE-f8 (cuadro 21.12; factor de 1º orden que contribuye al factor de 2º orden MAPE-III) los datos referidos al grupo experimental se comportan de manera similar a los de la variable MAPE-f5 y que hemos comentado anteriormente. En la aplicación del cuestionario próxima a la conclusión del programa ha aumentado la preocupación del alumno por los resultados, probablemente por efecto del programa, pero un curso después esa preocupación por obtener buenos resultados ya ha descendido, debido, probablemente, como antes comentamos, a que sus expectativas no llegaban a cumplirse, porque los resultados no mejoraban, o a la pérdida progresiva de interés por los aprendizajes, característica en los alumnos en estos niveles, como se ve también en los resultados del grupo control.

CUADRO 21.10a. RESUMEN DE ANCOVA (COVARIABLE: TEA-TOTAL: MAPE-FIII).

Variable Dependiente: **MAPE-FIII: Motivación de lucimiento.**

Variable	Fuente de varianza	S.C.	g.l.	M.C.	F	p
MAPE-FIII intra-sujetos (Antes-Desp1-Desp2)	TIEMPO (a-d1-d2)	29,488	1,914	15,406	1,549	,214
	TIEMPO*CONDICIÓN	29,733	1,914	15,534	1,562	,212
	Error (TIEMPO)	4283,728	430,673	9,947		
MAPE-FIII inter-sujetos (Exper-Control)	TEA (Covariable)	0,110	1	0,110	0,004	,952
	CONDICIÓN (exp-cont)	197,743	1	197,743	6,594	,011
	Error	6746,907	225	29,986		

	N	Medias empíricas			Medias estimadas		
		Antes	Desp. 1º	Desp. 2º	Antes	Desp. 1º	Desp. 2º
Experimental	115	9,05	9,23	6,66	9,04	9,29	6,62
Control	113	10,25	9,88	8,16	10,26	9,83	8,20
Diferencia de medias →					-1,22	-0,54	-1,58
Significación (p) →					,020	,295	,011

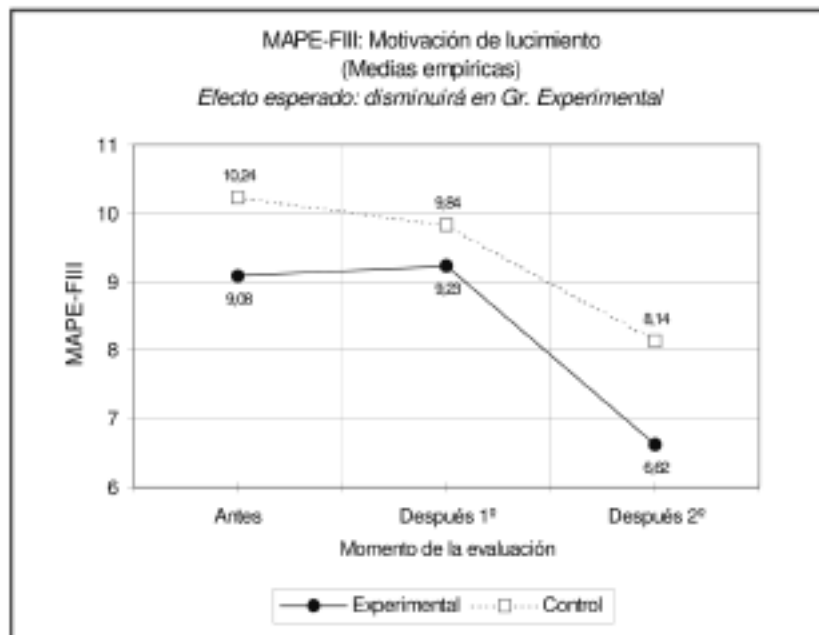


CUADRO 21.10b. RESUMEN DE ANCOVA MAPE-FIII.

Variable Dependiente: **MAPE-FIII: Motivación de lucimiento.**

Variable	Fuente de varianza	S.C.	g.l.	M.C.	F	p
MAPE-FIII intra-sujetos (Antes-Desp1-Desp2)	TIEMPO (a-d1-d2)	779,717	1,914	407,376	41,591	,000
	TIEMPO*CONDICIÓN	25,005	1,914	13,064	1,334	,264
	Error (TIEMPO)	4405,507	449,783	9,795		
MAPE-FIII inter-sujetos (Exper-Control)	CONDICIÓN (exp-cont)	214,382	1	214,382	7,277	,007
	Error	6922,777	235	29,459		

		Medias empíricas		
	N	Antes	Desp. 1º	Desp. 2º
Experimental	118	9,08	9,23	6,62
Control	119	10,24	9,84	8,14
Diferencia de medias →		-1,16	-0,61	-1,52
Significación (p) →		,019	,208	,010

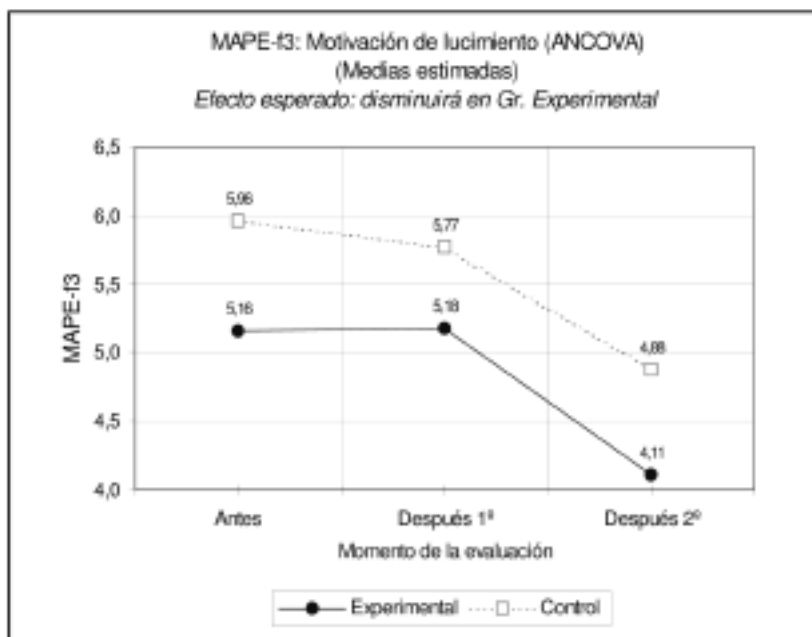


CUADRO 21.11a. RESUMEN DE ANCOVA (COVARIABLE: TEA-TOTAL: MAPE-F3.

Variable Dependiente: **MAPE-f3: Motivación de lucimiento.**

Variable	Fuente de varianza	S.C.	g.l.	M.C.	F	p
MAPE-f3 intra-sujetos (Antes-Desp1-Desp2)	TIEMPO (a-d1-d2)	7,937	1,926	4,121	1,003	,365
	TIEMPO*CONDICIÓN	1,322	1,926	0,686	0,167	,838
	Error (TIEMPO)	1781,421	433,398	4,110		
MAPE-f3 inter-sujetos (Exper-Control)	TEA (Covariable)	27,143	1	27,143	1,759	,186
	CONDICIÓN (exp-cont)	83,320	1	83,320	5,400	,021
	Error	3471,448	225	15,429		

	N	Medias empíricas			Medias estimadas		
		Antes	Desp. 1ª	Desp. 2ª	Antes	Desp. 1ª	Desp. 2ª
Experimental	115	5,21	5,21	4,17	5,16	5,18	4,11
Control	113	5,90	5,73	4,81	5,96	5,77	4,88
Diferencia de medias →					-0,80	-0,59	-0,77
Significación (p) →					,031	,113	,058

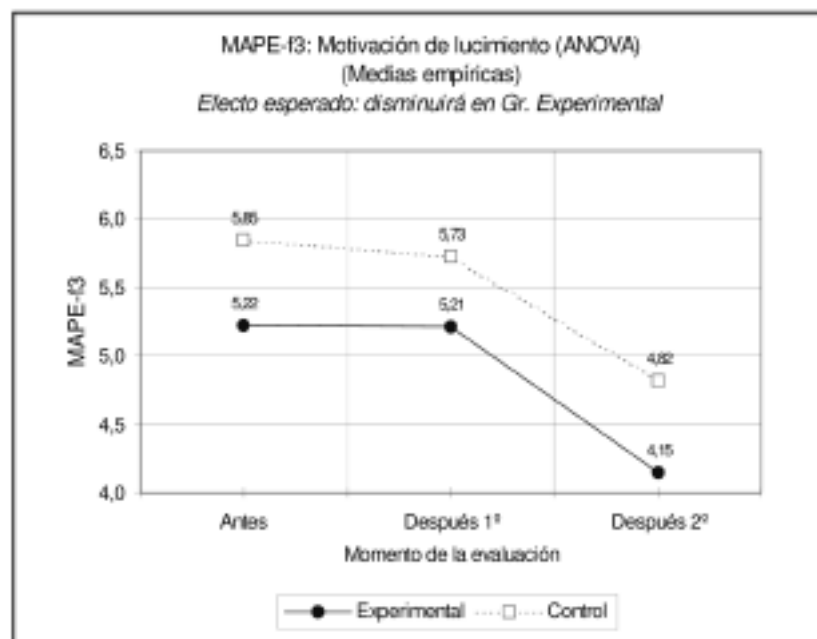


CUADRO 21.11b. RESUMEN DE ANCOVA (COVARIABLE: TEA-TOTAL: MAPE-F13).

Variable Dependiente: **MAPE-13: Motivación de lucimiento.**

Variable	Fuente de varianza	S.C.	g.l.	M.C.	F	p
MAPE-13 intra-sujetos (Antes-Desp1-Desp2)	TIEMPO (a-d1-d2)	164,586	1,924	85,544	21,079	,000
	TIEMPO*CONDICIÓN	0,664	1,924	0,345	0,085	,912
	Error (TIEMPO)	1834,804	452,111	4,058		
MAPE-13 inter-sujetos (Exper-Control)	CONDICIÓN (exp-cont)	64,717	1	64,717	4,273	,021
	Error	3559,030	235	15,145		

		Medias empíricas		
	N	Antes	Desp. 1º	Desp. 2º
Experimental	118	5,22	5,21	4,15
Control	119	5,85	5,73	4,82
Diferencia de medias →		-0,63	-0,52	-0,67
Significación (p) →		,073	,141	,377

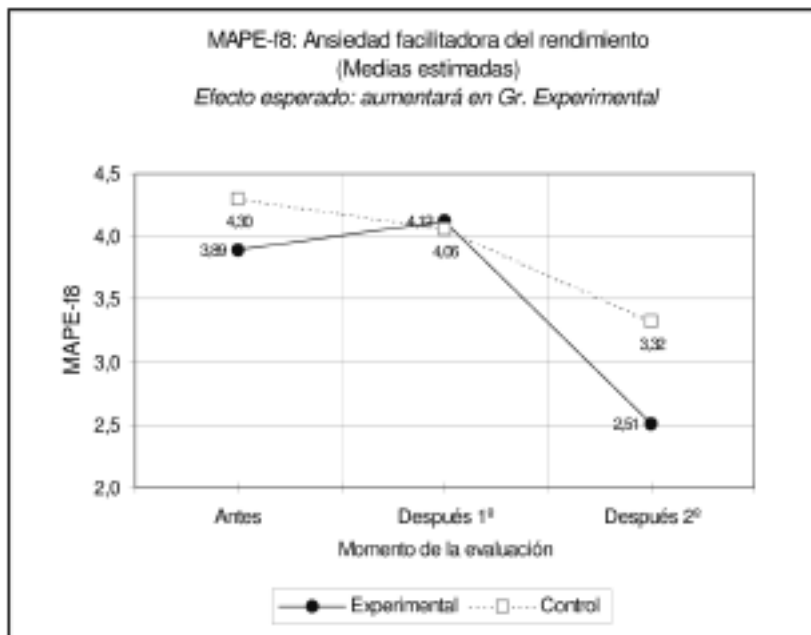


CUADRO 21.12. RESUMEN DE ANCOVA (COVARIABLE: TEA-TOTAL: MAPE-F8).

Variable Dependiente: **MAPE-f8: Ansiedad facilitadora del rendimiento.**

Variable	Fuente de varianza	S.C.	g.l.	M.C.	F	p
MAPE-f8 intra-sujetos (Antes-Desp1-Desp2)	TIEMPO (a-d1-d2)	7,347	1,948	3,772	1,358	,258
	TIEMPO*CONDICIÓN	20,152	1,948	10,345	3,726	,026
	Error (TIEMPO)	1216,858	438,293	2,776		
MAPE-f8 inter-sujetos (Exper-Control)	TEA (Covariable)	30,702	1	30,702	5,437	,021
	CONDICIÓN (exp-cont)	24,345	1	24,345	4,312	,039
	Error	1270,469	225	5,647		

	N	Medias empíricas			Medias estimadas		
		Antes	Desp. 1ª	Desp. 2ª	Antes	Desp. 1ª	Desp. 2ª
Experimental	115	3,84	4,03	2,49	3,89	4,12	2,51
Control	113	4,35	4,15	4,35	4,30	4,06	3,32
Diferencia de medias →					-0,41	0,06	-0,81
Significación (p) →					,090	,816	,008



6. HIPÓTESIS 4

La hipótesis 4 planteaba que los alumnos del grupo experimental **disminuirían los automensajes negativos** (hipótesis 4a) **y aumentarían los automensajes positivos u orientados al aprendizaje** (hipótesis 4b). Si observamos los resultados, vemos que ambos grupos disminuyen los *automensajes negativos* (cuadro 21.13), como esperábamos para el grupo experimental, hasta llegar a un resultado similar en los dos grupos al final de 2º curso, y eso que el grupo control partía de un valor más elevado que el grupo experimental en la aplicación del cuestionario previa a la aplicación del programa. No podemos concluir, por tanto, que esa disminución sea un efecto del programa, puesto que el grupo control ha experimentado una disminución de los automensajes negativos aún mayor que el grupo experimental.

En cuanto a los *automensajes positivos* (cuadros 21.14a y b), el análisis de los datos (con y sin covariable) nos muestra que han disminuido, en contra de la predicción de la hipótesis, y en mayor medida en el grupo experimen-

tal. La diferencia final entre ambos grupos es significativa, pero también lo era la diferencia inicial, siempre a favor del grupo control.

Debemos concluir que **el programa no ha tenido el efecto esperado en cuanto a los automensajes** de los alumnos mientras estudian.

Más allá de esta conclusión referida a la efectividad de nuestro programa, podemos preguntarnos por las causas de estos resultados. Observando los gráficos, vemos que éstos tienen un comportamiento similar, tanto en los automensajes negativos como en los positivos: mientras que en 1º se mantienen en el mismo nivel, es en 2º cuando ambos tipos de mensajes disminuyen significativamente. Es decir, a medida que los alumnos avanzan en su escolarización en estos niveles, se dan menos automensajes (hacen menos reflexiones, están menos preocupados) sobre sus actividades de estudio, lo mismo de manera negativa que positiva. Estos resultados apoyarían la idea de la progresiva pérdida de interés por los aprendizajes escolares que los alumnos van experimentando, especialmente en 2º de ESO.

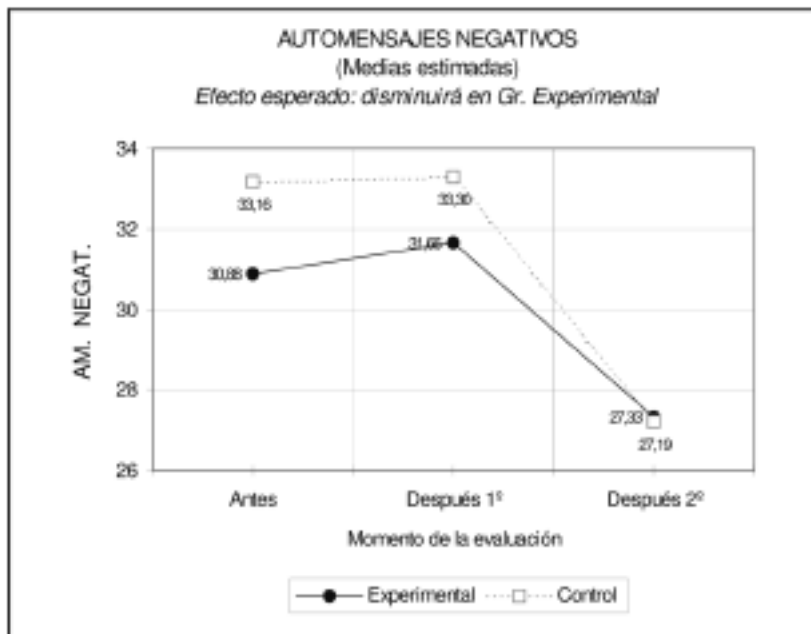
CUADRO 21.13. RESUMEN DE ANCOVA (COVARIABLE: TEA-TOTAL: AUTOMENSAJES NEGATIVOS).

Cuadro 21.13. Resumen de ANCOVA (Covariable: TEA-Total): AUTOMENSAJES NEGATIVOS

Variable Dependiente: **AUTOMENSAJES NEGATIVOS**

Variable	Fuente de varianza	S.C.	g.l.	M.C.	F	p
AUTOM. NEG. intra-sujetos (Antes-Desp1-Desp2)	TIEMPO (a-d1-d2)	2218,544	1,718	1291,353	4,596	,015
	TIEMPO*CONDICIÓN	165,645	1,718	96,417	0,343	,677
	Error (TIEMPO)	107140,003	381,303	280,984		
AUTOM. NEG. inter-sujetos (Exper-Control)	TEA (Covariable)	27801,028	1	27801,028	45,015	,000
	CONDICIÓN (exp-conf)	252,548	1	252,548	0,409	,523
	Error	137105,332	222	617,592		

	N	Medias empíricas			Medias estimadas		
		Antes	Desp. 1º	Desp. 2º	Antes	Desp. 1º	Desp. 2º
Experimental	114	32,71	33,40	28,48	30,88	31,66	27,33
Control	111	31,29	31,50	26,01	33,16	33,30	27,19
Diferencia de medias →					-2,28	-1,64	0,14
Significación (p) →					,326	,525	,962

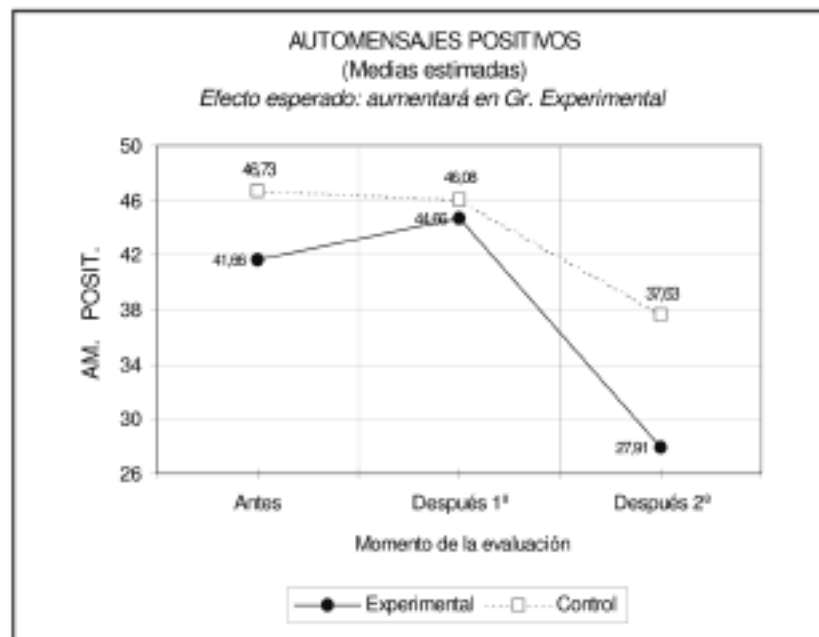


CUADRO 21.14a. RESUMEN DE ANCOVA (COVARIABLE: TEA-TOTAL: AUTOMENSAJES POSITIVOS).

Variable Dependiente: **AUTOMENSAJES POSITIVOS**

Variable	Fuente de varianza	S.C.	g.l.	M.C.	F	p
AUTOM. POS. intra-sujetos (Antes-Desp1-Desp2)	TIEMPO (a-d1-d2)	338,483	1,459	231,997	1,069	,327
	TIEMPO*CONDICIÓN	1830,660	1,459	1254,736	5,781	,008
	Error (TIEMPO)	70324,077	323,981	217,062		
AUTOM. POS. inter-sujetos (Exper-Control)	TEA (Covariable)	642,327	1	642,327	2,306	,130
	CONDICIÓN (exp-cont)	4637,295	1	4637,295	16,646	,000
	Error	61844,627	222	278,579		

	N	Medias empíricas			Medias estimadas		
		Antes	Desp. 1º	Desp. 2º	Antes	Desp. 1º	Desp. 2º
Experimental	114	41,41	44,09	28,02	41,66	44,66	27,91
Control	111	46,99	46,68	37,51	46,73	46,08	37,63
Diferencia de medias →					-5,07	-1,42	-9,72
Significación (p) →					,001	,330	,000

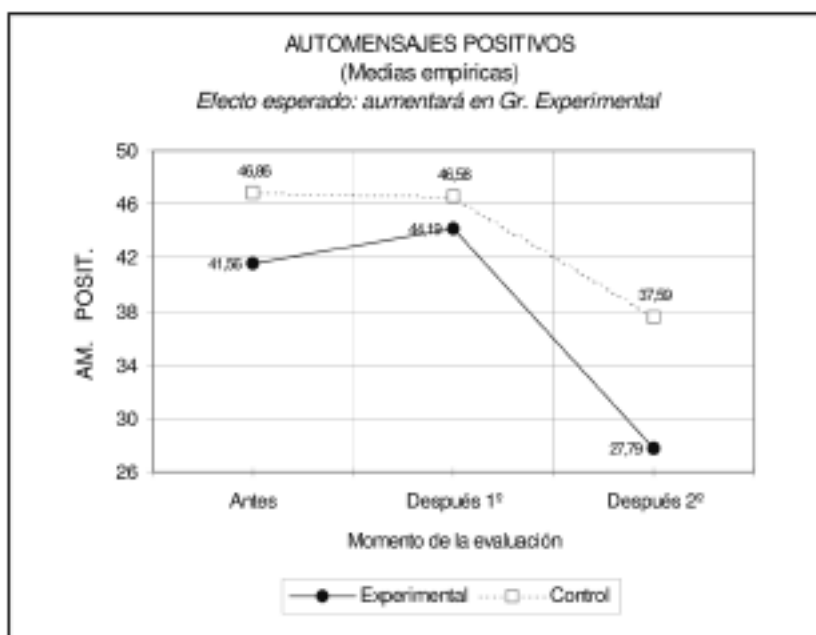


CUADRO 21.14B. RESUMEN DE ANCOVA (COVARIABLE: TEA-TOTAL: AUTOMENSAJES POSITIVOS).

Variable Dependiente: **AUTOMENSAJES POSITIVOS**

Variable	Fuente de varianza	S.C.	g.l.	M.C.	F	p
AUTOM. POS. Intra-sujetos (Antes-Desp1-Desp2)	TIEMPO (a-d1-d2)	23035,444	1,44	15996,836	71,223	,000
	TIEMPO*CONDICIÓN	1631,615	1,44	1133,066	5,045	,014
	Error (TIEMPO)	75012,274	333,98	224,601		
AUTOM. POS. Inter-sujetos (Exper-Control)	CONDICIÓN (exp-cont)	5963,128	1	5963,128	21,635	,000
	Error	63945,333	232	275,626		

		Medias empíricas		
	N	Antes	Desp. 1ª	Desp. 2ª
Experimental	117	41,56	44,19	27,79
Control	117	46,85	46,58	37,59
Diferencia de medias →		-5,29	-2,39	-9,80
Significación (p) →		,000	,088	,000



7. HIPÓTESIS 5

Nuestro programa, partiendo de la evidencia existente sobre la influencia del tipo de atribuciones que los estudiantes hacen sobre las causas de sus resultados académicos en su motivación y sus conductas de aprendizaje, pretendía que los alumnos desarrollaran una manera de pensar que les llevara a atribuir sus resultados académicos a causas internas y controlables por ellos mismos y evitaran atribuirlos a causas que están fuera de su control. Al haber trabajado estos aspectos en el programa, formulábamos las hipótesis de que **los alumnos del grupo experimental aumentarían las atribuciones de sus resultados a factores internos y controlables tanto respecto a sus fracasos** (hipótesis 5a) **como a sus éxitos** (hipótesis 5b) **y que disminuirían las atribuciones de sus resultados a factores no controlables** (hipótesis 5c). Veamos lo que nos muestran los resultados de las variables relacionadas con este tema.

A la hora de explicar los *resultados negativos*, la variable dependiente EAT-FII (cuadros 21.15a y b) nos muestra que los alumnos del grupo experimental han disminuido las atribuciones de sus resultados negativos a factores internos y controlables, en contra de lo esperado, mientras que el grupo control los ha aumentado ligeramente. En cuanto al factor de 1^{er} orden que hace referencia a una causa concreta interna, controlable y modificable, el *esfuerzo* (la falta de esfuerzo, en este caso) como causa de sus malos resultados (EAT-f2; cuadros 21.16a y b), los datos nos muestran que este tipo de atribución ha aumentado ligeramente en el grupo experimental, pero ha sido más notable el aumento en el grupo control, por lo que no podemos atribuir este ligero aumento al programa aplicado. Podemos concluir, en consecuencia, que la hipótesis 5a no ha sido confirmada. El programa no ha conseguido que los alumnos a los que ha sido aplicado aumenten las atribuciones de sus fracasos a causas internas y controlables por ellos mismos; podríamos decir que no se res-

ponsabilizan de sus fracasos, no creen que éstos dependan de ellos mismos, de lo que hacen.

Respecto a las atribuciones de los *éxitos*, de los resultados positivos, la hipótesis 5b predecía que aumentarían las atribuciones a factores internos en el grupo experimental. Pues bien, los resultados de las variables EAT-FIII, EAT-f3 y EAT-f5 (cuadros 21.17, 21.18 y 21.19) nos muestran unánimemente que este tipo de atribuciones ha descendido tanto en el grupo experimental como en el control, presentando siempre el grupo control puntuaciones superiores al grupo experimental. En cuanto a las atribuciones a factores internos concretos, la variable EAT-f3 (cuadro 21.18) nos muestra cómo se produce un mayor descenso en el grupo control en las atribuciones del éxito a la *habilidad*, esto es, a las propias capacidades del sujeto. Hay una pérdida de confianza en las propias capacidades, o en que éstas tengan que ver con sus aprendizajes. Aunque las puntuaciones son siempre superiores en el grupo control, el descenso es menor en el grupo experimental. El grupo control ha descendido 2,80 puntos mientras el grupo experimental sólo lo ha hecho en 0,83 puntos, llegando al final casi a la misma puntuación. Podría interpretarse esto como que el programa ha conseguido contener el descenso en este tipo de atribuciones, aunque sin llegar a conseguir el efecto deseado de aumentarlas. En cuanto a la atribución del éxito al *esfuerzo* (EAT-f5; cuadro 21.19), factor interno, variable y controlable, al que es deseable que los alumnos atribuyan prioritariamente sus resultados, los datos nos muestran un ligero descenso en ambos grupos, presentando siempre una diferencia significativa a favor del grupo control. No se han cumplido tampoco, como vemos, las expectativas que nos habíamos planteado referidas a las atribuciones de los resultados positivos a factores internos (hipótesis 5b).

Si los propios resultados no son atribuidos a causas internas y controlables, puede ocurrir lo contrario: que los estudiantes atribuyan sus resultados a causas externas y no controla-

bles. Esta situación se conoce como estado de “*indefensión*”, al que se refiere el factor de 2º orden FI del cuestionario EAT. Es la situación más perjudicial para la motivación para el aprendizaje, ya que el estudiante considera que, haga lo que haga, los resultados no dependen de él, sino de factores que no puede controlar; en todo caso puede pensar que los fracasos dependen de la falta de capacidades, pero considera que nada puede hacer él por mejorarlas. Por eso, esperábamos que el programa consiguiera que los alumnos disminuyeran las atribuciones de sus resultados a factores internos y no controlables por el propio sujeto (hipótesis 5c). Pues bien, los resultados no pueden ser más decepcionantes. Todas las variables relacionadas con esta hipótesis nos muestran que el grupo experimental presenta un notable incremento, contra lo esperado, mientras el grupo experimental presenta ligeros descensos. Si nos fijamos en el dato más global, la variable “*Indefensión*” (EAT-FI, factor de 2º orden; cuadro 21.20), la gráfica es elocuente: nos muestra el notable incremento que se da en el grupo experimental, frente al ligero descenso del grupo control. En cuanto a los factores concretos, los resultados concuerdan. Así, aumentan significativamente las atribuciones del fracaso a la *suerte* (EAT-f6; cuadro 21.21) (aquí también lo hace ligeramente el grupo control), al *profesor* (EAT-f4; cuadros 21.22a y b) o a la falta de *capacidades* (EAT-f7; cuadro 21.23); y lo mismo sucede en la atribución de los éxitos a factores externos e incontrolables (EAT-f1; cuadro 21.24). Vemos, por tanto, que no sólo no se ha cumplido la hipótesis 5c, sino que podemos concluir que el programa ha tenido un efecto contrario al perseguido respecto a la reducción de las atribuciones de los resultados académicos por parte de los alumnos a factores externos y no controlables.

¿A qué se debe este efecto, contrario al esperado y diferente del grupo control? En primer lugar, estos datos confirman que las atribucio-

nes no dependen sólo de lo que se les pueda decir a los alumnos en este sentido (el programa), sino también de otros elementos: los resultados obtenidos, el contexto de aprendizaje, las orientaciones de los padres, etc. Por lo tanto, podemos decir que el programa es insuficiente y necesita complementarse con otras actuaciones y con modificaciones del contexto. Refiriéndonos a nuestro caso, podemos avanzar otras explicaciones. Podría ser que los alumnos del grupo experimental, al haber tomado conciencia en el programa de que los verdaderos factores responsables de su aprendizaje residen en ellos, fundamentalmente el esfuerzo que invierten en aprender y los procedimientos que utilizan para aprender, ante los resultados negativos utilicen como mecanismo de defensa la atribución de sus resultados a factores externos, para intentar salvar así su responsabilidad. O bien podría deberse al efecto “rebote” que ya antes hemos comentado: tras un aumento del esfuerzo realizado, consecuencia del aumento de la motivación debido al programa, y ante el incumplimiento de las expectativas respecto a sus resultados, renuncia a seguir esforzándose. Puesto que se ha esforzado y los resultados no se han correspondido con ese esfuerzo, no le queda otra opción que atribuirlos a factores que escapan a su control: la suerte, el profesor o la falta de capacidades. Si los resultados ya no dependen de su esfuerzo, no tiene sentido, según él, seguir esforzándose. Habría que revisar con el alumno qué procedimientos de aprendizaje utiliza, con vistas a corregirlos, si fuera preciso, proporcionándole conocimientos de estrategias de aprendizaje específicas y orientándole en su utilización, para conseguir que su esfuerzo sea eficaz y le asegure la mejora de sus resultados.

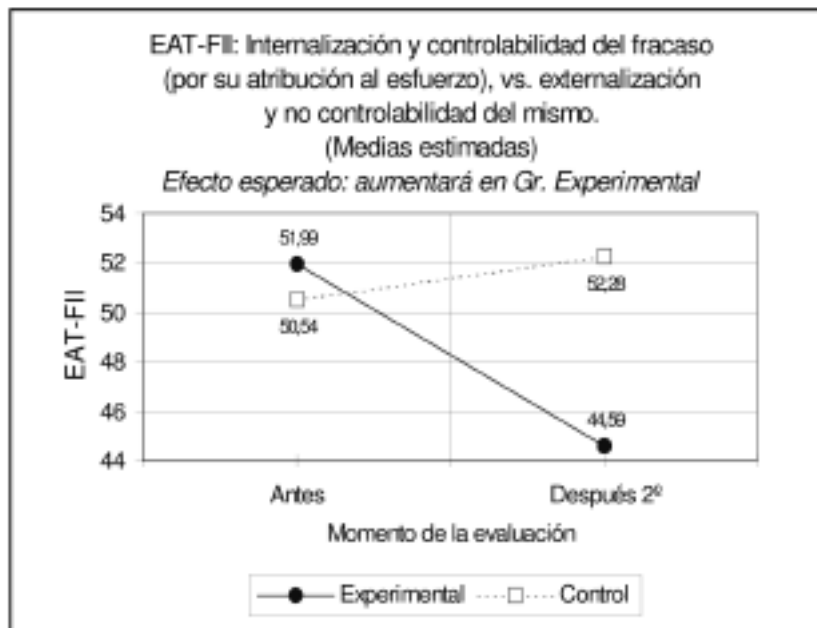
En conclusión, **no se han cumplido ninguna de las predicciones que hacíamos relacionadas con las atribuciones** de los estudiantes acerca de sus resultados académicos (hipótesis 5).

CUADRO 21.15a. RESUMEN DE ANCOVA (COVARIABLE: TEA-TOTAL: EAT-FII).

Variable Dependiente: **EAT-FII: Internalización y controlabilidad del fracaso (por su atribución al esfuerzo) vs. externalización y no controlabilidad del mismo.**

Variable	Fuente de varianza	S.C.	g.l.	M.C.	F	p
EAT-FII intra-sujetos (Antes-Desp2)	TIEMPO (a-d2)	5,949	1	5,949	0,128	,721
	TIEMPO*CONDICIÓN	1123,067	1	1123,067	24,162	,000
	Error (TIEMPO)	5531,121	119	46,480		
EAT-FII inter-sujetos (Exper-Control)	TEA (Covariable)	117,125	1	117,125	0,822	,366
	CONDICIÓN (exp-cont)	523,992	1	523,992	3,679	,058
	Error	16949,350	119	142,432		

	N	Medias empíricas		Medias estimadas	
		Antes	Desp. 2º	Antes	Desp. 2º
Experimental	75	51,72	44,56	51,99	44,59
Control	47	50,98	52,32	50,54	52,28
Diferencia de medias →				1,45	-7,69
Significación (p) →				,429	,000

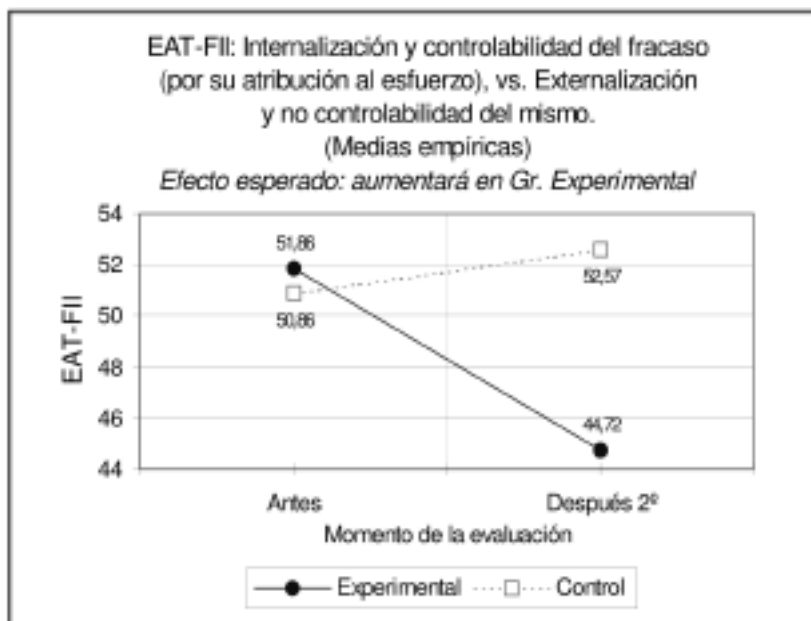


CUADRO 21.15b. RESUMEN DE ANCOVA (COVARIABLE: TEA-TOTAL: EAT-FII).

Variable Dependiente: **EAT-FII: Internalización y controlabilidad del fracaso (por su atribución al esfuerzo) vs. externalización y no controlabilidad del mismo.**

Variable	Fuente de varianza	S.C.	g.l.	M.C.	F	p
EAT-FII intra-sujetos (Antes-Desp2)	TIEMPO (a-d2)	437,154	1	437,154	9,265	,003
	TIEMPO*CONDICIÓN	1165,602	1	1165,602	24,705	,000
	Error (TIEMPO)	5803,342	123	47,182		
EAT-FII inter-sujetos (Exper-Control)	CONDICIÓN (exp-conf)	698,881	1	698,881	4,939	,028
	Error	17403,263	123	141,490		

		Medias empíricas	
		N	Desp. 2º
Experimental		76	44,72
Control		49	52,57
Diferencia de medias →			-7,85
Significación (p) →			,000

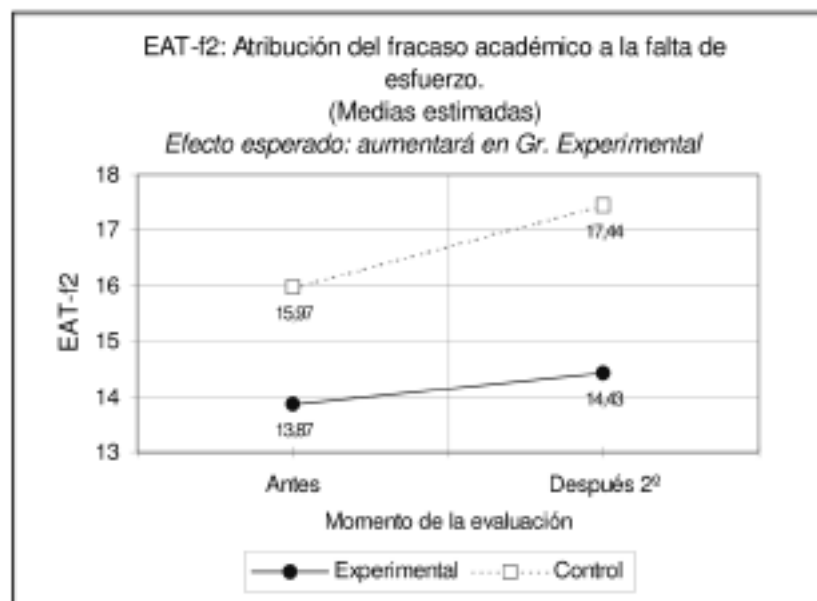


CUADRO 21.16a. RESUMEN DE ANCOVA (COVARIABLE: TEA-TOTAL: EAT-F2.

Variable Dependiente: **EAT-f2: Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo.**

Variable	Fuente de varianza	S.C.	g.l.	M.C.	F	p
EAT-f2 intra-sujetos (Antes-Desp2)	TIEMPO (a-d2)	9,407	1	9,407	0,586	,446
	TIEMPO*CONDICIÓN	11,136	1	11,136	0,694	,407
	Error (TIEMPO)	1910,854	119	16,058		
EAT-f2 inter-sujetos (Exper-Control)	TEA (Covariable)	126,504	1	126,504	3,688	,057
	CONDICIÓN (exp-cont)	350,866	1	350,866	10,228	,002
	Error	4082,220	119	34,304		

	N	Medias empíricas		Medias estimadas	
		Antes	Desp. 2º	Antes	Desp. 2º
Experimental	75	14,01	14,60	13,87	14,43
Control	47	15,74	17,17	15,97	17,44
Diferencia de medias →				-2,10	-3,01
Significación (p) →				,049	,001

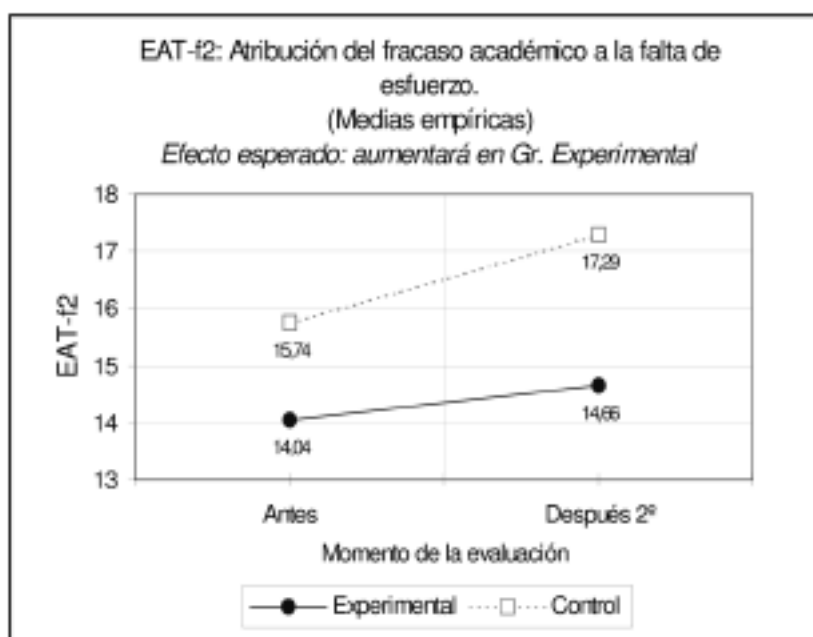


CUADRO 21.13. RESUMEN DE ANCOVA (COVARIABLE: TEA-TOTAL: EAT-F2).

Variable Dependiente: **EAT-f2: Atribución del fracaso académico a la falta de esfuerzo.**

Variable	Fuente de varianza	S.C.	g.l.	M.C.	F	p
EAT-f2 intra-sujetos (Antes-Desp2)	TIEMPO (a-d2)	70,108	1	70,108	4,438	,037
	TIEMPO*CONDICIÓN	12,956	1	12,956	0,820	,367
	Error (TIEMPO)	1944,028	123	15,805		
EAT-f2 inter-sujetos (Exper-Control)	CONDICIÓN (exp-cont)	278,386	1	278,386	7,797	,006
	Error	4391,510	123	35,703		

	N	Medias empíricas	
		Antes	Desp. 2º
Experimental	76	14,04	14,66
Control	49	15,74	17,29
Diferencia de medias →		-1,70	-2,63
Significación (p) →		,097	,002

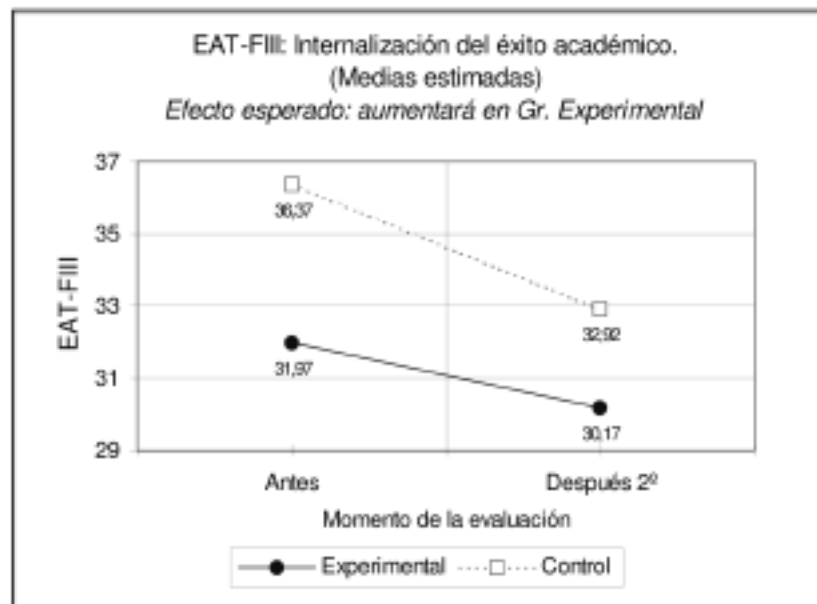


CUADRO 21.17. RESUMEN DE ANCOVA (COVARIABLE: TEA-TOTAL: EAT-FIII).

Variable Dependiente: **EAT-FIII: Internalización del éxito académico.**

Variable	Fuente de varianza	S.C.	g.l.	M.C.	F	p
EAT-FIII intra-sujetos (Antes-Desp2)	TIEMPO (a-d2)	22,749	1	22,749	0,657	,419
	TIEMPO*CONDICIÓN	37,131	1	37,131	1,073	,302
	Error (TIEMPO)	4118,016	119	34,605		
EAT-FIII inter-sujetos (Exper-Control)	TEA (Covariable)	967,980	1	967,980	18,582	,000
	CONDICIÓN (exp-cont)	687,372	1	687,372	13,196	,000
	Error	6198,856	119	52,091		

	N	Medias empíricas		Medias estimadas	
		Antes	Desp. 2º	Antes	Desp. 2º
Experimental	75	31,39	29,89	31,97	30,17
Control	47	37,30	33,36	36,37	32,92
Diferencia de medias →				-4,40	-2,75
Significación (p) →				,002	,019

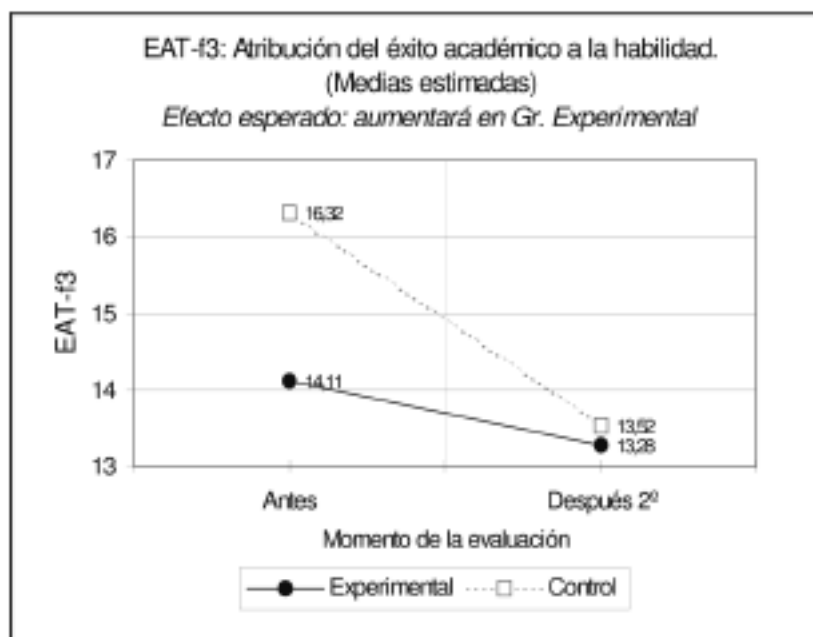


CUADRO 21.18. RESUMEN DE ANCOVA (COVARIABLE: TEA-TOTAL: AUTOMENSAJES NEGATIVOS).

Variable Dependiente: **EAT-f3: Atribución del éxito académico a la habilidad.**

Variable	Fuente de varianza	S.C.	g.l.	M.C.	F	p
EAT-f3 intra-sujetos (Antes-Desp2)	TIEMPO (a-d2)	0,908	1	0,908	0,089	,767
	TIEMPO*CONDICIÓN	51,969	1	51,969	5,069	,026
	Error (TIEMPO)	1219,941	119	10,252		
EAT-f3 inter-sujetos (Exper-Control)	TEA (Covariable)	181,258	1	181,258	8,980	,003
	CONDICIÓN (exp-cont)	80,532	1	80,532	3,990	,048
	Error	2401,980	119	20,185		

	N	Medias empíricas		Medias estimadas	
		Antes	Desp. 2º	Antes	Desp. 2º
Experimental	75	13,85	13,16	14,11	13,28
Control	47	16,72	13,70	16,32	13,52
Diferencia de medias →				-2,21	-0,24
Significación (p) →				,006	,738

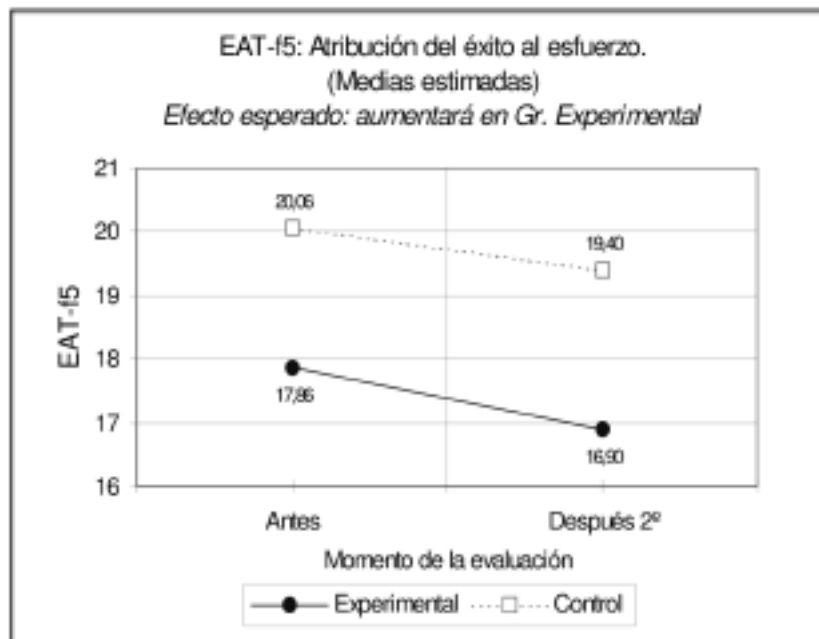


CUADRO 21.19. RESUMEN DE ANCOVA (COVARIABLE: TEA-TOTAL: EAT-F5).

Variable Dependiente: **EAT-f5: Atribución del éxito al esfuerzo.**

Variable	Fuente de varianza	S.C.	g.l.	M.C.	F	p
EAT-f5 intra-sujetos (Antes-Desp2)	TIEMPO (a-d2)	14,567	1	14,567	1,184	,279
	TIEMPO*CONDICIÓN	1,244	1	1,244	0,101	,751
	Error (TIEMPO)	1463,656	119	12,300		
EAT-f5 inter-sujetos (Exper-Control)	TEA (Covariable)	311,493	1	311,493	16,712	,000
	CONDICIÓN (exp-cont)	297,350	1	297,350	15,953	,000
	Error	2218,053	119	18,639		

	N	Medias empíricas		Medias estimadas	
		Antes	Desp. 2º	Antes	Desp. 2º
Experimental	75	17,53	16,73	17,86	16,90
Control	47	20,57	19,66	20,06	19,40
Diferencia de medias →				-2,20	-2,50
Significación (p) →				,006	,001

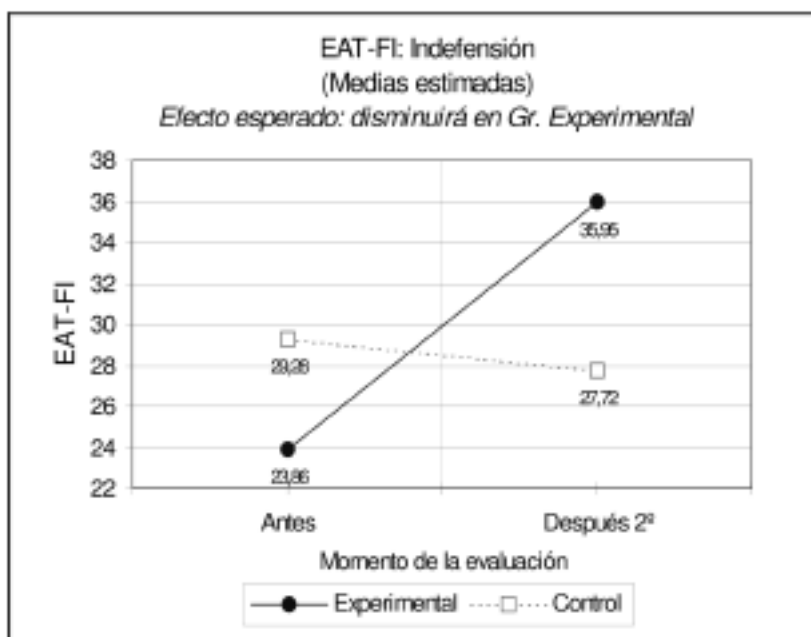


CUADRO 21.20. RESUMEN DE ANCOVA (COVARIABLE: TEA-TOTAL: EAT-FI.

Variable Dependiente: **EAT-FI: Indefensión**

Variable	Fuente de varianza	S.C.	g.l.	M.C.	F	p
EAT-FI intra-sujetos (Antes-Desp2)	TIEMPO (a-d2)	7,868	1	7,868	0,072	,790
	TIEMPO*CONDICIÓN	2504,862	1	2504,862	22,783	,000
	Error (TIEMPO)	13083,320	119	109,944		
EAT-FI inter-sujetos (Exper-Control)	TEA (Covariable)	4199,884	1	4199,884	14,815	,000
	CONDICIÓN (exp-cont)	105,841	1	105,841	0,373	,542
	Error	33736,094	119	283,497		

	N	Medias empíricas		Medias estimadas	
		Antes	Desp. 2ª	Antes	Desp. 2ª
Experimental	75	24,96	36,64	23,86	35,95
Control	47	27,53	26,62	29,28	27,72
Diferencia de medias →				-5,42	8,23
Significación (p) →				,048	,024

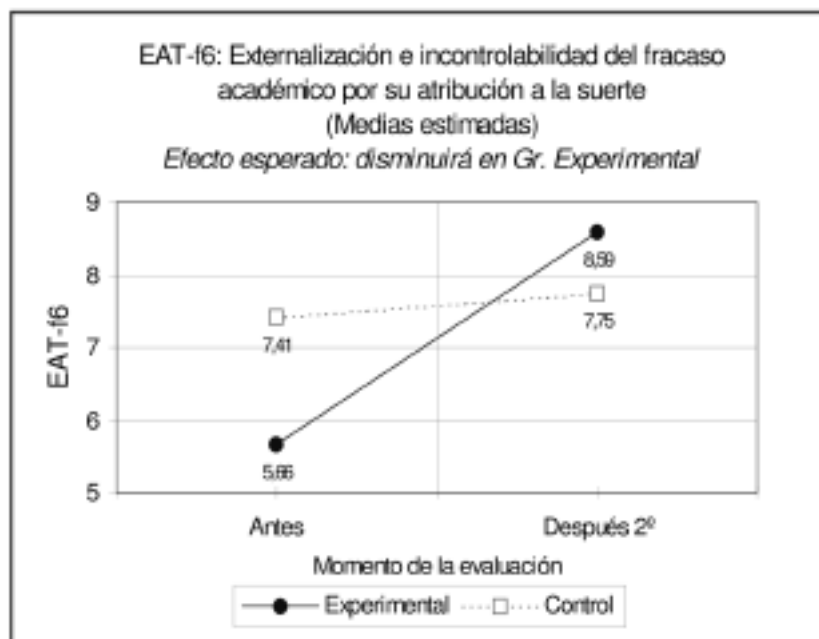


CUADRO 21.21. RESUMEN DE ANCOVA (COVARIABLE: TEA-TOTAL: EAT-F16.

Variable Dependiente: **EAT-f6: Externalización e incontrolabilidad del fracaso académico por su atribución a la suerte.**

Variable	Fuente de varianza	S.C.	g.l.	M.C.	F	p
EAT-f6 intra-sujetos (Antes-Desp2)	TIEMPO (a-d2)	0,270	1	0,270	0,022	,883
	TIEMPO*CONDICIÓN	90,376	1	90,376	7,226	,008
	Error (TIEMPO)	1488,436	119	12,508		
EAT-f6 inter-sujetos (Exper-Control)	TEA (Covariable)	382,996	1	382,996	15,528	,000
	CONDICIÓN (exp-cont)	11,237	1	11,237	0,456	,501
	Error	2935,213	119	24,666		

	N	Medias empíricas		Medias estimadas	
		Antes	Desp. 2º	Antes	Desp. 2º
Experimental	75	5,97	8,81	5,66	8,59
Control	47	6,91	7,38	7,41	7,75
Diferencia de medias →				-1,75	0,84
Significación (p) →				,030	,334

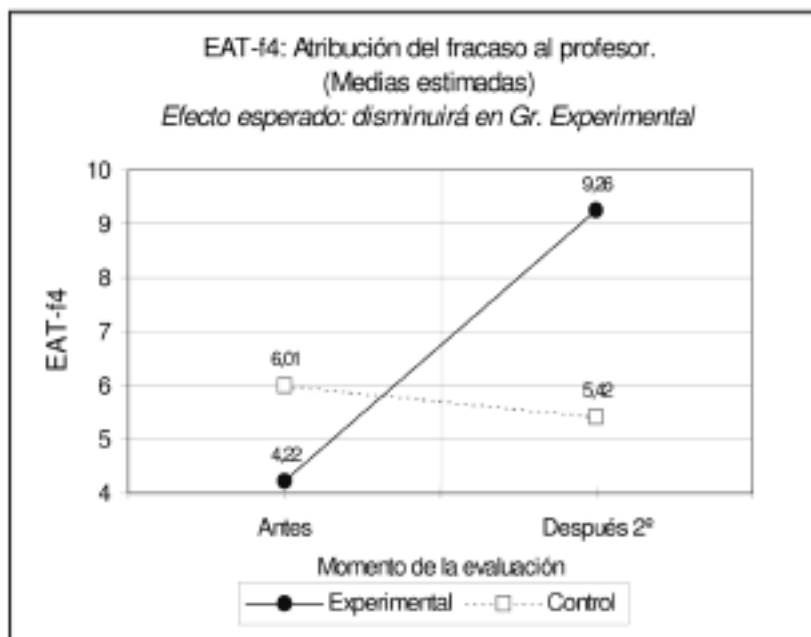


CUADRO 21.22a. RESUMEN DE ANCOVA (COVARIABLE: TEA-TOTAL: EAT-F4.

Variable Dependiente: **EAT-f4: Atribución del fracaso al profesor.**

Variable	Fuente de varianza	S.C.	g.l.	M.C.	F	p
EAT-f4 intra-sujetos (Antes-Desp2)	TIEMPO (a-d2)	0,012	1	0,012	0,001	,975
	TIEMPO*CONDICIÓN	427,189	1	427,189	35,318	,000
	Error (TIEMPO)	1439,374	119	12,096		
EAT-f4 inter-sujetos (Exper-Control)	TEA (Covariable)	6,248	1	6,248	0,242	,624
	CONDICIÓN (exp-conf)	56,425	1	56,425	2,184	,142
	Error	3074,152	119	25,833		

	N	Medias empíricas		Medias estimadas	
		Antes	Desp. 2º	Antes	Desp. 2º
Experimental	75	4,32	9,23	4,22	9,26
Control	47	5,85	5,47	6,01	5,42
Diferencia de medias →				-1,79	3,84
Significación (p) →				,028	,000

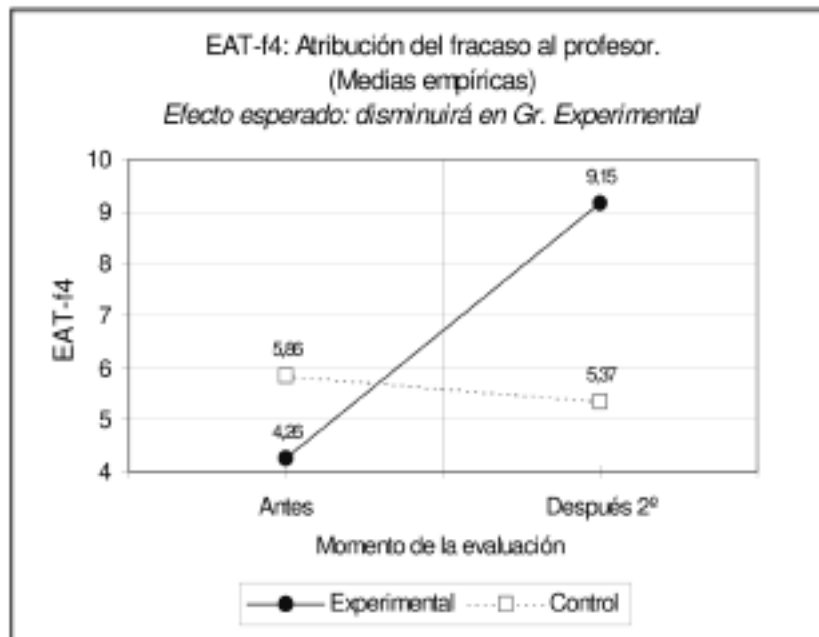


CUADRO 21.22b. RESUMEN DE ANCOVA (COVARIABLE: TEA-TOTAL: EAT-F4.

Variable Dependiente: **EAT-14: Atribución del fracaso al profesor.**

Variable	Fuente de varianza	S.C.	g.l.	M.C.	F	p
EAT-14 intra-sujetos (Antes-Desp2)	TIEMPO (a-d2)	287,310	1	287,310	22,769	,000
	TIEMPO*CONDICIÓN	429,776	1	429,776	34,059	,000
	Error (TIEMPO)	1552,090	123	12,619		
EAT-14 inter-sujetos (Exper-Control)	CONDICIÓN (exp-cont)	71,013	1	71,013	2,773	,098
	Error	3149,443	123	25,605		

	N	Medias empíricas	
		Antes	Desp. 2º
Experimental	76	4,26	9,15
Control	49	5,86	5,37
Diferencia de medias →		-1,60	3,78
Significación (p) →		,041	,000

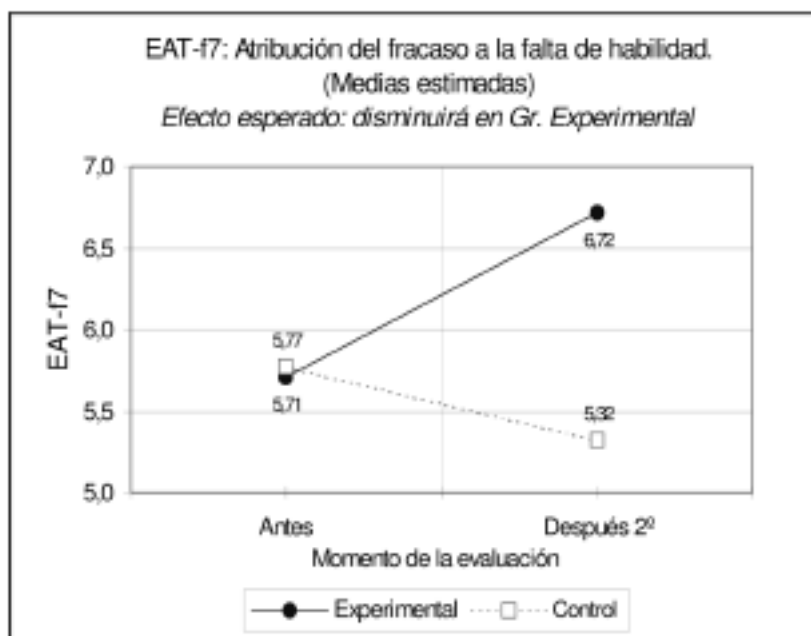


CUADRO 21.23. RESUMEN DE ANCOVA (COVARIABLE: TEA-TOTAL: EAT-F7).

Variable Dependiente: **EAT-f7: Atribución del fracaso a la falta de habilidad.**

Variable	Fuente de varianza	S.C.	g.l.	M.C.	F	p
EAT-f7 intra-sujetos (Antes-Desp2)	TIEMPO (a-d2)	1,303	1	1,303	0,182	,670
	TIEMPO*CONDICIÓN	28,421	1	28,421	3,977	,048
	Error (TIEMPO)	850,474	119	7,147		
EAT-f7 inter-sujetos (Exper-Control)	TEA (Covariable)	135,470	1	135,470	8,031	,005
	CONDICIÓN (exp-cont)	24,070	1	24,070	1,427	,235
	Error	2007,368	119	16,869		

	N	Medias empíricas		Medias estimadas	
		Antes	Desp. 2 ^º	Antes	Desp. 2 ^º
Experimental	75	5,89	6,85	5,71	6,72
Control	47	5,47	5,11	5,77	5,32
Diferencia de medias →				-0,06	1,40
Significación (p) →				,936	,024

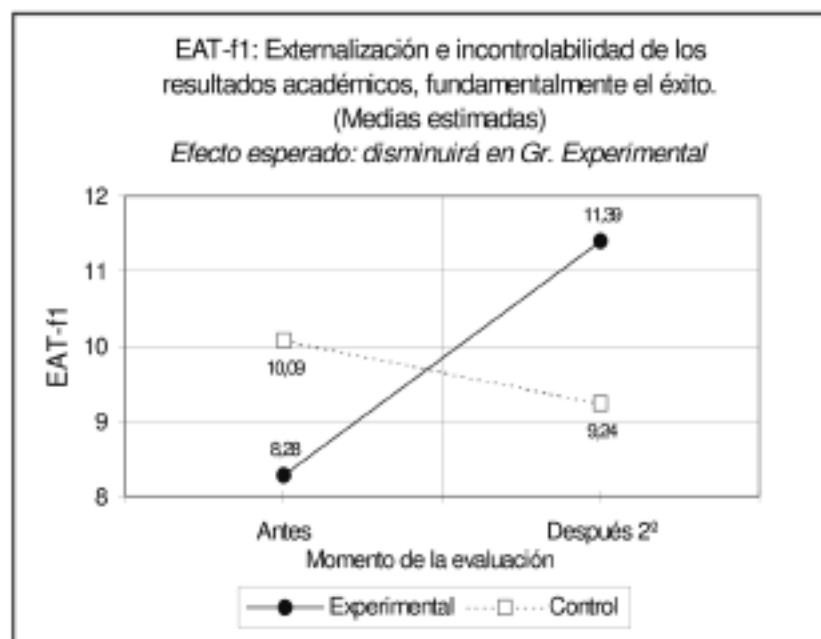


CUADRO 21.24. RESUMEN DE ANCOVA (COVARIABLE: TEA-TOTAL: EAT-F1).

Variable Dependiente: **EAT-f1: Externalización e incontrolabilidad de los resultados académicos, fundamentalmente el éxito.**

Variable	Fuente de varianza	S.C.	g.l.	M.C.	F	p
EAT-f1 intra-sujetos (Antes-Desp2)	TIEMPO (a-d2)	5,251	1	5,251	0,293	,589
	TIEMPO*CONDICIÓN	211,480	1	211,480	11,793	,001
	Error (TIEMPO)	2134,027	119	17,933		
EAT-f1 inter-sujetos (Exper-Control)	TEA (Covariable)	967,055	1	967,055	24,736	,000
	CONDICIÓN (exp-cont)	1,494	1	1,494	0,038	,845
	Error	4652,262	119	39,095		

	N	Medias empíricas		Medias estimadas	
		Antes	Desp. 2ª	Antes	Desp. 2ª
Experimental	75	8,77	11,75	8,28	11,39
Control	47	9,30	8,66	10,09	9,24
Diferencia de medias →				-1,81	2,15
Significación (p) →				,089	,034



8. HIPÓTESIS 6

La motivación de los alumnos se ve influida por la reflexión que hacen sobre los resultados obtenidos (las causas a las que los atribuyen), pero también por la reflexión que hacen sobre los resultados futuros que esperan obtener, es decir, sobre sus expectativas. Pero lo decisivo en las expectativas es la idea que los alumnos tienen sobre el grado de control que creen tener sobre ellas; no es lo que crean que va a pasar, sino el grado en que creen que lo que va a pasar depende de ellos lo que influye en la motivación y en las actuaciones encaminadas a conseguirlo. Lo deseable, y así se trabaja en el programa, es que los alumnos tengan expectativas positivas sobre sus resultados y que piensen que los factores que van a determinar esos resultados futuros dependen fundamentalmente de ellos mismos, están bajo su control. Por ello establecíamos la hipótesis de que **los alumnos que han seguido el programa aumentarían sus expectativas de controlabilidad de los resultados académicos futuros** (hipótesis 6).

Para contrastar esta hipótesis nos vamos a fijar

en los resultados de las variables ECO-FI (cuadro 21.25) y ECO-FII (cuadro 21.26), dos factores de 2º orden del cuestionario ECO (Expectativas de Control). Los datos y los gráficos nos muestran que la evolución se ha producido en la dirección contraria a la pronosticada en la hipótesis 6. El grupo experimental ha reducido sus expectativas de controlabilidad y ha aumentado sus expectativas de no controlabilidad de los resultados académicos futuros. En el grupo control se da la misma evolución, pero en menor medida. Los dos grupos parten de puntuaciones parecidas para llegar a diferencias significativas, en contra siempre del grupo experimental. **La hipótesis 6, por tanto, no ha sido confirmada.**

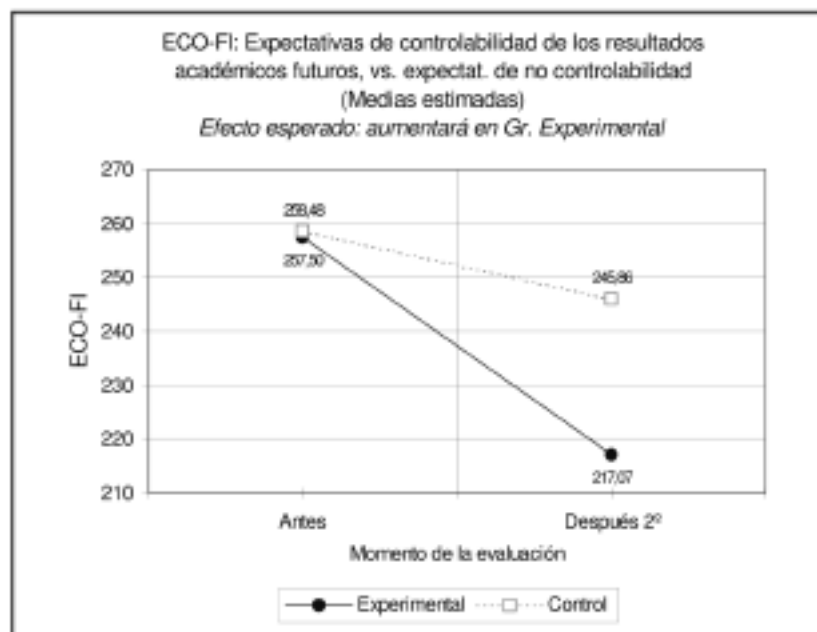
Una vez más, los datos nos muestran que el programa no ha sido suficiente para modificar las actitudes de los alumnos. Las expectativas dependen también de factores contextuales y de los resultados obtenidos. Si éstos no se corresponden con las expectativas y si se atribuyen a factores no controlables (en vez de al propio esfuerzo), puede esperarse que los alumnos lleguen a pensar que los resultados futuros escapan en buena medida a su control.

CUADRO 21.25. RESUMEN DE ANCOVA (COVARIABLE: TEA-TOTAL: ECO-FI).

Variable Dependiente: **ECO-FI: Expectativas de controlabilidad de los resultados académicos futuros vs. expectativas de no controlabilidad de los mismos.**

Variable	Fuente de varianza	S.C.	g.l.	M.C.	F	p	
ECO-FI	intra-sujetos (Antes-Desp2)	TIEMPO (a-d2)	640,773	1	640,773	0,596	,441
		TIEMPO*CONDICIÓN	14709,269	1	14709,269	13,685	,000
		Error (TIEMPO)	178425,842	166	1074,854		
	inter-sujetos (Exper-Control)	TEA (Covariable)	167778,007	1	167778,007	61,602	,000
		CONDICIÓN (exp-cont)	16848,212	1	16848,212	6,186	,014
		Error	452112,203	166	2723,567		

	N	Medias empíricas		Medias estimadas	
		Antes	Desp. 2º	Antes	Desp. 2º
Experimental	76	248,89	210,08	257,50	217,07
Control	93	265,51	251,57	258,48	245,86
Diferencia de medias →				-0,98	-28,79
Significación (p) →				,885	,000

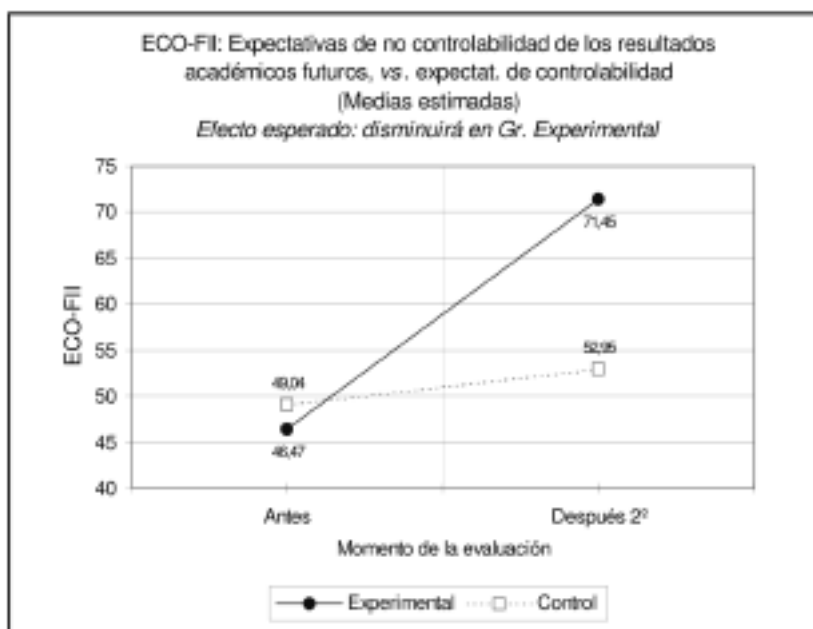


CUADRO 21.26. RESUMEN DE ANCOVA (COVARIABLE: TEA-TOTAL: ECO-FII).

Variable Dependiente: **ECO-FII: Expectativas de no controlabilidad de los resultados académicos futuros, especialmente del éxito, vs. expectativas de control de los mismos.**

Variable	Fuente de varianza	S.C.	g.l.	M.C.	F	p
ECO-FII intra-sujetos (Antes-Desp2)	TIEMPO (a-d2)	0,009	1	0,009	0,000	,997
	TIEMPO*CONDICIÓN	8476,233	1	8476,233	16,559	,000
	Error (TIEMPO)	85481,793	167	511,867		
ECO-FII inter-sujetos (Exper-Control)	TEA (Covariable)	41714,640	1	41714,640	31,959	,000
	CONDICIÓN (exp-cont)	4839,161	1	4839,161	3,707	,056
	Error	217980,597	167	1305,273		

	N	Medias empíricas		Medias estimadas	
		Antes	Desp. 2ª	Antes	Desp. 2ª
Experimental	77	51,12	74,66	46,47	71,45
Control	93	45,19	50,29	49,04	52,95
Diferencia de medias →				-2,57	18,50
Significación (p) →				,570	,001



9. HIPÓTESIS 7

Hasta ahora las hipótesis establecidas se referían a los efectos sobre factores cognitivos o actitudinales que influyen en, o están en relación con, la motivación, medidos a través de variables mediadoras. Nos detenemos ahora en las hipótesis relacionadas con otros aspectos que son directamente observables y valorables, puesto que se refieren a conductas o resultados de los sujetos, relacionados con la motivación por el aprendizaje. Utilizaremos, por tanto, para contrastarlas variables de producto o resultado.

Ya hemos señalado en varias ocasiones que los factores de los que fundamentalmente depende que los alumnos aprendan son, además de las capacidades intelectuales, el esfuerzo dedicado a aprender y la forma como ese esfuerzo es utilizado, es decir, las conductas de aprendizaje que el estudiante lleva a cabo, los procedimientos y técnicas que utiliza. Si bien es cierto que el programa de motivación que hemos aplicado no tiene como objetivo directo modificar las capacidades de los alumnos, sí que se espera que un desarrollo de la motivación vaya de la mano con un desarrollo de la disposición a esforzarse, con una mayor y mejor utilización de procedimientos y estrategias eficaces para aprender y con una mejora de las condiciones ambientales y organizativas del tiempo de estudio y de las actitudes frente a las tareas de aprendizaje.

Aunque el programa aplicado no es un programa de "técnicas de estudio", sí se propone como uno de sus objetivos que los alumnos conozcan y tomen conciencia de la importancia que para el aprendizaje tienen los procedimientos que se utilizan para aprender y, en general, todos los comportamientos y actitudes relacionados con las tareas de aprendizaje. Este tema ocupa dos de las sesiones del programa. Por ello planteábamos la hipótesis de que los alumnos que han seguido nuestro programa, **mejorarían los hábitos y técni-**

cas de estudio, en general (hipótesis 7), y más en concreto, **las condiciones materiales y ambientales de estudio** (hipótesis 7a), **la planificación y organización del trabajo** (hipótesis 7b), **sus métodos y técnicas de trabajo** (hipótesis 7c) y **sus actitudes ante el estudio y el aprendizaje** (hipótesis 7d).

Al observar los resultados obtenidos en las aplicaciones del Cuestionario de Hábitos y Técnicas de Estudio, la primera observación que ha de hacerse es que la covariable TEA (capacidades escolares) no presenta una relación significativa con las conductas y actitudes frente a las tareas escolares. Por ello hemos repetidos el ANOVA sin la covariable, con unos resultados, lógicamente, parecidos a los del análisis de covarianza.

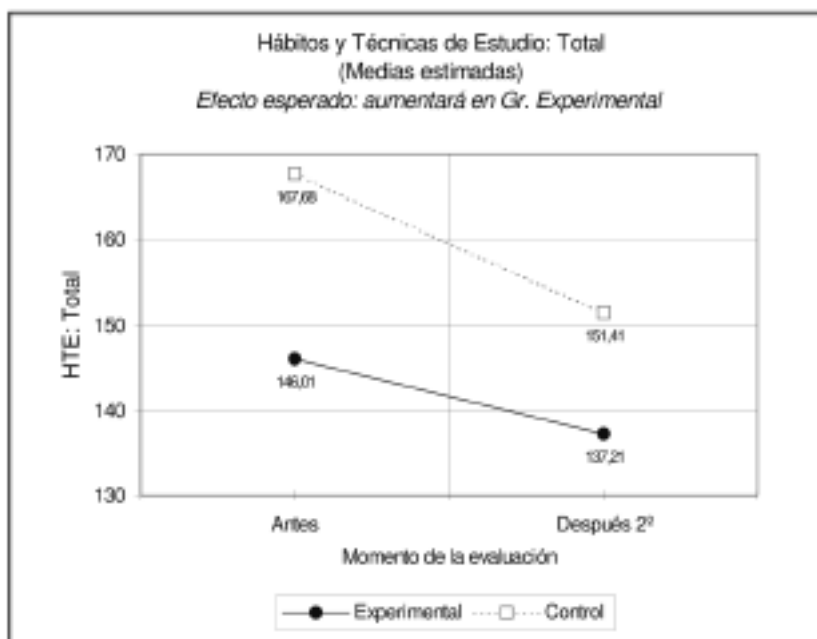
La observación de los gráficos y los estadísticos de los resultados en los distintos apartados del cuestionario muestran de manera casi coincidente que las puntuaciones de los alumnos descienden de manera casi paralela en ambos grupos (cuadros 21.28a a 21.31b), pudiendo tomarse como síntesis lo reflejado en el gráfico que representa los datos globales de todo el cuestionario (cuadros 21.27a y b). Podemos concluir que **la predicción de nuestra hipótesis 7 para el grupo experimental no se ha visto confirmada**. Sus conductas y actitudes relacionadas con las tareas de aprendizaje, en vez de mejorar, han empeorado. Es verdad que el grupo control desciende en casi todos los factores más que el experimental, pero hay que tener en cuenta que partía de puntuaciones significativamente superiores en todos los casos y que la diferencia final sigue siendo siempre favorable al grupo control y significativa en todos los casos, menos en uno. Estos datos confirman la idea general de que el interés por los aprendizajes escolares va disminuyendo progresivamente, especialmente en 2º, y, por tanto, disminuyen también las actividades relacionadas con esos aprendizajes.

CUADRO 21.27a. RESUMEN DE ANCOVA (COVARIABLE: TEA-TOTAL: HTE-TOTAL).

Variable Dependiente: **Hábitos y Técnicas de Estudio: Total.**

Variable	Fuente de varianza	S.C.	g.l.	M.C.	F	p
HTE-T intra-sujetos (Antes-Desp2)	TIEMPO (a-d2)	679,826	1	679,826	1,784	,184
	TIEMPO*CONDICIÓN	943,198	1	943,198	2,475	,118
	Error (TIEMPO)	58689,355	154	381,100		
HTE-T inter-sujetos (Exper-Control)	TEA (Covariable)	369,138	1	369,138	0,349	,555
	CONDICIÓN (exp-cont)	21756,355	1	21756,355	20,589	,000
	Error	162728,338	154	1056,678		

	N	Medias empíricas		Medias estimadas	
		Antes	Desp. 2º	Antes	Desp. 2º
Experimental	94	145,67	136,96	146,01	137,21
Control	63	168,19	151,79	167,68	151,41
Diferencia de medias →				-21,67	-14,20
Significación (p) →				,000	,004

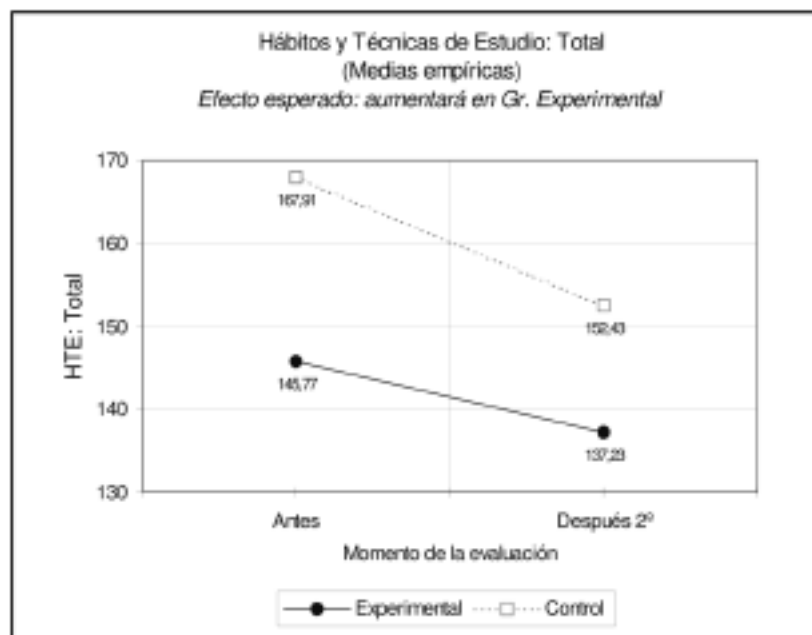


CUADRO 21.27b. RESUMEN DE ANOVA: HTE-TOTAL.

Variable Dependiente: **Hábitos y Técnicas de Estudio: Total.**

Variable	Fuente de varianza	S.C.	g.l.	M.C.	F	p
HTE-T Intra-sujetos (Antes-Desp2)	TIEMPO (a-d2)	11543,438	1	11543,438	31,589	,000
	TIEMPO*CONDICIÓN	962,384	1	962,384	2,634	,107
	Error (TIEMPO)	59564,513	163	365,426		
HTE-T Inter-sujetos (Exper-Control)	CONDICIÓN (exp-conf)	27865,978	1	27865,978	26,353	,000
	Error	172359,610	163	1057,421		

	N	Medias empíricas	
		Antes	Desp. 2º
Experimental	97	145,77	137,23
Control	68	167,91	152,43
Diferencia de medias →		-22,14	-15,20
Significación (p) →		,000	,001

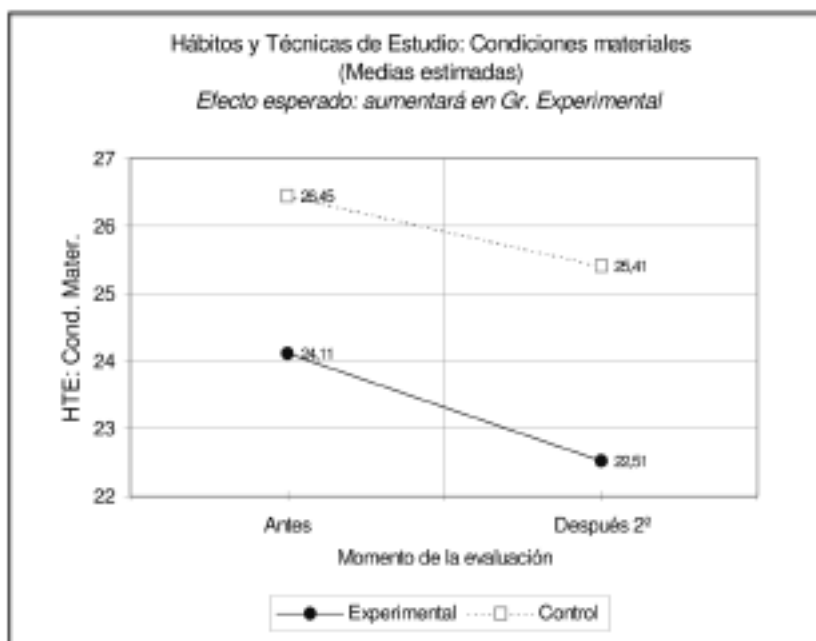


CUADRO 21.28a. RESUMEN DE ANCOVA (COVARIABLE: TEA-TOTAL): HTE-C.M.

Variable Dependiente: **Hábitos y Técnicas de Estudio: Condiciones materiales.**

Variable	Fuente de varianza	S.C.	g.l.	M.C.	F	p
HTE-C.M. intra-sujetos (Antes-Desp2)	TIEMPO (a-d2)	3,508	1	3,508	0,263	,609
	TIEMPO*CONDICIÓN	5,372	1	5,372	0,402	,527
	Error (TIEMPO)	2055,792	154	13,349		
HTE-C.M. inter-sujetos (Exper-Control)	TEA (Covariable)	16,167	1	16,167	0,695	,406
	CONDICIÓN (exp-cont)	463,545	1	463,545	19,929	,000
	Error	3582,012	154	23,260		

	N	Medias empíricas		Medias estimadas	
		Antes	Desp. 2º	Antes	Desp. 2º
Experimental	94	24,03	22,47	24,11	22,51
Control	63	26,57	25,48	26,45	25,41
Diferencia de medias →				-2,34	-2,90
Significación (p) →				,000	,001

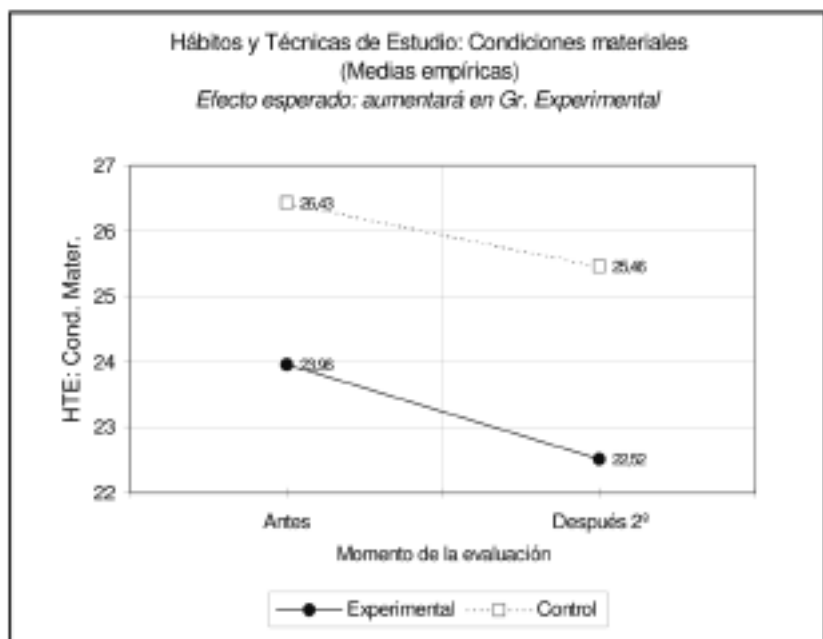


CUADRO 21.28b. RESUMEN DE ANOVA: HTE-C.M.

Variable Dependiente: **Hábitos y Técnicas de Estudio: Condiciones materiales.**

Variable	Fuente de varianza	S.C.	g.l.	M.C.	F	p
HTE-C.M. intra-sujetos (Antes-Desp2)	TIEMPO (a-d2)	116,466	1	116,466	8,777	,004
	TIEMPO*CONDICIÓN	4,466	1	4,466	0,337	,563
	Error (TIEMPO)	2162,940	163	13,270		
inter-sujetos (Exper-Control)	CONDICIÓN (exp-cont)	584,602	1	584,602	24,967	,000
	Error	3816,622	163	23,415		

	N	Medias empíricas	
		Antes	Desp. 2º
Experimental	97	23,96	22,52
Control	68	26,43	25,46
Diferencia de medias →		-2,47	-2,94
Significación (p) →		,000	,000

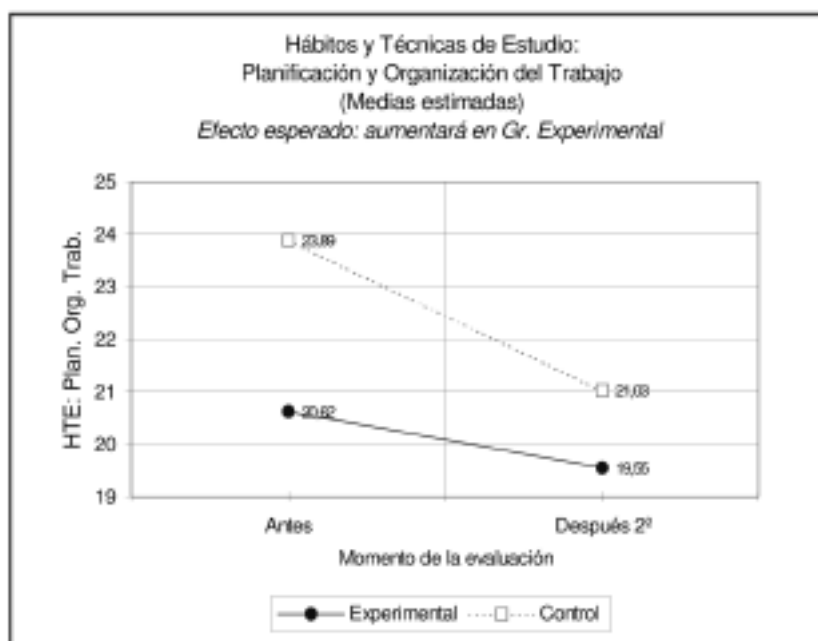


CUADRO 21.29a. RESUMEN DE ANCOVA (COVARIABLE: TEA-TOTAL): HTE-P.O.T.

Variable Dependiente: **Hábitos y Técnicas de Estudio:
Planificación y Organización del Trabajo.**

Variable	Fuente de varianza	S.C.	g.l.	M.C.	F	p
HTE-P.O.T. intra-sujetos (Antes-Desp2)	TIEMPO (a-d2)	35,163	1	35,163	2,421	,122
	TIEMPO*CONDICIÓN	54,443	1	54,443	3,748	,055
	Error (TIEMPO)	2236,757	154	14,524		
HTE-P.O.T. inter-sujetos (Exper-Control)	TEA (Covariable)	29,406	1	29,406	0,830	,364
	CONDICIÓN (exp-cont)	383,315	1	383,315	10,825	,001
	Error	5452,982	154	35,409		

	N	Medias empíricas		Medias estimadas	
		Antes	Desp. 2º	Antes	Desp. 2º
Experimental	94	20,72	19,61	20,62	19,55
Control	63	23,73	20,94	23,89	21,03
Diferencia de medias →				-3,27	-1,48
Significación (p) →				,000	,100

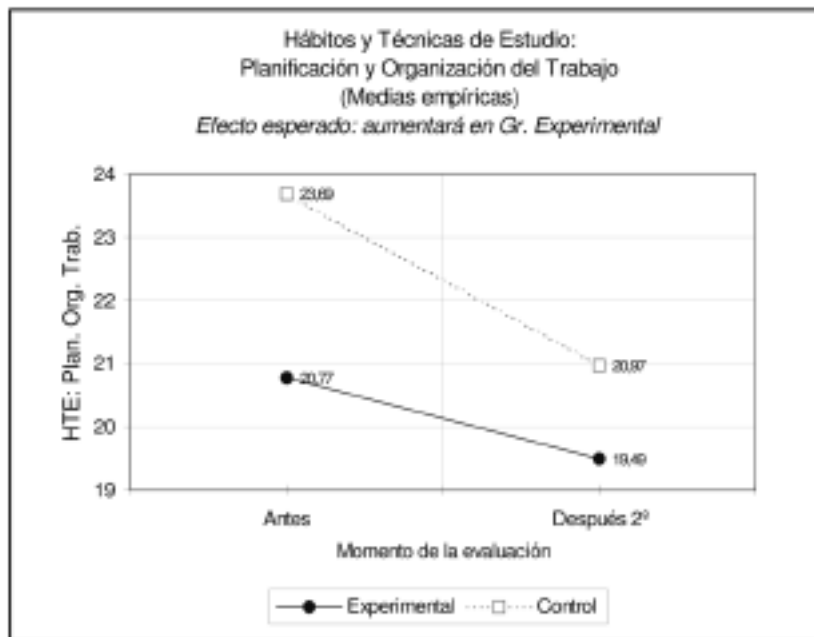


CUADRO 21.29b. RESUMEN DE ANOVA: HTE-P.O.T.

Variable Dependiente: **Hábitos y Técnicas de Estudio:
Planificación y Organización del Trabajo.**

Variable		Fuente de varianza	S.C.	g.l.	M.C.	F	p
HTE-P.O.T. intra-sujetos (Antes-Desp2)		TIEMPO (a-d2)	321,287	1	321,287	22,565	,000
		TIEMPO*CONDICIÓN	40,984	1	40,984	2,878	,092
		Error (TIEMPO)	2320,804	163	14,238		
HTE-P.O.T. inter-sujetos (Exper-Control)		CONDICIÓN (exp-cont)	387,675	1	387,675	10,923	,001
		Error	5784,889	163	35,490		

		Medias empíricas	
		N	
		Antes	Desp. 2º
Experimental	97	20,77	19,49
Control	68	23,69	20,97
Diferencia de medias →		-2,92	-1,48
Significación (p) →		,000	,074

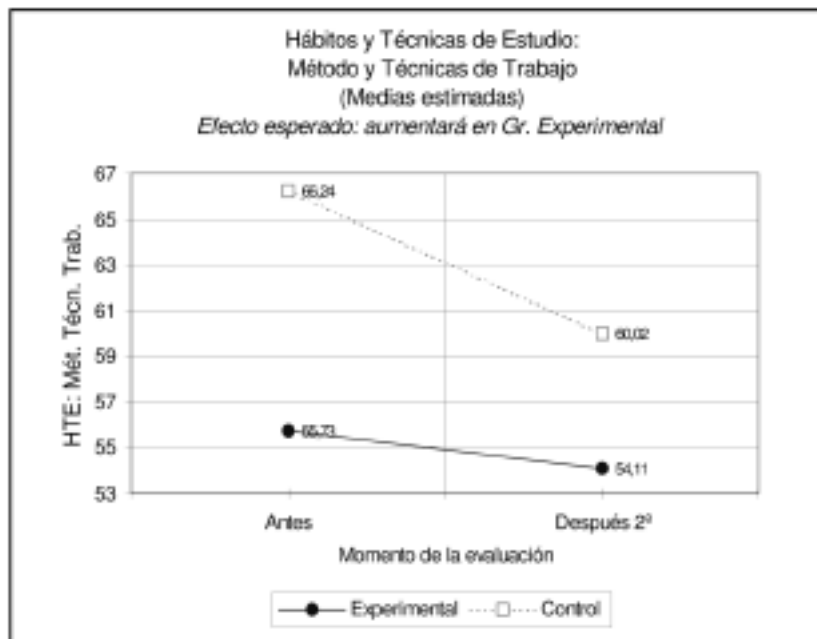


CUADRO 21.30a. RESUMEN DE ANCOVA (COVARIABLE: TEA-TOTAL): HTE-M.T.T.

Variable Dependiente: **Hábitos y Técnicas de Estudio: Método y Técnicas de Trabajo.**

Variable	Fuente de varianza	S.C.	g.l.	M.C.	F	p
HTE-M.T.T. intra-sujetos (Antes-Desp2)	TIEMPO (a-d2)	87,584	1	87,584	1,107	,294
	TIEMPO*CONDICIÓN	357,721	1	357,721	4,521	,035
	Error (TIEMPO)	12184,862	154	79,122		
HTE-M.T.T. inter-sujetos (Exper-Control)	TEA (Covariable)	49,199	1	49,199	0,227	,635
	CONDICIÓN (exp-cont)	4563,820	1	4563,820	21,014	,000
	Error	33445,542	154	217,179		

	N	Medias empíricas		Medias estimadas	
		Antes	Desp. 2º	Antes	Desp. 2º
Experimental	94	55,63	53,99	55,73	54,11
Control	63	66,40	60,19	66,24	60,02
Diferencia de medias →				-10,51	-5,91
Significación (p) →				,000	,004

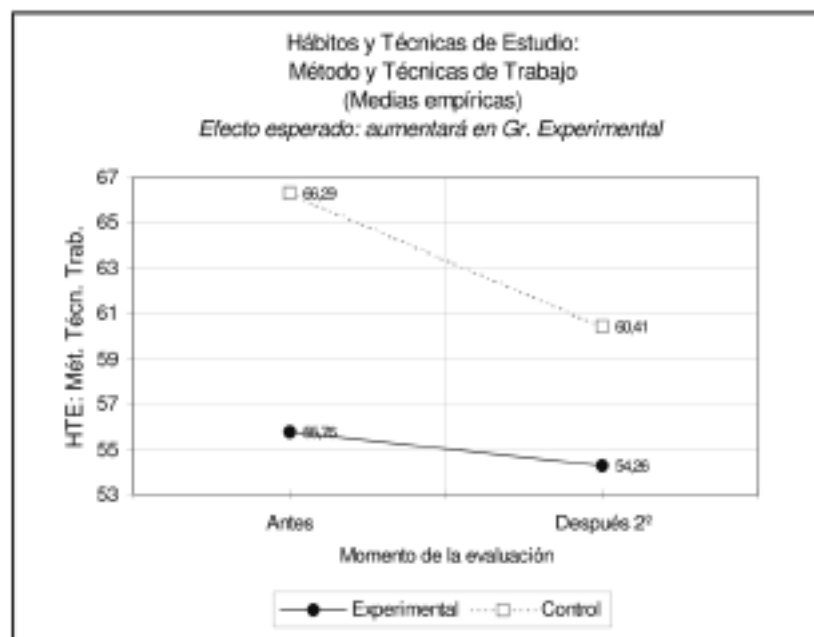


CUADRO 21.30b. RESUMEN DE ANOVA: HTE-M.T.T.

Variable Dependiente: **Hábitos y Técnicas de Estudio: Método y Técnicas de Trabajo.**

Variable	Fuente de varianza	S.C.	g.l.	M.C.	F	p
HTE-M.T.T. intra-sujetos (Antes-Desp2)	TIEMPO (a-d2)	1090,844	1	1090,844	14,203	,000
	TIEMPO*CONDICIÓN	382,965	1	382,965	4,986	,027
	Error (TIEMPO)	12518,653	163	76,802		
HTE-M.T.T. inter-sujetos (Exper:Control)	CONDICIÓN (exp-cont)	5564,586	1	5564,586	25,829	,000
	Error	35116,038	163	215,436		

	N	Medias empíricas	
		Antes	Desp. 2º
Experimental	97	55,76	54,26
Control	68	66,29	60,41
Diferencia de medias →		-10,53	-6,15
Significación (p) →		,000	,001

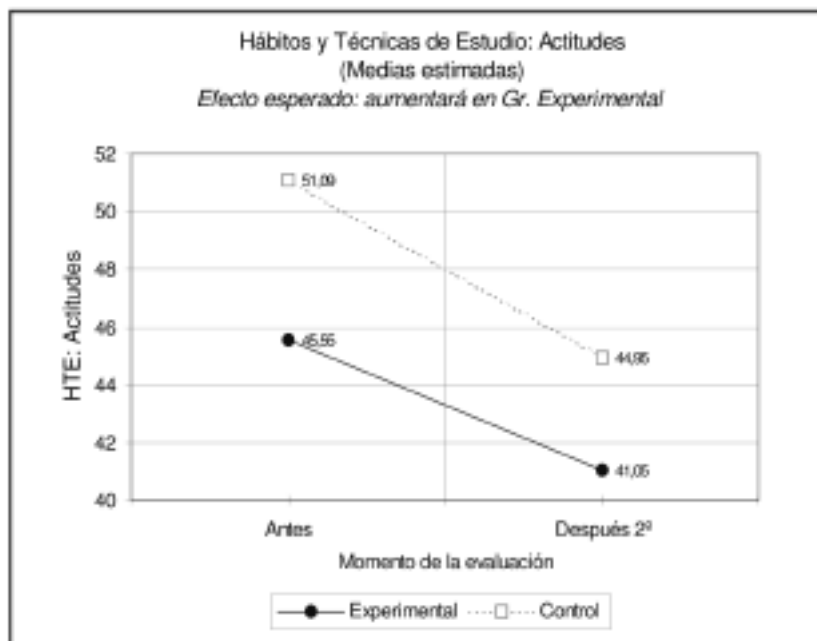


CUADRO 21.31a. RESUMEN DE ANCOVA (COVARIABLE: TEA-TOTAL): HTE-ACT.

Variable Dependiente: **Hábitos y Técnicas de Estudio: Actitudes.**

Variable	Fuente de varianza	S.C.	g.l.	M.C.	F	p
HTE-ACT. intra-sujetos (Antes-Desp2)	TIEMPO (a-d2)	79,426	1	79,426	1,638	,203
	TIEMPO*CONDICIÓN	45,390	1	45,390	0,936	,335
	Error (TIEMPO)	7466,852	154	48,496		
HTE-ACT. inter-sujetos (Exper-Control)	TEA (Covariable)	184,980	1	184,980	1,650	,201
	CONDICIÓN (exp-cont)	1508,218	1	1508,218	13,451	,000
	Error	17267,809	154	112,129		

	N	Medias empíricas		Medias estimadas	
		Antes	Desp. 2º	Antes	Desp. 2º
Experimental	94	45,29	40,89	45,55	41,05
Control	63	51,49	45,19	51,09	44,95
Diferencia de medias →				-5,54	-3,90
Significación (p) →				,000	,018

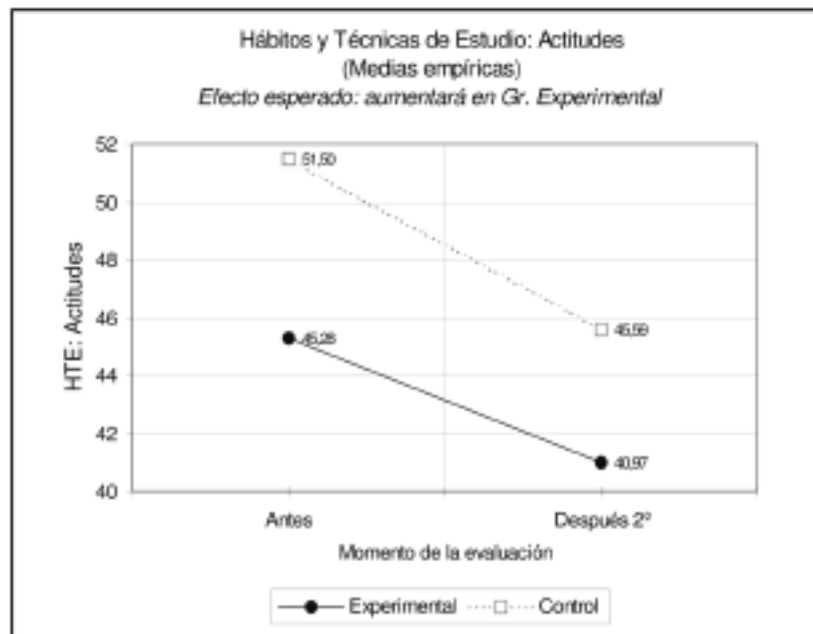


CUADRO 21.31b. RESUMEN DE ANOVA: HTE-ACT.

Variable Dependiente: **Hábitos y Técnicas de Estudio: Actitudes.**

Variable	Fuente de varianza	S.C.	g.l.	M.C.	F	p
HTE-ACT. intra-sujetos (Antes-Desp2)	TIEMPO (a-d2)	2088,128	1	2088,128	44,025	,000
	TIEMPO*CONDICIÓN	51,328	1	51,328	1,082	,300
	Error (TIEMPO)	7731,096	163	47,430		
HTE-ACT. inter-sujetos (Exper-Control)	CONDICIÓN (exp-cont)	2349,040	1	2349,040	20,466	,000
	Error	18708,766	163	114,778		

	N	Medias empíricas	
		Antes	Desp. 2º
Experimental	97	45,28	40,97
Control	68	51,50	45,59
Diferencia de medias →		-6,22	-4,62
Significación (p) →		,000	,003



10. HIPÓTESIS 8

La mejora en la motivación de los alumnos debería verse reflejada, no sólo en las conductas relacionadas con las tareas de aprendizaje realizadas en casa, sino también en sus conductas y actividades en el aula encaminadas a facilitar su aprendizaje. Por eso planteábamos como hipótesis que los alumnos a los que se les ha aplicado el programa **mejorarían su conducta académica** (hipótesis 8) y, específicamente, **aumentaría la asistencia al centro** (se reducirá el absentismo) (hipótesis 8a), **aumentarían la atención del alumno en clase** (hipótesis 8b), **su participación** (hipótesis 8c), **su interés y su esfuerzo** (hipótesis 8d) y **mejoraría su actitud general** (hipótesis 8e). En definitiva, **esperábamos que el progreso del alumno fuera positivo** (hipótesis 8f). Estas hipótesis serán contrastadas mediante las valoraciones que los tutores hicieron de cada alumno y para cada aspecto por medio de una escala que iba de 0 a 4 (véase capítulo 17 y Anexo 4). Veamos cuáles han sido los resultados en cada uno de los aspectos valorados, teniendo en cuenta que esperamos que, por la influencia del programa de motivación aplicado, las puntuaciones aumenten en el grupo experimental en las valoraciones posteriores.

Los alumnos protagonistas de nuestra investigación cursan niveles de enseñanza obligatoria; su asistencia a clase debería ser, por tanto, diaria, y las faltas, muy excepcionales. Las puntuaciones sobre la **asistencia** de los alumnos se sitúan entre los valores 3 (“falta alguna vez, siempre por motivos justificados”) y 4 (“no falta nunca”). Podría parecer que los alumnos tienen una asistencia aceptable, pero, aunque sea obvio, es preciso matizar el significado de estos valores medios. Dado que la mayoría de los alumnos asiste con regularidad, es preciso que algunos dejen de asistir con frecuencia para que el valor de la media descienda. Otra observación previa es que los análisis han mostrado que la asistencia de los alumnos a clase no está relacionada con la covariable TEA (las capacidades escolares),

mientras que el resto de los aspectos implicados en esta hipótesis sí lo están. Comparando los dos grupos (cuadros 21.32a y b), vemos que parten de una valoración similar de su asistencia durante el primer trimestre. La valoración de la asistencia del grupo experimental se mantiene más o menos igual durante el primer curso para descender notablemente en 2º. Por su parte, el grupo control mejora la valoración de su asistencia al final de 1º para descender, al final de 2º, hasta valores ligeramente superiores a los iniciales. La diferencia final es significativa y favorable al grupo control.

Sobre la **atención prestada en clase**, un aspecto importante para conseguir la eficacia en los aprendizajes, las valoraciones se sitúan entre 2 (“la atención que presta varía según su estado de ánimo o la materia”) y 3 (“generalmente está atento a lo que dice el profesor y a la marcha de la clase”); (cuadro 21.33). En los dos grupos se produce un deterioro de la atención casi en la misma medida, si bien en el grupo experimental después de una mejor valoración al final de 1º, mientras en el grupo control el descenso en la valoración es progresivo a lo largo de los dos cursos. En todo caso, el grupo control es mejor valorado siempre.

El mismo comportamiento se produce en la valoración de su **participación en clase**, un indicador de su interés y, por tanto, de su motivación (cuadro 21.34). El grupo experimental se sitúa siempre en el centro de la escala, en valores muy próximos a 2 (“sólo interviene cuando el profesor se lo pide”), mientras el grupo control experimenta un descenso notable y progresivo a lo largo de los dos cursos. La diferencia entre los dos grupos siempre es favorable al grupo control, pero mientras la diferencia inicial era significativa, al final de 1º y al final de 2º se reducen y dejan de ser significativas.

Sobre el **interés y esfuerzo**, otro indicador muy relacionado con la motivación por los aprendizajes, ambos grupos (cuadro 21.35) son valorados inicialmente con puntuaciones similares, cercanas a 3 (“bastante: general-

mente hace las tareas de clase y de casa”), al final de 1º los dos grupos descienden, coincidiendo sus puntuaciones, y desde aquí hasta el final de 2º sus puntuaciones se separan significativamente, ascendiendo el grupo control y descendiendo el experimental hasta puntuaciones próximas a 2 (“regular: hace las tareas de clase y a veces las de casa”).

La valoración de su **actitud general en clase** ante los estudios presenta diferencias siempre significativas entre ambos grupos y a favor del grupo control (cuadro 21.36). El grupo experimental desciende algo en su valoración, aunque siempre en valores intermedios entre 2 (“pasiva: no molesta, no participa, tiende a aislarse...”) y 3 (“algo positiva: atiende, es correcto, colabora... con frecuencia”), mientras el grupo control se sitúa al inicio y al final de 2º en valores sobre el 3, después de haber descendido algo al final de 1º.

Una última variable trata de medir el **progreso del alumno** a lo largo de estos dos cursos independientemente de los resultados académicos, de las calificaciones obtenidas, fijándose sólo en si, de acuerdo con las posibilidades de cada alumno, su evolución había sido positiva o negativa y en qué medida. La evolución considerada positiva era valorada

desde +1 (moderada) hasta +3 (extraordinaria) y la negativa de -1 a -3. Pues bien, en ambos grupos se ha producido un descenso en la valoración de su progreso en los dos cursos de ESO (cuadro 21.37). Como en otras ocasiones, el descenso es mayor en el grupo control, pero partiendo éste de puntuaciones significativamente superiores y puntuando sobre el grupo experimental también al final, aunque ahora ya no sea significativa la diferencia. También aquí, las capacidades están significativamente relacionadas con la valoración sobre su evolución escolar a lo largo de primer ciclo de la ESO. Tampoco aquí el programa se ha mostrado eficaz; no ha conseguido influir en que su evolución escolar sea positiva.

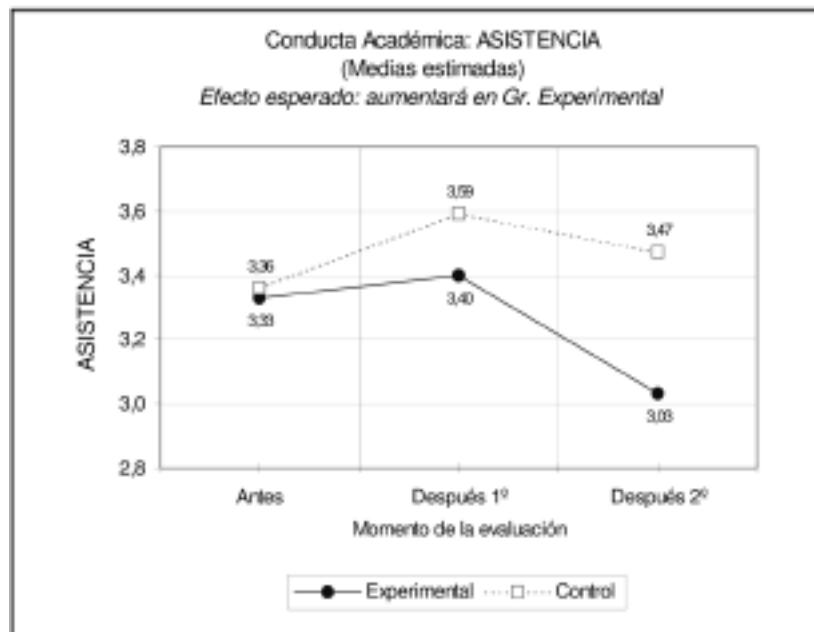
Como conclusión de los resultados analizados, el grupo experimental ha descendido en todas las variables según las valoraciones que han hecho los profesores a lo largo de 1º y 2º de ESO, en contra de lo que cabría esperar del programa y de lo pronosticado en **la hipótesis 8, que, por tanto, debe ser rechazada**. Las diferencias siempre han sido a favor del grupo control. Los datos apuntan de nuevo hacia un empeoramiento progresivo de los alumnos a lo largo de los dos primeros cursos de la ESO.

CUADRO 21.32a. RESUMEN DE ANCOVA (COVARIABLE: TEA-TOTAL): C.A: ASISTENCIA.

Variable Dependiente: **CONDUCTA ACADÉMICA: ASISTENCIA**

Variable	Fuente de varianza	S.C.	g.l.	M.C.	F	p
C.A: ASIST. intra-sujetos (Antes-Desp1-Desp2)	TIEMPO (a-d1-d2)	0,082	1,874	0,044	0,119	,875
	TIEMPO*CONDICIÓN	3,916	1,874	2,090	5,678	,005
	Error (TIEMPO)	129,683	352,345	0,368		
C.A: ASIST. inter-sujetos (Exper-Control)	TEA (Covariable)	2,624	1	2,624	3,174	,076
	CONDICIÓN (exp-cont)	6,134	1	6,134	7,419	,007
	Error	155,441	188	0,827		

	N	Medias empíricas			Medias estimadas		
		Antes	Desp. 1º	Desp. 2º	Antes	Desp. 1º	Desp. 2º
Experimental	84	3,31	3,37	3,02	3,33	3,40	3,03
Control	107	3,37	3,62	3,48	3,36	3,59	3,47
Diferencia de medias →					-0,03	-0,19	-0,44
Significación (p) →					,839	,064	,000

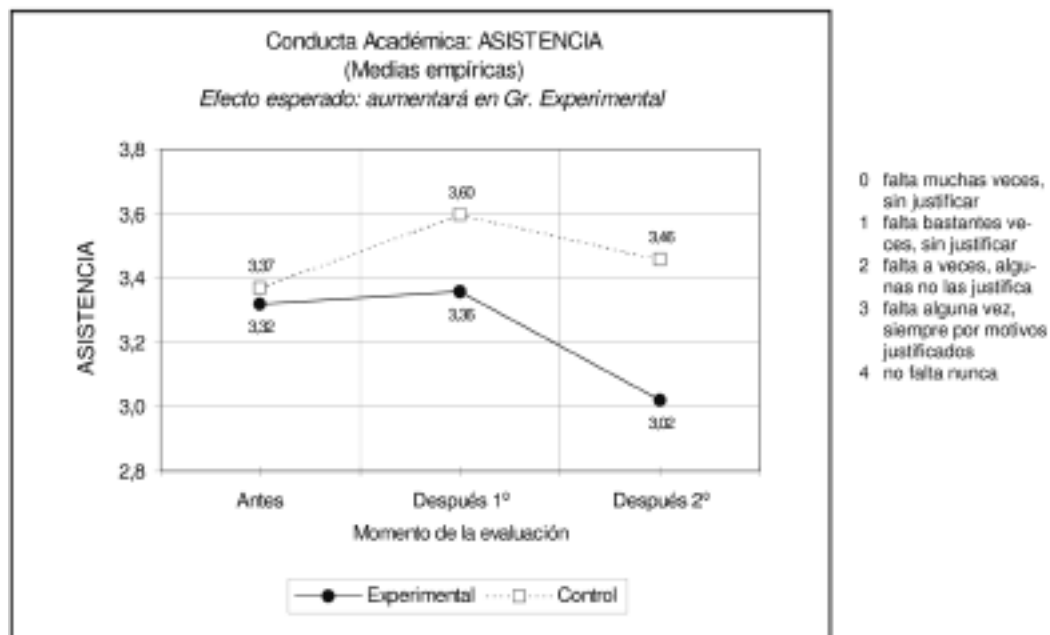


CUADRO 21.32b. RESUMEN DE ANOVA: C.A: ASISTENCIA.

Variable Dependiente: **CONDUCTA ACADÉMICA: ASISTENCIA**

Variable	Fuente de varianza	S.C.	g.l.	M.C.	F	p
C.A: ASIST. intra-sujetos (Antes-Desp1-Desp2)	TIEMPO (a-d1-d2)	5,694	1,878	3,032	8,342	,000
	TIEMPO*CONDICIÓN	3,553	1,878	1,892	5,205	,007
	Error (TIEMPO)	133,811	368,174	0,363		
inter-sujetos (Exper-Control)	CONDICIÓN (exp-cont)	8,564	1	8,564	10,504	,001
	Error	159,800	196	0,815		

		Medias empíricas		
	N	Antes	Desp. 1º	Desp. 2º
Experimental	85	3,32	3,36	3,02
Control	113	3,37	3,60	3,46
Diferencia de medias →		-0,05	-0,24	-0,44
Significación (p) →		,577	,014	,000

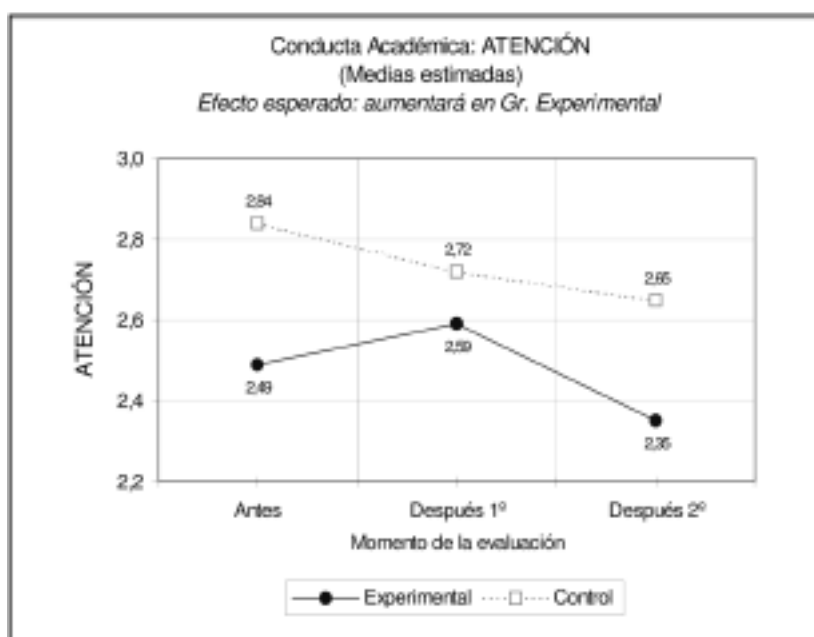


CUADRO 21.33. RESUMEN DE ANCOVA (COVARIABLE: TEA-TOTAL): C.A: ATENCIÓN.

Variable Dependiente: **CONDUCTA ACADÉMICA: ATENCIÓN**

Variable	Fuente de varianza	S.C.	g.l.	M.C.	F	p
intra-sujetos (Antes-Desp1-Desp2)	TIEMPO (a-d1-d2)	0,713	1,717	0,415	0,785	,440
	TIEMPO*CONDICIÓN	1,129	1,717	0,658	1,243	,286
	Error (TIEMPO)	170,682	322,709	0,529		
inter-sujetos (Exper-Control)	TEA (Covariable)	71,299	1	71,299	34,725	,000
	CONDICIÓN (exp-cont)	8,861	1	8,861	4,316	,039
	Error	386,010	188	2,053		

	N	Medias empíricas			Medias estimadas		
		Antes	Desp. 1º	Desp. 2º	Antes	Desp. 1º	Desp. 2º
Experimental	84	2,39	2,46	2,24	2,49	2,59	2,35
Control	107	2,92	2,82	2,74	2,84	2,72	2,65
Diferencia de medias →					-0,35	-0,13	-0,30
Significación (p) →					,019	,393	,048



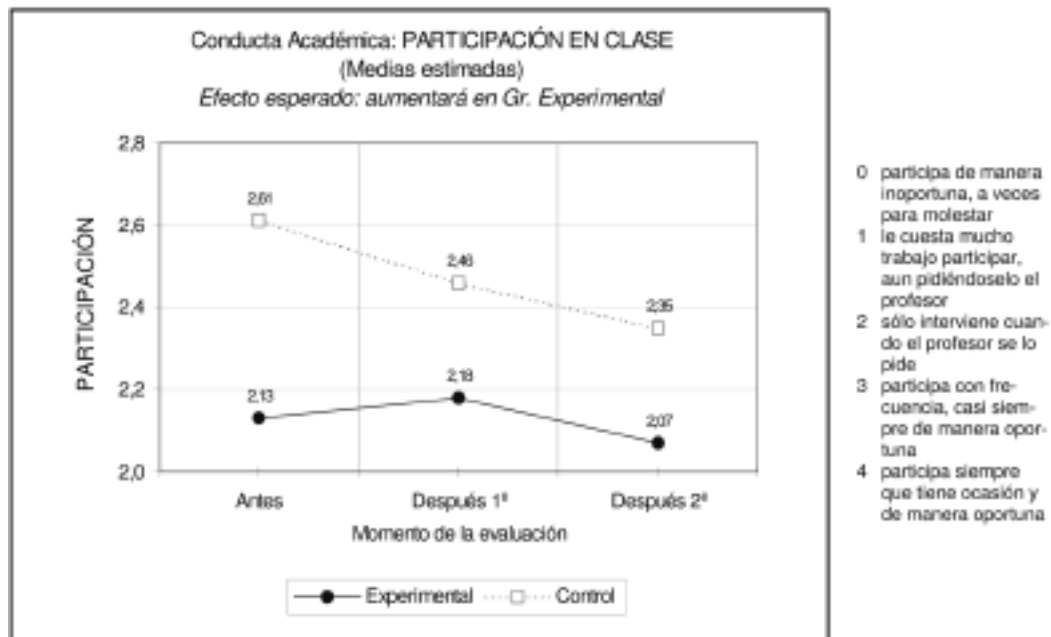
- 0 casi siempre está distraído o haciendo otras cosas
- 1 con frecuencia se distrae y no sigue la clase
- 2 la atención que presta varía según su estado de ánimo o la materia
- 3 generalmente está atento a lo que dice el profesor y a la marcha de la clase
- 4 siempre está atento a lo que dice el profesor; sigue siempre la clase

CUADRO 21.34. RESUMEN DE ANOVA (COVARIABLE: TEA-TOTAL): C.A: PARTICIPACIÓN EN CLASE.

Variable Dependiente: **CONDUCTA ACADÉMICA: PARTICIPACIÓN EN CLASE**

Variable	Fuente de varianza	S.C.	g.l.	M.C.	F	p
C.A: PARTIC. intra-sujetos (Antes-Desp1-Desp2)	TIEMPO (a-d1-d2)	1,021	1,831	0,558	0,838	,424
	TIEMPO*CONDICIÓN	1,079	1,831	0,589	0,886	,406
	Error (TIEMPO)	229,063	344,221	0,665		
C.A: PARTIC. inter-sujetos (Exper-Control)	TEA (Covariable)	102,691	1	102,691	50,494	,000
	CONDICIÓN (exp-cont)	15,479	1	15,479	7,611	,006
	Error	382,340	188	2,034		

	N	Medias empíricas			Medias estimadas		
		Antes	Desp. 1º	Desp. 2º	Antes	Desp. 1º	Desp. 2º
Experimental	84	2,01	2,04	1,93	2,13	2,18	2,07
Control	107	2,70	2,57	2,46	2,61	2,46	2,35
Diferencia de medias →					-0,48	-0,28	-0,28
Significación (p) →					,002	,100	,074

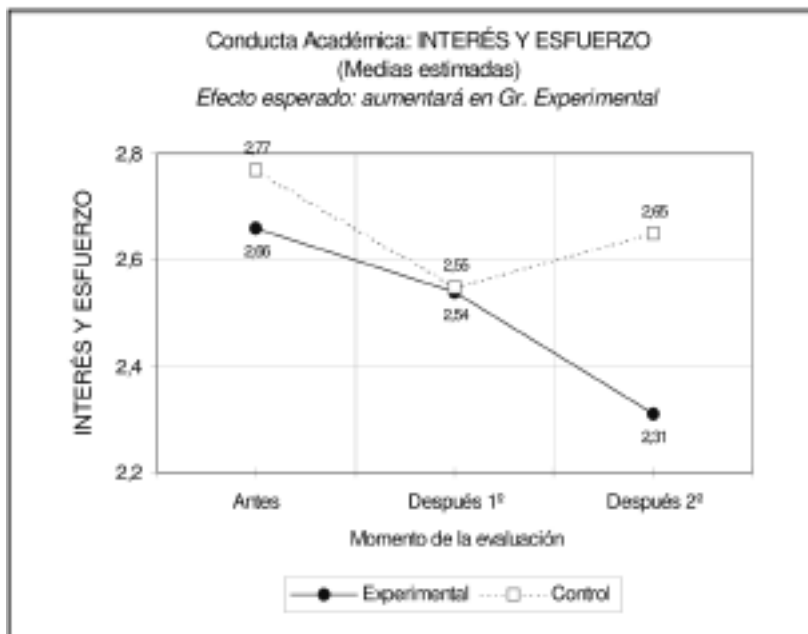


CUADRO 21.35. RESUMEN DE ANOVA (COVARIABLE: TEA-TOTAL): C.A: INTERÉS Y ESFUERZO.

Variable Dependiente: **CONDUCTA ACADÉMICA: INTERÉS Y ESFUERZO**

Variable	Fuente de varianza	S.C.	g.l.	M.C.	F	p
C.A: INT-ESF. intra-sujetos (Antes-Desp1-Desp2)	TIEMPO (a-d1-d2)	2,513	1,735	1,448	3,035	,057
	TIEMPO*CONDICIÓN	2,598	1,735	1,497	3,138	,052
	Error (TIEMPO)	155,656	326,172	0,477		
C.A: INT-ESF. inter-sujetos (Exper-Control)	TEA (Covariable)	126,984	1	126,984	63,891	,000
	CONDICIÓN (exp-cont)	3,032	1	3,032	1,526	,218
	Error	373,649	186	1,987		

	N	Medias empíricas			Medias estimadas		
		Antes	Desp. 1º	Desp. 2º	Antes	Desp. 1º	Desp. 2º
Experimental	84	2,52	2,39	2,14	2,66	2,54	2,31
Control	107	2,88	2,66	2,78	2,77	2,55	2,65
Diferencia de medias →					-0,11	-0,01	-0,34
Significación (p) →					,408	,999	,026

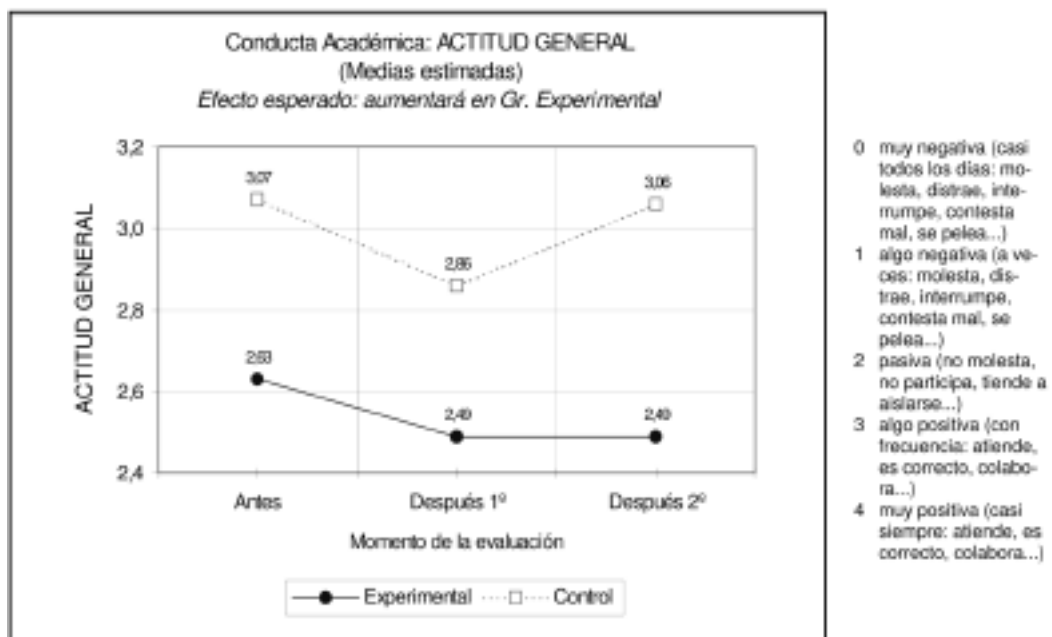


CUADRO 21.36. RESUMEN DE ANCOVA (COVARIABLE: TEA-TOTAL): C.A: ACTITUD GENERAL.

Variable Dependiente: **CONDUCTA ACADÉMICA: ACTITUD GENERAL**

Variable	Fuente de varianza	S.C.	g.l.	M.C.	F	p
C.A: ACT.GRAL. intra-sujetos (Antes-Desp1-Desp2)	TIEMPO (a-d1-d2)	1,713	1,808	0,947	2,393	,098
	TIEMPO*CONDICIÓN	0,914	1,808	0,506	1,277	,278
	Error (TIEMPO)	134,556	339,835	0,396		
C.A: ACT.GRAL. inter-sujetos (Exper-Control)	TEA (Covariable)	117,496	1	117,496	58,366	,000
	CONDICIÓN (exp-conf)	27,579	1	27,579	13,700	,000
	Error	378,461	188	2,013		

	N	Medias empíricas			Medias estimadas		
		Antes	Desp. 1º	Desp. 2º	Antes	Desp. 1º	Desp. 2º
Experimental	84	2,48	2,33	2,37	2,63	2,49	2,49
Control	107	3,19	2,98	3,16	3,07	2,86	3,06
Diferencia de medias →					-0,44	-0,37	-0,57
Significación (p) →					,002	,013	,000

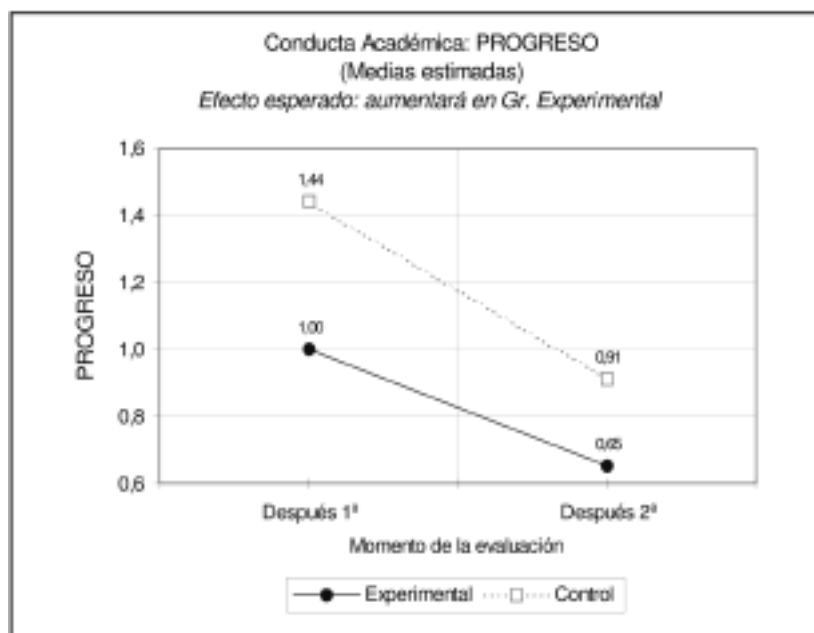


CUADRO 21.37. RESUMEN DE ANCOVA (COVARIABLE: TEA-TOTAL): C.A: PROGRESO.

Variable Dependiente: **CONDUCTA ACADÉMICA: PROGRESO**

Variable	Fuente de varianza	S.C.	g.l.	M.C.	F	p
intra-sujetos (Antes-Desp1-Desp2)	TIEMPO (a-d1-d2)	0,000	1	0,000	0,000	1,000
	TIEMPO*CONDICIÓN	0,708	1	0,708	0,677	,412
	Error (TIEMPO)	196,659	188	1,046		
inter-sujetos (Exper-Control)	TEA (Covariable)	70,374	1	70,374	23,808	,000
	CONDICIÓN (exp-conf)	10,458	1	10,458	3,538	,062
	Error	555,708	188	2,956		

	N	Medias empíricas		Medias estimadas	
		Desp. 1º	Desp. 2º	Desp. 1º	Desp. 2º
Experimental	84	0,85	0,54	1,00	0,65
Control	107	1,56	1,00	1,44	0,91
Diferencia de medias →				-0,44	-0,26
Significación (p) →				,027	,269



11. HIPÓTESIS 9

El objetivo último del programa es el desarrollo de la motivación para el aprendizaje con el fin de conseguir que el alumno esté más dispuesto a esforzarse y a realizar las tareas de una manera más eficaz y así conseguir más y mejores aprendizajes. Una mejora en la motivación debería, por tanto, reflejarse en una mejora en los resultados de la evaluación de los aprendizajes conseguidos. Por eso se planteaba la hipótesis de que los alumnos que habían seguido el programa **mejorarían sus calificaciones** (hipótesis 9).

Se señalaban entonces ciertas reservas en relación con esta hipótesis. Tal como comentábamos en el capítulo 18, las calificaciones escolares presentan muchas dificultades para ser tomadas como criterios objetivos de medición de los aprendizajes adquiridos. Factores subjetivos del alumno y del profesor que evalúa, y contextuales del centro escolar y del grupo impiden que las calificaciones de dos alumnos de centros o grupos distintos sean totalmente comparables. En nuestro caso, además, el sistema de calificación vigente entonces de cinco categorías (insuficiente, suficiente, bien, notable, sobresaliente) y no por notas (de 0 a 10), como ahora se ha establecido, resta precisión al profesor a la hora de valorar y a nosotros al realizar los análisis. Para ser más precisos en la medición de los conocimientos adquiridos, aunque recogimos las calificaciones de todas las materias en todas las evaluaciones, los análisis han sido hechos con las notas medias de cuatro materias: Lengua española, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Consideramos que los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de estas materias son más homogéneos y dependen menos del centro, el grupo o el profesor. Otras materias, como Educación Física, Educación Plástica y Visual, Música, materias optativas, etc., pueden variar más entre los profesores a la hora de calificar el rendimiento de los alumnos. Esta selección no implica, por supuesto, una valoración de la importancia de las materias, sino que respon-

de a un criterio metodológico para el análisis de los datos.

Teniendo todo esto en cuenta, observemos los datos (cuadros 21.38a y b). Lo primero que comprobamos es que, como era de esperar, la correlación de la covariable TEA (capacidades implicadas en los aprendizajes escolares) con las calificaciones es altamente significativa. Para un mayor conocimiento de la situación, presentamos también los datos sin tener en cuenta esta variable.

Pues bien, si se elimina de las calificaciones el efecto debido a las capacidades (cuadro 21.47a), se observa que apenas hay diferencias en los resultados de ambos grupos; las diferencias en ninguno de los seis momentos son significativas y la evolución de los dos grupos es similar. La puntuación inicial de cada curso aumenta progresivamente hasta alcanzar el valor más alto en la última evaluación del curso. Los resultados en 2º son peores que en 1º. Las puntuaciones de los dos grupos prácticamente coinciden en la 1ª evaluación de 1º y en las evaluaciones finales de 1º y 2º.

Si nos fijamos en las calificaciones reales, no ajustadas estadísticamente por la inclusión de la covariable (cuadro 21.47b), es decir, las que los alumnos recibieron en sus boletines de notas, vemos que ahora sí son significativas las diferencias entre los dos grupos en todos los casos. Pero, aparte de esto, los comentarios que podemos hacer son los mismos que antes: similar evolución de ambos grupos, aumento ligero y progresivo en cada curso, menor rendimiento en 2º que en 1º.

Por tanto, **la hipótesis que planteábamos sobre el rendimiento de los alumnos no se ha confirmado**; el grupo experimental no ha mejorado su rendimiento en mayor medida que el grupo control. Ahora bien, tampoco ha empeorado en mayor medida que el grupo control, observación nada desdeñable teniendo en cuenta las diferencias tan significativas en las capacidades entre ambos grupos y conociendo el papel fundamental que éstas tienen en la consecución de los aprendizajes. El grupo experimental, con menores capacidades para los aprendizajes, ha mantenido la

misma evolución en sus aprendizajes que el grupo control, con mayores capacidades. Globalmente, vemos de nuevo que los resultados en 2º han sido peores que en 1º una

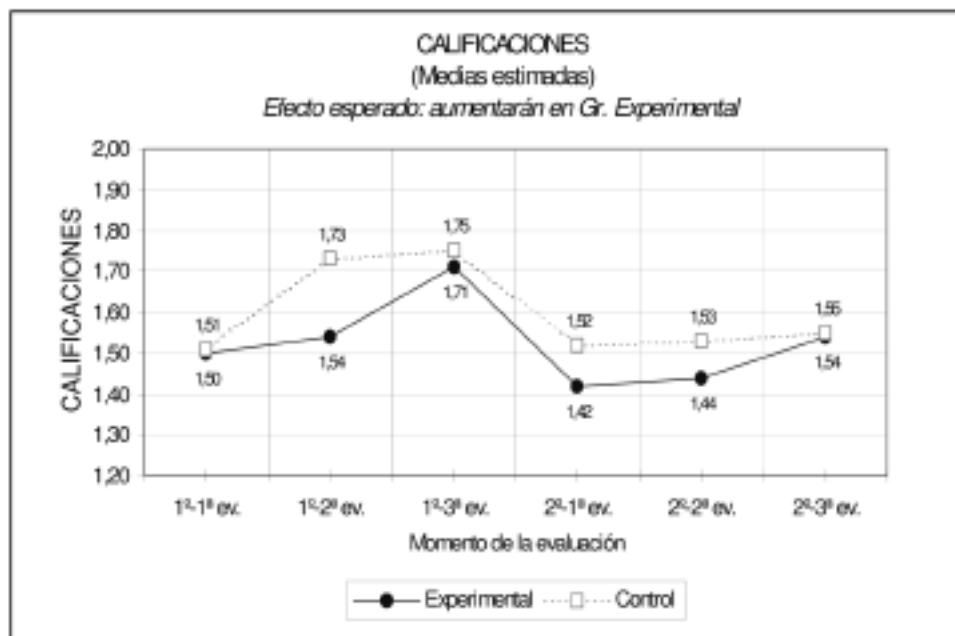
muestra más del deterioro en las conductas de aprendizaje de los alumnos a lo largo del primer ciclo de la ESO.

CUADRO 21.38a. RESUMEN DE ANCOVA (COVARIABLE: TEA-TOTAL): CALIFICACIONES.

Variable Dependiente: **CALIFICACIONES**

Variable	Fuente de varianza	S.C.	g.l.	M.C.	F	p
CALIFICACIONES intra-sujetos (Antes-Desp1-Desp2)	TIEMPO (a-d1-d2)	0,445	2,586	0,172	0,677	,545
	TIEMPO*CONDICIÓN	1,189	2,586	0,460	1,808	,153
	Error (TIEMPO)	138,744	545,712	0,254		
CALIFICACIONES inter-sujetos (Exper-Control)	TEA (Covariable)	910,654	1	910,654	213,380	,000
	CONDICIÓN (exp-cont)	1,662	1	1,662	0,389	,533
	Error	900,498	211	4,268		

	N	Medias empíricas						Medias estimadas					
		1 ^o .1 ^a	1 ^o .2 ^a	1 ^o .3 ^a	2 ^o .1 ^a	2 ^o .2 ^a	2 ^o .3 ^a	1 ^o .1 ^a	1 ^o .2 ^a	1 ^o .3 ^a	2 ^o .1 ^a	2 ^o .2 ^a	2 ^o .3 ^a
Experimental	106	1,28	1,31	1,47	1,20	1,23	1,32	1,50	1,54	1,71	1,42	1,44	1,54
Control	108	1,73	1,95	1,98	1,73	1,74	1,76	1,51	1,73	1,75	1,52	1,53	1,55
Diferencia de medias →								-0,01	-0,19	-0,04	-0,10	-0,09	-0,01
Significación (p) →								,924	,134	,755	,466	,491	,917



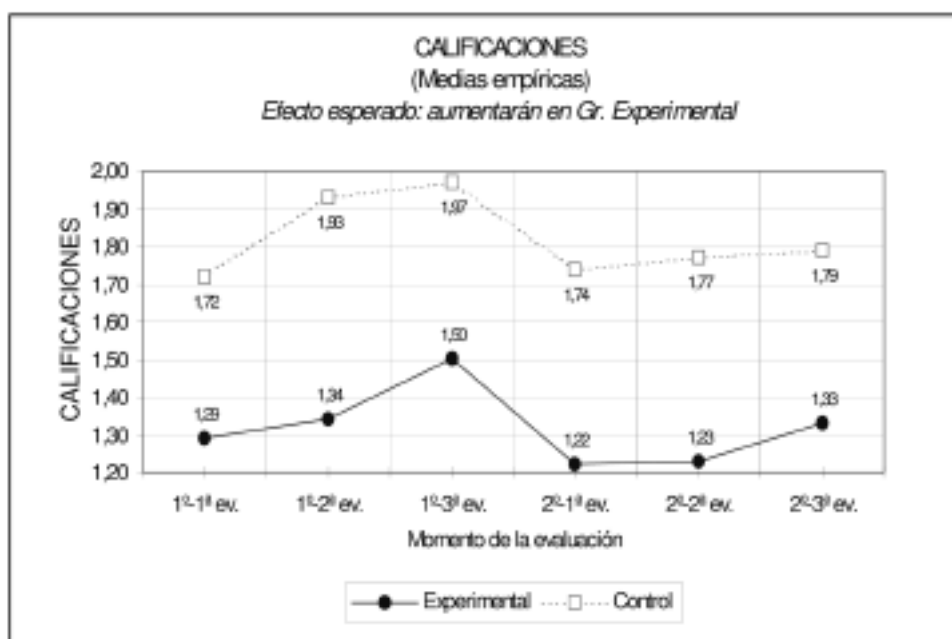
(CALIFICACIONES: 0=Insuficiente; 1=Suficiente; 2=Bien; 3=Notable; 4=Sobresaliente)

CUADRO 21.38b. RESUMEN DE ANOVA CALIFICACIONES.

Variable Dependiente: **CALIFICACIONES**

Variable	Fuente de varianza	S.C.	g.l.	M.C.	F	p
CALIFICACIONES intra-sujetos (Antes-Desp1-Desp2)	TIEMPO (a-d1-d2)	11,051	2,597	4,255	16,364	,000
	TIEMPO*CONDICIÓN	1,002	2,597	0,386	1,484	,222
	Error (TIEMPO)	149,261	573,985	0,260		
CALIFICACIONES inter-sujetos (Exper-Control)	CONDICIÓN (exp-cont)	84,357	1	84,357	10,103	,002
	Error	1845,322	221	8,350		

		Medias empíricas					
	N	1 ^o -1 ^a	1 ^o -2 ^a	1 ^o -3 ^a	2 ^o -1 ^a	2 ^o -2 ^a	2 ^o -3 ^a
Experimental	109	1,29	1,34	1,50	1,22	1,23	1,33
Control	114	1,72	1,93	1,97	1,74	1,77	1,79
Diferencia de medias →		-0,43	-0,59	-0,47	-0,52	-0,54	-0,46
Significación (p) →		,005	,000	,005	,002	,001	,007



(CALIFICACIONES: 0=Insuficiente; 1=Suficiente; 2=Bien; 3=Notable; 4=Sobresaliente)

12. RESUMEN DE LOS RESULTADOS Y LAS DECISIONES SOBRE LAS HIPÓTESIS

Nº	HIPÓTESIS	RESULTADOS - DECISIONES
1	Aumentará la motivación por el aprendizaje y por el incremento de competencia.	CONFIRMADA. Los efectos son más notorios al final de 2º.
2	Aumentará la disposición al esfuerzo para aprender.	NO CONFIRMADA. Resultados en dirección contraria a lo esperado y similares a los del grupo control.
3	Disminuirá la motivación de logro.	NO CONFIRMADA. Resultados en la dirección esperada, aunque las diferencias con el grupo control no son significativas.
4	Disminuirán los automensajes negativos (4a) y aumentarán los automensajes positivos u orientados al aprendizaje (4b).	NO CONFIRMADA. Resultados en la dirección esperada respecto a los AM negativos y contrarios para los AM positivos, en los dos grupos.
5	Aumentarán las atribuciones de los resultados a factores internos y controlables referidas tanto a los fracasos (5a) como a los éxitos (5b) y disminuirán las atribuciones de los resultados a factores externos y no controlables (5c).	NO CONFIRMADA. Resultados en dirección contraria a lo esperado; evolución similar al grupo control en 5b y diferente en 5a y 5c.
6	Aumentarán las expectativas de controlabilidad de los resultados académicos futuros.	NO CONFIRMADA. Resultados en dirección contraria a lo esperado en ambos grupos, aunque peores en el grupo experimental.
7	Mejorarán los hábitos y técnicas de estudio: las condiciones materiales y ambientales de estudio (7a), la planificación y organización del trabajo (7b), los métodos y técnicas de trabajo (7c) y las actitudes ante el estudio y el aprendizaje (7d).	NO CONFIRMADA. Resultados contrarios a los esperados en ambos grupos.
8	Mejorará la conducta académica: aumentará la asistencia al centro (8a), la atención en clase (8b), la participación (8c), el interés y esfuerzo (8d), y mejorará su actitud general (8e); el progreso del alumno será positivo (8f).	NO CONFIRMADA. Resultados contrarios a los esperados en todos los apartados. La evolución del grupo experimental en unos aspectos es peor y en otros mejor que la del grupo control.
9	Mejorarán las calificaciones del alumno.	NO CONFIRMADA. La evolución es similar en ambos grupos.

13. OTROS RESULTADOS

Además de los resultados presentados hasta aquí, que son los fundamentales para nuestra investigación, se presentan otros resultados adicionales obtenidos de los cuestionarios aplicados a los profesores sobre las pautas de actuación docente y de la evaluación que realizaron los alumnos sobre el programa.

A los **profesores** de los grupos implicados en la investigación (experimentales y control) se les entregó un cuestionario de autoevaluación sobre pautas motivacionales en clase (ver Anexo 4), y se les pidió que lo contestaran en dos ocasiones: en enero, antes de la aplicación del programa, y en junio, después de la aplicación. Después de contestarlo la primera vez, a los profesores de los grupos experimentales se les entregó un documento con orientaciones para mejorar sus actuaciones en el aula resaltando los aspectos que favorecen la motivación de los alumnos (Anexo 2), esperando de ese modo reforzar los efectos del programa aplicado a sus alumnos.

Los cuestionarios fueron contestados por la mayoría de los profesores implicados, aunque no estaba controlado el grado de sinceridad e interés (algunos dejaron algunas cuestiones

sin contestar). Los resultados fueron los que aparecen en el cuadro siguiente.

Las diferencias, como puede comprobarse, son mínimas entre los profesores de las dos condiciones en ambas aplicaciones.

En las diferencias entre las dos aplicaciones (enero-junio), se observa que, paradójicamente, mientras los profesores que recibieron las orientaciones sobre pautas motivacionales en clase no mejoraron su actuación, los profesores que no las recibieron las mejoran ligeramente. ¿Podría ser que los profesores que han leído las orientaciones sobre pautas motivacionales hayan tomado conciencia de lo que se debería hacer y se hayan vuelto más críticos a la hora de valorar su propia actuación? ¿Podría ser que los profesores hayan contestado de forma menos reflexiva al ser la segunda vez que se les pedía contestar el mismo cuestionario y que estábamos a finales del curso?

De los profesores del grupo experimental que contestaron el cuestionario la segunda vez, el 44% dijo que había leído las orientaciones; otro 44% sólo las leyó por encima.

A los **alumnos**, al acabar el programa, se les pidió que lo valorasen en distintos aspectos (ver Anexo 4). En una escala de 0 a 4, le concedieron una puntuación media (o ligeramente

IES	1ª Aplicación (Enero)		2ª Aplicación (Junio)		Diferencia Enero-Junio
	n	Puntuación	n	Puntuación	
1	8	2,9	7	2,9	0,0
2	11	2,8	9	2,6	-0,1
3	8	3,0	6	3,1	0,1
4	9	2,5	8	2,8	0,3
Experimental	19	2,8	16	2,8	0,0
Control	17	2,7	14	2,9	0,2
Total	36	2,8	30	2,8	0,1
Diferencia Exp-Control		0,1		-0,1	-0,2

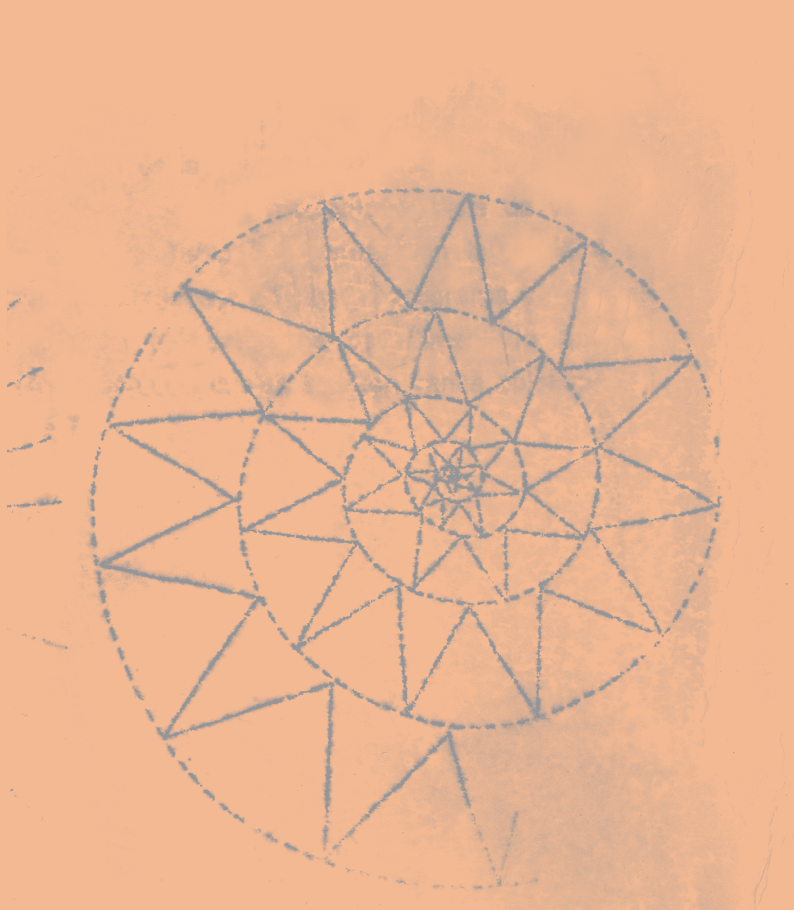
CUADRO 21.39. Resultados del cuestionario Pautas de Actuación del Profesor (puntuaciones: 0-4).

por encima) en los aspectos de interés (2,1), utilidad (2,3) y novedad (2,1). En cambio el aspecto aburrido-entretenido recibió una puntuación por debajo del valor medio (1,3).

La mayor parte de los alumnos (71%) entregó en casa las orientaciones a los padres para contribuir a la mejora de la motivación de sus hijos; el 29% no las entregó, casi todos por olvido, según ellos.

De entre los que entregaron las orientaciones a sus padres, el 73% dice que sí las leyeron; los demás, no lo saben.

De los padres que recibieron de sus hijos las orientaciones y que las leyeron, el 62% (37% del total de los padres) hicieron a sus hijos comentarios favorables; no les dijeron nada el 32%.



Discusión y conclusiones

Discusión y conclusiones

Abordábamos esta investigación desde la preocupación por la falta de motivación de los alumnos. Cuando los alumnos hablan de sus dificultades, con frecuencia aducen que ponerse a estudiar “les cuesta trabajo”, “no les gusta”, “les es muy difícil”, y desde esta situación explican sus malos resultados. Cuando reciben ánimos y orientaciones para afrontar el estudio con más interés y mejores expectativas, generalmente prometen que lo intentarán, pero cuando vuelven al aula o cuando están por las tardes en sus casas, las dificultades para iniciar la tarea, para centrarse en ella y para persistir ante el desánimo siguen presentes y el problema continúa, o, peor aún, se va agudizando.

Los comentarios más frecuentes de profesores y tutores en las reuniones y en las sesiones de evaluación, o directamente al orientador cuando tienen que informar sobre un alumno, se refieren al poco interés mostrado por los alumnos y al poco esfuerzo realizado en el aula y en casa. La consecuencia en los alumnos que presentan esta actitud es que no avanzan en los aprendizajes y que con frecuencia da pie a conductas disruptivas en clase —esto es lo que más molesta a los profesores—, pudiendo llegar a problemas de comportamiento de mayor o menor gravedad.

También los padres, cuando se quejan de los

malos resultados de sus hijos, suelen relacionarlos con su escaso interés y su poco esfuerzo, siendo poco frecuente que los atribuyan a escasez de capacidades. Y sus quejas van acompañadas de la manifestación de su impotencia: no saben qué hacer para conseguir que sus hijos tengan interés por aprender y se esfuercen.

Desde este contexto se planteó esta investigación. Queríamos conocer mejor los factores que determinan la motivación por el aprendizaje y buscar una solución a la desmotivación de los alumnos. En la primera parte de este trabajo se expusieron los factores de distinto tipo que influyen en la motivación por el aprendizaje, poniendo énfasis en los factores personales, sobre los que se centra el programa, pero también se hicieron referencias a los factores del contexto próximo de aprendizaje (el aula y las actuaciones de los profesores) y del contexto familiar y social. Buscando la efectividad de nuestro proyecto, se han buscado y se han expuesto las explicaciones teóricas y los hallazgos empíricos en los que fundamentamos nuestro programa. En la segunda parte se ha propuesto un programa de intervención para ayudar a los alumnos, se ha descrito el procedimiento seguido para su aplicación experimental y se han presentado y analizado los resultados.

Nuestro objetivo y nuestro deseo eran que el programa consiguiese mejorar las actitudes y las conductas de los alumnos relacionadas con la motivación por aprender. Nos hubiera complacido que los resultados hubiesen mostrado la eficacia del programa. Pero los datos son tozudos. Los resultados que acabamos de exponer y analizar son, más bien, desalentadores. Tan sólo una de las hipótesis planteadas se ha visto estadísticamente confirmada. Aunque la hipótesis confirmada hace referencia al aumento de la motivación por el aprendizaje y por el incremento de la competencia, aspecto muy importante en orden a favorecer la eficacia de los aprendizajes, el hecho de que las demás hipótesis no se hayan visto confirmadas pone en entredicho la confirmación de la hipótesis general y, en todo caso, el planteamiento y la eficacia del programa.

Debemos, entonces, hacernos algunas preguntas. ¿Ha estado bien planteado el programa? ¿Ha sido realmente ineficaz? ¿Qué modificaciones tendríamos que hacer en el programa? ¿Qué otras actuaciones tendríamos que proponer? ¿Cuáles deberían ser las actuaciones de profesores y padres para contribuir a la consecución de los objetivos del programa? ¿Qué aportan los resultados sobre los factores que pueden afectar a la eficacia de las intervenciones?

Aunque los resultados muestran claramente que no se puede confirmar la eficacia del programa respecto a los efectos esperados, no se puede concluir que el programa no haya servido de nada. Podría haber ocurrido que los alumnos del grupo experimental, al realizar el programa, hubiesen tomado conciencia de la importancia de determinadas actitudes y exigencias para conseguir aprender, lo que les habría llevado a ser más críticos y exigentes consigo mismos a la hora de responder a los cuestionarios en las aplicaciones post-tratamiento. Los efectos pudieran haber sido positivos, aunque, paradójicamente, sus respuestas no lo reflejaran así, especialmente al compararlos con el grupo control. Sería similar a lo que suele ocurrir cuando los alumnos explican su esfuerzo: mientras que un alumno “trabaja-

dor” con un alto nivel de autoexigencia suele considerar que no trabaja todo lo que debería, otro alumno “vago”, trabajando menos tiempo, suele considerar que se esfuerza lo suficiente. Nos resistimos a admitir, de entrada, la total ineficacia del programa. Porque todos los temas tratados en él van claramente en la dirección de mejorar la disposición del alumno hacia el aprendizaje y de estimularlo a afrontar las actividades necesarias para conseguirlo, tal como se demostró en la fundamentación que hicimos en la primera parte de este trabajo. El programa trata de mejorar sus actitudes ante el aprendizaje y puede haberlo conseguido, al menos en parte, aunque no tenga su reflejo en los resultados. Puede incluso suceder que el programa propicie una mejora y efectivamente lo logre, pero al no poder mantenerla se produzca un retroceso. Por ejemplo, uno de los objetivos del programa es modificar las expectativas para que sean positivas y realistas. Si el alumno modifica sus expectativas, pero éstas no llegan luego a cumplirse, puede caer en la desesperanza y dejar de esforzarse. Lo mismo ocurriría con las atribuciones. Si modifica las atribuciones y acepta que sus resultados dependen de su esfuerzo y, según esto, para conseguir buenos resultados aumenta su esfuerzo, pero ve que sus resultados no mejoran, puede ocurrir que su autoestima se resienta: ya no puede atribuir sus malos resultados a su falta de esfuerzo, sino a su falta de competencias, a sus bajas capacidades. Ha bajado su autoestima, su sentido de autoeficacia y, consiguientemente, su disposición a esforzarse. Una mejora inicial, al no estar acompañada de las condiciones que permitan su mantenimiento y su desarrollo, provoca un “efecto rebote” que lleva a un empeoramiento respecto a la situación de inicio. Para evitar esto es preciso que, al mismo tiempo que se modifican las actitudes de los alumnos, se trabaje en la mejora de sus competencias para que su trabajo sea más efectivo y se asegure la experiencia de progreso. Lo que parece que dejan claro los resultados de la investigación es que no es suficiente actuar desde un solo frente. Quedó claro en la

primera parte que la motivación para el aprendizaje depende de muchos factores, unos personales y otros del contexto, pero los personales dependen en gran medida de los contextuales, y en todo caso se produce una permanente interacción. Nosotros hemos actuado casi exclusivamente sobre los factores personales. Y hemos visto que ha sido insuficiente. Parece, pues, que las actuaciones desde la tutoría sobre los aspectos más actitudinales deben ser completadas con actuaciones desde la clase en la que el profesor enseña una materia curricular, con aprendizajes específicos que debe alcanzar y con tareas concretas que debe realizar. Por ejemplo, al mismo tiempo que en tutoría se trabaja la utilidad de los aprendizajes escolares en general y se ayuda al alumno a que él mismo reflexione sobre ello y sepa reconocer las ventajas y utilidades de los aprendizajes que va a conseguir, el profesor de la materia debe mostrarles, directamente o mediante el diálogo, las implicaciones prácticas para su desenvolvimiento en la vida ordinaria, para la sociedad, para la técnica, para el desarrollo, etc., o para sus aprendizajes futuros; y en casa, los padres, con sus orientaciones y actitudes, deben transmitir a sus hijos la utilidad y los valores de los aprendizajes escolares. Actuando al mismo tiempo desde todos los frentes, es seguro que los efectos serían mejores. La dificultad de este planteamiento global estriba, como quedó ya señalado cuando justificamos nuestros planteamientos, en que, mientras actuar con los alumnos es relativamente fácil por su accesibilidad, llegar a los otros sectores e influir en sus planteamientos representa más dificultades.

Especialmente importante nos parece la influencia de la familia en este aspecto. También nos hemos referido a ello en otra parte de este trabajo. Pero acudiendo a los datos de nuestra investigación, vemos que el 29% de los alumnos no entregaron a sus padres las orientaciones que les habíamos dado para reforzar desde casa las actuaciones del programa. Aunque la mayoría se justifica diciendo que se olvidó de hacerlo, la hoja

estaba en su cartera y la cartera llegaba todos los días a casa. De este “olvido” no es ajena la responsabilidad de los padres. El “olvido” de los alumnos puede ser un indicador de la importancia que la familia le da a “las cosas del colegio”. Seguimos con los datos: no todos los que recibieron las orientaciones las leyeron; ni todos los que las leyeron actuaron en consecuencia, haciendo comentarios a sus hijos. En definitiva, de los 117 alumnos que contestaron la evaluación del programa, sólo 43 (37%) informan que sus padres les hicieron comentarios favorables respecto al programa que estaban siguiendo. Como puede apreciarse, el apoyo al programa recibido de la familia ha sido más bien escaso. Es una señal más del interés de los padres por los aspectos educativos de sus hijos, que con mucha frecuencia no va más allá de la preocupación por “las notas”.

Comentar las actitudes de los profesores requeriría excesivo espacio, dada su diversidad. La posibilidad de modificar sus actitudes y sus prácticas didácticas es limitada. Nuestros datos nos han mostrado que en el cuestionario de autoevaluación sobre las pautas de actuación de los profesores en el aula las puntuaciones antes y después de haber recibido orientaciones para mejorar sus actuaciones fueron iguales en cuanto a la puntuación global, y en los distintos apartados la diferencia máxima fue de una décima, hacia arriba o hacia abajo (cuadro 21.39). Es decir, las actuaciones de los profesores, según sus propias valoraciones, no variaron nada tras las orientaciones razonadas que se les hicieron. O están muy seguros de sus actuaciones o son reacios a todo cambio.

Los datos nos muestran que el rendimiento académico en 2º ha sido peor que en 1º. Lo mismo se observa, en general, en los resultados de otras variables. Por ejemplo, hay un deterioro en las conductas de aprendizaje de los alumnos a lo largo del ciclo, tanto referidas a sus actuaciones en el aula (conducta académica), como en casa (hábitos y técnicas de estudio). ¿A qué puede deberse este progresivo deterioro en su motivación y en su rendi-

miento? Reflexionando sobre las características de los grupos de alumnos en estos niveles, hacemos una observación que puede explicar, junto con otras circunstancias, este deterioro. En el momento de llevar a cabo la aplicación del programa y de los cuestionarios, la normativa de la LOGSE (1990) establecía que los dos primeros cursos de la ESO formaban un ciclo de dos años de duración; la evaluación y la decisión sobre la promoción del alumno se producían sólo al final del ciclo, de manera que todos los alumnos pasaban de 1º a 2º, independientemente de los resultados obtenidos al final de 1º; es lo que se ha venido llamando “promoción automática”. Esta organización de los primeros niveles de la ESO ocasionaba que en 2º se acumulasen los alumnos con fracaso escolar originado en 1º (o antes, en Primaria), no resuelto con la posible repetición de curso ni con medidas específicas de adaptación curricular y agudizado en 2º, donde se encontraba con la influencia negativa de la actitud generalmente desmotivadora de la mayoría de los repetidores de 2º. Aunque los datos que analizamos, referidos al 2º curso, sólo incluyen los de los alumnos de 2º que no repetían (si bien los cuestionarios se aplicaron a todo el grupo), es decir, los de los alumnos que venían de cursar 1º el curso anterior (en el que tuvo lugar la primera y segunda aplicación de los cuestionarios), podemos suponer que estos alumnos eran influidos negativamente por la situación general de desmotivación y despreocupación por las calificaciones, debida a la actitud de una parte de los compañeros de 2º, para quienes, ante la experiencia repetida de fracaso y las malas calificaciones, la consecución de buenas notas deja de ser un motivo que les lleve a esforzarse por aprender. Desde el curso 2003-2004 este aspecto ha sido modificado mediante las leyes LOCE (2002) y LOE (2006), considerando 1º y 2º como dos cursos independientes y previendo la posibilidad de repetición de cada uno de estos cursos, como en los demás, si al final de cada uno de ellos el alumno no ha alcanzado los objetivos previstos. En los próximos cursos podrá comprobarse si esta medi-

da mejora el clima de clase en los grupos de 2º y se reduce el deterioro del interés y del rendimiento de los alumnos.

El deterioro de los aspectos motivacionales no se limita al empeoramiento de las calificaciones. Los datos nos han mostrado que al final de 2º todos los alumnos (tanto el grupo experimental como el control) se consideran más vagos (MAPE-FII, MAPE-f6) y menos trabajadores (MAPE-f5) y aumenta en ellos la evitación del esfuerzo (MAPE-f1); en definitiva, cada vez se esfuerzan menos. También en ambos grupos observamos que los automensajes que se dan mientras estudian disminuyen, tanto los negativos (efecto deseable) como los positivos (efecto no deseable). El que la disminución de los mensajes negativos no se corresponda con un aumento de los positivos, sino que la presencia de ambos tipos de mensajes disminuya puede interpretarse como un indicador de que cada vez están menos preocupados por los aprendizajes escolares, cada vez reflexionan y piensan menos en ellos. Van aumentando las atribuciones de los fracasos a factores que están fuera de su control: la suerte (EAT-f6), el profesor (EAT-f4) o la falta de capacidades (EAT-f7), aumentando en los alumnos el sentimiento de “indefensión” (EAT-FI) y actuando como un mecanismo de defensa para tratar de evitar su responsabilidad en los fracasos. Esto sucede de manera muy notable en el grupo experimental y no en el grupo de control, en el que disminuyen ligeramente. En los dos grupos (de manera más notable en el grupo experimental) disminuyen las expectativas de controlabilidad de los resultados académicos futuros (ECO-FI) y aumentan las expectativas de no controlabilidad (ECO-FII). Y de la misma manera descienden todos los aspectos que tienen que ver con los hábitos y técnicas de estudio, en ambos grupos, pero en este caso en mayor medida en el grupo control, y todos los indicadores de la actitud de disposición al aprendizaje en el aula: la atención prestada, la participación en clase, y el interés y esfuerzo mostrado. El progreso en 1º y 2º es considerado como negativo por los profesores.

Como vemos, múltiples indicadores nos señalan el deterioro de las actitudes motivacionales de los alumnos, de sus conductas de aprendizaje y de su rendimiento académico en el transcurso de los dos primeros cursos de la educación secundaria. Este cambio motivacional a lo largo de su escolarización ya ha sido expuesto en otros estudios (Veroff, 1969; Dweck y Elliot, 1983; Covington, 1983; Nicholls, 1983; Stipek, 1984; Alonso Tapia, 1987-b, 1992-c; Alonso Tapia y Montero, 1990), pero no acaban de proponerse alternativas para solucionarlo. Al contrario, la extensión de la obligatoriedad de la enseñanza hasta los 16 años y la adopción del sistema comprensivo en la organización de la ESO ha venido a agudizar este fenómeno de deterioro en la actitud de muchos de nuestros alumnos, para los que no se han previsto medidas organizativas, ni alternativas en la oferta educativa ni recursos personales para dar respuesta a su situación y evitar el progresivo rechazo que se va produciendo en algunos alumnos, hasta tal punto que algunos de éstos ven como una liberación el poder abandonar el instituto o poder hacer un programa de Garantía Social². La obligatoriedad de la enseñanza hasta los 16 años, conquista social incuestionable, tiene el efecto perverso en algunos adolescentes de provocar su rechazo llevándoles a una actitud negativa hacia los aprendizajes escolares.

De los resultados de nuestra investigación podemos sacar otra conclusión, coincidente con las de Alonso Tapia (2005b, Alonso Tapia y López, 1999). Nuestro programa no ha resultado eficaz actuando uniformemente sobre todos los alumnos, si bien no dudamos de que habrá tenido efectos positivos sobre algunos de ellos, lo que implica, al mismo tiempo, que los efectos sobre otros habrán sido negativos o –dicho de modo menos dramático– que no ha conseguido detener el deterioro motivacional en estos alumnos. Los estudios que acabamos de citar han mostrado que las actuaciones encaminadas a mejorar la motivación de los alumnos no tienen en todos ellos los mismos efectos. Si bien se puede concluir que la mayoría de las pautas de actua-

ción consideradas como motivadoras efectivamente lo son para la mayoría de los alumnos, en algunos el efecto puede ser contrario al que se pretendía. La valoración positiva o negativa de esas actuaciones depende de las características motivacionales previas de los alumnos, lo que determinará que efectivamente consigan estimular su motivación o, por el contrario, provoquen su rechazo, tal como se expuso en el capítulo 12. Es necesario, por tanto, conocer las metas personales de cada alumno, junto con otras características individuales, para adaptar, en la medida de lo posible, las actuaciones dirigidas a ese alumno.

Si hemos visto que la motivación de los alumnos decrece al mismo tiempo que lo hace su rendimiento, es decir, a medida que aumentan sus experiencias de fracaso, las actuaciones docentes deberían ir encaminadas a facilitar la experiencia de progreso ayudándoles de una manera efectiva en la resolución de las dificultades que va encontrando en su proceso de aprendizaje. En definitiva, se trataría de prestar una ayuda más individualizada, dirigida a un sujeto concreto, en vez de pensar y actuar para el grupo en su conjunto.

En conclusión, creemos que nuestro trabajo, más allá de los resultados obtenidos, supone una aportación en la búsqueda de soluciones al problema de la desmotivación de los estudiantes, que podemos resumir en el estudio y la reflexión sobre el problema y la elaboración y aplicación de un programa para el desarrollo de la motivación para el aprendizaje.

Hemos descrito y hemos abordado el problema de la desmotivación de los alumnos de secundaria, tan extendido y tan preocupante para nosotros como para el resto de los profesores y los padres. No pretendemos haber agotado su análisis. Las causas y situaciones son tan diversas que difícilmente podrá abarcarse de manera total y definitiva.

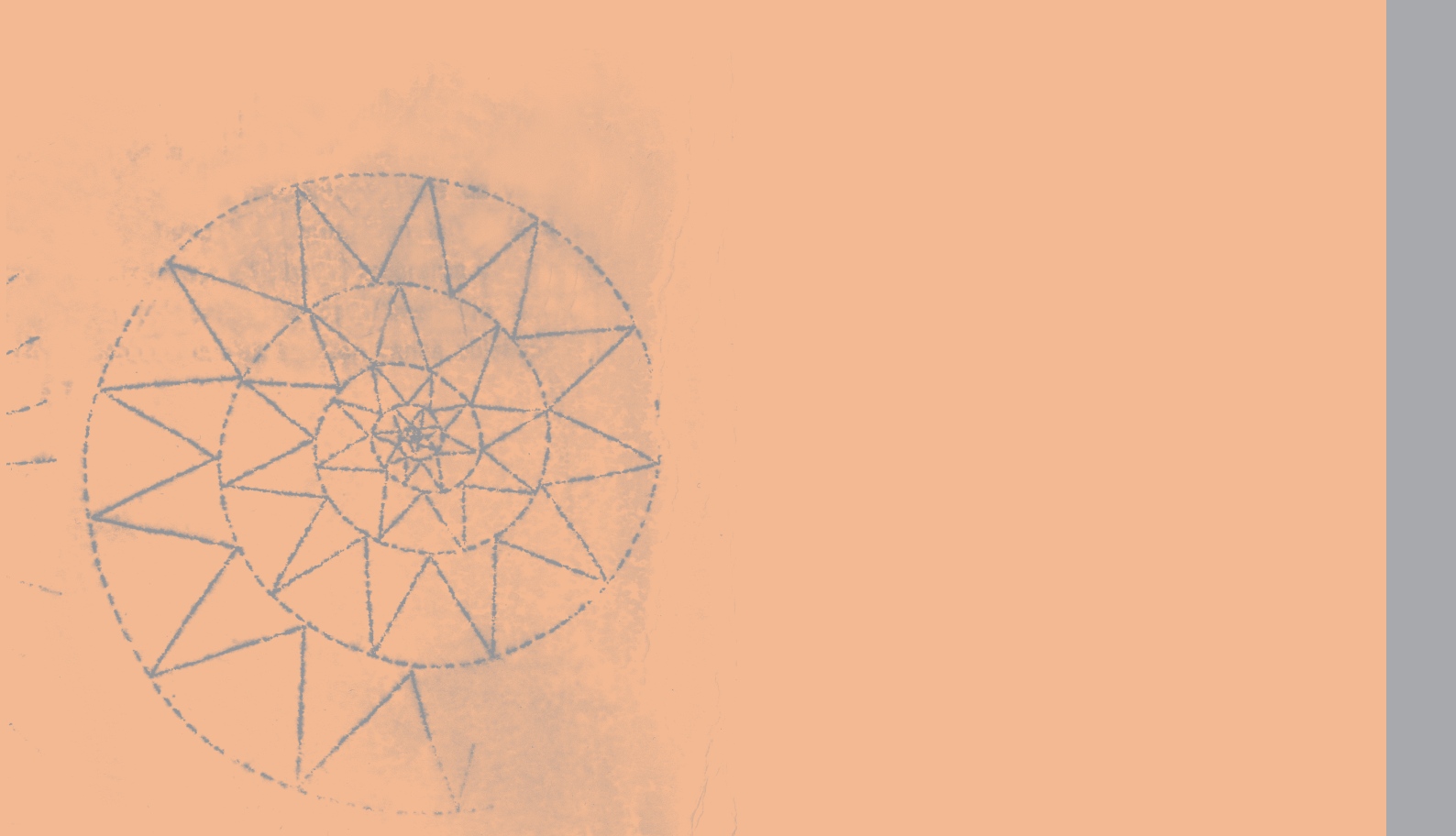
Y hemos elaborado, aplicado y evaluado un programa que puede ser perfectamente válido como un instrumento para ser utilizado con los alumnos con el objetivo con que fue creado: mejorar su motivación para el aprendizaje.

Naturalmente, puede ser mejorado y completado. Pueden añadirse otros factores motivacionales no incluidos en él. Pero, sobre todo, es preciso complementar la aplicación del programa con actuaciones de los profesores y de las familias sobre los alumnos para confluir desde distintos frentes en la consecución del objetivo que siempre ha estado en nuestra mente: mejorar la motivación de los alumnos por los aprendizajes escolares.

Quedan todavía muchas cuestiones que abordar y muchas tareas que realizar para alcanzar este objetivo. ¿Cuáles son las características de los adolescentes que influyen en su motivación? ¿Cómo llegar a conocerlas? ¿Qué es lo que realmente puede hacer que se interesen por los aprendizajes escolares? ¿Cuáles son los mejores métodos de actuación? ¿Cómo conseguir que los profesores se interesen más por el *aprendizaje* de los alumnos que por la *enseñanza* de su materia? ¿Cómo transmitir a los profesores la importancia de seguir determinadas pautas a la hora de enseñar y, sobre todo, a la hora de evaluar? ¿Cómo

actuar con los padres? ¿Cómo conseguir que los padres que más lo necesitan reciban las orientaciones precisas para ayudar a sus hijos a desarrollar la motivación por los aprendizajes? ¿Cómo conseguir que los padres transmitan a sus hijos el valor y la importancia del aprendizaje para su desarrollo personal, social y profesional? ¿Cómo convencer a los padres de que la mejor ayuda para sus hijos es procurar que adquieran el sentido de la responsabilidad y el hábito de trabajo, en vez de ahorrarles toda exigencia? ¿Cómo influir en los responsables educativos para que las medidas legales y organizativas que propongan tengan como objetivo la mejora del aprendizaje efectivo de los alumnos y su desarrollo personal y no estén mediatizados por su ideología?

Podríamos seguir haciendo preguntas. Pero una vez hechas, hay que buscar las respuestas. Desde esta nuestra aportación, que acabamos de exponer, seguiremos preocupados –y ocupados– por este problema y persistiremos buscando, proponiendo y aplicando posibles soluciones.



Referencias bibliográficas

Referencias bibliográficas

- ABRAMSON, L.Y., SELIGMAN, M.E.P. y TEASDALE, J.D. (1978): "Learned helplessness in humans: Critique and reformulation". *Journal of Abnormal Psychology*, 87,49-74.
- 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, J. (1983a): "Evaluación de la motivación (1): Atribuciones y expectativas". En R. Fernández-Ballesteros: *Psicodiagnóstico, vol. 2* (pp. 867-910). Madrid: UNED.
- ALONSO TAPIA, J. (1983b): "Atribución de la causalidad y motivación de logro. I: Estudio evolutivo de la utilización de información en la formación de juicios de atribución". *Estudios de Psicología*, 16, 13-27.
- ALONSO TAPIA, J. (1984a): "Atribución de la causalidad y motivación de logro. II: Estudio de la influencia de las atribuciones en el nivel manifiesto de motivación de logro". *Estudios de Psicología*, 17, 27-37.
- ALONSO TAPIA, J. (1984b): "Atribución de la causalidad y motivación de logro desde una perspectiva evolutiva. Evidencia empírica". *Infancia y Aprendizaje*, 26, 31-46.
- ALONSO TAPIA, J. (ed.) (1987-a): *¿Enseñar a pensar? Perspectivas para la educación compensatoria*. Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC.
- ALONSO TAPIA, J. (1987b): "Análisis de las relaciones entre motivación de logro, estilos atributivos y expectativas de control a partir del estudio de la validez de constructo de los cuestionarios MAPE, EAT y ECO". *Estudios de Psicología*, 30, 45-69.
- ALONSO TAPIA, J. (1991): *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- ALONSO TAPIA, J. (1992-a): *¿Qué es lo mejor para motivar a mis alumnos? Análisis de lo que los profesores saben, creen y hacen al respecto*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma.

- ALONSO TAPIA, J. (Dir.) (1992b): *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma.
- ALONSO TAPIA, J. (1992c): "Determinantes motivacionales del aprendizaje en la adolescencia". En J. Alonso Tapia (Dir.): *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención* (pp. 17-48). Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma.
- ALONSO TAPIA, J. (1992d): "Motivación, estilos atributivos y expectativas de control: Validez de constructo de los cuestionarios MAPE, EAT y ECO". En J. Alonso Tapia (Dir.): *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención* (pp. 177-201). Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma.
- ALONSO TAPIA, J. (1992e): "Motivación e interacción en el aula". En J. Alonso Tapia (Dir.): *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención* (pp. 303-330). Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma.
- ALONSO TAPIA, J. (1992f): "Evaluación de la motivación". En R. Fernández-Ballesteros: *Introducción a la evaluación psicológica. II* (pp. 157-203). Madrid: Pirámide.
- ALONSO TAPIA, J. (1995): *Orientación educativa: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- ALONSO TAPIA, J. (1996): "La motivación en el grupo-clase". En M. Álvarez González y R. Bisquerra Alzina: *Manual de Orientación y Tutoría* (pp. 210/1-210/24). Barcelona: Praxis.
- ALONSO TAPIA, J. (1997): *Motivar para el aprendizaje*. Barcelona: Edebé.
- ALONSO TAPIA, J. (1999): "¿Qué podemos hacer los profesores universitarios para mejorar el interés y esfuerzo de nuestros alumnos por aprender?". En Ministerio de Educación y Cultura (Ed.): *Premios Nacionales de Investigación Educativa, 1998* (pp. 151-187). Madrid: MEC.
- ALONSO TAPIA, J. (2005a): *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid: Morata.
- ALONSO TAPIA, J. (2005b): "Motivaciones, expectativas y valores relacionados con el aprendizaje. Análisis empírico e implicaciones para la mejora de la actuación docente en la enseñanza secundaria y el bachillerato". En Ministerio de Educación y Ciencia (Ed.): *Premios Nacionales de Investigación Educativa, 2003* (pp. 225-314). Madrid: MEC.
- ALONSO TAPIA, J. y ARCE SÁEZ, E. (1986): "Evaluación de las expectativas de control en sujetos del Ciclo Superior de EGB. El cuestionario ECO". En J. Alonso Tapia (Dir.): *Entrenamiento cognitivo y enriquecimiento motivacional, vol. 3. Informe final*. Madrid: CIDE.
- ALONSO TAPIA, J. y ARCE SÁEZ, E. (1992): "Expectativas de control y motivación: El cuestionario ECO". En J. Alonso Tapia (Dir.): *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención* (pp. 135-175). Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma.
- ALONSO TAPIA, J., GARCÍA DOTOR, D. y MONTERO, I. (1986): "Evaluación de las expectativas de control en sujetos de Enseñanza Media: Estudio piloto a partir del cuestionario LUCAM". *Revista de Ciencias de la Educación*, 126, 247-268.
- ALONSO TAPIA, J. e IRURETA, L.A. (1991): *Enhancing learning motivation*. Fourth European Conference for Research on Learning and Instruction. Turku, Finlandia.
- ALONSO TAPIA, J. e IRURETA, L.A. (1995): *Students' and teachers' motivational profiles affecting students learning: A cross-cultural study*. Fifth European Conference of Research on Learning and Instruction. Nimega, Holanda.

- ALONSO TAPIA, J. y LÓPEZ, G. (1999): "Efectos motivacionales de las actividades docentes en función de las motivaciones de los alumnos". En J. I. Pozo y C. Monereo (Eds.): *El aprendizaje estratégico. Enseñar a pensar desde el currículo* (pp. 35-57). Madrid: Santillana.
- ALONSO TAPIA, J. y MATEOS, M. (1986): "Atribuciones y conducta". *Revista de Ciencias de la Educación*, 126, 141-157.
- ALONSO TAPIA, J. y MONTERO, I. (1990): "Motivación y aprendizaje: la motivación en el contexto escolar". En C. Coll, F. Palacios y A. Marchesi (Eds.): *Desarrollo psicológico y educación, vol. 2: Psicología de la educación* (pp. 183-198). Madrid: Alianza.
- ALONSO TAPIA, J., MONTERO, I. y HUERTAS, J.A. (2000): *Evaluación de la motivación en sujetos adultos. El cuestionario MAPE-3*. Trabajo no publicado. Registro de la Propiedad intelectual: 91.618. Madrid.
- ALONSO TAPIA, J. y PARDO, A. (1986): "¿Cuándo se pregunta la gente 'por qué' y qué es lo que le mueve a hacerlo?" *Revista de Ciencias de la Educación*, 126, 159-174.
- ALONSO TAPIA, J. y SÁNCHEZ FERRER, J. (1992): "El cuestionario MAPE-I: Motivación hacia el aprendizaje". En J. Alonso Tapia (Dir.): *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención* (pp. 53-91). Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma.
- ALONSO TAPIA, J. y SÁNCHEZ GARCÍA, J.C. (1992): "Estilos atributivos y motivación: El cuestionario EAT". En J. Alonso Tapia (Dir.): *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención* (pp. 93-133). Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma.
- ALONSO ZARZA, M. (1989): "Técnicas de estudio. Una aproximación crítica". *Cuadernos de Pedagogía*, 175, 24-27.
- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. (1996): "La acción tutorial". En M. Álvarez González y R. Bisquerra Alzina (Coord.): *Manual de orientación y tutoría* (pp. 399-410). Barcelona: Praxis.
- AMES, C. (1984a): "Competitive, cooperative, and individualistic goal structures: A cognitive-motivational analysis". En R. Ames y C. Ames (Eds.): *Research on motivation in education, vol. 1: Student Motivation* (pp. 177-207). Orlando, Florida: Academic Press.
- AMES, C. (1984b): "Achievement attributions and self-instructions under competitive and individualistic goal structures". *Journal of Educational Psychology*, 76, 478-487.
- AMES, C. (1992a): "Classrooms: goals, structures and student motivation". *Journal of Educational Psychology*, 84, 3, 261-271.
- AMES, C. (1992b): "Achievement goals and the classroom motivational climate". En D.H. Schunk y J.L. Meece (Eds.): *Students perceptions in the classroom* (pp. 327-348). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- AMES, C. y AMES, R. (1981): "Competitive versus individualistic goal structures: The salience of past performance information for causal attributions and affect". *Journal of Educational Psychology*, 73, 411-418.
- AMES, C. y AMES, R. (1984): "Systems of student and teacher motivation: toward a qualitative definition". *Journal of Educational Psychology*, 76, 335-556.
- AMES, C. y MCKELVIE, S. (1983): *Achievement attributions and self-instructions under competitive and individualistic goal structures*. Ponencia presentada en la reunión de la American Educational Research Association, Montreal, Quebec (citado en Ames, 1984-a).

- AMES, R. (1975): "Teachers' attributions of responsibility: Some unexpected non-defensive effects". *Journal of Educational Psychology*, 67, 668-676.
- AMES, R. (1983): "Teachers' attributions for their own teaching". En J. Levine y M. Wang (Eds.): *Teacher and student perception: Implications for learning* (pp. 103-140). Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum.
- ANDERSON, C.A., HOROWITZ, L.M. y FRENCH, R. (1983): "Attributional style of lonely and depressive people". *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 127-136.
- ANDERSON, C.A. y 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.
- ANDERSON, Th.H. y ARMBRUSTER, B.B. (1984): "Studying". En P.D. Pearson (Ed.): *Handbook of research on reading* (pp. 657-680). Nueva York: Longman.
- ARCE, E. (1989): "Papel de las expectativas de control en el rendimiento escolar". *Boletín del ICE de la Universidad Autónoma de Madrid*, 14, 45-64.
- ARCHER, J. (1994): "Achievement goals as a measure of motivation in university students". *Contemporary Educational Psychology*, 19, 430-446.
- ARNÁIZ PASCUAL, P. (1996): "El Plan de Acción Tutorial". En M. Álvarez González y R. Bisquerra Alzina (Coord.): *Manual de orientación y tutoría* (pp. 439-451). Barcelona: Praxis.
- ASHTON, P. (1985): "Motivation and teacher's sense of efficacy". En C. Ames y R. Ames (Eds.): *Research on motivation in education, vol. 2: The classroom milieu* (pp. 141-171). Orlando, Florida: Academic Press.
- ATKINSON, J.W. y FEATHER, N.T. (Eds.) (1966): *A theory of achievement motivation*. Nueva York: Wiley.
- ATKINSON, J W. y RAYNOR, J.O. (Eds.) (1974): *Motivation and achievement*. Washington: Winston.
- AVERILL, J.A. (1982): *Anger and aggression*. Nueva York: Springer Verlag.
- AVERILL, J.A. (1983): "Studies on anger and aggression". *American Psychologist*, 38, 1145-1160.
- BANDURA, A. (1981): "Self-referent thought: A developmental analysis of self-efficacy". En J.H. Flavell y L. Ross (Eds.): *Social cognitive development: Frontiers and possible futures* (pp. 200-239). Cambridge: Cambridge University Press.
- BANDURA, A. (1986): *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. [Traducción castellana (1987): *Pensamiento y acción: fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.]
- BANDURA, A. (1997): *Self-efficacy: the exercise of control*. Nueva York: Freeman.
- BANDURA, A. (2000): "Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness". En E. A Locke (Ed.): *Handbook of principles of organization behavior* (pp. 120-136). Oxford, UK: Blackwell.
- BANDURA, A., BARBARANELLI, C., CAPRARA, G.V. y PASTORELLI, C. (2001): "Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories". *Child Development*, 72, 187-206.

- BANDURA, A. y SCHUNK, D. (1981). "Cultivating competence, self-efficacy and intrinsic interest through proximal self-motivation". *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 586-598.
- BANDURA, M. y DWECK, C.S. (1981): *Children's theories of intelligence as predictors of achievement goals*. Trabajo no publicado. Universidad de Harvard (citado en Dweck y Elliot, 1983).
- BAUZÁ SAMPOL, A. (1996): "El Plan de Acción Tutorial: una experiencia en Secundaria". En M. Álvarez González y R. Bisquerra Alzina (Coord.): *Manual de orientación y tutoría* (pp. 453-454/28). Barcelona: Praxis.
- BELTRÁN, J. (1993): *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- BLUMENFELD, P.C. (1992): "Classroom learning and motivation: Clarifying and expanding goal theory". *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 272-281.
- BOEKAERTS, M. (1996): "Personality and the psychology of learning". *European Journal of Personality*, 10, 377-404.
- BOEKAERTS, M., PINTRICH, P.R. y ZEIDNER, M.H. (2000): *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.
- BORKOWSKI, J.G., CARR, M., RELLINGER, E. y PRESSLEY, M. (1990): "Self-regulated cognition: Interdependence of metacognition, attributions, and self-esteem". En B.F. Jones y L. Idol (Eds.): *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction* (pp. 53-92). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- BOUFFARD, T., BOISVERT, J., VEZEAU, C. y LAROUCHE, C. (1995): "The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students". *British Journal of Educational Psychology*, 65, 317-329.
- BROPHY, J. (1983a): "Fostering student learning and motivation in the elementary school classroom". En S.G. Paris, G.M. Olson y H.W. Stevenson (Eds.): *Learning and Motivation in the Classroom* (pp. 283-306). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- BROPHY, J. (1983b): "Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations". *Journal of Educational Psychology*, 75, 631-661.
- BROPHY, J. (1985). "Teachers' expectations, motives and goals for working with problem students". En Ames, C. y Ames, R. (Eds.). *Research on Motivation in Education, vol. 2: The classroom milieu* (pp. 175-214). Orlando, Florida: Academic Press.
- BROPHY, J. y GOOD, T. (1970): "Teachers' communication of differential expectations for children's classroom performance: Some behavioral data". *Journal of Educational Psychology*, 61, 365-374.
- BROPHY, J. y ROHRKEMPER, M. (1981): "The influence of problem ownership on teachers' perceptions of and strategies for coping with problem students". *Journal of Educational Psychology*, 73 (3), 295-311.
- BROWN, M., JENNINGS, J. y VENIK, V. (1974). "The motive to avoid success. A further examination". *Journal of Research in Personality*, 8, 172-176.
- BURKER, J., MIDKIFF, R. y WILLIAMS, R. (1985). "The role of self-esteem in affective reactions to achievement-related situations". *Educational and Psychological Research*, 5, 191-203.

- CAMERON, J. y PIERCE, W.D. (1994): "Reinforcement, reward, and intrinsic motivation: A meta-analysis". *Review of Educational Research*, 64, 363-423.
- CAMERON, J. y PIERCE, W.D. (1996): "The debate about rewards and intrinsic motivation: Protests and accusations do not alter the results". *Review of Educational Research*, 66, 39-52.
- CARR, M. y BORKOWSKI, J.G. (1991): "Motivational components of underachievement". *Developmental Psychology*, 27(1), 108-118.
- CHAPMAN, J.W. (1988): "Learning disabled children's self-concepts". *Review of Educational Research*, 58(3), 347-371.
- CHIPMAN, S.F. y SEGAL, J.V. (1985): "Higher cognitive goals for education: An introduction". En J.V. Segal, S.F. Chipman y R. Glaser (Eds.): *Thinking and Learning Skills, vol. 1: Relating Instruction to Research* (pp. 1-19). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- CLARK, C.M. y PETERSON, P.L. (1986): "Teachers' thought processes". En M.C. Wittrock (Ed.): *Handbook of research on teaching* (pp. 255-296). Nueva York: McMillan.
- COLL, C. (1987): *Psicología y currículum*. Barcelona: Laia.
- COLL, C. y COLOMINA, R. (1990): "Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar". En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.): *Desarrollo psicológico y educación, II: Psicología de la educación* (pp. 335-354). Madrid: Alianza.
- COLL, C., POZO, J.I., SARABIA, B. y VALLS, E. (1992): *Los contenidos en la Reforma: Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana.
- CONDY, J. y CHAMBERS, J. (1978): "Intrinsic motivation and the process of learning". En M.R. Lepper y D. Greene (Eds.): *The hidden cost of reward: New perspectives on the psychology of human motivation* (pp. 61-84). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- COOPER, H. (1979): "Pygmalion grows up: A model for teacher expectation communication and performance influence". *Review of Educational Research*, 49, 398-410.
- COOPER, H. (1983): "Communication of teacher expectations to students". En J. Levine y M. Wang (Eds.): *Teachers' and students' perception: Implications for learning* (pp. 193-212). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- COOPER, H.M. y BURGER, J.M. (1980): "How teachers explain student's academic performance: A categorization of free response academic attributions". *American Educational Research Journal*, 17, 95-109.
- COOPER, H., BURGER, J. y SEYMOUR, G. (1979): "Classroom context and student ability influences on teacher perceptions of classroom control". *American Educational Research Journal*, 16, 189-196.
- CORMIER, W.H. y CORMIER, L.S. (1991): *Interviewing strategies for helpers: Fundamental skills and behavioral interventions*. Pacific Grove, California: Brooks/Cole. [Traducción castellana (1994): *Estrategias de entrevista para terapeutas*. Bilbao: Desclée de Brouwer.]
- CORNO, L. y SNOW, R.E. (1986): "Adapting teaching to individual differences among learners". En M.C. Wittrock (Ed.): *Handbook of Research on Teaching* (pp. 605-629). Nueva York: McMillan.

- COVINGTON, M.V. (1983): "Motivated cognitions". En S.G. Paris, G.M. Olson y H.W. Stevenson (Eds.): *Learning motivation in the classroom* (pp. 139-164). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- COVINGTON, M.V. (1984): "The motive of self-worth". En R. Ames y C. Ames (Eds.): *Research on motivation in education, vol. 1: Student motivation* (pp. 77-113). Orlando, Florida: Academic Press.
- COVINGTON, M.V. (1985): "Strategic thinking and the fear of failure". En J.W. Segal, S.F. Chipman y R. Glaser (Eds.): *Thinking and Learning Skills, vol. 1: Relating Instruction to Research* (pp. 389-416). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- COVINGTON, M.V. (1992): *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COVINGTON, M.V. (1998): *The will to learn. A guide for motivating young people*. Cambridge: Cambridge University Press. [Traducción castellana (2000): *La voluntad de aprender. Guía para la motivación en el aula*. Madrid: Alianza.]
- COVINGTON, M.V. (2000): "Goal theory, motivation and school achievement: an integrative review". *Annual Review of Psychology*, 51, 171-200.
- COVINGTON, M.V. y BEERY, R. (1976): *Self-worth and social learning*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- COVINGTON, M.V. y 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, 1487-1504.
- COVINGTON, M.V. y OMELICH, C.L. (1979b): "Effort: The double-edged sword in school achievement". *Journal of Educational Psychology*, 71(2), 169-182.
- COVINGTON, M.V. y 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*, 71(5), 688-700.
- COVINGTON, M.V. y OMELICH, C.L. (1984a): "The trouble with pitfalls: A reply to Weiner's critique of attribution research". *Journal of Educational Psychology*, 76, 1199-1213.
- COVINGTON, M.V. y OMELICH, C.L. (1984-b): "Task-oriented versus competitive learning structures: Motivational and performance consequences". *Journal of Educational Psychology*, 76, 1038-1050.
- COVINGTON, M.V., SPRATT, M. y OMELICH, C. (1980): "Is effort enough, or does diligence count too? Student and teacher reactions to effort stability in failure". *Journal of Educational Psychology*, 72, 717-721.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1975): *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey Bass.
- DANSEREAU, D.F. (1985): "Learning strategy research". En J.W. Segal, S.F. Chipman y R. Glaser (Eds.): *Thinking and Learning Skills, vol. 1: Relating Instruction to Research* (pp. 1-19). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- DE CHARMS, R. (1968): *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. Nueva York: Academic Press.

- DE CHARMS, R. (1972): "Personal causation training in the schools". *Journal of Applied Social Psychology*, 2, 95-113.
- DE CHARMS, R. (1976): *Enhancing motivation: Change in the classroom*. Nueva York: Irvington.
- DE CHARMS, R. (1984): "Motivation enhancement in educational settings". En R. Ames y C. Ames (Eds.): *Research on motivation in education, vol. 1: Student motivation* (pp. 275-310). Orlando, Florida: Academic Press.
- DE CORTE, E., VERSCHAFFEL, L., ENTWISTLE, N. y VAN MERRIËNBOER, J. (eds.) (2003): *Powerful learning environments: Unravelling basic components and dimensions*. Amsterdam: Pergamon.
- DeBOER, G.E. (1985): "Success and failure in the first year of college: Effects on expectations, affect, and persistence". *Journal of College Student Personnel*, 26(3), 234-239.
- DECI, E.L. (1975): *Intrinsic motivation*. Nueva York: Plenum.
- DECI, E.L., KOESTNER, R. y RYAN, R.M. (1999-a): "A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation". *Psychological Bulletin*, 125, 627-668.
- DECI, E.L., KOESTNER, R. y RYAN, R.M. (1999b): "The undermining effect is a reality after all—Extrinsic rewards, task interest, and self-determination: Reply to Eisenberger, Pierce, and Cameron (1999) and Lepper, Henderlong, and Gringas (1999)". *Psychological Bulletin*, 125, 692-700.
- DECI, E.L. y RYAN, R.M. (1980): "The empirical exploration of intrinsic motivational processes". En L. Berkowitz (Ed.): *Advances in experimental social psychology, vol. 13* (pp. 39-80). Nueva York: Academic Press.
- DECI, E.L. y RYAN, R.M. (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Nueva York: Plenum.
- DECI, E.L. y RYAN, R.M. (1991): "A motivational approach to self: Integration in personality". En R.A. Dienstbier (Ed.): *Perspectives on Motivation. Nebraska Symposium on Motivation 1990, vol. 38* (pp. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- DECI, E.L. y RYAN, R.M. (1995): "Human autonomy: The basis for true self-esteem". En M. Kernis (Ed.): *Efficacy, agency, and self-esteem* (pp. 31-49). Nueva York: Plenum.
- DECI, E.L. y RYAN, R.M. (2000). "The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior". *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- DECI, E.L., VALLERAND, R.J., PELLETIER, L.G. y RYAN, R.M. (1991): "Motivation and education: The self-determination perspective". *Educational Psychologist*, 26 (3/4), 325-346.
- DECRETO DE CURRÍCULO (1991): Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre (BOE, 13-9-91), que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria.
- DUSEK, J. (1975): "Do teachers bias children's learning?" *Review of Educational Research*, 45, 661-684.
- DWECK, C.S. (1985): "Intrinsic motivation, perceived control, and self-evaluation maintenance: A achievement goal analysis". En C. Ames y R. Ames (Eds.): *Research on motivation in education, vol. 2: The classroom milieu* (pp. 289-305). Orlando, Florida: Academic Press.

- DWECK, C.S. (1986): "Motivational processes affecting learning". *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- DWECK, C.S. (1999): *Self-theories. Their role in motivation, personality and development*. Philadelphia: Psychology Press.
- DWECK, C.S. y BEMPECHAT, J. (1983): "Children's theories of intelligence: Consequences for learning". En S.G. Paris, G.M. Olson y H.W. Stevenson (Eds.): *Learning and motivation in the classroom* (pp. 239-256). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- DWECK, C.S. y ELLIOT, E.S. (1983): "Achievement motivation". En P.H. Mussen (Gen. Ed.) y E.M. Hetherington (Vol. Ed.): *Handbook of child psychology, vol. IV: Social and personality development* (pp. 643-691). Nueva York: Wiley.
- DWECK, C.S. y LEGGETT, E.L. (1988): "A social-cognitive approach to motivation and personality". *Psychological Review*, 95, 256-273.
- ECCLES (PARSON), J., ADLER, T.F., FUTTERMAN, R., GOFF, S.B., KACZALA, C.M., MEECE, J. y MIDGLEY, C. (1983): "Expectancies, values and academic behaviors". En J.T. Spence (Ed.): *Achievement and achievement motivation* (pp. 75-146). San Francisco, CA: Freeman.
- ECCLES, J.S. y MIDGLEY, C. (1989): "Stage/environment fit: developmentally appropriate classrooms for young adolescents". En C. Ames y R. Ames (Eds.): *Research on motivation in education, vol. 3: Goals and Cognitions* (pp. 139-186). San Diego, CA: Academic Press.
- ECCLES, J.S., MIDGLEY, C. y ADLER, T.F. (1984): "Grade-related changes in the school environment: Effects on achievement motivation". En J. Nicholls, J.G. y M.L. Maehr (Eds.): *Advances in Motivation and Achievement, vol. 3: The Development of Achievement Motivation* (pp. 283-331). Greenwich, CT: JAI Press.
- ECCLES, J.S. y WIGFIELD, A. (1985): "Teachers expectations and student motivation". En J.B. Dusek (Ed.): *Teacher expectancies* (pp. 185-226). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- ECCLES, J.S. y WIGFIELD, A. (2002): "Motivational beliefs, values and goals". *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- ECCLES, J.S., WIGFIELD, A., MIDGLEY, C., REUMAN, D., MacIVER, D. y FELDLAUFER, H. (1993): "Negative effects of traditional middle schools on students' motivation". *The Elementary School Journal*, 93(5), 553-573.
- ECCLES, J.S., WIGFIELD, A. y SCHIEFELE, U. (1998): "Motivation to succeed". En N. Eisenberg (Ed.): *Handbook of Child Psychology, vol. 3* (pp. 1017-1095). Nueva York: Wiley.
- EISENBERGER, R. y CAMERON, J. (1996): "Detrimental effects of reward: Reality of myth?". *American Psychologist*, 51, 1153-1166.
- EISENBERGER, R., PIERCE, W.D. y CAMERON, J. (1999): "Effects of reward on intrinsic motivation—Negative, neutral, and positive: Comment on Deci, Koestner, and Ryan (1999)". *Psychological Bulletin*, 125, 677-691.
- ELLIOT, A.J. (1999): "Approach and avoidance motivation and achievement goal". *Educational Psychologist* 34(3), 169-189.
- ELLIOT, A.J. y COVINGTON, M.V. (2001): "Approach and avoidance motivation". *Educational Psychology Review*, 13(2), 73-92.

- ELLIOT, E.S. y DWECK, C.S. (1981): *Children's achievement goals as determinants of learned helpless and mastery-oriented achievement patterns: An experimental analysis*. Trabajo no publicado. Universidad de Harvard. (Citado en Dweck y Elliot, 1983).
- ELLIOT, E.S. y DWECK, C.S. (1988): "Goals: An approach to motivation and achievement". *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- ELLIS, A. (1962): *Reason and emotion in psychotherapy*. Nueva York: Lyle Stuart. [Traducción castellana (1980): *Razón y emoción en psicoterapia*. Bilbao: Desclée de Brouwer.]
- ELTON, L. (1996): "Strategies to enhance student motivation: A conceptual analysis". *Studies in Higher Education*, 21(1), 57-68.
- ENTWISTLE, N. (1987): *Understanding classroom learning*. Londres: Hodder and Stoughton. [Traducción castellana (1988): *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós/MEC.]
- ESCAÑO, J. y GIL DE LA SERNA, M. (2000): "¿Favorecemos que nuestros hijos estén motivados por el trabajo del colegio? Cuestionario para padres y madres". *Aula de Innovación Educativa*, 95, 6-8.
- ESCAÑO, J. y GIL DE LA SERNA, M. (2001): "Motivar a los alumnos y enseñarles a motivarse". *Aula de Innovación Educativa*, 101, 6-12.
- ESPECH, M. y ALONSO TAPIA, J. (2004): *Estrategias de aprendizaje asociadas a los distintos tipos de orientaciones motivacionales*. Trabajo no publicado. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- ESTEVE, J.M. (1984): *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea.
- ESTEVE, J.M. (1987): *El malestar docente*. Barcelona: Laia.
- FERNÁNDEZ POZAR, F. (1987): *Inventario de hábitos de estudio (IHE)*. Madrid: TEA.
- FEUERSTEIN, R., RAND, Y., HOFFMAN, M.R. y MILLER, R. (1980): *Instrumental enrichment*. Baltimore: University Park Press.
- FLAVELL, J.H. (1976): "Metacognitive aspects of problem solving". En L. Resnick (Ed.): *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- FLAVELL, J.H. (1979): "Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry". *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- FLAVELL, J.H. (1987): "Speculation about the nature and development of metacognition". En F.E. Weinert y R.H. Kluwe (Eds.): *Metacognition, motivation and understanding* (pp. 21-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- FORD, M.E. (1992): *Human motivation: Goals, emotions and personal agency beliefs*. Newbury Park, CA: Sage.
- FORD, M.E. y NICHOLLS, 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, vol. 7* (pp. 51-84). Greenwich, Connecticut: JAI Press.
- GALLIMORE, R. (1981): "Affiliation, social context, industriousness and achievement". En R.H. Munroe, R.L. Munroe y B.B. Whiting (Eds.): *Handbook of cross-cultural human development*. Nueva York: Garland STPM.

- GARCÍA LEGAZPE, F. (2004): *Motivar para el aprendizaje desde la actividad orientadora*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- GLASER, R. (1984): "Education and thinking: the role of knowledge". *American Psychologist*, 39(2), 93-104.
- GOLEMAN, D. (1996): *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- GOLDFRIED, M.R. y GOLDFRIED, A.P. (1975): "Cognitive change methods". En F.N. Kanfer y A.P. Goldstein (Eds.): *Helping people change: A textbook of methods*. Nueva York: Pergamon.
- GONZÁLEZ TORRES, M.C. (1997): *La motivación académica. Sus determinantes y pautas de intervención*. Pamplona: Eunsa.
- GONZÁLEZ TORRES, M.C. y TOURÓN, J. (1992): *Autoconcepto y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: Eunsa.
- GOOD, T.L. (1981): "Teacher expectations and student perceptions: A decade of research". *Educational Leadership*, 38(5), 415-422.
- GOOD, T.L. y BROPHY, J.E. (1983): *Psicología educativa*. México: Interamericana.
- GRAHAN, S., DOUBLEDAY, C. y GUARINO, P.A. (1964): "The development of relations between perceived controllability and the emotions of pity, anger and guilt". *Child development*, 55, 561-565.
- GRAYBILL, D. (1977): *The relationship of individual differences internal-external, perceived competence, and origin pawn beliefs to typical expectancy shifts*. Tesis doctoral no publicada. Nashville, Tennessee: Vanderbilt University.
- HARRIS, K.R. (1990): "Developing self-regulated learners: The role of private speech and self-instructions". *Educational Psychology*, 25(1), 35-49.
- HARTER, S. (1992): "The relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation within the classroom: Process and patterns of change". En A. K. Boggiano y T. Pittman, (Eds.): *Achievement and Motivation: A Social-Developmental Perspective* (pp. 77-114). Nueva York: Cambridge University Press.
- HARTMAN, H. y STERNBERG, R. (1993): "A broad BACEIS for improving thinking". *Instructional Science*, 21(5), 401-425.
- HATTIE, J., BIGGS, J. y PURDIE, N. (1996): "Effect of learning skills interventions on student learning: a meta-analysis". *Review of Educational Research*, 66(2), 99-136.
- HECKHAUSEN, H. (1967): *The anatomy of achievement motivation*. Nueva York: Academic Press.
- HECKHAUSEN, H. (1977): "Achievement motivation and its constructs: A cognitive model". *Motivation and Emotion*, 1, 283-329.
- HECKHAUSEN, H. (1982): "The development of achievement motivation". En W.W. Hartup (Ed.): *Review of child development research*, vol. 6 (pp. 600-668). Chicago: University of Chicago Press.
- HECKHAUSEN, H. (1991): *Motivation and action*. Berlín: Springer-Verlag.

- HEIDER, F. (1958): *The psychology of interpersonal relations*. Nueva York: Wiley.
- HEYMAN, G.D. y DWECK, C.S. (1992): "Achievement goals and intrinsic motivation: Their relation and their role in adaptative motivation". *Motivation and Emotion*, 16, 231-247.
- HIDI, S. y ANDERSON, V. (1992): "Situational interest and its impact on reading and expository writing". En K. A. Renninger, S. Hidi y A. Krapp (Eds.): *The role of interest in learning and development* (pp. 215-238). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- HUERTAS, J.A. (1997): *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires: Aique.
- HUERTAS, J.A., MONTERO, I. y ALONSO TAPIA, J. (1997): "Procedimientos de evaluación de la motivación humana". En J. A. Huertas: *Motivación. Querer aprender* (pp. 249-290). Buenos Aires: Aique.
- HUERTAS, J.A. y RODRÍGUEZ MONEO, M. (1997): "El control consciente de la motivación. Las confusas relaciones entre pensamientos y deseos". En J. A. Huertas: *Motivación. Querer aprender* (pp. 159-196). Buenos Aires: Aique.
- HUGUET, T. (2001): "El papel de la familia en la motivación escolar". *Aula de Innovación Educativa*, 101, 18-20.
- IRURETA NÚÑEZ, L.A. (1990): *Motivación de logro y aprendizaje escolar*. (Tesis doctoral). Madrid: Universidad Autónoma.
- JAGACINSKI, C.M. (1992): "The effects of task involvement and ego involvement on achievement-related cognitions and behaviors". En D.H. Schunk y J.L. Meece (Eds.): *Students perceptions in the classroom* (pp. 307-326). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- JAGACINSKI, C.M. y NICHOLLS, J.G. (1984): "Conception of ability and related affects in task-involvement and ego-involvement". *Journal of Educational Psychology*, 76, 909-919.
- JOHNSON, D.W. y JOHNSON, R. (1985): "Motivational processes in cooperative, competitive, and individualistic learning situations". En C. Ames y R. Ames (Eds): *Research on motivation in education, vol. 2. The classroom milieu* (pp. 249-286). Orlando, Florida: Academic Press.
- JOHNSON, D.W., MARUYAMA, G., JOHNSON, R., NELSON, D. y SKON, L. (1981): "The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis". *Psychological Bulletin*, 89, 47-62.
- KOESTNER, R. y McCLELLAND, D.C. (1992): "The affiliation motive". En Ch. Smith (Ed.): *Motivation and personality: Handbook of thematic content analysis* (pp. 205-210). Nueva York: Cambridge University Press.
- KOHN, A. (1993): *Punished by rewards*. Boston: Houghton Mifflin.
- KOHN, A. (1996): "By all available means: Cameron and Pierce's defense of extrinsic motivators". *Review of Educational Research*, 66, 1-4.
- KOZEKI, B. (1985): "Motives and motivational style in education". En N. J. Entwistle. (Ed.): *New directions in educational psychology, vol. 1. Learning and teaching* (pp. 189-199). Philadelphia: Falmer Press.
- KRUGLANSKI, A.W. (1975): "The endogenous-exogenous partition in attribution theory". *Psychological Review*, 82, 387-406.

- KUHL, J. (1981): "Motivational and functional helplessness: The moderating effect of state-versus action-orientation". *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 155-170.
- KUHL, J. (1982): "Action- versus state-orientation as a mediator between motivation and action". En W. Hacker, W. Volpert y M. von Cranach (Eds.): *Cognitive and motivational aspects of action* (pp. 67-85). Berlín: Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- KUHL, J. (1984): "Volitional aspects of achievement motivation and learned helplessness: Toward a comprehensive theory of action control". En B. A. Maher (Ed.): *Progress in experimental personality research, vol. 13* (pp. 99-171). Nueva York: Academic Press.
- KUHL, J. (1985): "Volitional mediators of cognition-behavior consistency: Self-regulatory processes and action versus state orientation". En J. Kuhl y J. Beckmann (Eds.): *Action control: From cognition to behavior* (pp. 101-128). Nueva York: Springer-Verlag.
- KUHL, J. (1987): "Feeling versus being helpless: metacognitive mediation of failure induced performance deficits". En F. Weinert y R.H. Kluwe (Eds.): *Metacognition, motivation and understanding* (pp. 217-235). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- KUHL, J. (1994-a): "A theory of action and state orientations". En J. Kuhl y J. Beckmann (Eds.): *Volition and personality: Action versus state orientation* (pp. 9-46). Seattle: Hogrefe and Huber.
- KUHL, J. (1994b): "Action versus state orientation: Psychometric properties of the Action Control Scale". En J. Kuhl y J. Beckmann (Eds.): *Volition and personality: Action versus state orientation* (pp. 47-59). Seattle: Hogrefe and Huber.
- KUHL, J. (2000): "A functional-design approach to motivation and self-regulation". En M. Boekaerts, P. Pintrich y M. Zaidner (Eds.): *Handbook of self-regulation* (pp. 111-169). San Diego, CA: Academic Press.
- LÁZARO, A. y ASENSI, J. (1989): *Manual de orientación escolar y tutoría*. Madrid: Narcea (2ª edición).
- LEPPER, M.R. y GREENE, D. (eds.) (1978): *The hidden costs of reward: New perspectives on the psychology of human motivation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- LEPPER, M.R., GREENE, D. y NISBETT, R.E. (1973): "Undermining children's intrinsic interest with extrinsic rewards: A test of the 'overjustification' hypothesis". *Journal of Personality and Social Psychology*, 28, 129-137.
- LEPPER, M.R., HENDERLONG, J. y GINGRAS, I. (1999): "Understanding the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation—Uses and abuses of meta-analysis: Comment on Deci, Koestner, and Ryan (1999)". *Psychological Bulletin*, 125, 669-676.
- LEPPER, M.R., KEAVNEY, M. y 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.
- LICHT, B.G. (1992): "The achievement related perceptions of children with learning problems: A developmental analysis". En D.H. Schunk y J.L. Meece (Eds.): *Students perceptions in the classroom* (pp. 247-264). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- LOCE (2002): Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre (BOE, 24-12-02), de Calidad de la Educación.

- LOE (2006): Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo (BOE, 4-5-2006), de Educación.
- LOGSE (1990): Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre (BOE, 4-10-90), de Ordenación General del Sistema Educativo.
- LÓPEZ, T. y SÁEZ, R.M. (2003): "Comunicación y colaboración con las familias para promover el esfuerzo escolar de sus hijos". *Aula de Innovación Educativa*, 120, 48-51.
- MAEHR, M.L. (1983): "On doing well in science: Why Johnny no longer excels; Why Sarah never did". En S.G. Paris, G.M. Olson y H.W. Stevenson (Eds.): *Learning and Motivation in the Classroom* (pp. 179-210). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- MAEHR, M. L. (1984): "Meaning and motivation: Toward a theory of personal investment". En R. Ames y C. Ames (Eds.): *Research on motivation in education, vol. 1: Student motivation* (pp. 179-210). Orlando, Florida: Academic Press.
- MAIER, S.F. y SELIGMAN, M.E.P. (1976): "Learned helplessness: Theory and evidence". *Journal of Experimental Psychology: General*, 105, 3-46.
- MANASSERO, M.A. y VÁZQUEZ, A. (1995): *Atribución Causal Aplicada a la Orientación Escolar*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MARTÍNEZ DÍAZ, M. (1995): *Planificación y desarrollo de la acción tutorial en la educación secundaria*. Madrid: Magister.
- MASLOW, A. (1954): *Motivation and personality*. Nueva York: Harper & Row.
- MAYOR, J., SUENGAS, A. y GONZÁLEZ, J. (1993): *Estrategias Metacognitivas: Aprender a Aprender y Aprender a Pensar*. Madrid: Síntesis.
- McCOMBS, B.L. (1984): "Process and skills underlying continuing intrinsic motivation to learn: Toward a definition of motivational skills training interventions". *Educational Psychologist*, 19(4), 199-218.
- McCOMBS, B. L. (1988): "Motivational skills training: Combining metacognitive, cognitive and effective learning strategies". En C.E. Weinstein, E.T. Goetz y P.A. Alexander (Eds.): *Learning and study strategies: issues in assessment, instruction and evaluation* (pp. 141-169). San Diego, CA: Academic Press.
- McCOMBS, B.L. y MARZANO, R.J. (1990): "Putting the self in self-regulated learning: The self as agent in integrating will and skill". *Educational Psychologist*, 25(6), 51-69.
- McGRAW, K. O. (1978): "The detrimental effects of reward on performance: A literature review and a prediction model". En M.R. Lepper y D. Greene (Eds.): *The hidden cost of reward: New perspectives on the psychology of human motivation*, (pp. 33-60). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- MEDWAY, F. (1979): "Causal attributions for school-related problems: Teacher perceptions and teacher feedback". *Journal of Educational Psychology*, 71, 809-818.
- MEICHENBAUM, D. (1977): *Cognitive behaviour modification: An integrative approach*. Nueva York: Plenum Press.
- MEYER, W. (1979): "Academic expectation, attributed responsibility and teacher's reinforcement behaviour: A comment on Cooper and Baron with some additional data". *Journal of Educational Psychology*, 71, 269-273.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1990): *La orientación educativa y la intervención psicopedagógica*. Madrid: Dirección General de Renovación Pedagógica.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992a): *Secundaria Obligatoria. Proyecto Curricular*. Madrid: Secretaría de Estado de Educación.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1993): *Transversales. Temas Transversales y Desarrollo Curricular*. Madrid: Secretaría de Estado de Educación.
- MOLINA GARCÍA, S. (1996): "La educación cognitiva en el marco de la reforma del sistema educativo español". En S. Molina García y M. Fandos Igado (Eds.): *Educación Cognitiva I* (pp. 15-29). 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. (Ed.) (1993): *Las estrategias de aprendizaje: procesos, contenidos e interacción*. Barcelona: Domenech.
- MONEREO, C. (2001): *Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Unidades de enseñanza estratégica para la ESO*. Barcelona: Graó.
- MONEREO, C. (2003): "Estrategias para autorregular el esfuerzo en el aprendizaje. Contra el 'culturismo del esfuerzo'". *Aula de Innovación Educativa*, 120, 44-47.
- MONEREO, C. y CLARIANA, M. (1993): *Profesores estratégicos y alumnos estratégicos. Cuando aprender es consecuencia de pensar*. Madrid: Pascal.
- MONTERO, I. y ALONSO TAPIA, J. (1992-a): "Validez predictiva de los cuestionarios MAPE-II y EMA-II". En J. Alonso Tapia (Dir.): *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención* (pp. 263-280). Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma.
- MONTERO, I. y ALONSO TAPIA, J. (1992-b): "Achievement motivation in high school. Contrasting theoretical models in the classroom". *Learning and Instruction*, 2, 43-57.
- MONTERO, L. y ALONSO TAPIA, J. (1996): "Estrategias para entrenamiento motivacional. Aplicabilidad al ámbito de la deficiencia mental". *Infancia y Aprendizaje*, 76, 29-48.
- NEWMAN, R.S. (1980): "Alleviating learned helplessness in a wilderness setting: An application of attribution theory to Outward Bound". En L.J. Fyans, Jr. (Ed.): *Achievement motivation: recent trends in theory and research* (pp. 312-345). Nueva York: Plenum Press.
- 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.
- NEWMAN, R.S. y SCHWAGER, M.T. (1992): "Student perceptions and academic help-seeking". En D.H. Schunk y J.L. Meece (Eds.): *Students perceptions in the classroom* (pp. 123-146). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- NICHOLLS, J.G. (1978): "The development of concepts of effort and ability, perception of own attainment, and the understanding that difficult task require more ability". *Child Development*, 49, 800-814.
- NICHOLLS, J.G. (1983): "Conceptions of ability and achievement motivation: A theory and its implications for education". En S.G. Paris, G.M. Olson y H.W. Stevenson (Eds.): *Learning and motivation in the classroom* (pp. 211-237). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- NICHOLLS, J. G. (1984-a): "Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance". *Psychological Review*, 91, 328-346.
- NICHOLLS, J. G. (1984-b): "Conceptions of ability and achievement motivation". En R. Ames y C. Ames (Eds.): *Research on motivation in education, vol. 1. Student Motivation* (pp. 39-73). Orlando, Florida: Academic Press.
- NICHOLLS, J. G. y MILLER, A. T. (1983): "The differentiation of the concepts of difficulty and ability". *Child Development*, 54, 951-959.
- NICHOLLS, J.G. y MILLER, A.T. (1984-a): "Development and its discontents: The differentiation of the concept of ability". En J.G. NICHOLLS (Ed.): *The development of achievement motivation* (pp. 185-218). Greenwich, CN: JAI Press.
- NICHOLLS, J.G. y MILLER, A.T. (1984-b). "The development of achievement-related judgement process". En J.G. Nicholls, J.G. y M.L. Maehr (Eds.): *Advances in Motivation and Achievement, vol. 3.: The Development of Achievement Motivation* (pp. 283-332). Greenwich: JAI Press Inc.
- NICHOLLS, J.G., PATASHNICK, M. y NOLEN, S.B. (1985): "Adolescents' theories of education". *Journal of Educational Psychology*, 77, 683-692.
- NICHOLLS, J.G., PATASHNICK, M. y METTETAL, G. (1986): "Conceptions of ability and intelligence". *Child Development*, 57, 636-645.
- NICKERSON, R.S., PERKINS, D.N. y SMITH, E.E. (1985): *The teaching of thinking*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. [Traducción castellana (1987): *Enseñar a pensar: Aspectos de la aptitud intelectual*. Barcelona: Paidós/MEC.]
- NISAN, M. (1990): "Motivation to be educated: Sense of obligation in the classroom". En H. Mandl, E. De Corte, N.S. Bennett y H.F. Friederich (Eds.): *Learning and Instruction: European Research in a International Context, vol. 2.1. Social and Cognitive Aspects of Learning and Instruction* (pp. 533-546). Oxford: Pergamon Press.
- NISBETT, J. y SHUCKSMITH, J. (1986): *Learning Strategies*. Londres: Routledge and Kegan Paul. [Traducción castellana (1987): *Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: Santillana.]
- O'LEARY, K.D. y DRABMAN, R. (1971): "Token reinforcement programs in the classroom: A review". *Psychological Bulletin*, 75, 379-398.
- OLDFATHER, P. (1991): "When the bird and the book disagree, always believe the bird: Children's perspectives of their impulse to learn". *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago*.
- O'NEIL, H.F. (1978): *Learning Strategies*. Nueva York: Academic Press.
- ORTIZ ORIA, V. (1995): *Los riesgos de enseñar: La ansiedad de los profesores*. Salamanca: Amarú.
- OVERMIER, J.B. y SELIGMAN, M.E.P. (1967): "Effects of inescapable shock upon subsequent escape and avoidance learning". *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 63, 23-33.
- PARDO, A. y ALONSO TAPIA, J. (1990): *Motivar en el aula*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma.

- PARDO, A. y ALONSO TAPIA, J. (1992): "Estrategias para el cambio motivacional". En J. Alonso Tapia (Dir.): *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención* (pp. 331-377). Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma.
- PARDO, A. y RUIZ, M.A. (2002): *SPSS 11. Guía para el análisis de datos*. Madrid: McGraw-Hill.
- PARDO, A. y SAN MARTÍN, R. (2001): *Análisis de datos en Psicología II*. Madrid: Pirámide (2ª edición).
- PASTOR MALLOL, E., ROMÁN, J.M., COLILLES, M.D. y ULLOA, J. DE (1995): *La tutoría en Secundaria*. Barcelona: Ceac.
- PEIRÓ, J.M. (1993): *Desencadenantes del estrés laboral*. Salamanca: Eudema.
- PETERSON, C., MAIER, S.F. y SELIGMAN, M.E. (1993): *Learned helplessness: A theory for the age of personal control*. Nueva York: Oxford University Press.
- PETERSON, C. y SELIGMAN, M.E.P. (1987): "Helplessness and attributional style in depression". En F.E. Weinert y R.H. Kluwe. (Eds.): *Metacognition, motivation and understanding* (pp. 185-216). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- PETERSON, P.L. y BARGER, S.A. (1985): "Attribution theory and teacher expectancy". En: J. Dusek (Ed.): *Teacher expectancies* (pp. 159-184). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- PINTRICH, P.R. (1989): "The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom". En C. Ames y M.L. Maehr (Eds.): *Advances in Motivation and Achievement, vol. 6: Motivation Enhancing Environments* (pp. 117-160). Greenwich, CN: Jai Press.
- PINTRICH, P.R. (1995): "Understanding self-regulated learning". *New Directions for Teaching and Learning*, 63, 3-12. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- PINTRICH, P.R. y 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. y 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 M.L. Maehr y P.R. Pintrich (Eds.): *Advances in Motivation and Self-regulatory Processes, vol. 7* (pp. 371-402). Greenwich, CT: JAI Press.
- PINTRICH, P.R. y SCHRAUBEN, B. (1992): "Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks". En D.H. Schunk y J.L. Meece (Eds.): *Student perceptions in the classroom* (pp. 149-183). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- PLEUX, D. (2001): *Peut mieux faire. Remotiver son enfant à l'école*. París: Odile Jacob. [Traducción castellana (2003): *Cómo motivar a tu hijo en el colegio*. Madrid: Síntesis.]
- POKAY, P. y 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), 41-55.
- POZO, J.I. (1989): "Adquisición de estrategias de aprendizaje". *Cuadernos de Pedagogía*, 175, 7-11.

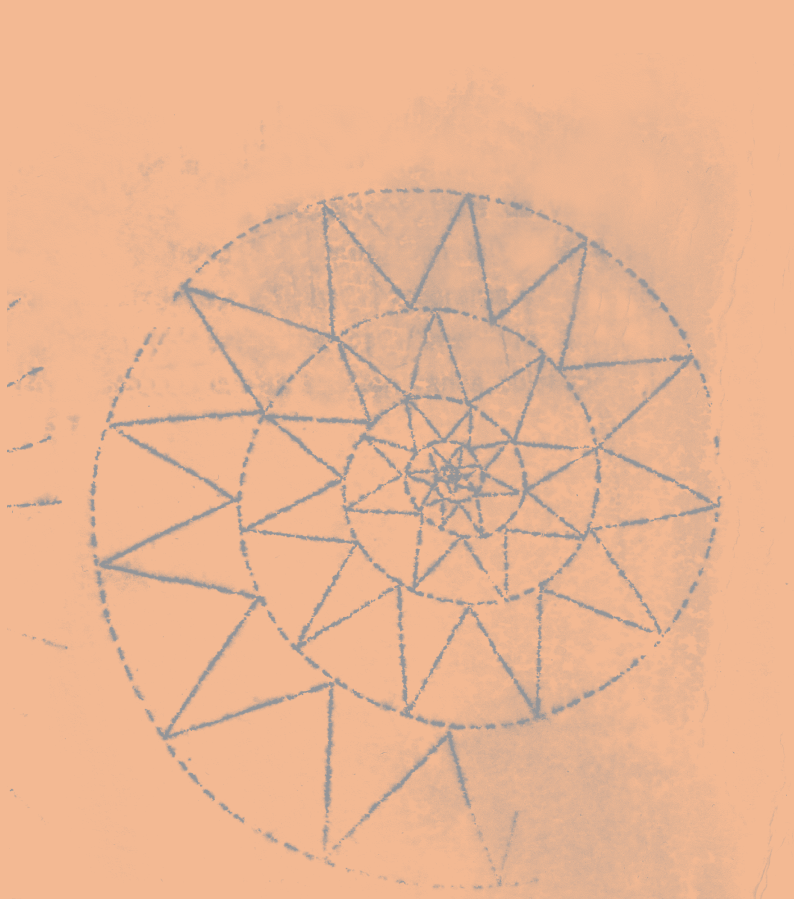
- POZO, J.I. (1990): "Estrategias de aprendizaje". En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.): *Desarrollo psicológico y educación, II: Psicología de la educación* (pp. 199-221). Madrid: Alianza.
- POZO, J.I. (1996): *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza.
- POZO, J.I. (2003): *Adquisición de conocimiento*. Madrid: Morata.
- POZO, J.I. y CARRETERO, M. (1986): "Desarrollo cognitivo y aprendizaje escolar". *Cuadernos de Pedagogía*, 133, 15-19.
- PRADOS, A. (1999): "Estrés laboral en docentes". *Aula de encuentro*, 3, 91-100.
- PRAWAT, R., BYERS, J. y ANDERSON, A. (1983): "An attributional analysis of teachers' affective reactions to student success and failure". *American Educational Research Journal*, 1, 137-152.
- PRESSLEY, M., EL-DINARY, P.B., MARKS, M., BROWN, R. y STAIN, S. (1992): "Good strategy instruction is motivating and interesting". En K.A. Renninger, S. Hidi y A. Krapp (Eds.): *The role of interest in learning and development* (pp. 333-358). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- PRIETO, M.D. y PÉREZ SÁNCHEZ, L. (1993): *Programas para la mejora de la inteligencia. Teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Síntesis.
- PYSZCZYNSKI, T. A. y GREENBERG, J. (1981): "Role of disconfirmed expectancies in the instigation of attributional processing". *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 31-38.
- RAFFINI, J.P. (1993): *Winners without losers: Structures and strategies for increasing student motivation to learn*. Boston: Allyn and Bacon.
- REEVE, J. (1996): *Motivating others: Nurturing inner motivational resources*. Boston: Allyn and Bacon.
- RELICH, J., DEBUS, R. y WALKER, R. (1986): "The mediating role of attribution and self-efficacy variables for treatment effects on achievement outcomes". *Contemporary Educational Psychology*, 11, 195-216.
- RIGBY, C.S., DECI, E.L., PATRICK, B.P. y 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*. Tesis Doctoral no publicada. Pamplona: Universidad de Navarra.
- ROCES, C., TOURÓN, J. y GONZÁLEZ, M.C. (1995a): "Validación preliminar del CEAM II (Cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación)". *Psicológica*, 16 (3), 347-366.
- ROCES, C., TOURÓN, J. y GONZÁLEZ, M.C. (1995b): "Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento de los alumnos universitarios". *Bordón*, 47(1), 107-120.
- RODRÍGUEZ, R.I. y LUCA DE TENA, C. (2001): *Programa de motivación en la Enseñanza Secundaria Obligatoria*. Málaga: Aljibe.
- ROI (1996): REAL DECRETO 83/1996, de 26 de enero (BOE, 21-2-96), por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria.

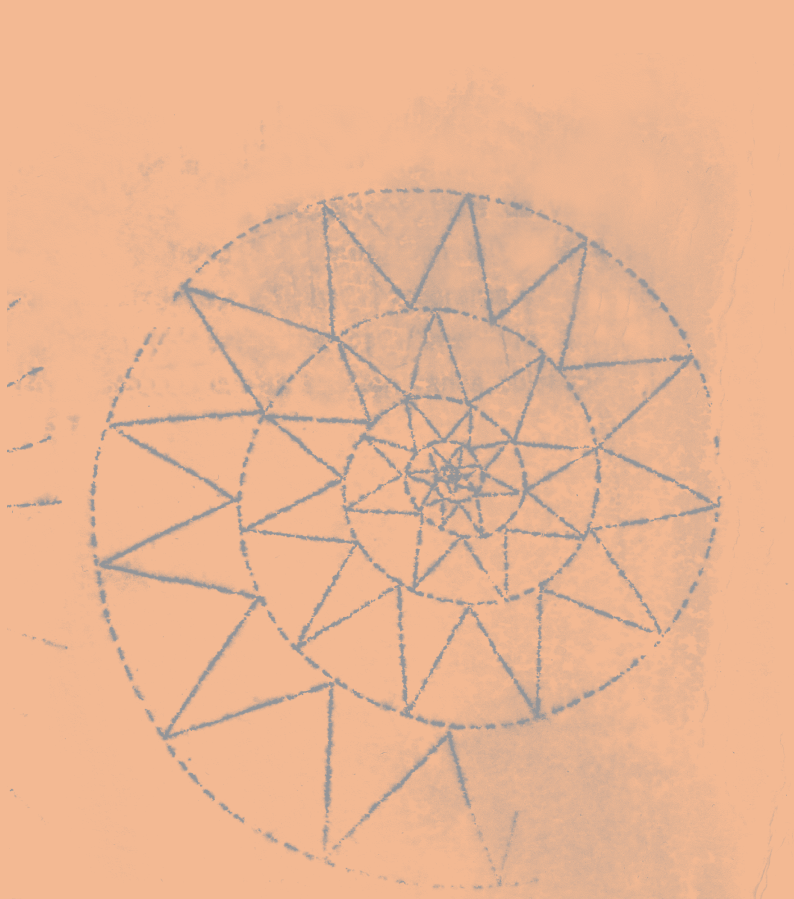
- ROSENTHAL, R. y JACOBSON, L. (1968): *Pygmalion in the classroom*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston. [Traducción castellana (1980): *Pígalión en la escuela. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Madrid: Marova.]
- ROTTER, J.B. (1966): "Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement". *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- RUBLE, D. (1984): "Teorías sobre la motivación de logro: Perspectiva evolutiva". *Infancia y Aprendizaje*, 26, 14-29.
- RYAN, A.M., PINTRICH, P.R. y MIDGLEY, C. (2001): "Avoiding seeking help in the classroom: Who and why?". *Educational Psychology Review*, 13(2), 93-114.
- RYAN, R. M. (1982): "Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory". *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450-461.
- RYAN, R.M., CONNELL, J.P. y DECI, E.L. (1985): "A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education". En C. Ames y R. Ames (Eds.): *Research on motivation in education, vol. 2: The classroom milieu* (pp. 13-51). Orlando, Florida: Academic Press.
- RYAN, R.M., CONNELL, J.P. y GROLNICK, W.S. (1992): "When achievement is not intrinsically motivated: a theory of internalization and self-regulation in school". En A.K. Boggiano y T.S. Pittman (Eds.): *Achievement and motivation: A social-development perspective* (pp. 167-188). Nueva York: Cambridge University Press.
- RYAN, R.M. y DECI, E.L. (1996). "When paradigms clash: Comments on Cameron and Pierce's claim that rewards do not undermine intrinsic motivation". *Review of Educational Research*, 66, 33-38.
- RYAN, R.M. y DECI, E.L. (2000): "Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being". *American Psychologist*, 55, 68-78.
- RYAN, R.M. y DECI, E.L. (2002): "An overview of self-determination theory". En E.L. Deci y R.M. Ryan (Eds.): *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- SALOMON, G. y GLOBERSON, T. (1989): "When teams do not function the way they ought to". *International Journal of Educational Research*, 13, 89-99.
- SAVATER, F. (1995): *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- SCHMECK, R. (1988): "Individual differences and learning strategies". En C.E. Weinstein, E.T. Goetz y P.A. Alexander (Eds.): *Learning and Study Strategies: Issues in Assessment, Instruction and Evaluation* (pp. 171-191). Nueva York: Academic Press.
- SCHUNK, D.H. (1989): "Self-efficacy and cognitive skill learning". En C. Ames y R. Ames (Eds.): *Research on Motivation on Education, vol. 3: Goals and Cognitions* (pp. 13-44). San Diego, CA: Academic Press.
- SCHUNK, D.H. (1994): *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- SEGAL, J. W., CHIPMAN, S. F. y GLASER, R. (eds.) (1985): *Thinking and learning skills, vol. 1: Relating instruction to research*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- SELIGMAN, M.E.P. (1975): *Helplessness on depression, development and death*. San Francisco: Freeman. [Traducción castellana (1981): *Indefensión*. Madrid: Debate.]

- SELIGMAN, M.E.P. (1981): "A learned helplessness point of view". En L.P. Rehm (Ed.): *Behavior therapy for depression: Present status and future directions* (pp. 123-141). Nueva York: Academic Press.
- SELMES, I. (1987): *Improving study skills*. Londres: Hodder and Stoughton. [Traducción castellana (1988): *La mejora de las habilidades para el estudio*. Barcelona: Paidós/MEC.]
- SMITH, Ch.P. (ed.) (1969): *Achievement relates motives in children*. Nueva York: Russel Sage Foundation.
- STIPEK, D.J. (1983): "A developmental analysis of pride and shame". *Human Development*, 26, 42-54.
- STIPEK, D.J. (1984): "The Development of Achievement Motivation". En R. Ames y C. Ames (Eds.): *Research on motivation in education, vol. 1: Student motivation* (pp. 145-174). Orlando, Florida: Academic Press.
- STIPEK, D.J. (1998): *Motivation to learn: From theory to practice*. Boston: Allyn & Bacon.
- STIPEK, D.J. y SEAL, K. (2001): *Motivated minds: Raising children to love learning*. Nueva York: Henry Holt and Co.
- TANG, S.H. y HALL, V.C. (1995): "The overjustification effect: A meta-analysis". *Applied Cognitive Psychology*, 9, 365-404.
- TESTS DE APTITUDES ESCOLARES (1998). Madrid: TEA Ediciones. Departamento I+D.
- TETLOCK, P. (1980): "Explaining teachers explanations of pupil performance: a self-presentation interpretation". *Social Psychology Quarterly*, 43, 283-290.
- TURNER, J.C. y MEYER, D.K. (1999): "Integrating classroom context into motivation theory and research: Rationales, methods, and implications". En T. Urdan, M. Maehr y P.R. Pintrich (eds.): *Advances in motivation and achievement, vol. 11* (pp 87-121). Greenwich, CT: JAI Press.
- URDAN, T.C. y 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.
- URDAN, T.C. y MIDGLEY, C. (2001): "Academic self-handicapping: What we know, what more there is to learn?". *Educational Psychology Review*, 23(2), 115-138.
- VALLE ARIAS, A. y NÚÑEZ PÉREZ, J.C. (1989): "Las expectativas del profesor y su incidencia en el contexto instruccional". *Revista de Educación*, 290, 293-320.
- VELIS, D. y ALONSO TAPIA, J. (2003): *Valor motivacional de las pautas de actuación docente en función de las características motivacionales de los alumnos: Un estudio piloto con alumnos universitarios de Arica (Chile)*. Trabajo no publicado. Madrid: Universidad Autónoma.
- VEROFF, J. (1969): "Social comparison and the development of achievement motivation". En C. Smith (Ed.): *Achievement-related motives in children* (pp. 66-101). Nueva York: Russell Sage Foundation.
- VIZCARRO, C. (1992): *Memoria final del Proyecto Estrategias de estudio en alumnos de BUP y Universidad. Elaboración de un instrumento de evaluación*. Madrid: CIDE.
- WEINER, B. (1974): *Achievement motivation and attribution theory*. Morristown, NJ: General Learning Press.

- WEINER, B. (1979): "A theory of motivation for some classroom experiences". *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.
- WEINER, B. (1980): *Human motivation*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
- WEINER, B. (1983). "Some thoughts about feelings". En Paris, S., Olson, G. y Stevenson, H.: *Learning and Motivation in the classroom* (pp. 165-178). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- WEINER, B. (1985a): "An attributional theory of achievement motivation and emotion". *Psychological Review*, 92(4), 548-573.
- WEINER, B. (1985b): "'Spontaneous' causal thinking". *Psychological Bulletin*, 97, 74-84.
- WEINER, B. (1986): *An attributional theory of motivation and emotion*. Nueva York: Springer-Verlag.
- WEINER, B. (1992): *Human motivation: Metaphors, theories, and research*. Newbury Park, CA: Sage.
- WEINER, B., GRAHAM, S. y CHANDLER, C. (1982): "Causal antecedents of pity, anger and guilt". *Personality and Social Psychology Bulletin*, 8, 226-232.
- WEINER, B. y HANDEL, S. (1985): "Anticipated emotional consequences of causal communication and reported communication strategy". *Developmental Psychology*, 21, 102-107.
- WEINER, B., RUSSELL, D. y LERMAN, D. (1978): "Affective consequences of causal ascriptions". En J.H. Harvey, W.J. Ickes y R.F. Kidd (Eds.): *New directions in attribution research*, vol. 2 (pp. 59-88). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- WEINER, B., RUSSELL, D. y LERMAN, D. (1979): "The cognition-emotion process in achievement-related contexts". *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1211-1220.
- WEINSTEIN, C.E. y MAYER, R.F. (1986): "The teaching of learning strategies". En M.C. Wittrock (Ed.): *Handbook of Research on Teaching* (pp. 315-327). Nueva York: McMillan.
- WEISZ, J.R. y STIPEK, D.J. (1982): "Competence, contingency and the development of perceived control". *Human Development*, 25, 250-281.
- WENTZEL, K.R. (1991): "Social and academic goals at school: Motivation and achievement in context". En M.L. Maehr y P.R. Pintrich (Eds.): *Advances in Motivation and Achievement*, vol. 7 (pp. 185-212). Greenwich, CT: JAI Press.
- WENTZEL, K.R. (1994): "Relations of social goals pursuits to social acceptance, classroom behavior and perceived social support". *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 173-182.
- WENTZEL, K.R. (1995): *Teachers who care: Implications for student motivation and classroom behavior*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement, QERI Fellows Program.
- WHITE, R.W. (1959): "Motivation reconsidered: The concept of competence". *Psychological Review*, 66(5), 297-333.
- WICKER, F.W., PAYNE, G.C. y MORGAN, R.D. (1983): "Participants descriptions of guilt and shame". *Motivation and emotion*, 7, 25-39.

- WITTROCK, M.C. (1986): "Students' thought processes". En M. C. Wittrock, (Ed.): *Handbook of Research on Teaching* (pp. 297-314). Nueva York: McMillan.
- ZIMMERMAN, B.J. (1990): "Self-regulating academic learning and achievement: The emergence of a social cognitive perspective". *Educational Psychology Review*, 2(2), 173-201.
- ZIMMERMAN, B.J. y 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.





El programa

El programa

Programa para la mejora de la motivación

- ¿Qué vamos a hacer? PRESENTACIÓN DEL PROGRAMA

- ¿Para qué estudio? METAS

• • • Ante las tareas escolares:

- ¿Qué me preocupa? MODOS DE AFRONTAR LAS TAREAS ESCOLARES

- ¿Para qué sirve estudiar? RELEVANCIA DE LOS APRENDIZAJES

• • • Cuando estudio:

- ¿Cómo lo hago? ¿Cómo me organizo? ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

- ¿Qué pienso? AUTOMENSAJES

- ¿Cómo explico mis resultados? ATRIBUCIONES

- ¿Qué resultados espero? EXPECTATIVAS

Nombre Curso y grupo

I.E.S. _____ - Curso 200_ - _

1. ¿QUÉ VAMOS A HACER? [PRESENTACIÓN DEL PROGRAMA]

JUSTIFICACIÓN

La falta de motivación es una de las causas más frecuentemente aducidas por padres y profesores para explicar el bajo rendimiento de algunos alumnos. Algunos profesores piensan que, si un alumno no está motivado, poco puede hacerse, considerando que la motivación es un requisito que deben poseer ya los alumnos y no un objetivo básico de la educación obligatoria.

Los objetivos educativos no se limitan a la adquisición de conocimientos de hechos, conceptos o principios. Son también –o más– importantes la adquisición y el dominio de los procedimientos adecuados para usar los conocimientos y poder con ellos obtener otros nuevos, y la adquisición y desarrollo de determinadas actitudes. Y una de estas actitudes importantes para el alumno es la valoración positiva del aprendizaje escolar, que se reflejará en el interés por el estudio.

Por consiguiente, el interés por la motivación adecuada de los alumnos hacia el estudio y el aprendizaje escolar responde tanto a un objetivo educativo en sí mismo –desarrollo de actitudes favorables hacia el aprendizaje– como a un requisito –¿imprescindible?– para que puedan darse aprendizajes eficaces.

La motivación es el esfuerzo que una persona está dispuesta a hacer para conseguir algo. No se trata de una imposición ni de presión para doblegar la voluntad, sino de despertar el interés por algo que se considera valioso.

La motivación depende de características personales del individuo y de características del contexto (actuación del profesorado en el planteamiento y desarrollo de las actividades, en la forma de evaluar y de ejercer la autoridad, etc., actitud de la familia, valores y exigencias de la sociedad actual, etc.).

Aunque los factores externos al alumno son muy importantes, en este programa nos vamos a centrar en aquellos factores del alumno que pueden favorecer su motivación hacia el aprendizaje. En esta unidad vamos a exponer los factores personales que influyen en la motivación, los objetivos que se pretenden conseguir, cómo se van a desarrollar las sesiones y lo que se espera que el alumno haga.

OBJETIVOS

1. Que los alumnos reconozcan la importancia de la motivación para dirigir y mantener la conducta.
2. Que los alumnos conozcan:
 - los objetivos del programa;
 - los contenidos del programa;
 - las actividades que se van a desarrollar;
 - lo que se espera que ellos hagan.
3. Crear una actitud favorable para afrontar el programa.

DESARROLLO

1. Vamos a empezar tratando de ver qué es lo que pensáis sobre la motivación para estudiar y para aprender. Coméntalo con tu compañero y anótalo a continuación en tu hoja.

[El profesor deja un tiempo para contestar, después dirige la puesta en común, pidiendo las respuestas de algunos alumnos y animando a los demás a hacer comentarios. Aprovecha las respuestas de los alumnos para ir destacando la importancia de la motivación para el aprendizaje.]

¿Cuál es para vosotros la principal diferencia entre un alumno motivado para el estudio y otro no motivado?

¿Por qué un alumno está motivado?

¿Por qué un alumno no está motivado?

¿Cuáles son las consecuencias de estar motivado?

¿Y las consecuencias de no estar motivado?

Si todas estas cosas te resultan extrañas o no las entiendes, no te preocupes. En las próximas sesiones te irán quedando más claras.

2. En las próximas sesiones vamos a ir viendo los principales factores que influyen en la motivación. Vamos a exponerlos ahora brevemente para que sepas de lo que va a tratar el programa.

[El profesor va exponiendo los contenidos del programa. Si los alumnos tienen alguna duda, lo aclara.]

➤ En la introducción se decía que la motivación es lo que hace que estemos dispuestos a esforzarnos por conseguir algo. Pero el esfuerzo que estamos dispuestos a hacer depende de las metas que persigamos. Cada uno de nosotros quiere conseguir diversas cosas. ¿Qué es lo que buscas cuando estudias? ¿Para qué estudias? Porque no es lo mismo estudiar para aprender que estudiar para evitar que tus padres te castiguen. Por eso vamos a ver:

LAS METAS QUE PERSIGUES CUANDO ESTUDIAS

➤ Cuando te enfrentas a las tareas escolares, puedes adoptar distintas actitudes y realizar distintas actividades. Lo que un estudiante piensa, siente y hace cuando realiza las actividades escolares influye en su aprendizaje. Por eso veremos:

LOS MODOS DE AFRONTAR LAS TAREAS ESCOLARES

➤ Alguna vez te habrás preguntado para qué sirve estudiar. Si no le ves ningún sentido a lo que estudias, si no sabes para qué te va a servir, es difícil que estudies con interés.

Para tratar de la utilidad de los aprendizajes escolares, de su importancia para ti, veremos:

LA UTILIDAD DE LOS APRENDIZAJES

➤ Algunos alumnos no rinden todo lo que se espera de su esfuerzo o del tiempo que pasan estudiando. Tal vez sea porque no utilizan las técnicas y los procedimientos adecuados.

Para que aprender no te cueste tanto trabajo y rindas más en el tiempo que le dedicas al estudio, veremos:

LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

- Los pensamientos que te vienen mientras realizas las tareas escolares pueden ayudarte o, por el contrario, representar una dificultad para la efectividad de tu aprendizaje.

Para que sepas darte mensajes que favorezcan tu aprendizaje, veremos:

LOS AUTOMENSAJES

- El tipo de causas a las que atribuimos nuestros resultados, es decir, las explicaciones que nos damos sobre lo que nos ocurre, influye en nuestras respuestas emocionales y en nuestras expectativas, y, a través de ellas, en el interés y esfuerzo que ponemos en conseguir alcanzar nuestras metas. Por eso también veremos:

LAS ATRIBUCIONES

- Los resultados que tú esperas conseguir en tus estudios es muy probable que ocurran; pero no porque necesariamente deba ser así, sino porque lo que tú piensas sobre tus resultados futuros (tener éxito o fracasar) condicionan tu actuación en la dirección de lo que esperas. Para aclarar este tema, veremos:

LAS EXPECTATIVAS

Y TODO ESTO, ¿PARA QUÉ?

¿Qué es lo que pretendemos en estas sesiones?

El objetivo general es mejorar tu motivación hacia el aprendizaje. Si tú estás más motivado, te costará menos trabajo ponerte a estudiar, tu esfuerzo será más eficaz y mejorarás tu rendimiento. Para conseguir el objetivo anterior nos planteamos otros objetivos más específicos:

- Mostrarte los factores que influyen en la motivación para el aprendizaje y, consecuentemente, en el rendimiento académico.
- Que reconozcas tu situación en cada uno de esos factores.
- Que seas consciente de las ventajas que supone para ti modificar tus actitudes y tus conductas relacionadas con el aprendizaje.
- Ayudarte a desarrollar actitudes positivas hacia los estudios y el aprendizaje.
- Orientarte en la toma de decisiones respecto a lo que debes hacer para mejorar tu motivación y tu rendimiento.

¿Qué te parece? ¿Crees que se puede mejorar la motivación hacia el aprendizaje?

.....

¿Crees que tú necesitas mejorar en este aspecto?

.....

Y TÚ, ¿QUÉ TENDRÁS QUE HACER?

- **Poner interés.** Debes tener claro las ventajas que supone para ti este programa. Nadie quiere complicarte la vida. Al contrario, puesto que debes asistir al instituto es mejor para ti que aproveches el tiempo y aprendas mucho. Si aprovechas el tiempo que le dedicas al estudio y eres eficaz, tu rendimiento será mayor. Aprenderás más, estarás contento contigo mismo; y los que se interesan por ti también se alegrarán.
- **Realizar las actividades.** Para que asimiles bien lo que pretende el programa debes realizar las actividades que se propongan. Algunas son individuales, para contestar en las hojas que te den. Otras son para realizar con tu compañero o compañera. Y otras son para realizarlas con todo el grupo de la clase.
- **Participar activamente.** Debes participar de una manera activa en el desarrollo del programa. Participa en las discusiones, en los debates, dando tu opinión y haciendo los comentarios que consideres oportunos en cada momento.
- **Plantear todas las dudas que tengas.** Si algo no lo tienes claro, no dudes en plantearlo al profesor o al grupo.
- **Guardar todo el material que te entreguen.** Guarda bien todas las hojas que te van dando. Tenlo ordenado en una carpeta o en un apartado de tu archivador. Tendrás que consultarlo cuando te lo mande el profesor o cuando tú lo precises. Guárdalo incluso para el curso que viene, pues el curso próximo seguiremos intentando que mejore tu motivación.

REFLEXIONA Y RECUERDA

- Si estás motivado, te costará menos trabajo ponerte a estudiar, aprenderás más y mejorarás tu rendimiento.
- Para que el programa sea provechoso para ti, pon interés y realiza las actividades que te propongan.
- Sigue las orientaciones que te den en el programa, decide qué debes hacer y llévalo a la práctica para mejorar tu aprendizaje.

1. ¿QUÉ VAMOS A HACER? [PRESENTACIÓN DEL PROGRAMA]

Nombre Fecha

--	--

Seguro que has oído alguna vez a personas mayores decir de ti o de algún otro estudiante: *No saca buenas notas porque no está motivado*; o tal vez lo hayas dicho tú o lo hayas oído decir a algún compañero.

Aunque es una manera de simplificar la situación, es cierto que la motivación influye en todo lo que hacemos en la vida y, por tanto, también en las actividades relacionadas con el estudio, unas actividades que, aunque puede que no las consideres como lo más importante para ti en este momento, te ocupan mucho tiempo.

Es muy difícil aprender si no se está motivado. Todo aprendizaje exige un esfuerzo más o menos grande, pero este esfuerzo no se dará si no hay una motivación suficiente. La motivación es el esfuerzo que una persona está dispuesta a hacer para conseguir algo. No se trata de actuar por la imposición o la presión que se ejerce sobre nuestra voluntad, sino de sentir interés por algo que se considera valioso.

La motivación depende de características personales del individuo y de características del contexto (lo que rodea y afecta al individuo, como la actuación del profesorado en el planteamiento y desarrollo de las actividades, en la forma de evaluar y de ejercer la autoridad, etc., la actitud de la familia, los valores y las exigencias de la sociedad actual, etc.).

Aunque los factores externos al alumno son muy importantes, en este programa nos vamos a centrar en lo que tú puedes hacer para conseguir que estés más motivado, para que te cueste menos trabajo ponerte a estudiar y para que rindas más.

En esta unidad vamos a exponer los factores personales que influyen en la motivación, los objetivos que se pretenden conseguir, cómo se van a desarrollar las sesiones y lo que se espera que hagas tú.

EN ESTE TEMA NOS PROPONEMOS:

1. Que reconozcas la importancia de la motivación para dirigir y mantener la conducta.
2. Que conozcas:
 - los objetivos del programa;
 - los contenidos del programa;
 - las actividades que se van a desarrollar;
 - lo que se espera que hagas.
3. Que adoptes una actitud favorable para afrontar el programa.

AL ACABAR EL TEMA DEBERÁS SER CAPAZ DE:

1. Reconocer la importancia de la motivación para dirigir y mantener la conducta.
2. Conocer:
 - los objetivos del programa;
 - los contenidos del programa;

- las actividades que se van a desarrollar;
 - lo que se espera que hagas.
3. Adoptar una actitud favorable para afrontar el programa.

ACTIVIDADES

1. Vamos a empezar tratando de ver qué es lo que pensáis sobre la motivación para estudiar y para aprender. Coméntalo con tu compañero y anótalo a continuación en tu hoja.

¿Cuál es para vosotros la principal diferencia entre un alumno motivado para el estudio y otro no motivado?

¿Por qué un alumno está motivado?

¿Por qué un alumno no está motivado?

¿Cuáles son las consecuencias de estar motivado?

¿Y las consecuencias de no estar motivado?.....

Si todas estas cosas te resultan extrañas o no las entiendes, no te preocupes. En las próximas sesiones te irán quedando más claras.

En las próximas sesiones vamos a ir viendo los principales factores que influyen en la motivación. Vamos a exponerlos ahora brevemente para que sepas de lo que va a tratar el programa.

En la introducción se decía que la motivación es lo que hace que estemos dispuestos a esforzarnos por conseguir algo. Pero el esfuerzo que estamos dispuestos a hacer depende de las metas que persigamos. Cada uno de nosotros quiere conseguir diversas cosas. ¿Qué es lo que buscas cuando estudias? ¿Para qué estudias? Porque no es lo mismo estudiar para aprender que estudiar para evitar que tus padres te castiguen. Por eso vamos a ver:

LAS METAS QUE PERSIGUES CUANDO ESTUDIAS

Cuando te enfrentas a las tareas escolares, puedes adoptar distintas actitudes y realizar distintas actividades. Lo que un estudiante piensa, siente y hace cuando realiza las actividades escolares influye en su aprendizaje. Por eso veremos

LOS MODOS DE AFRONTAR LAS TAREAS ESCOLARES

Alguna vez te habrás preguntado para qué sirve estudiar. Si no le ves ningún sentido a lo que estudias, si no sabes para qué te va a servir, es difícil que estudies con interés.

Para tratar de la utilidad de los aprendizajes escolares, de su importancia para ti, veremos:

LA UTILIDAD DE LOS APRENDIZAJES

Algunos alumnos no rinden todo lo que se espera de su esfuerzo o del tiempo que pasan estudiando. Tal vez sea porque no utilizan las técnicas y los procedimientos adecuados. Para que aprender no te cueste tanto trabajo y rindas más en el tiempo que le dedicas al estudio, veremos:

LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Los pensamientos que te vienen mientras realizas las tareas escolares pueden ayudarte o, por el contrario, representar una dificultad para la efectividad de tu aprendizaje.

Para que sepas darte mensajes que favorezcan tu aprendizaje, veremos:

LOS AUTOMENSAJES

El tipo de causas a las que atribuimos nuestros resultados, es decir, las explicaciones que nos damos sobre lo que nos ocurre, influye en nuestras respuestas emocionales y en nuestras expectativas, y, a través de ellas, en el interés y esfuerzo que ponemos en conseguir alcanzar nuestras metas. Por eso también veremos:

LAS ATRIBUCIONES

Los resultados que tú esperas conseguir en tus estudios es muy probable que ocurran; pero no porque necesariamente deba ser así, sino porque lo que tú piensas sobre tus resultados futuros (tener éxito o fracasar) condicionan tu actuación en la dirección de lo que esperas.

Para aclarar este tema, veremos:

LAS EXPECTATIVAS

Y TODO ESTO, ¿PARA QUÉ?

¿Qué es lo que pretendemos en estas sesiones?

El objetivo general es mejorar tu motivación hacia el aprendizaje. Si tú estás más motivado, te costará menos trabajo ponerte a estudiar, tu esfuerzo será más eficaz y mejorarás tu rendimiento.

Para conseguir el objetivo anterior nos planteamos otros objetivos más específicos:

- Mostrarte los factores que influyen en la motivación para el aprendizaje y, consecuentemente, en el rendimiento académico.
- Que reconozcas tu situación en cada uno de esos factores.
- Que seas consciente de las ventajas que supone para ti modificar tus actitudes y tus conductas relacionadas con el aprendizaje.

- Ayudarte a desarrollar actitudes positivas hacia los estudios y el aprendizaje.
- Orientarte en la toma de decisiones respecto a lo que debes hacer para mejorar tu motivación y tu rendimiento.

¿Qué te parece? ¿Crees que se puede mejorar la motivación hacia el aprendizaje?

.....

¿Crees que tú necesitas mejorar en este aspecto?

.....

Y TÚ, ¿QUÉ TENDRÁS QUE HACER?

- **Poner interés.** Debes tener claro las ventajas que supone para ti este programa. Nadie quiere complicarte la vida. Al contrario, puesto que debes asistir al instituto es mejor para ti que aproveches el tiempo y aprendas mucho. Si aprovechas el tiempo que le dedicas al estudio y eres eficaz, tu rendimiento será mayor. Aprenderás más, estarás contento contigo mismo; y los que se interesan por ti también se alegrarán.
- **Realizar las actividades.** Para que asimiles bien lo que pretende el programa debes realizar las actividades que se propongan. Algunas son individuales, para contestar en las hojas que te den. Otras son para realizar con tu compañero o compañera. Y otras son para realizarlas con todo el grupo de la clase.
- **Participar activamente.** Debes participar de una manera activa en el desarrollo del programa. Participa en las discusiones, en los debates, dando tu opinión y haciendo los comentarios que consideres oportunos en cada momento.
- **Plantear todas las dudas que tengas.** Si algo no lo tienes claro, no dudes en plantearlo al profesor o al grupo.
- **Guardar todo el material que te entreguen.** Guarda bien todas las hojas que te van dando. Tenlo ordenado en una carpeta o en un apartado de tu archivador. Tendrás que consultarlo cuando te lo mande el profesor o cuando tú lo precises. Guárdalo incluso para el curso que viene, pues el curso próximo seguiremos intentando que mejore tu motivación.

REFLEXIONA Y RECUERDA

- Si estás motivado, te costará menos trabajo ponerte a estudiar, aprenderás más y mejorarás tu rendimiento.
- Para que el programa sea provechoso para ti, pon interés y realiza las actividades que te propongan.
- Sigue las orientaciones que te den en el programa, decide qué debes hacer y llévalo a la práctica para mejorar tu aprendizaje.

2. ¿PARA QUÉ ESTUDIAS? [METAS QUE SE PERSIGUEN AL ESTUDIAR]

JUSTIFICACIÓN

Para mejorar la motivación de nuestros alumnos es preciso partir del análisis de sus propias metas cuando realizan las tareas escolares y cuando están en el instituto. Las metas que persigan son lo que hará que estén más o menos motivados por aprender y determinan el interés y esfuerzo que los alumnos ponen en el trabajo escolar.

OBJETIVOS

1. Conseguir que los alumnos conozcan las distintas metas que pueden llevar a un alumno a estudiar.
2. Facilitar que los alumnos reflexionen sobre sus propias metas cuando estudian.
3. Conseguir que los alumnos conozcan los efectos positivos o negativos de las distintas metas.
4. Facilitar que los alumnos tomen decisiones respecto a las metas que persiguen, de manera que les supongan una ayuda para su aprendizaje.

DESARROLLO

El profesor comienza diciendo a los alumnos: *Vamos a ver hoy por qué la gente –y también nosotros– hace las cosas que hace. Pensad cada uno en un personaje que os guste o en una persona que conozcáis. Id anotándolo en la hoja que se os ha entregado. ¿En quién habéis pensado? ¿Qué hace?, ¿a qué se dedica? ¿Por qué crees que hace eso?*

Se puede hacer que algunos alumnos contesten. Después se dice: *Todas las personas cuando hacemos algo lo hacemos por alguna razón: los futbolistas se entrenan para después poder jugar bien; vuestros padres van a trabajar para poder cobrar la paga al final de mes; vemos una película para pasárnoslo bien, etc.*

Vosotros hacéis muchas cosas. Pero una que os ocupa mucho tiempo es la de asistir al instituto para aprender cosas. ¿Para qué estudiáis vosotros? o ¿Para qué vienen al instituto a estudiar los chicos y chicas de vuestra edad? Pensad un momento y anotadlo en vuestra hoja¹.

Después de un momento se les pide que vayan diciendo los motivos que han escrito. Se les pide que, al mismo tiempo que se van escribiendo en la pizarra, vayan ellos anotando en su hoja las respuestas que van dando los compañeros distintas a las que ya tienen anotadas. Al

1. Es más frecuente que los alumnos, a la hora de explicar por qué estudian o asisten al instituto, den motivos (es decir, causas o razones previas al hecho que justifican) antes que metas que se persiguen (es decir, consecuencias). De todas formas, se relacionan. Hacérselo ver a los alumnos.

CAUSAS-MOTIVOS

Porque mis padres me obligan
 Porque me han prometido una moto
 Porque quiero estudiar Periodismo
 Porque quiero saber cosas

ESTUDIO
 ESTUDIO
 ESTUDIO
 ESTUDIO

METAS-CONSECUENCIAS

para evitar los castigos
 para que me compren una moto
 para poder estudiar Periodismo
 para aprender más cosas

final, si el profesor ve que falta decir alguno de los posibles motivos, mediante preguntas a los alumnos, puede inducirlos a que los digan.

Cuando ya se tiene una lista de motivos en la pizarra, éstos se van clasificando en las siguientes categorías:

META1	EFFECTOS
1. Deseo de dominio de la tarea y de sentirse capaz	Todos aquellos motivos que tengan que ver con el deseo de aprender, de adquirir nuevas competencias o de experimentar el placer de sentirse capaces.
2 Deseo de aprender algo útil	Se reconoce que estudiar es útil, no por lo que se aprende, sino porque se pueden conseguir otras cosas: poder estudiar una carrera, conseguir un buen empleo...
3 Deseo de conseguir recompensas externas	Elogios, buenas notas, premios materiales...
4 Necesidad de la seguridad que da el aprobado	Se busca aprobar para evitarse problemas con los padres, poder pasar de curso y seguir con los mismos compañeros, no tener que estudiar en vacaciones, poder salir por las tardes...
5 Necesidad de preservar la autoestima	Se estudia para no quedar mal ante los demás, para evitar hacer el ridículo, para preservar la propia imagen ante uno mismo y ante los demás; o para experimentar que se es mejor que los otros.
6 Necesidad de autonomía y control de la propia conducta	Se estudia porque él lo ha elegido, porque quiere (aunque le cueste esfuerzo), sin que nadie le obligue.
7 Necesidad de aceptación personal incondicional	Se busca conseguir la atención y aceptación de los demás (profesores, padres, compañeros...).

Se pregunta a los alumnos: *¿Aprovechará lo mismo un alumno que está aquí obligado por sus padres que otro que está porque le gusta estudiar?*

Después de dejarles responder, se llega a la conclusión: *Luego, los alumnos aprenderán más o menos según los motivos y las metas que tengan. ¿Y cuáles son las que hacen que vuestro rendimiento en el instituto (vuestro aprendizaje) sea mayor? En vuestra hoja tenéis un cuadro en donde se resumen los efectos positivos o negativos de cada una de los tipos de metas posibles.*

Se va comentando el cuadro siguiente, destacando los efectos positivos o negativos de cada una de las metas posibles, haciendo aplicaciones a sus circunstancias concretas y atendiendo a sus preguntas y comentarios.

META	EFECTOS
<p>1 Deseo de dominio de la tarea y de sentirse capaz</p>	<ul style="list-style-type: none"> + Produce la inmersión en la tarea (estar absor-to), lo que evita el aburrimiento y la ansiedad. + Fomenta la búsqueda de la ayuda realmente necesaria. + Estimula la elaboración del conocimiento. + Fomenta la búsqueda de información. + Cuando se aprende algo (nuevos conoci-mientos, nuevas destrezas) se experimenta una emoción gratificante. <p>ES EL TIPO DE MOTIVACIÓN QUE MÁS FAVORECE EL APRENDIZAJE</p>
<p>2 Deseo de aprender algo útil</p>	<p>Si se tiene claro para qué sirve lo que se propone:</p> <ul style="list-style-type: none"> + aumenta el interés y la disposición al esfuerzo. <p>Si no se tiene claro para qué sirve lo que se pro- pone:</p> <ul style="list-style-type: none"> - se elimina el interés y la motivación por apren- der. - se incrementa la sensación de obligación.
<p>3 Deseo de conseguir recompensas externas</p>	<p>Favorece la motivación:</p> <ul style="list-style-type: none"> + si el interés inicial es muy bajo. + si disfrutar requiere experimentar la tarea. + si disfrutar requiere cierta destreza. <ul style="list-style-type: none"> - Perjudica la motivación intrínseca en los demás casos.
<p>4 Necesidad de la seguridad que da el aprobado</p>	<p>La amenaza de notas desfavorables:</p> <ul style="list-style-type: none"> + hace aumentar las tareas terminadas. + induce a un mayor aprendizaje memorístico. + dependiendo de la evaluación, las notas mejo- ran. - llega a perjudicar la comprensión y el apren- dizaje significativo.
<p>5 Necesidad de preservar la auto-estima</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Inhibe la tendencia a preguntar o participar (miedo al ridículo). - Tiende a inducir formas inadecuadas de estu- dio. + Si hay una segunda oportunidad, hace que el esfuerzo por aprobar aumente.

<p>6 Necesidad de autonomía y control de la propia conducta</p>	<p>El sentimiento de obligación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - destruye el interés. - elimina la disposición al esfuerzo. - favorece conductas orientadas a salir de la situación.
<p>7 Necesidad de aceptación personal incondicional</p>	<p>El sentimiento de autonomía:</p> <ul style="list-style-type: none"> + lleva incluso a buscar medios alternativos de aprender. <p>El sentimiento de rechazo personal:</p> <ul style="list-style-type: none"> - provoca un rechazo de lo escolar. - aumenta el sentimiento de obligación. <p>El deseo de aceptación personal:</p> <ul style="list-style-type: none"> +/- induce a aceptar los valores (favorables o desfavorables para el aprendizaje) de las personas cuya aceptación se busca.

REFLEXIONA Y RECUERDA

- El tipo de motivación que tiene efectos más positivos sobre el aprendizaje es cuando un alumno realiza las tareas escolares deseoso sobre todo de aumentar sus conocimientos y destrezas y desarrollar sus capacidades.
- Ten presente que los aprendizajes que te proponen siempre sirven para algo: desarrollar tus capacidades, adquirir conocimientos fundamentales, capacitarte para nuevos aprendizajes...
- Trata de ver las posibles recompensas de tus padres como una consecuencia de tu esfuerzo y no como un chantaje o una condición para estudiar.
- Es importante aprobar, pero mucho más aprender para saber y poder seguir aprendiendo. Aprobar sin dominar la materia puede suponer volver a encontrarte con más dificultades en el próximo examen o en el próximo curso.
- No dejes nunca sin resolver tus dudas: pregunta a tus profesores, a tus compañeros; participa en clase. No tengas miedo a lo que creas que van a pensar de ti. Lo importante es que tú veas que vas progresando.
- La formación académica que adquieres en el instituto te permite acceder a otras opciones. Cuanto mayor sea tu formación, más posibilidades de elegir tendrás en el futuro.
- Además de aprender en el instituto, estás conviviendo con los demás. Trata de ser siempre correcto con tus compañeros y profesores. Las buenas relaciones con los demás también facilitan tu aprendizaje.

2. ¿PARA QUÉ ESTUDIAS? [METAS QUE SE PERSIGUEN AL ESTUDIAR]

Nombre

Fecha

--	--

Todas las personas cuando hacen algo lo hacen por alguna razón, buscan conseguir algo, persiguen alguna meta. Lo mismo ocurre en tu caso. Tú eres un estudiante y una de las cosas que tú haces es acudir al instituto y realizar las actividades escolares. Es conveniente que, de vez en cuando, nos paremos a reflexionar sobre los motivos de nuestras actuaciones. ¿Para qué vienes al instituto? ¿Para qué estudias?

EN ESTE TEMA NOS PROPONEMOS:

1. Que conozcas las distintas metas que pueden llevar a un alumno a estudiar.
2. Ayudarte a reflexionar sobre las metas que persigues al estudiar.
3. Que descubras los efectos positivos o negativos de las distintas metas en el rendimiento escolar.
4. Ayudarte a tomar decisiones respecto a las metas que persigues para que te sirvan de ayuda en tu aprendizaje.

AL ACABAR EL TEMA DEBERÁS SER CAPAZ DE:

1. Conocer las distintas metas que pueden llevar a un alumno a estudiar y sus efectos sobre su aprendizaje.
2. Reflexionar sobre tus propias metas.
3. Tomar decisiones respecto a las metas que persigues para mejorar tu nivel de aprendizaje.

ACTIVIDADES

Piensa en tu personaje favorito o en una persona que conozcas bien.

¿Cómo se llama?
¿Qué hace?, ¿a qué se dedica?
¿Por qué crees que hace eso?
.....

Como él o ella, todas las personas cuando hacemos algo lo hacemos por alguna razón. Los futbolistas se entrenan para después poder jugar bien. Vuestros padres van a trabajar para poder cobrar la paga al final de mes. Vemos una película para pasárnoslo bien.

También tú haces muchas cosas. Una de ellas, que te ocupa mucho tiempo, es la de asistir al instituto para aprender cosas.

¿Para qué estudias tú? ¿Para qué vienes al instituto a estudiar? Piensa un momento y anótalo a continuación:

Anota también otros motivos que vayan diciendo tus compañeros

Todos esos motivos se pueden clasificar en las siguientes categorías:

META		
1	Deseo de dominio de la tarea y de sentirse capaz	Todos aquellos motivos que tengan que ver con el deseo de aprender, de adquirir nuevas competencias o de experimentar el placer de sentirse capaces.
2	Deseo de aprender algo útil	Se reconoce que estudiar es útil, no por lo que se aprende, sino porque se pueden conseguir otras cosas: poder estudiar una carrera, conseguir un buen empleo...
3	Deseo de conseguir recompensas externas	Elogios, buenas notas, premios materiales...
4	Necesidad de la seguridad que da el aprobado	Se busca aprobar para evitarse problemas con los padres, poder pasar de curso y seguir con los mismos compañeros, no tener que estudiar en vacaciones, poder salir por las tardes...
5	Necesidad de preservar la autoestima	Se estudia para no quedar mal ante los demás, para evitar hacer el ridículo, para preservar la propia imagen ante uno mismo y ante los demás; o para experimentar que se es mejor que los otros.
6	Necesidad de autonomía y control de la propia conducta	Se estudia porque él lo ha elegido, porque quiere (aunque le cueste esfuerzo), sin que nadie le obligue.
7	Necesidad de aceptación personal incondicional	Se busca conseguir la atención y aceptación de los demás (profesores, padres, compañeros...).

En la lista de motivos que hiciste antes, escribe el número correspondiente al tipo de meta a que pertenece, según el cuadro anterior.

Piensa ahora: ¿aprovechará lo mismo un alumno que está aquí obligado por sus padres que otro que está porque le gusta estudiar?

Es lógico pensar que los alumnos aprenderán más o menos según los motivos y las metas que tengan.

¿Y cuáles son las que hacen que vuestro rendimiento en el instituto (vuestro aprendizaje) sea mayor?

A continuación puedes ver los efectos positivos o negativos de cada una de las metas posibles.

META	EFECTOS
<p>1 Deseo de dominio de la tarea y de sentirse capaz</p>	<ul style="list-style-type: none"> + Produce la inmersión en la tarea (estar absorto), lo que evita el aburrimiento y la ansiedad. + Fomenta la búsqueda de la ayuda realmente necesaria. + Estimula la elaboración del conocimiento. + Fomenta la búsqueda de información. + Cuando se aprende algo (nuevos conocimientos, nuevas destrezas) se experimenta una emoción gratificante. <p>ES EL TIPO DE MOTIVACIÓN QUE MÁS FAVORECE EL APRENDIZAJE</p>
<p>2 Deseo de aprender algo útil</p>	<p>Si se tiene claro para qué sirve lo que se propone:</p> <ul style="list-style-type: none"> + aumenta el interés y la disposición al esfuerzo. <p>Si no se tiene claro para qué sirve lo que se propone:</p> <ul style="list-style-type: none"> - se elimina el interés y la motivación por aprender. - se incrementa la sensación de obligación.
<p>3 Deseo de conseguir recompensas externas</p>	<p>Favorece la motivación:</p> <ul style="list-style-type: none"> + si el interés inicial es muy bajo. + si disfrutar requiere experimentar la tarea. + si disfrutar requiere cierta destreza. <ul style="list-style-type: none"> - Perjudica la motivación intrínseca en los demás casos.
<p>4 Necesidad de la seguridad que da el aprobado</p>	<p>La amenaza de notas desfavorables:</p> <ul style="list-style-type: none"> + hace aumentar las tareas terminadas. + induce a un mayor aprendizaje memorístico. + dependiendo de la evaluación, las notas mejoran - llega a perjudicar la comprensión y el aprendizaje significativo.
<p>5 Necesidad de preservar la autoestima</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Inhibe la tendencia a preguntar o participar (miedo al ridículo). - Tiende a inducir formas inadecuadas de estudio. + Si hay una segunda oportunidad, hace que el esfuerzo por aprobar aumente.

META	EFECTOS
6 Necesidad de autonomía y control de la propia conducta	<p>El sentimiento de obligación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - destruye el interés. - elimina la disposición al esfuerzo. - favorece conductas orientadas a salir de la situación. <p>El sentimiento de autonomía:</p> <ul style="list-style-type: none"> + lleva incluso a buscar medios alternativos de aprender.
7 Necesidad de aceptación personal incondicional	<p>El sentimiento de rechazo personal:</p> <ul style="list-style-type: none"> - provoca un rechazo de lo escolar. - aumenta el sentimiento de obligación. <p>El deseo de aceptación personal:</p> <ul style="list-style-type: none"> +/- induce a aceptar los valores (favorables o desfavorables para el aprendizaje) de las personas cuya aceptación se busca.

REFLEXIONA Y RECUERDA

- El tipo de motivación que tiene efectos más positivos sobre el aprendizaje es cuando un alumno realiza las tareas escolares deseoso sobre todo de aumentar sus conocimientos y destrezas y desarrollar sus capacidades.
- Ten presente que los aprendizajes que te proponen siempre sirven para algo: desarrollar tus capacidades, adquirir conocimientos fundamentales, capacitarte para nuevos aprendizajes...
- Trata de ver las posibles recompensas de tus padres como una consecuencia de tu esfuerzo y no como un chantaje o una condición para estudiar.
- Es importante aprobar, pero mucho más aprender para saber y poder seguir aprendiendo. Aprobar sin dominar la materia puede suponer volver a encontrarte con más dificultades en el próximo examen o en el próximo curso.
- No dejes nunca sin resolver tus dudas: pregunta a tus profesores, a tus compañeros; participa en clase. No tengas miedo a lo que creas que van a pensar de ti. Lo importante es que tú veas que vas progresando.
- La formación académica que adquieres en el instituto te permite acceder a otras opciones. Cuanto mayor sea tu formación, más posibilidades de elegir tendrás en el futuro.
- Además de aprender en el instituto, estás conviviendo con los demás. Trata de ser siempre correcto con tus compañeros y profesores. Las buenas relaciones con los demás también facilitan tu aprendizaje.

3. CUANDO TIENES QUE HACER LAS TAREAS ESCOLARES, ¿QUÉ ES LO QUE TE PREOCUPA? ¿QUÉ PIENSAS? ¿QUÉ HACES?

[PAUTAS TÓPICAS DE AFRONTAMIENTO DE LA ACTIVIDAD ACADÉMICA LIGADAS A LA MOTIVACIÓN:

METAS DE APRENDIZAJE / SALVAR LA AUTOESTIMA (quedar bien) / EVITAR LA TAREA]

JUSTIFICACIÓN

Cuando un alumno se enfrenta a una tarea concreta surgen en él una serie de deseos, pensamientos y emociones que van cambiando a medida que se va desarrollando la tarea, dependiendo de múltiples factores (dificultad y relevancia de la tarea, actitud del profesor, interacciones con los compañeros, momento del día, estado de ánimo, etc.). Todos esos pensamientos, deseos y emociones, además de las metas generales que persigue, influyen en su conducta y condicionan el interés, el esfuerzo y el resultado del proceso de aprendizaje.

Un mismo alumno, a la hora de enfrentarse a las tareas escolares, puede sentir y reaccionar de modos muy diversos, dependiendo de múltiples factores. Sin embargo, suele adoptar un patrón predominante con características diferenciadoras y coherentes, que puede ser uno de los siguientes:

- alumnos cuya preocupación predominante es aprender;
- alumnos preocupados por el lucimiento (quedar bien, no quedar mal, salvar su autoestima);
- alumnos que no quieren esforzarse y sólo buscan evitar la tarea.

OBJETIVOS

1. Conseguir que los alumnos conozcan las distintas pautas típicas de afrontamiento de las tareas académicas.
2. Facilitar que los alumnos reflexionen sobre sus propios pensamientos, emociones y actuaciones cuando realizan las tareas escolares.
3. Conseguir que los alumnos valoren las repercusiones para su aprendizaje de seguir uno u otro patrón.
4. Facilitar que los alumnos tomen decisiones respecto a la conveniencia de modificar aquellos pensamientos, emociones o actuaciones que suponen una dificultad para su aprendizaje.

DESARROLLO

El profesor comienza diciendo a los alumnos: *En la sesión anterior hemos visto que las tareas escolares se pueden realizar buscando distintas metas. De hecho, un mismo alumno puede perseguir varias metas en un mismo momento y, por supuesto, así sucede en momentos o situaciones distintas (dependiendo de la materia, el profesor, el centro escolar, etc.). Hoy vamos a ver las distintas formas de reaccionar y de actuar de los alumnos ante una tarea. Fijaos en el cuadro que tenéis en vuestra hoja. El profesor ha mandado a los alumnos hacer una tarea en clase. Observad lo que piensan y hacen tres de ellos ante la misma tarea.*

<p>Tres alumnos tienen que hacer en la clase de Lengua una redacción. En ella han de describir lo que han observado en una visita reciente a una población en la que hay un castillo. Su pensamiento y su comportamiento son los siguientes</p>		
<p>Alumno cuya meta es APRENDER</p> <p>- A -</p>	<p>Alumno cuya meta es SALVAR LA AUTOESTIMA</p> <p>- B -</p>	<p>Alumno cuya meta es EVITAR LA TAREA POR DESINTERÉS</p> <p>- C -</p>
<p><i>Reacción frente a la incertidumbre respecto a los resultados de la tarea</i></p>		
<p>Es interesante. A ver si hago un buen trabajo.</p>	<p>¿Qué cuento? Menudo rollo. ¡Y es el trabajo para la evaluación!</p>	<p>Vaya rollo. ¿Para qué vale hacer esto?</p>
<p><i>Interrogantes de partida y foco de la atención durante la realización</i></p>		
<p>Veamos... ¿Cómo podría contar lo que he visto? Voy a imaginarme que se lo cuento a mi primo Paco. ¿Qué podría decir? ¿Cómo lo puedo hacer para que le resulte interesante?</p>	<p>Vamos a ver... El lunes hemos ido a Manzanares, a ver el castillo... ¿Y qué más cuento? Sólo tengo una hora...</p>	<p>A ver si termino pronto. (A un compañero) ¿Me dejas que vea cómo lo haces?</p>
<p><i>Reacción frente a los errores</i></p>		
<p>P: Has escrito mal "halla". A: ¿Por qué? "Él haya" se escribe con "y". P: Pero cuando dices "El castillo se halla", el verbo que usas es "hallar", no "haber". A: Gracias, ya no se me olvida.</p>	<p>P: Has escrito mal "halla". B: Es que no me he dado cuenta. (Pensando para sí: "Ya estamos, no deja pasar ni una. ¿Habré pasado la evaluación?")</p>	<p>P: Has escrito mal "halla". C: Es que no me he dado cuenta. ¿Y ahora tengo que repetirlo? (Yendo a su sitio: "Menos mal que me ha aprobado. Una cosa menos que hacer")</p>
<p><i>Información que se busca con preferencia</i></p>		
<p>A: Pero, ¿cómo puedo saber que se trata de un verbo y no de otro? P: Si sustituyendo «halla» por «encuentra» la frase sigue significando lo mismo.</p>	<p>(Volviendo a su sitio y dirigiéndose a un compañero) B: ¿Qué te ha dicho a ti?... ¿Te ha corregido cuatro faltas? Pues a mí sólo una.</p>	<p>Se dirige a un compañero para hablar de otro tema.</p>

Se pregunta a los alumnos:

- ¿Qué os parece la manera de pensar y actuar de cada uno de los alumnos?
- ¿A cuál de ellas se parecería vuestra forma habitual de pensar y actuar?
- ¿Cuál de ellas pensáis que favorece el aprendizaje?

Pensad un momento y contestad en vuestra hoja.

Se mantiene un corto diálogo sobre las preguntas.

Vamos a profundizar más en las diferencias de pensar y actuar. Por parejas [o de tres en tres, si así estuviesen colocados] os vais a fijar en uno de los siguientes aspectos en los que, entre otros, se diferencian los tres alumnos del ejemplo:

1. *Lo que la tarea propuesta por el profesor supone para ellos.*
2. *En qué centran su atención durante la realización de la tarea.*
3. *La reacción frente a los errores.*
4. *La valoración que hacen del papel del profesor.*

Comparadlos y anotad en vuestras hojas las diferencias. Luego lo pondremos en común.

Se ve los grupos que hay y se deja que cada uno elija un aspecto, siempre que todos hayan sido elegidos por algún grupo. Se deja un breve tiempo para que los alumnos lo comenten y anoten.

- Se reparte a los alumnos las hojas en las que vienen las diferencias de los alumnos del ejemplo en los aspectos comparados por los alumnos y en otros más (hoja 4 de los alumnos). El profesor va comentando las diferencias de los tres alumnos en cada uno de los aspectos. En aquellos que han sido comentados por los alumnos se les pide sus cometarios. En todos se hacen preguntas o se plantean cuestiones para que los alumnos intervengan y se van orientando las conclusiones hacia las actitudes y actuaciones del alumno A del ejemplo, que también aparecerán en el apartado *Reflexiona y recuerda*.

DIFERENCIAS		
Alumno cuya meta es APRENDER - A -	Alumno cuya meta es SALVAR LA AUTOESTIMA - B -	Alumno cuya meta es EVITAR LA TAREA POR DESINTERÉS - C -
<i>Reacción frente a la incertidumbre respecto a los resultados de la tarea: La tarea plantea...</i>		
un desafío	una amenaza	una imposición
<p>Se pide a los alumnos que se han fijado en esta cuestión que expongan sus conclusiones. El profesor puede plantear otras cuestiones como estas:</p> <p>C ¿Cómo progresan, cómo son cada vez mejores, los deportistas, los artistas, los profesionales?</p> <p>- Planteándose desafíos a sí mismos, poniéndose nuevas exigencias cada día.</p> <p>C Cuando dejas de hacer una tarea, ¿quién sale perjudicado? ¿El profesor, tus padres, tú?</p>		
<i>Interrogantes de partida y foco de la atención durante la realización: El alumno se centra...</i>		
en el proceso (las estrategias) que tiene que seguir ¿Cómo puedo hacerlo?	en el resultado ¿Podré hacerlo? ¿Me dará tiempo?	en terminar la tarea no importa cómo (o evitarla) ¿Cómo me libro de esto?

Se pide a los alumnos que se han fijado en esta cuestión que expongan sus conclusiones.

El profesor puede plantear otras cuestiones como éstas:

- ¿Qué es más importante: haber seguido un proceso correcto aunque se haya llegado a un resultado incorrecto (sabes cómo hacerlo, aunque en esta ocasión ha habido un fallo) u obtener un resultado correcto mediante un proceso equivocado (has acertado por casualidad, pero en las próximas ocasiones no ocurrirá lo mismo)?
- ¿Se puede aprender sin practicar?

Reacción frente a los errores: Los errores...

son algo natural y de lo que se puede aprender

constituyen un fracaso

son un fastidio, un contra-tiempo (hay que repetirlo)

Se pide a los alumnos que se han fijado en esta cuestión que expongan sus conclusiones.

El profesor puede plantear otras cuestiones como éstas:

C: ¿Quién no ha cometido errores?

C: Enumerar actividades en las que los errores sirven para mejorar el resultado final: pintores, escritores, deportistas, técnicos, investigadores... Los errores les sirven para corregir, mejorar, darles nuevas ideas, etc.

Información que se busca con preferencia

la que le permite aprender

la que le permite salvar su autoestima

ninguna

El profesor puede plantear cuestiones como estas:

- Cuando queremos aprender ¿qué debemos hacer?
- El profesor de Matemáticas ha mandado hacer unos problemas que se resuelven mediante ecuaciones de 2º grado. Tres alumnos no saben resolverlos, y hacen lo siguiente:
A: pregunta al profesor las dudas que tiene sobre las ecuaciones de 2º grado;
B: copia de un compañero las soluciones de los problemas;
C: no hace nada; como no sabe resolverlos, lleva los problemas sin hacer.
- Consecuencias de cada una de las actuaciones.
- ¿Cuál ayuda a aprender?

Valoración del profesor: El profesor es considerado como

un recurso para aprender

un juez hostil (*Me pone en evidencia*)

un juez hostil (*Me hace trabajar*)

Se pide a los alumnos que se han fijado en esta cuestión que expongan sus conclusiones.

El profesor puede plantear otras cuestiones como éstas:

- ¿Qué busca el profesor cuando manda estudiar un tema o hacer determinadas tareas?
- ¿Qué debe hacer un profesor para que sus alumnos aprendan mucho y bien?
- ¿Qué pensáis del profesor que se limita a explicar, sin poner tareas ni preguntar para comprobar que los alumnos lo han entendido? ¿Es eso lo mejor para aprender? ¿Qué pasará cuando haya que hacer un examen? ¿Estará seguro el alumno de que sabe bien aquello de lo que se tiene que examinar?

<i>Tareas preferidas</i>		
aquellas en las que puede aprender	aquellas en las que puede lucirse	ninguna
<p>El profesor puede plantear cuestiones como éstas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué finalidad tiene hacer tareas? ¿Por qué, para qué se debe hacer tareas? - ¿Qué tareas son las mejores para aprender: las difíciles, las fáciles...? - ¿Qué pasa si un alumno sale a la pizarra a hacer un ejercicio y al final no lo hace bien? 		
<i>Expectativas: Lo que espera conseguir el alumno está basado en...</i>		
el esfuerzo que está dispuesto a realizar	la valoración que hace de sus propias capacidades	su habilidad para utilizar trucos que le libren de la tarea
<p>El profesor puede plantear cuestiones como éstas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los resultados que un estudiante obtiene ¿en qué medida dependen de: <ul style="list-style-type: none"> - su esfuerzo, las actividades que realiza para aprender; - su capacidad, su inteligencia, su facilidad para aprender; - los trucos para copiar en los exámenes, engañar a los profesores? • ¿Se puede aprender sin esforzarse, sin dedicar tiempo al estudio, sin hacer ejercicios y tareas? • ¿Qué pensáis de copiar las tareas de un compañero, copiar en un examen...? ¿Para qué sirve? Para salir del paso, desde luego, pero ¿sirve también para aprender? 		
<i>Evaluación de su actuación</i>		
mediante criterios personales y flexibles: lo que le importa es saber cada vez más	mediante criterios rígidos: o se tiene éxito o se fracasa	sólo le interesa evaluar si lo ha hecho bien para librarse de la tarea
<p>El profesor puede plantear cuestiones como éstas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • - Un alumno en la 2ª evaluación ha aprobado todas las materias, 5 con Suficiente y 5 con Bien. En la 1ª evaluación había sacado Bien en 3, Notable en 4 y Sobresaliente en 3. <ul style="list-style-type: none"> - Otro alumno en la 2ª evaluación ha suspendido 3 materias y ha sacado Suficiente en 5 y Bien en 2. En la 1ª evaluación había suspendido 8 y había sacado Suficiente en 2. - ¿Qué piensas de estos dos casos? ¿Quién ha progresado más? ¿Qué crees que le dirán en casa los padres de cada uno cuando les muestre el boletín de notas? • En un examen de 10 preguntas, ¿es lo mismo contestar bien 4 que ninguna? • ¿Es lo mismo el suspenso de un alumno que no se ha esforzado que el suspenso de otro alumno que ha estado hospitalizado un mes durante el trimestre? 		
<i>El refuerzo que supone alcanzar la meta se relaciona con...</i>		
la realización de la tarea	su propia valoración	la liberación de una carga
<p>Esta cuestión no está en la hoja de los alumnos, pero el profesor puede tenerla en cuenta cuando haya de comentar cómo un sujeto se siente satisfecho, en cada caso, si ha conseguido realizar bien la tarea, si su autoestima se mantiene o aumenta, o si ha conseguido librarse de la tarea.</p>		

REFLEXIONA Y RECUERDA

- Trata de ver siempre las tareas escolares como una ocasión de adquirir conocimientos y destrezas y de demostrarte a ti mismo de lo que eres capaz.
- Al hacer una tarea, aprenderás mejor si centras tu atención en el proceso a seguir y en las estrategias que debes utilizar, y no en el resultado final. [Es más importante haber seguido un proceso correcto aunque se haya llegado a un resultado incorrecto (sabes cómo hacerlo, aunque en esta ocasión ha habido un fallo) que obtener un resultado correcto mediante un proceso equivocado (has acertado por casualidad, pero en las próximas ocasiones no ocurrirá lo mismo)].
- Ante una dificultad no te recrees en el disgusto que te produce: eso no te ayuda a superarla. Por el contrario, centra toda tu atención en la búsqueda de las acciones y estrategias que puedan ayudarte a resolver el problema.
- Cuando te encuentres con un problema que te parece insuperable, en lugar de abandonar sin más, trata de descomponerlo en pequeños pasos y abórdalo paso a paso.
- Mientras estás aprendiendo es normal que cometas errores. Debes ver los errores no como un fracaso, sino como una ocasión para aprender. Cuando los cometes, fíjate en ellos, analiza sus causas y adopta las medidas para evitar cometerlos en el futuro.
- Aunque debes ser consciente de tus fallos e insuficiencias, fíjate también en tus progresos: así tomarás conciencia de que eres capaz de superar tus insuficiencias.
- Para superar las dificultades debes echar mano de todos los recursos que estén a tu alcance.
- Uno de los recursos de que dispones en el instituto para facilitar tu aprendizaje es el profesor. Atiende a sus explicaciones, plantéale tus dificultades, pregúntale tus dudas... No dejes nunca de hacerlo por miedo al ridículo o preocupado por lo que va a pensar de ti. El profesor está para ayudarte.
- También tus compañeros pueden ayudarte, al mismo tiempo que tú les ayudas. Tu objetivo no debe ser sacar mejores notas que tus compañeros, sino aprender todo lo posible; y esto lo conseguiréis tú y tus compañeros si colaboráis y os ayudáis mutuamente.
- Una meta lejana, aun siendo importante, tal vez sea poco motivadora para ti. Ponte, entonces, metas más pequeñas y a corto plazo. Si las consigues, por pequeñas que sean, te servirán de estímulo para alcanzar las siguientes que te propongas.

3. CUANDO TIENES QUE HACER LAS TAREAS ESCOLARES, ¿QUÉ ES LO QUE TE PREOCUPA? ¿QUÉ PIENSAS? ¿QUÉ HACES?

Nombre

Fecha

--	--

En la sesión anterior hemos visto que un alumno, al realizar sus actividades como estudiante, puede perseguir distintas metas.

Hoy vamos a centrarnos algo más. Nos vamos a fijar en lo que un estudiante puede pensar y hacer al enfrentarse con una tarea escolar concreta.

Esto es muy importante, pues lo que un alumno piensa, siente y hace cuando realiza las actividades escolares influirá (positiva o negativamente) en su aprendizaje y, por consiguiente, en su rendimiento.

EN ESTE TEMA NOS PROPONEMOS:

1. Que conozcas las distintas pautas típicas de afrontamiento de las tareas académicas.
2. Ayudarte a reflexionar sobre tus propios pensamientos, emociones y actuaciones cuando realizas las tareas escolares.
3. Que valores las repercusiones para tu aprendizaje de seguir uno u otro patrón.
4. Ayudarte a tomar decisiones respecto a la conveniencia de modificar aquellos pensamientos, emociones o actuaciones que suponen una dificultad para tu aprendizaje.

AL ACABAR EL TEMA DEBERÁS SER CAPAZ DE:

1. Conocer las distintas pautas típicas de afrontamiento de las tareas académicas.
2. Reflexionar sobre tus propios pensamientos, emociones y actuaciones cuando realizas las tareas escolares.
3. Valorar las repercusiones para tu aprendizaje de seguir uno u otro patrón.
4. Tomar decisiones respecto a la conveniencia de modificar aquellos pensamientos, emociones o actuaciones que suponen una dificultad para tu aprendizaje.

ACTIVIDADES

Seguro que tú, si te paras a reflexionar, podrás darte cuenta de que, la mayor parte de las veces, a la hora de hacer una tarea, pretendes al mismo tiempo varios objetivos: aprender, poder aprobar la asignatura, que en casa estén contentos contigo y no te echen la bronca, poder pasar de

curso, evitar hacer el ridículo, que el profesor esté contento contigo, estar tú mismo contento con tus resultados, etc. Algunas de estas metas predominan en distintos momentos, dependiendo de la asignatura, el profesor, tu estado de ánimo... Pero hay una forma de pensar y actuar que se repite con más frecuencia en cada alumno y que gira en torno a una meta dominante. Lo podemos resumir en los tres modelos siguientes:

- alumnos cuya preocupación predominante es aprender.
- alumnos preocupados por el lucimiento (quedar bien, no quedar mal, salvar su autoestima).
- alumnos que no quieren esforzarse y sólo buscan evitar la tarea.

Fíjate ahora en el cuadro siguiente y observa lo que piensan y hacen tres alumnos ante la tarea que les ha mandado hacer el profesor en la clase.

Tres alumnos tienen que hacer en la clase de Lengua una redacción. En ella han de describir lo que han observado en una visita reciente a una población en la que hay un castillo. Su pensamiento y su comportamiento son los siguientes.		
Alumno cuya meta es APRENDER - A -	Alumno cuya meta es SALVAR LA AUTOESTIMA - B -	Alumno cuya meta es EVITAR LA TAREA POR DESINTERÉS - C -
<i>Reacción frente a la incertidumbre respecto a los resultados de la tarea</i>		
Es interesante. A ver si hago un buen trabajo.	¿Qué cuento? Menudo rollo. ¡Y es el trabajo para la evaluación!	Vaya rollo. ¿Para qué vale hacer esto?
<i>Interrogantes de partida y foco de la atención durante la realización</i>		
Veamos... ¿Cómo podría contar lo que he visto? Voy a imaginarme que se lo cuento a mi primo Paco. ¿Qué podría decir? ¿Cómo lo puedo hacer para que le resulte interesante?	Vamos a ver... El lunes hemos ido a Manzanares, a ver el castillo... ¿Y qué más cuento? Sólo tengo una hora...	A ver si termino pronto. (A un compañero) ¿Me dejas que vea cómo lo haces?
<i>Reacción frente a los errores</i>		
P: Has escrito mal "halla". A: ¿Por qué? "Él haya" se escribe con "y". P: Pero cuando dices "El castillo se halla", el verbo que usas es "hallar", no "haber". A: Gracias, ya no se me olvida.	P: Has escrito mal ¡hallai. B: Es que no me he dado cuenta. (Pensando para sí: "Ya estamos, no deja pasar ni una. ¿Habré pasado la evaluación?")	P: Has escrito mal "halla". C: Es que no me he dado cuenta. ¿Y ahora tengo que repetirlo? (Yendo a su sitio: "Menos mal que me ha aprobado. Una cosa menos que hacer")
<i>Información que se busca con preferencia</i>		
A: Pero, ¿cómo puedo saber que se trata de un verbo y no de otro? P: Si sustituyendo "halla" por "encuentra" la frase sigue significando lo mismo.	(Volviendo a su sitio y dirigiéndose a un compañero) B: ¿Qué te ha dicho a ti?... ¿Te ha corregido cuatro faltas? Pues a mí sólo una.	Se dirige a un compañero para hablar de otro tema.

¿Qué te parece la manera de pensar y actuar de cada uno de los alumnos?

¿A cuál de ellas se parecería tu forma habitual de pensar y actuar? _____

¿Cuál de ellas piensas que favorece más el aprendizaje? _____

Los tres alumnos del ejemplo se diferencian, además de otros, en los siguientes aspectos:

1. Lo que la tarea propuesta por el profesor supone para ellos.
2. En qué centran su atención durante la realización de la tarea.
3. La reacción frente a los errores.
4. La valoración que hacen del papel del profesor.

Fíjate en uno de estos aspectos y comenta con tu compañero las diferencias que se observan en los tres alumnos (A-B-C) del ejemplo. Escribe la conclusión a la que habéis llegado para después comentarlo en grupo.

Observa en el siguiente cuadro las diferencias de los tres alumnos en distintos aspectos relacionados con la forma de pensar y actuar ante las tareas escolares.

DIFERENCIAS		
Alumno cuya meta es APRENDER - A -	Alumno cuya meta es SALVAR LA AUTOESTIMA - B -	Alumno cuya meta es EVITAR LA TAREA POR DESINTERÉS - C -
<i>Reacción frente a la incertidumbre respecto a los resultados de la tarea: La tarea plantea...</i>		
un desafío	una amenaza	una imposición
<i>Interrogantes de partida y foco de la atención durante la realización: El alumno se centra...</i>		
en el proceso (las estrategias) que tiene que seguir <i>¿Cómo puedo hacerlo?</i>	en el resultado <i>¿Podré hacerlo? ¿Me dará tiempo?</i>	en terminar la tarea no importa cómo (o evitarla) <i>¿Cómo me libero de esto?</i>
<i>Reacción frente a los errores: Los errores...</i>		
son algo natural y de lo que se puede aprender	constituyen un fracaso	son un fastidio, un contratiempo (hay que repetirlo)

<i>Información que se busca con preferencia</i>		
la que le permite aprender	la que le permite salvar su autoestima	ninguna
<i>Valoración del profesor: El profesor es considerado como</i>		
un recurso para aprender	un juez hostil (<i>Me pone en evidencia</i>)	un juez hostil (<i>Me hace trabajar</i>)
<i>Tareas preferidas</i>		
aquellas en las que puede aprender	aquellas en las que puede lucirse	ninguna
<i>Expectativas: Lo que espera conseguir el alumno está basado en...</i>		
el esfuerzo que está dispuesto a realizar	la valoración que hace de sus propias capacidades	su habilidad para utilizar trucos que le libren de la tarea
<i>Evaluación de su actuación</i>		
mediante criterios personales y flexibles: lo que le importa es saber cada vez más	mediante criterios rígidos: o se tiene éxito o se fracasa	sólo le interesa evaluar si lo ha hecho bien para librarse de la tarea

REFLEXIONA Y RECUERDA

- Trata de ver siempre las tareas escolares como una ocasión de adquirir conocimientos y destrezas y de demostrarte a ti mismo de lo que eres capaz.
- Al hacer una tarea, aprenderás mejor si centras tu atención en el proceso a seguir y en las estrategias que debes utilizar, y no en el resultado final. [Es más importante haber seguido un proceso correcto aunque se haya llegado a un resultado incorrecto (sabes cómo hacerlo, aunque en esta ocasión ha habido un fallo) que obtener un resultado correcto mediante un proceso equivocado (has acertado por casualidad, pero en las próximas ocasiones no ocurrirá lo mismo).]
- Ante una dificultad no te recrees en el disgusto que te produce: eso no te ayuda a superarla. Por el contrario, centra toda tu atención en la búsqueda de las acciones y estrategias que puedan ayudarte a resolver el problema.
- Cuando te encuentres con un problema que te parece insuperable, en lugar de abandonar sin más, trata de descomponerlo en pequeños pasos y abórdalo paso a paso.
- Mientras estás aprendiendo es normal que cometas errores. Debes ver los errores no como un fracaso, sino como una ocasión para aprender. Cuando los cometas, fíjate en ellos, analiza sus causas y adopta las medidas para evitar cometerlos en el futuro.

- Aunque debes ser consciente de tus fallos e insuficiencias, fíjate también en tus progresos: así tomarás conciencia de que eres capaz de superar tus insuficiencias.
- Para superar las dificultades debes echar mano de todos los recursos que estén a tu alcance.
- Uno de los recursos de que dispones en el instituto para facilitar tu aprendizaje es el profesor. Atiende a sus explicaciones, plantéale tus dificultades, pregúntale tus dudas... No dejes nunca de hacerlo por miedo al ridículo o preocupado por lo que va a pensar de ti. El profesor está para ayudarte.
- También tus compañeros pueden ayudarte, al mismo tiempo que tú les ayudas. Tu objetivo no debe ser sacar mejores notas que tus compañeros, sino aprender todo lo posible; y esto lo conseguiréis tú y tus compañeros si colaboráis y os ayudáis mutuamente.
- Una meta lejana, aun siendo importante, tal vez sea poco motivadora para ti. Ponte, entonces, metas más pequeñas y a corto plazo. Si las consigues, por pequeñas que sean, te servirán de estímulo para alcanzar las siguientes que te propongas.

4. ¿PARA QUÉ SIRVE ESTUDIAR? [RELEVANCIA DE LOS APRENDIZAJES ESCOLARES]

JUSTIFICACIÓN

Si un alumno no ve el sentido de lo que estudia, es difícil que ponga mucho interés, a no ser que tenga poderosos motivos externos. Cuando un alumno no siente ningún interés por lo que se le propone y además no le encuentra ninguna utilidad, no ve para qué le puede servir, puede tomar el estudio como una obligación, una imposición de sus padres, de los profesores, de la sociedad. Es de esperar, entonces, que su esfuerzo vaya disminuyendo o desaparezca.

Por el contrario, si percibe la utilidad de lo que está aprendiendo, su interés por lo que estudia se acrecentará. La percepción de un valor instrumental o de meta en lo que debe aprender influirá en los incentivos que el sujeto va a tener para atender a una explicación, estudiar un tema o realizar una tarea y, en consecuencia, en el esfuerzo que va a poner en ello.

Es necesario, por tanto, que los alumnos descubran la relevancia de los contenidos que deben aprender y de las tareas que deben realizar. Para facilitar la percepción de utilidad de los aprendizajes escolares, además de la actuación específica de cada profesor en su asignatura a la hora de presentar los contenidos y proponer las actividades, es preciso conseguir que los alumnos sean capaces de relacionar la tarea con lo que ya saben y de ver las implicaciones futuras de su realización.

OBJETIVOS

1. Conseguir que los alumnos perciban el sentido de los aprendizajes escolares.
2. Conseguir que los alumnos perciban que los aprendizajes escolares les pueden servir, específicamente, para:
 - formarse como persona y prepararse para ser más autónomos en la vida adulta.
 - adquirir conocimientos y capacidades considerados básicos y necesarios en nuestra sociedad.
 - adquirir conocimientos y desarrollar capacidades que les permitan seguir aprendiendo.
3. Conseguir que los alumnos perciban y valoren las ventajas que los aprendizajes escolares tienen para ellos en estos momentos y para su vida futura.
4. Facilitar que los alumnos tomen decisiones respecto a su conducta escolar en congruencia con lo tratado en esta sesión.

DESARROLLO

El profesor puede comenzar haciendo que un alumno (o él mismo) lea en voz alta la introducción que viene en el material de los alumnos. O bien diciendo algo parecido a esto:

A veces, cuando los profesores os proponen aprender algo o realizar alguna tarea y os parece aburrida o difícil, protestáis diciendo que para qué sirve eso. Es lógico que cuando uno tiene que realizar una tarea cuya utilidad no está clara trate de evitarla o, si no hay más remedio, la realice con el menor esfuerzo posible.

Si eso ocurre con las tareas escolares, si no tenéis claro su sentido y su utilidad para vosotros, cada vez os costará más trabajo realizarlas, dejaréis de aprender, vuestras dificultades irán en aumento y vuestro rendimiento disminuirá. Es posible, entonces, que todo esto haga que aparezcan o aumenten los problemas con vuestros padres, vuestros profesores y con vosotros mismos.

Para evitar esto y para hacer que vuestro rendimiento en el instituto sea el máximo posible, vamos a ver para qué sirve estudiar, qué ventajas te puede proporcionar.

Vamos a empezar viendo qué opináis de la situación de unos alumnos. [Se lee en voz alta el caso.] Pensad un momento y contestad en vuestra hoja. Luego lo comentaremos. [Se puede proponer que lo hagan en grupos de dos o tres alumnos.]

Ana, Belén, Antonio y Benito viven en el mismo barrio y son de la misma edad. Comenzaron a ir al colegio juntos, han estado siempre en la misma clase. En los primeros cursos todos iban bien. Pero desde 6º de Primaria sus actitudes hacia los estudios empezaron a ser distintas.

Ana y Antonio empezaron a dejar de hacer las tareas y cada vez dedicaban menos tiempo al estudio. Cuando pasaron al instituto cada curso estudiaban menos y cada vez tenían más dificultades. Repitieron algún curso, pero cuando cumplieron los 16 años decidieron dejar de estudiar sin haber terminado la ESO.

Sus amigos Belén y Benito, por el contrario, todos los días hacían los deberes y estudiaban el tiempo necesario y así podían superar los exámenes sin problemas. A los 16 años terminaron la ESO y obtuvieron el título de Graduado en Educación Secundaria.

En estos momentos, cuando los cuatro tienen 16 años, y suponiendo que son parecidos en el resto de las características (aspecto físico, habilidades sociales, etc.)

¿Qué pueden hacer Ana y Antonio que no puedan hacer Belén y Benito?
¿Qué ventajas tienen Ana y Antonio?

¿Qué pueden hacer Belén y Benito que no puedan hacer Ana y Antonio?
¿Qué ventajas tienen Belén y Benito?

Las siguientes situaciones suelen darse en la vida de las personas adultas.

¿En qué medida crees que lo aprendido en el colegio y en el instituto ayuda a una persona que se enfrenta con esa situación?

[En la puesta en común, el profesor pedirá a los alumnos que hayan contestado que sí ayuda, que amplíen su respuesta, preguntándoles por qué o si conocen alguna situación real en que haya ocurrido así.]

	nada	algo	bastante	mucho
Sacarse el permiso de conducir				
Solicitar por escrito un puesto de trabajo				
Presentarse a unas pruebas para trabajar en Correos				
Echarse novio/novia				
Comprarse un piso				
Pedir un préstamo en el Banco				
Reclamar a Telefónica por cobrarnos de más				
Subir de categoría en el trabajo				
Ir de vacaciones al extranjero (a Egipto, por ejemplo)				

Después de haberlo comentado en el grupo de clase tu conclusión es que para resolver las situaciones que normalmente se presentan a los adultos lo que se ha aprendido en el instituto sirve _____.

Vamos a pensar ahora en algunas situaciones en las que podría ser útil lo aprendido en el colegio o el instituto.

Álvaro y Bernardo asisten a un concierto de un cantante extranjero muy famoso que les gusta mucho. El cantante canta y se dirige al público en inglés.

Álvaro, mientras estuvo en el instituto no puso interés en la clase de inglés, no aprendió mucho. Ahora, en el concierto, sigue la música, la tararea, pero no comprende las letras de las canciones. Cuando el cantante se dirige al público, ve cómo otras personas lo interrumpen con aplausos; él también aplaude, pero sin saber por qué.

Bernardo, cuando estuvo en el instituto, puso mucho interés en la clase de inglés, pensaba que le serviría después para muchas cosas, y aprendió bastante. Luego practicaba en casa traduciendo los textos de las canciones en inglés que venían en los discos. Ahora, en el concierto, comprende las letras de las canciones y entiende lo que el cantante va diciendo al público; y le aplaude cuando le gusta lo que dice.

En esta ocasión, ¿saber inglés le es útil a Bernardo? _____
 ¿En qué otras situaciones puede ser útil saber inglés?

Adela y Begoña piensan poner cada una su propia peluquería. Para ello, necesitan pedir un crédito de 50.000 euros. Han acudido cada una de ellas por su cuenta a distintos bancos para informarse. Cada banco les ha propuesto una manera distinta de pagar el crédito:

- A. Se paga en 17 años: el primer año no se paga nada; el 2º, 240 euros al mes; y luego, 480 euros al mes durante 15 años más. [Cantidad total final: 89.280,00 €]
- B. Se paga en 10 años: el primer año se paga 540 euros al mes; y luego el pago mensual se incrementa un 4% cada año. [Cantidad total final: 77.799,57 €]
- C. Se paga en 10 años: se paga siempre 600 euros al mes. [Cantidad total final: 72.000,00 €]

Adela sabe, por supuesto, sumar, restar, multiplicar y dividir, pero, como las matemáticas no le gustaban mucho, no puso mucho interés en aprender a resolver problemas. Ahora está hecha un lío y no sabe qué propuesta es la que más le conviene. Sobre todo, porque cada banco le ha dicho que su propuesta es la más ventajosa.

Begoña no hace mucho caso de lo que le han aconsejado en cada banco y hace sus propios cálculos. Como puso mucho interés en el instituto cuando estudiaba matemáticas, ahora no tiene ninguna dificultad en calcular cuánto es lo que al final tendrá que pagar y, teniendo en cuenta lo que espera ir ganando en la peluquería y los gastos que piensa tener, ha decidido por su cuenta la forma como pagará el crédito.

En esta ocasión, ¿saber resolver problemas le ha sido útil a Begoña? _____
¿En qué otras situaciones puede ser útil haber aprendido a resolver problemas?

Se les puede proponer otras cosas que se aprenden en el instituto y hacerles estas preguntas:
¿Para qué sirve saber eso? ¿Para qué necesitas saber eso?

- Hacer una redacción
- Quién era y qué hizo Cristóbal Colón
- Calcular el mínimo común múltiplo de varios números
- La dilatación de los metales
- Los países de América del Sur
- Otras cuestiones, especialmente si son sugeridas por los alumnos, o parece oportuno porque lo están dando en estos días, porque es la materia que explica el profesor, etc.

Después de haber visto para qué sirven algunas cosas concretas que se aprenden en el instituto, piensa ahora en todo lo que se aprende, en general, y haz una lista de todo aquello para lo que sirve (añade después lo que digan tus compañeros).

[Se pone en común las respuestas de los alumnos. Se van comentando, poniendo énfasis en aquellas que son más eficaces para reforzar la motivación de los alumnos hacia el aprendizaje, de acuerdo con lo ya tratado en las unidades anteriores. No obstante, no se descalifica ninguna utilidad apreciada por los alumnos; en todo caso se comenta: *También puede servir para eso*. Si hay pocas respuestas, se van dando pistas para que los alumnos den otras distintas.]

Ejemplos de posibles respuestas que los alumnos pueden dar, según destaquen:

- la relevancia directa, interna, de la tarea:
 - para saber más cosas; para aprender; (destacar cómo los hombres en todas las épocas siempre han ansiado saber más, descubrir causas, explicar fenómenos...);
 - para adquirir cultura;
 - para saber lo que pasó (hechos históricos); para saber cómo es, cómo funciona (el cuerpo humano, el átomo, una máquina); para conocer otros lugares, otras culturas...; para saber hacer operaciones, hallar el área, resolver problemas...
- la relevancia instrumental en relación con una meta externa deseable:
 - para sacar buenas notas; para pasar de curso; para tener un título; para poder estudiar una carrera;
 - para que estén contentos conmigo (mis padres, mis profesores...);
 - para que las chicas/los chicos se fijen en mí;
 - para poder tener muchos/buenos amigos;
 - para poder encontrar (un buen) trabajo;
 - para poder dirigir un trabajo, ser jefe.
- la adquisición y desarrollo de competencias y capacidades:
 - para poder seguir aprendiendo;
 - para ser más listos, más inteligentes;
 - para saber escuchar, dialogar, argumentar, razonar...;
 - para estar mejor preparados; para poder defender nuestros derechos; para poder defendernos mejor en la sociedad;
 - para ser más fuertes y estar más sanos (Educación Física).
- ampliar conocimientos y aplicarlos a otras áreas:
 - para entender mejor lo que sucede (noticias, fenómenos naturales, avances científicos...);
 - para poder disfrutar leyendo un libro, viendo una película, escuchando música, contemplando un cuadro.
- evitar situaciones aversivas:
 - para no suspender; para no tener que repetir curso;
 - para no ser castigado por los padres;
 - para no hacer el ridículo; para no parecer ignorante.

Para ti, lo más útil de lo que se aprende en el instituto es _____

En cambio, no le ves ninguna utilidad a _____

[Se comentan las respuestas]

[Tal vez no dé tiempo a hacer todas las actividades en una sola sesión. Asegurarse de que queda tiempo para comentar las conclusiones del apartado Reflexiona y recuerda.]

REFLEXIONA Y RECUERDA

- Estudiar sirve fundamentalmente para que aprendas cosas y desarrolles tus capacidades. Saber siempre es preferible a ignorar.
- Lo que ahora aprendes es necesario para seguir aprendiendo más.
- Pero, además, estudiar sirve para muchas cosas más que pueden serte útiles en distintos momentos de tu vida.
- Pon mucha atención en lo que dice el profesor al comienzo de la clase. Además de comprender mejor lo que se trata de aprender, sabrás por qué propone las actividades.
- Pon una atención especial en lo que dice el profesor al comienzo de un nuevo tema. Si te enteras bien de qué va a tratar y para qué sirve, te será más fácil comprender después lo que tienes que aprender.
- Lee las introducciones de los temas que vas a estudiar. Así te enterarás de qué trata el tema y de la relación con otros temas o con asuntos de la actualidad.
- Piensa que cuanto mayor sea tu preparación más ventajas tendrás para desarrollar tu vida (ahora y de adulto).
- Aunque es cierto que hay personas con títulos que no tienen trabajo, es un hecho que el porcentaje de parados es menor cuanto mayor es la titulación académica conseguida.

4. ¿PARA QUÉ SIRVE ESTUDIAR?

Nombre

Fecha

--	--

¿Te has planteado en alguna ocasión para qué sirven muchas de las cosas que estudias? La utilidad de los primeros aprendizajes que se consiguen en el colegio es evidente: leer, escribir, resolver problemas matemáticos, conocimientos elementales de la naturaleza o la sociedad, etc. Pero ahora –y cada vez más– te puede parecer que los aprendizajes que te proponen ya no son tan útiles para la vida.

Y puedes llegar a pensar que la razón por la que hay que aprender es simplemente porque lo mandan, es decir, por obligación, por el capricho de quien lo haya decidido. Si así piensas es comprensible que te enfrentes a las tareas escolares con menos ánimo que si estuvieses convencido de la utilidad de lo que estudias, de las ventajas que conlleva aprender lo que te proponen en el instituto.

Vamos a ver hoy, por tanto, para qué sirve estudiar, qué ventajas te puede proporcionar.

EN ESTE TEMA NOS PROPONEMOS:

1. Ayudarte a que percibas el sentido de los aprendizajes escolares.
2. Que te des cuenta de que los aprendizajes escolares te pueden servir, entre otras cosas, para:
 - formarte como persona y prepararte para ser más autónomo en la vida adulta.
 - adquirir conocimientos y capacidades considerados básicos y necesarios en nuestra sociedad.
 - adquirir conocimientos y desarrollar capacidades que te permitan seguir aprendiendo.
3. Que percibas y valores las ventajas que los aprendizajes escolares tienen para ti en estos momentos y para tu vida futura.
4. Ayudarte a tomar decisiones respecto a tu conducta escolar de acuerdo con lo tratado en esta sesión.

AL ACABAR EL TEMA DEBERÁS SER CAPAZ DE:

1. Reconocer que los aprendizajes escolares te pueden servir, entre otras cosas, para:
 - formarte como persona y prepararte para ser autónomo en la vida adulta.
 - adquirir conocimientos y capacidades considerados básicos y necesarios en nuestra sociedad.
 - adquirir conocimientos y desarrollar capacidades que te permitan seguir aprendiendo.
2. Valorar las ventajas que los aprendizajes escolares tienen para ti en estos momentos y para su vida futura.
3. Tomar decisiones respecto a tu conducta escolar en congruencia con lo tratado en esta sesión.

ACTIVIDADES

<p>Ana, Belén, Antonio y Benito viven en el mismo barrio y son de la misma edad. Comenzaron a ir al colegio juntos, han estado siempre en la misma clase. En los primeros cursos todos iban bien. Pero desde 6^a de Primaria sus actitudes hacia los estudios empezaron a ser distintas.</p>	
<p>Ana y Antonio empezaron a dejar de hacer las tareas y cada vez dedicaban menos tiempo al estudio. Cuando pasaron al instituto cada curso estudiaban menos y cada vez tenían más dificultades. Repitieron algún curso, pero cuando cumplieron los 16 años decidieron dejar de estudiar sin haber terminado la ESO.</p>	<p>Sus amigos Belén y Benito, por el contrario, todos los días hacían los deberes y estudiaban el tiempo necesario y así podían superar los exámenes sin problemas. A los 16 años terminaron la ESO y obtuvieron el título de Graduado en Educación Secundaria.</p>
<p>En estos momentos, cuando los cuatro tienen 16 años, y suponiendo que son parecidos en el resto de las características (aspecto físico, habilidades sociales, etc.)...</p>	
<p>¿Qué pueden hacer Ana y Antonio que no puedan hacer Belén y Benito? ¿Qué ventajas tienen Ana y Antonio?</p>	<p>¿Qué pueden hacer Belén y Benito que no puedan hacer Ana y Antonio? ¿Qué ventajas tienen Belén y Benito?</p>
Empty space for student response	Empty space for student response

Las siguientes situaciones suelen darse en la vida de las personas adultas.

¿En qué medida crees que lo aprendido en el colegio y en el instituto ayuda a una persona que se enfrenta con esa situación?

	nada	algo	bastante	mucho
Sacarse el permiso de conducir				
Solicitar por escrito un puesto de trabajo				
Presentarse a unas pruebas para trabajar en Correos				
Echase novio/novia				
Comprarse un piso				
Pedir un préstamo en el Banco				
Reclamar a Telefónica por cobrarnos de más				
Subir de categoría en el trabajo				
Ir de vacaciones al extranjero (a Egipto, por ejemplo)				

Después de haberlo comentado en el grupo de clase tu conclusión es que para resolver las situaciones que normalmente se presentan a los adultos lo que se ha aprendido en el instituto sirve _____.

Vamos a pensar ahora en algunas situaciones en las que podría ser útil lo aprendido en el colegio o el instituto.

Álvaro y Bernardo asisten a un concierto de un cantante extranjero muy famoso que les gusta mucho. El cantante canta y se dirige al público en inglés.

Álvaro, mientras estuvo en el instituto no puso interés en la clase de inglés, no aprendió mucho. Ahora, en el concierto, sigue la música, la tararea, pero no comprende las letras de las canciones. Cuando el cantante se dirige al público, ve cómo otras personas lo interrumpen con aplausos; él también aplaude, pero sin saber por qué.

Bernardo, cuando estuvo en el instituto, puso mucho interés en la clase de inglés, pensaba que le serviría después para muchas cosas, y aprendió bastante. Luego practicaba en casa traduciendo los textos de las canciones en inglés que venían en los discos. Ahora, en el concierto, comprende las letras de las canciones y entiende lo que el cantante va diciendo al público; y le aplaude cuando le gusta lo que dice.

En esta ocasión, ¿saber inglés le es útil a Bernardo? N_____

¿En qué otras situaciones puede serte útil saber inglés?

Adela y Begoña piensan poner cada una su propia peluquería. Para ello, necesitan pedir un crédito de 50.000 euros. Han acudido cada una de ellas por su cuenta a distintos bancos para informarse. Cada banco les ha propuesto una manera distinta de pagar el crédito:

- A. Se paga en 17 años: el primer año no se paga nada; el 2^o, 240 euros al mes; y luego, 480 euros al mes durante 15 años más.
- B. Se paga en 10 años: el primer año se paga 540 euros al mes; y luego el pago mensual se incrementa un 4% cada año.
- C. Se paga en 10 años: se paga siempre 600 euros al mes.

Adela sabe, por supuesto, sumar, restar, multiplicar y dividir, pero, como las matemáticas no le gustaban mucho, no puso mucho interés en aprender a resolver problemas. Ahora está hecha un lío y no sabe qué propuesta es la que más le conviene. Sobre todo, porque cada banco le ha dicho que su propuesta es la más ventajosa.

Begoña no hace mucho caso de lo que le han aconsejado en cada banco y hace sus propios cálculos. Como puso mucho interés en el instituto cuando estudiaba matemáticas, ahora no tiene ninguna dificultad en calcular cuánto es lo que al final tendrá que pagar y, teniendo en cuenta lo que espera ir ganando en la peluquería y los gastos que piensa tener, ha decidido por su cuenta la forma como pagará el crédito.

En esta ocasión, ¿saber resolver problemas le ha sido útil a Begoña? _____

¿En qué otras situaciones puede serte útil haber aprendido a resolver problemas?

Después de haber visto para qué sirven algunas cosas concretas que se aprenden en el instituto, piensa ahora en todo lo que se aprende, en general, y haz una lista de todo aquello para lo que sirve (añade después lo que digan tus compañeros).

Para ti, lo más útil de lo que se aprende en el instituto es _____

En cambio, no le ves ninguna utilidad a _____

REFLEXIONA Y RECUERDA

- Estudiar sirve fundamentalmente para que aprendas cosas y desarrolles tus capacidades. Saber siempre es preferible a ignorar.
- Lo que ahora aprendes es necesario para seguir aprendiendo más.
- Pero, además, estudiar sirve para muchas cosas más que pueden serte útiles en distintos momentos de tu vida.
- Pon mucha atención en lo que dice el profesor al comienzo de la clase. Además de comprender mejor lo que se trata de aprender, sabrás por qué propone las actividades.
- Pon una atención especial en lo que dice el profesor al comienzo de un nuevo tema. Si te enteras bien de qué va a tratar y para qué sirve, te será más fácil comprender después lo que tienes que aprender.
- Lee las introducciones de los temas que vas a estudiar. Así te enterarás de qué trata el tema y de la relación con otros temas o con asuntos de la actualidad.
- Piensa que cuanto mayor sea tu preparación más ventajas tendrás para desarrollar tu vida (ahora y de adulto).
- Aunque es cierto que hay personas con títulos que no tienen trabajo, es un hecho que el porcentaje de parados es menor cuanto mayor es la titulación académica conseguida.

5. CUANDO ESTUDIAS... ¿CÓMO LO HACES? ¿CÓMO TE ORGANIZAS?

[ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE]

JUSTIFICACIÓN

Muchas veces los alumnos confiesan sinceramente su interés por aprender y lo demuestran con su esfuerzo continuo, pero, al mismo tiempo, se quejan desalentados de que su rendimiento no se corresponde con su esfuerzo.

Otras veces, algunos alumnos con muy bajo rendimiento están convencidos de que con sus capacidades no deberían tener ningún problema para conseguir resultados, al menos, aceptables; e incluso están convencidos de que al final así ocurrirá. Pero no organizan su tiempo (no ven nunca el momento de ponerse a estudiar) ni siguen los procedimientos apropiados ni utilizan las técnicas adecuadas.

En estas situaciones, cuando los alumnos no experimentan ningún avance en sus aprendizajes, es lógico que su nivel de motivación vaya disminuyendo. No es que no aprendan porque no están adecuadamente motivados, sino que no están adecuadamente motivados porque, al no saber cómo afrontar las tareas escolares, no aprenden.

Para conseguir un nivel aceptable de aprendizaje es preciso que los alumnos organicen su tiempo, sigan determinados procedimientos y usen ciertas técnicas. Así conseguirán que su trabajo y su esfuerzo sean eficaces y, al experimentar que progresan en sus aprendizajes, su motivación se acrecentará o, al menos, no irá disminuyendo.

OBJETIVOS

1. Facilitar que los alumnos conozcan cuál es su método de estudio y qué técnicas y procedimientos utilizan.
2. Facilitar que los alumnos sean conscientes de aquellos fallos que cometen más frecuentemente y que limitan sus logros escolares.
3. Conseguir que los alumnos conozcan los distintos procedimientos y técnicas que facilitan una mayor eficacia en sus estudios.
4. Conseguir que los alumnos reconozcan las ventajas que su uso supone para ellos.
5. Facilitar la toma de decisión de los alumnos respecto a la organización de su tiempo de estudio y al uso adecuado de los distintos procedimientos y técnicas.

DESARROLLO

[Este tema es muy amplio y se necesitarían varias sesiones para abarcarlo suficientemente. Aun limitándose a algunos aspectos fundamentales, seguramente se necesitarán, al menos, dos sesiones.]

Se partirá de los resultados del Cuestionario sobre hábitos y técnicas de estudio (ver en el Anexo, pp. 409-411) que se pasó a los alumnos antes del comienzo del Programa. Si al tomar los datos se anotó en la casilla de cada apartado el resultado obtenido por cada alumno, se les puede devolver en el momento de comenzar esta actividad; sólo deberán completar la gráfica del final del cuestionario, según los resultados obtenidos. Si no se anotó, se les entrega una semana antes y se les pide que lo valoren ellos mismos en casa según las instrucciones que aparecen al principio.

Según los resultados obtenidos por el grupo se insistirá más en un apartado o en otro, o en algunas cuestiones concretas. De todas maneras, se hará referencia al cuestionario siempre que sea oportuno para tratar de conseguir que los alumnos lo vean como una relación organizada de recomendaciones útiles para aumentar su eficacia en el estudio. Y se les insistirá en que se fijen en su situación en ese aspecto y en cómo pueden mejorarla.

CONOCIMIENTO DE SUS HÁBITOS DE ESTUDIO

[Los alumnos tienen cada uno su cuestionario. Lo han valorado y trasladado a la gráfica sus resultados. Se les dice que se fijen en su situación relativa en cada apartado y en las cuestiones que más bajo han puntuado, es decir, aquellas que nunca o casi nunca las llevan a la práctica.]

- *Observa el cuestionario que hiciste sobre tus hábitos y técnicas de estudio.*
- *Señala en tu hoja los aspectos que más necesitas mejorar.*
- *Piensa después qué tendrías que hacer para mejorar en los aspectos que has señalado.*
- *Si no lo tienes claro, espera a ver si es tratado en esta sesión y luego lo completas. Pero si lo tienes claro, anótalo ya.*

ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO DE ESTUDIO

[Puede leerlo un alumno, o el profesor puede introducir la actividad con las ideas siguientes]

Algunos estudiantes no controlan su tiempo. Hacen lo que en cada momento les surge o les apetece, procurando dejar las cosas que no les gustan para más tarde. Si tú actúas así te será muy costoso ponerte a estudiar, porque si, cuando te propones hacerlo, te das a elegir entre estudiar o hacer otra cosa, elegirás hacer la otra cosa ya que probablemente te parecerá más atractiva. Por el contrario, si te has fijado previamente un plan y has organizado todo lo que tienes que hacer, señalando de antemano un tiempo para cada actividad, y lo llevas a cabo de forma habitual, te será menos costoso, porque no te parará a pensar en otras opciones.

Fíjate en los siguientes **criterios para organizar tu tiempo de trabajo y de estudio:**

[El profesor, a medida que va leyendo las recomendaciones siguientes, va haciendo pequeños comentarios, poniendo ejemplos o contestando las preguntas de los alumnos.]

1. Puedes pedir ayuda para organizarte, pero el que debe decidir eres tú; y, lo más importante, cumplirlo.
2. Es más eficaz estudiar todos los días un tiempo más o menos fijo que pegarte atracones en vísperas de exámenes.
3. Dosifica tu esfuerzo. Cada hora de estudio, más o menos, descansa durante 10 minutos.
4. Durante el tiempo de estudio, no te dediques a otra cosa, evita todo lo que pueda distraerte. Aplaza otros asuntos para el tiempo libre.
5. El tiempo que dedicas a cada materia debe ser proporcional a la dificultad que tiene para ti. No dejes de estudiar una materia porque te sea difícil o antipática.
6. Empieza el estudio diario por las materias de dificultad media, continúa con las difíciles y acaba con las más fáciles.
7. Usa una agenda o una libreta para anotar todo lo que tienes que hacer.
8. Tu horario de trabajo debe ser flexible y provisional al principio; pero una vez fijado no dejes de cumplirlo, a no ser por un motivo excepcional.
9. Fíjate un horario realista, que estés dispuesto a cumplirlo y que tenga en cuenta tus demás actividades y compromisos.

Contesta ahora en tu hoja algunas cuestiones sobre lo que acabamos de decir. Luego las ponemos en común y las comentamos.

- * ¿Con cuáles estás de acuerdo? _____
- * ¿Con cuáles no estás de acuerdo? _____
- * ¿Con cuáles estás dudoso o no los entiendes? _____
- * ¿Tienes hecho un horario semanal para las tardes y lo cumples? _____

Si no lo tienes aún, sería conveniente que lo hicieras de acuerdo con lo que has aprendido en esta sesión.

Si ya lo tienes hecho, mira a ver si se ajusta a lo que aquí has aprendido.

- * Fíjate en el apartado B de tu cuestionario. ¿Necesitabas mejorar? _____
- * ¿Qué vas a hacer para mejorar? _____

[Cuando han contestado en su hoja, se hace la puesta en común. El profesor aprovecha para insistir sobre algunas cuestiones, para corregir algunas ideas erróneas que pudieran tener los alumnos o para contestar sus dudas o sugerencias.]

ATENCIÓN Y CONCENTRACIÓN

[Hay dos opciones: 1. Plantear causa por causa, dejar un momento para que cada alumno escriba lo que hace él y después comentar la solución ideal; o 2. Leer todas las causas, dejar que los alumnos contesten lo que hacen en cada caso y después comentar las soluciones a cada causa.]

A veces, cuando te pones a estudiar, puedes tener la sensación de que estás perdiendo el tiempo y de que no te enteras de nada. Es lamentable que esto ocurra, porque entonces emplearás mucho más tiempo del necesario para estudiar una cuestión y los aprendizajes no se te quedarán suficientemente fijados.

Estar concentrado en el estudio supone fijar toda la atención en lo que se está haciendo, evitando todo tipo de distracción o dispersión de la atención. Serás así mucho más eficaz en tu tiempo de estudio y dispondrás de más tiempo para otro tipo de actividades o para el descanso.

Vamos a ver cuáles son las causas por las que te resulta difícil concentrarte. En el cuadro siguiente, subraya en la 1ª columna las causas que se dan en tu caso con más frecuencia; escribe después en la 2ª columna lo que tú sueles hacer en esos casos y compáralo con las sugerencias de la 3ª columna.

CAUSAS DE LA FALTA DE CONCENTRACIÓN	QUÉ HACES TÚ	QUÉ DEBERÍAS HACER
Tienes malas condiciones ambientales: ruidos, iluminación, exceso de decoración...		Elimina o corrige las condiciones que perjudican tu concentración.
Te organizas mal: desorden en tu mesa y en tus apuntes, en tu horario...		Ordena bien tu mesa, tus tareas, haz un buen horario y cumplo.
Estás en tensión: tienes problemas pendientes.		Acaba o soluciona los problemas pendientes.

CAUSAS DE LA FALTA DE CONCENTRACIÓN	QUÉ HACES TÚ	QUÉ DEBERÍAS HACER
Te cansas: estás demasiado tiempo seguido estudiando.		Haz pequeños descansos; adopta una postura correcta (no excesivamente cómoda).
Te aburres: el estudio o las actividades son demasiado monótonos.		Distribuye las tareas para alternarlas; cambia de tarea y vuelve luego a ella.
Te relajas demasiado.		Evita una postura extremadamente cómoda. Recuerda las tareas fijadas para ese día.
Estás pendiente de otras actividades que debes o te gustaría hacer.		Tenlas previstas en tu horario y atente a él.
Va disminuyendo tu interés.		Intenta comprender todo lo que vas leyendo o haciendo; fijate en tus avances.

Además, puedes utilizar algunos ejercicios de relajación o de concentración. Y darte alguna pequeña recompensa al concluir una tarea que te haya sido costosa (hacer una llamada de teléfono, salir a la terraza, tomarte un refresco...).

- * ¿Era éste uno de los aspectos que necesitabas mejorar? _____
- * ¿Qué vas a hacer para mejorar en este aspecto? _____

COMPRENSIÓN

[El profesor introduce la actividad, deja un momento para que contesten los alumnos, se comentan brevemente las respuestas y después va comentando las distintas estrategias, modelando con ejemplos tomados, a ser posible, de sus propios libros de texto, haciéndoles preguntas y respondiendo a sus preguntas o sugerencias.]

A algunos estudiantes, cuando están estudiando, les ocurre que después de estar leyendo durante un tiempo se dan cuenta de que no se han enterado de nada. Como mínimo, esto supone una pérdida de tiempo; pero, además, si esto se repite con frecuencia, el estudiante se está habituando a leer automáticamente, sin comprender.

¿Te ocurre esto a ti? Si es así, señala a qué crees que se debe:

- no comprendo el significado de algunas palabras
- no sé distinguir las ideas principales de las secundarias
- me es difícil descubrir la estructura de un texto
- me pierdo; cuando voy por la mitad de la página ya no me acuerdo del principio
-

Pero no tiene sentido leer si no es para enterarse, para comprender. Si tienes este problema, cuando lees debes poner atención y seguir las estrategias que ahora vamos a exponer.

Como **estrategia general** podrías seguir este proceso:

- 1º Ojea el texto para saber de qué trata; léelo rápidamente para tener una idea general del contenido.
- 2º Busca, si no lo tienes claro todavía, para qué te va a servir el texto y tenlo presente.
- 3º Lee detenidamente el primer párrafo para descubrir la idea principal. Haz lo mismo con cada uno de los párrafos siguientes.
- 4º Trata de entender datos puntuales: vocabulario, nombres, fechas, situaciones...
- 5º Comprueba que has captado el significado de expresiones, comparaciones, demostraciones, razonamientos...
- 6º Fíjate en la relación entre los diferentes datos, entre los párrafos, para captar la estructura general del texto.

Otras estrategias que debes utilizar son las siguientes:

- **Tener presente el propósito de la lectura**
 Cuando te enfrentas a un texto debes tener claro para qué lo vas a leer, qué es lo que esperas encontrar en el texto, qué buscas en él, para qué te va a servir. Esto aumentará tu interés y determinará las estrategias que debes utilizar.
- **Tener presente tus conocimientos previos y tus experiencias**
 Ten presente todo lo que ya sabes sobre el tema. Mira a ver si está relacionado con algo de lo que ya has visto en cursos anteriores o con algo que tú hayas vivido. Fíjate en todo lo que acompaña al texto: introducción, resumen, dibujos, fotografías, gráficos, diagramas, etc. Desde la introducción que suele haber al comienzo de los temas en los libros de texto o desde las primeras líneas de cualquier texto debes ya anticipar lo que va a tratar el texto.
- **Para solucionar los fallos de comprensión** de palabras, frases, expresiones... puedes adoptar una de las siguientes estrategias:
 - ignorar el fallo, si no es necesario para la comprensión del conjunto del texto;
 - esperar a ver si más adelante se aclara el significado;
 - adelantar una explicación sobre el significado y esperar a ver si se confirma o no más adelante;
 - volver a leerlo, para entenderlo;
 - si se trata de una palabra, fijarse en el contexto o en su composición;
 - consultar una fuente externa: diccionario, profesor u otras personas.
- **Descubrir la idea principal del párrafo**
 Para comprender un texto lo importante es captar la idea que el autor quiere transmitir. Los textos están divididos en párrafos; en cada uno de ellos suele haber una idea principal y otras secundarias relacionadas con la principal. Fíjate bien para descubrir cuál es la idea principal. Subrayarla te ayudará a prestarle una atención especial. Normalmente en los párrafos se da una de estas situaciones:
 - la idea principal está al principio; después vienen otras ideas, ejemplos, aclaraciones, etc. relacionadas con la idea principal;
 - primero vienen distintas ideas secundarias, distintos casos o situaciones... para apoyar la idea principal, que está al final.
- **Identificar la estructura y la idea principal del texto**
 Para que te sea más fácil la comprensión, debes ser capaz de reconocer el tipo de texto y seguir su estructura lógica. La mayoría de los textos que te vas a encontrar suele responder a alguno de los siguientes tipos:

- **textos expositivos:** son los que ofrecen información o exponen hechos. Con estos textos debes hacer lo siguiente:
 - a. *Identificar los datos fundamentales* para el fin que persigue el texto;
 - b. *Captar la idea central y las explicaciones que la apoyan;*
 - c. *Relacionar las distintas ideas* contenidas en el texto. La relación será distinta según se trate de una descripción, una comparación, una relación entre causa y efecto, un problema seguido de su solución, una secuencia ordenada de ideas, etc.
 - **textos narrativos:** son los que cuentan una historia. Se organizan siguiendo una secuencia temporal. Su estructura está dividida en *planteamiento, nudo y desenlace*. Además, hay que identificar a los *personajes*, el *escenario* en que discurre la acción, el *tiempo*, el *punto de vista* del narrador, etc. Para una buena comprensión es preciso identificar los elementos citados y establecer la sucesión de los hechos. La síntesis de la historia es el *argumento*.
 - **textos argumentativos:** exponen una *tesis* (un enunciado) y unos *argumentos* que intentan demostrar su validez para llegar a una *conclusión*.
- **Hacerse preguntas sobre el texto**
Pueden servir para anticipar el contenido del texto (¿de qué trata el texto? ¿qué es...?), como resumen de su contenido o para comprobar que se han captado las ideas fundamentales.
 - **Subrayar, hacer esquemas, resumir**
 - Subrayar te obliga a identificar las palabras claves y las ideas principales, y te ahorra tiempo en los repasos posteriores.
 - Hacer un esquema te sirve para relacionar las distintas partes del texto, establecer su estructura y tener una visión global.
 - Hacer un resumen del texto te ayuda a sintetizar y exponer con tus propias palabras las ideas fundamentales que el autor ha querido transmitir.

[Esta actividad queda abierta para plantear aquellas cuestiones que el profesor considere oportunas, bien a partir de las necesidades detectadas por el cuestionario bien por las propias observaciones o las sugerencias de los alumnos. El profesor puede dejar que cada grupo de 2-3 alumnos proponga la cuestión en que se va a fijar o puede asignar a cada grupo una de las cuestiones que interesa tratar.]

El cuestionario que contestaste puedes considerarlo como una lista de 56 recomendaciones útiles para aprovechar el tiempo y mejorar tu aprendizaje. Guárdalo bien y revisalo de vez en cuando.

Vamos ahora a fijarnos en algún aspecto que no hemos tratado en las actividades anteriores. Junto con tu compañero, comentad la cuestión que os señale el profesor.

Cuestión _____ : _____

¿Qué hacéis o cómo lo hacéis vosotros respecto a esta cuestión?

¿Creéis que favorece el aprendizaje? ¿Por qué?

Además de las que vienen en el cuestionario, ¿qué otra recomendación haríais vosotros para favorecer el aprendizaje? ¿Os da buenos resultados a vosotros?

REFLEXIONA Y RECUERDA

- La creación de hábitos facilita la realización de tareas. Habitúate a estudiar y cada vez te costará menos trabajo ponerte a estudiar.
- Tu trabajo será más eficaz y tu rendimiento, mayor si...
 - te organizas y planificas;
 - haces de tu trabajo algo totalmente activo, anotando, subrayando, consultando, siempre con el lápiz en la mano;
 - trabajas todos los días, llevando al corriente todas tus tareas;
 - combinas bien tu tiempo de trabajo y tu tiempo de ocio.
- Sigue utilizando las técnicas que te dan buen resultado. Deja de hacer todo aquello que supone una dificultad para tu aprendizaje y tu rendimiento.
- Cuando empieces a utilizar una nueva técnica sé constante y espera un tiempo hasta que la domines y empieces a ver sus efectos.
- Utiliza el cuestionario que contestaste sobre hábitos y técnicas de estudio como una lista de recomendaciones útiles para aprender más y aumentar tu rendimiento escolar. Repásala de vez en cuando para ver si debes modificar algún aspecto de lo que haces al estudiar.

5. CUANDO ESTUDIAS... ¿CÓMO LO HACES? ¿CÓMO TE ORGANIZAS?

Nombre

Fecha

--	--

Es posible que estés desanimado y te cueste mucho ponerte a estudiar porque tus resultados no son tan buenos como a tus padres y a ti os gustarían. Esos resultados tal vez sean debidos a que no utilizas los procedimientos y las técnicas adecuadas. O puede ser que tus resultados sean aceptables, pero seguro que podrían mejorarse. Vamos a ver en estas sesiones cuál es vuestra forma de estudiar, cuáles son vuestros posibles fallos, para corregirlos.

Cualquier persona que realice una actividad, para hacerla bien necesita conocer unas técnicas y seguir un método. Un albañil no puede hacer una pared como le dé la gana, un ciclista no puede entrenarse o correr como le apetezca. Tú, como estudiante, también necesitas conocer y utilizar determinadas técnicas y procedimientos que facilitarán la eficacia en tu aprendizaje. Aprovechando mejor el tiempo mejorarán tus resultados y tendrás más tiempo disponible para otras actividades.

EN ESTE TEMA NOS PROPONEMOS:

1. Que reflexiones sobre tu método de estudio, las técnicas y los procedimientos que utilizas.
2. Ayudarte a que seas consciente de aquellos fallos que cometes más frecuentemente y que limitan tus logros escolares.
3. Que conozcas los distintos procedimientos y técnicas que facilitan una mayor eficacia en sus estudios.
4. Ayudarte a que reconozcas las ventajas que su uso supone para ti.
5. Ayudarte a tomar decisiones respecto a la organización de tu tiempo de estudio y al uso adecuado de los distintos procedimientos y técnicas.

AL ACABAR EL TEMA DEBERÁS SER CAPAZ DE:

1. Reconocer los fallos que cometes más frecuentemente y que limitan tus logros escolares.
2. Valorar las ventajas de utilizar adecuadamente los distintos procedimientos y técnicas que facilitan el aprendizaje.
3. Tomar decisiones respecto a la organización de tu tiempo de estudio y al uso adecuado de los distintos procedimientos y técnicas.
4. Utilizarlas adecuadamente de manera habitual.

ACTIVIDADES

CONOCIMIENTO DE MIS HÁBITOS DE ESTUDIO

Observa el cuestionario que hiciste sobre tus hábitos y técnicas de estudio.

Los aspectos que más necesitas mejorar son:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

¿Qué tendrías que hacer para mejorar en estos aspectos que has señalado?

Si no lo tienes claro, espera a ver si es tratado en esta sesión, o pregunta a tu tutor o a los profesores, o a alguno de tus compañeros que no tengan problemas en esos aspectos. Pero si lo tienes claro, anótalo ya.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO DE ESTUDIO

Algunos estudiantes no controlan su tiempo. Hacen lo que en cada momento les surge o les apetece, procurando dejar las cosas que no les gustan para más tarde. Si tú actúas así te será muy costoso ponerte a estudiar, porque si, cuando te propones hacerlo, te das a elegir entre estudiar o hacer otra cosa, elegirás hacer la otra cosa ya que probablemente te parecerá más atractiva. Por el contrario, si te has fijado previamente un plan y has organizado todo lo que tienes que hacer, señalando de antemano un tiempo para cada actividad, y lo llevas a cabo de forma habitual, te será menos costoso, porque no te pararás a pensar en otras opciones.

Fíjate en los siguientes **criterios para organizar tu tiempo de trabajo y de estudio**:

1. Puedes pedir ayuda para organizarte, pero el que debe decidir eres tú; y, lo más importante, cumplirlo.
2. Es más eficaz estudiar todos los días un tiempo más o menos fijo que pegarte atracones en vísperas de exámenes.
3. Dosifica tu esfuerzo. Cada hora de estudio, más o menos, descansa durante 10 minutos.
4. Durante el tiempo de estudio, no te dediques a otra cosa, evita todo lo que pueda distraerte. Aplaza otros asuntos para el tiempo libre.
5. El tiempo que dedicas a cada materia debe ser proporcional a la dificultad que tiene para ti. No dejes de estudiar una materia porque te sea difícil o antipática.
6. Empieza el estudio diario por las materias de dificultad media, continúa con las difíciles y acaba con las más fáciles.

7. Usa una agenda o una libreta para anotar todo lo que tienes que hacer.
 8. Tu horario de trabajo debe ser flexible y provisional al principio; pero una vez fijado no dejes de cumplirlo, a no ser por un motivo excepcional.
 9. Fíjate un horario realista, que estés dispuesto a cumplir y que tenga en cuenta tus demás actividades y compromisos.
- * ¿Con cuáles estás de acuerdo? _____
 - * ¿Con cuáles no estás de acuerdo? _____
 - * ¿Con cuáles estás dudoso o no los entiendes? _____
 - * ¿Tienes hecho un horario semanal para las tardes y lo cumples? _____
Si no lo tienes aún, sería conveniente que lo hicieras de acuerdo con lo que has aprendido en esta sesión.
Si ya lo tienes hecho, mira a ver si se ajusta a lo que aquí has aprendido.
 - * Fíjate en el apartado B de tu cuestionario. ¿Necesitabas mejorar? _____
 - * ¿Qué vas a hacer para mejorar? _____

ATENCIÓN Y CONCENTRACIÓN

A veces, cuando te pones a estudiar, puedes tener la sensación de que estás perdiendo el tiempo y de que no te enteras de nada. Es lamentable que esto ocurra, porque entonces emplearás mucho más tiempo del necesario para estudiar una cuestión y los aprendizajes no se te quedarán suficientemente fijados.

Estar concentrado en el estudio supone fijar toda la atención en lo que se está haciendo, evitando todo tipo de distracción o dispersión de la atención. Serás así mucho más eficaz en tu tiempo de estudio y dispondrás de más tiempo para otro tipo de actividades o para el descanso.

Vamos a ver cuáles son las causas por las que te resulta difícil concentrarte.

En el cuadro siguiente, subraya en la 1ª columna las causas que se dan en tu caso con más frecuencia; escribe después en la 2ª columna lo que tú sueles hacer en esos casos y compáralo con las sugerencias de la 3ª columna.

CAUSAS DE LA FALTA DE CONCENTRACIÓN	QUÉ HACES TÚ	QUÉ DEBERÍAS HACER
Tienes malas condiciones ambientales: ruidos, iluminación, exceso de decoración...		Elimina o corrige las condiciones que perjudican tu concentración.
Te organizas mal: desorden en tu mesa y en tus apuntes, en tu horario...		Ordena bien tu mesa, tus tareas, haz un buen horario y cúmplelo.
Estás en tensión: tienes problemas pendientes.		Acaba o soluciona los problemas pendientes.
Te cansas: estás demasiado tiempo seguido estudiando.		Haz pequeños descansos; adopta una postura correcta (no excesivamente cómoda).

CAUSAS DE LA FALTA DE CONCENTRACIÓN	QUÉ HACES TÚ	QUÉ DEBERÍAS HACER
Te aburres: el estudio o las actividades son demasiado monótonos.		Distribuye las tareas para alternarlas; cambia de tarea y vuelve luego a ella.
Te relajas demasiado.		Evita una postura extremadamente cómoda. Recuerda las tareas fijadas para ese día
Estás pendiente de otras actividades que debes o te gustaría hacer.		Tenlas previstas en tu horario, y atente a él.
Va disminuyendo tu interés.		Intenta comprender todo lo que vas leyendo o haciendo; fíjate en tus avances.

Además, puedes utilizar algunos ejercicios de relajación o de concentración. Y darte alguna pequeña recompensa al concluir una tarea que te haya sido costosa (hacer una llamada de teléfono, salir a la terraza, tomarte un refresco...).

- * ¿Era éste uno de los aspectos que necesitabas mejorar? _____
- * ¿Qué vas a hacer para mejorar en este aspecto? _____

COMPRESIÓN

A algunos estudiantes, cuando están estudiando, les ocurre que después de estar leyendo durante un tiempo se dan cuenta de que no se han enterado de nada. Como mínimo, esto supone una pérdida de tiempo; pero, además, si esto se repite con frecuencia, el estudiante se está habituando a leer automáticamente, sin comprender.

¿Te ocurre esto a ti? Si es así, señala a qué crees que se debe:

- no comprendo el significado de algunas palabras
- no sé distinguir las ideas principales de las secundarias
- me es difícil descubrir la estructura de un texto
- me pierdo; cuando voy por la mitad de la página ya no me acuerdo del principio
-

Pero no tiene sentido leer si no es para enterarse, para comprender. Si tienes este problema, cuando lees debes poner atención y seguir las estrategias que ahora vamos a exponer.

Como **estrategia general** podrías seguir este proceso:

- 1º Ojea el texto para saber de qué trata; léelo rápidamente para tener una idea general del contenido.
- 2º Busca, si no lo tienes claro todavía, para qué te va a servir el texto y tenlo presente.
- 3º Lee detenidamente el primer párrafo para descubrir la idea principal. Haz lo mismo con cada uno de los párrafos siguientes.
- 4º Trata de entender datos puntuales: vocabulario, nombres, fechas, situaciones...

- 5º Comprueba que has captado el significado de expresiones, comparaciones, demostraciones, razonamientos...
- 6º Fijate en la relación entre los diferentes datos, entre los párrafos, para captar la estructura general del texto.

Otras estrategias que debes utilizar son las siguientes:

- **Tener presente el propósito de la lectura**

Cuando te enfrentas a un texto debes tener claro para qué lo vas a leer, qué es lo que esperas encontrar en el texto, qué buscas en él, para qué te va a servir. Esto aumentará tu interés y determinará las estrategias que debes utilizar.

- **Tener presente tus conocimientos previos y tus experiencias**

Ten presente todo lo que ya sabes sobre el tema. Mira a ver si está relacionado con algo de lo que ya has visto en cursos anteriores o con algo que tú hayas vivido. Fijate en todo lo que acompaña al texto: introducción, resumen, dibujos, fotografías, gráficos, diagramas, etc. Desde la introducción que suele haber al comienzo de los temas en los libros de texto o desde las primeras líneas de cualquier texto debes ya anticipar lo que va a tratar el texto.

- **Para solucionar los fallos de comprensión** de palabras, frases, expresiones... puedes adoptar una de las siguientes estrategias:

- ignorar el fallo, si no es necesario para la comprensión del conjunto del texto;
- esperar a ver si más adelante se aclara el significado;
- adelantar una explicación sobre el significado y esperar a ver si se confirma o no más adelante;
- volver a leerlo, para entenderlo;
- si se trata de una palabra, fijarse en el contexto o en su composición;
- consultar una fuente externa: diccionario, profesor u otras personas.

- **Descubrir la idea principal del párrafo**

Para comprender un texto lo importante es captar la idea que el autor quiere transmitir. Los textos están divididos en párrafos; en cada uno de ellos suele haber una idea principal y otras secundarias relacionadas con la principal. Fijate bien para descubrir cuál es la idea principal. Subrayarla te ayudará a prestarle una atención especial. Normalmente en los párrafos se da una de estas situaciones:

- la idea principal está al principio; después vienen otras ideas, ejemplos, aclaraciones, etc. relacionadas con la idea principal;
- primero vienen distintas ideas secundarias, distintos casos o situaciones... para apoyar la idea principal, que está al final.

- **Identificar la estructura y la idea principal del texto**

Para que te sea más fácil la comprensión, debes ser capaz de reconocer el tipo de texto y seguir su estructura lógica. La mayoría de los textos que te vas a encontrar suelen responder a alguno de los siguientes tipos:

- **textos expositivos:** son los que ofrecen información o exponen hechos. Con estos textos debes hacer lo siguiente:
 - a. *Identificar los datos fundamentales* para el fin que persigue el texto;

- b. *Captar la idea central y las explicaciones que la apoyan;*
- c. *Relacionar las distintas ideas* contenidas en el texto. La relación será distinta según se trate de una descripción, una comparación, una relación entre causa y efecto, un problema seguido de su solución, una secuencia ordenada de ideas, etc.
- **textos narrativos:** son los que cuentan una historia. Se organizan siguiendo una secuencia temporal. Su estructura está dividida en *planteamiento, nudo y desenlace*. Además, hay que identificar a los *personajes*, el *escenario* en que discurre la acción, el *tiempo*, el *punto de vista* del narrador, etc. Para una buena comprensión es preciso identificar los elementos citados y establecer la sucesión de los hechos. La síntesis de la historia es el *argumento*.
- **textos argumentativos:** exponen una *tesis* (un enunciado) y unos *argumentos* que intentan demostrar su validez para llegar a una *conclusión*.

- **Hacerse preguntas sobre el texto**

Pueden servir para anticipar el contenido del texto (¿de qué trata el texto?, ¿qué es...?), como resumen de su contenido o para comprobar que se han captado las ideas fundamentales.

- **Subrayar, hacer esquemas, resumir**

- Subrayar te obliga a identificar las palabras claves y las ideas principales, y te ahorra tiempo en los repasos posteriores.
- Hacer un esquema te sirve para relacionar las distintas partes del texto, establecer su estructura y tener una visión global.
- Hacer un resumen del texto te ayuda a sintetizar y exponer con tus propias palabras las ideas fundamentales que el autor ha querido transmitir.

El cuestionario que contestaste puedes considerarlo como una lista de 56 recomendaciones útiles para aprovechar el tiempo y mejorar tu aprendizaje. Guárdalo bien y revísalo de vez en cuando.

Vamos ahora a fijarnos en algún aspecto que no hemos tratado en las actividades anteriores. Junto con tu compañero, comentad la cuestión que os señale el profesor.

Cuestión _____:

¿Qué hacéis o cómo lo hacéis vosotros respecto a esta cuestión?

¿Creéis que favorece el aprendizaje? ¿Por qué?

Además de las que vienen en el cuestionario, ¿qué otra recomendación haríais vosotros para favorecer el aprendizaje? ¿Os da buenos resultados a vosotros?

REFLEXIONA Y RECUERDA

- La creación de hábitos facilita la realización de tareas. Habitúate a estudiar y cada vez te costará menos trabajo ponerte a estudiar.
- Tu trabajo será más eficaz y tu rendimiento, mayor si...
 - te organizas y planificas;
 - haces de tu trabajo algo totalmente activo, anotando, subrayando, consultando, siempre con el lápiz en la mano;
 - trabajas todos los días, llevando al corriente todas tus tareas;
 - combinas bien tu tiempo de trabajo y tu tiempo de ocio.
- Sigue utilizando las técnicas que te dan buen resultado. Deja de hacer todo aquello que supone una dificultad para tu aprendizaje y tu rendimiento.
- Cuando empieces a utilizar una nueva técnica sé constante y espera un tiempo hasta que la domines y empieces a ver sus efectos.
- Utiliza el cuestionario que contestaste sobre hábitos y técnicas de estudio como una lista de recomendaciones útiles para aprender más y aumentar tu rendimiento escolar. Repásala de vez en cuando para ver si debes modificar algún aspecto de lo que haces al estudiar.

CUESTIONARIO SOBRE HÁBITOS Y TÉCNICAS DE ESTUDIO

Nombre: _____ Curso y Grupo: _____

Centro: _____ Fecha: _____

- El estudio es tu principal actividad durante estos años de tu formación.
- Te interesa sacar provecho de esta actividad. Una manera de conseguirlo es que tú conozcas cuáles son tus técnicas y hábitos de estudio para poder mejorarlos y hacer que tu esfuerzo sea rentable.
- Para ello, reflexiona un momento sobre todo lo relacionado con tu forma de estudiar y contesta este cuestionario.
- Cuando hayas respondido a todas las cuestiones, tienes que asignar valor numérico a cada respuesta y lo anotas al final de cada cuestión (N=0; CN=1; AV=2; CS=3; S=4). Después hallas la puntuación total en cada apartado y la puntuación total de todo el cuestionario.
- Posteriormente tendrías que seleccionar en cada apartado aquellos aspectos que consideres más necesitados de mejora urgente y decidir lo que estás dispuesto a hacer para conseguirlo.

.....

Rodea con un círculo la respuesta que mejor refleje tu manera de actuar
(N:nunca; CN:casi nunca; AV:a veces; CS:casi siempre; S:siempre)

A. Condiciones materiales

A1. Tengo un sitio fijo en mi casa para estudiar.....	N	CN	AV	CS	S	___
A2. Procuro que en mi lugar de estudio no haya cosas que puedan distraerme (ruidos, conversaciones, música, televisión.....)	N	CN	AV	CS	S	___
A3. Estudio en mi mesa, correctamente sentado	N	CN	AV	CS	S	___
A4. Tengo luz adecuada para estudiar sin forzar la vista	N	CN	AV	CS	S	___
A5. Mantengo ventilada la habitación donde estudio	N	CN	AV	CS	S	___
A6. Preparo con anterioridad junto a mi mesa de trabajo el material que voy a necesitar para estudiar.....	N	CN	AV	CS	S	___
A7. Cuando tengo que estudiar espero que pase un tiempo después de las comidas	N	CN	AV	CS	S	___
A8. Duermo el tiempo que es habitual y suficiente para una persona de mi edad	N	CN	AV	CS	S	___

Total A	
---------	--

B. Planificación y organización del trabajo

B1. Considero el estudio como un trabajo que debe someterse a jornada y horario regulares.....	N	CN	AV	CS	S	___
B2. Me trazo periódicamente un horario en el que planifico mi tiempo de estudio y mi tiempo libre	N	CN	AV	CS	S	___

B3. En mi plan de estudio incluyo períodos de descanso...	N	CN	AV	CS	S	___
B4. Estudio todos los días.....	N	CN	AV	CS	S	___
B5. Antes de iniciar el estudio, distribuyo de forma adecuada el tiempo de que dispongo entre todas las materias que he de preparar.....	N	CN	AV	CS	S	___
B6. Tomo nota de las tareas que tengo que realizar (estudio, ejercicios...) para cada día y cada clase	N	CN	AV	CS	S	___
B7. Procuro estudiar siempre a las mismas horas.....	N	CN	AV	CS	S	___
B8. Soy constante en mi trabajo y estudio a lo largo del curso.....	N	CN	AV	CS	S	___
Total B						

C. Método y técnicas de trabajo

C1. Cuando estudio un tema, lo primero que hago es una lectura rápida para saber de qué trata	N	CN	AV	CS	S	___
C2. Si al estudiar encuentro que me faltan conocimientos básicos para la comprensión de un tema, procuro adquirirlos antes de intentar el nuevo aprendizaje	N	CN	AV	CS	S	___
C3. Para preparar mis temas suelo consultar otros libros, además de los de texto.....	N	CN	AV	CS	S	___
C4. Cuando manejo un libro por primera vez, empiezo por consultar el índice	N	CN	AV	CS	S	___
C5. En los libros y apuntes subrayo las ideas y los datos que considero importantes	N	CN	AV	CS	S	___
C6. Descubro fácilmente las ideas básicas de aquello que he de estudiar.....	N	CN	AV	CS	S	___
C7. Al estudiar un tema acostumbro a hacer esquemas de su contenido distinguiendo entre las ideas principales y las secundarias	N	CN	AV	CS	S	___
C8. Hago mis propios resúmenes de todo lo que estudio..	N	CN	AV	CS	S	___
C9. Acostumbro a echar un vistazo previo a los temas que van a explicar los profesores	N	CN	AV	CS	S	___
C10. Tomo notas y apuntes de las explicaciones de los profesores en clase, aunque ellos no lo indiquen	N	CN	AV	CS	S	___
C11. Intento pasar a limpio y organizar mis apuntes todos los días.....	N	CN	AV	CS	S	___
C12. Guardo juntos los apuntes de cada asignatura.....	N	CN	AV	CS	S	___
C13. Cuando leo de forma silenciosa dejo de mover los labios y la lengua	N	CN	AV	CS	S	___
C14. Leo de forma distinta cuando se trata de algo que hay que aprender y cuando lo hago por simple distracción	N	CN	AV	CS	S	___
C15. Cuando me encuentro con una palabra que no sé lo que significa trato de encontrarle sentido en el contexto, y, si no lo consigo, recorro al diccionario o lo pregunto	N	CN	AV	CS	S	___

C16. Trato de comprender lo que estudio antes de memorizarlo.....	N	CN	AV	CS	S	___
C17. Cuando estudio procuro establecer comparaciones y relaciones con datos y conocimientos que he adquirido en otras materias.....	N	CN	AV	CS	S	___
C18. Cuando estudio me intereso por las ilustraciones y por interpretar los gráficos.....	N	CN	AV	CS	S	___
C19. Durante el estudio hago uso de medios auxiliares (mapas, láminas, ordenador, etc.)	N	CN	AV	CS	S	___
C20. Intento conscientemente hacer uso de los conocimientos que he adquirido en una materia para que me sirvan de ayuda en otras.....	N	CN	AV	CS	S	___
C21. En los exámenes, antes de ponerme a escribir, dedico algún tiempo a pensar, a ordenar mis ideas y a trazarme el esquema de lo que voy a desarrollar	N	CN	AV	CS	S	___
C22. Antes de entregar el examen repaso lo que he escrito	N	CN	AV	CS	S	___
C23. Cuido la presentación de los trabajos, ejercicios y exámenes.....	N	CN	AV	CS	S	___
Total C						

D. Actitudes

D1. Si veo que aprendo, encuentro satisfacción en las actividades relacionadas con el estudio.....	N	CN	AV	CS	S	___
D2. Cuando estudio algo intento buscar para qué me va a servir.....	N	CN	AV	CS	S	___
D3. Intercambio opiniones sobre las materias de estudio con mis compañeros o amigos	N	CN	AV	CS	S	___
D4. Dedico al estudio más tiempo del estrictamente necesario para poder aprobar	N	CN	AV	CS	S	___
D5. Logro que los problemas y preocupaciones personales no me impidan estudiar con aprovechamiento.....	N	CN	AV	CS	S	___
D6. Consigo que no me venzan el desánimo ni los nervios cuando tengo mucho que estudiar	N	CN	AV	CS	S	___
D7. Durante las explicaciones de clase mantengo la atención sin que me distraigan otros asuntos o preocupaciones	N	CN	AV	CS	S	___
D8. Participo en clase siempre que tengo ocasión	N	CN	AV	CS	S	___
D9. Cuando trabajo en equipo, me esfuerzo por aportar todo lo que soy capaz.....	N	CN	AV	CS	S	___
D10. Pido aclaraciones a los profesores cuando no entiendo algo	N	CN	AV	CS	S	___
D11. Me preocupo por ampliar por mi cuenta los conocimientos adquiridos en las clases.....	N	CN	AV	CS	S	___
D12. Siento interés por las materias que estudio actualmente	N	CN	AV	CS	S	___
D13. Me parece bien que los profesores en sus clases me						

expliquen cómo deben hacerse las cosas y que me corrijan.....	N	CN	AV	CS	S	___
D14. Cuando cometo un error, trato de ver por qué ha sido, para no volver a cometerlo.....	N	CN	AV	CS	S	___
D15. Tengo en cuenta las correcciones que me hacen los profesores en los exámenes, en los trabajos y en las intervenciones en clase.....	N	CN	AV	CS	S	___
D16. Procuero estudiar más cuidadosamente aquellos temas que los profesores, aun sin decirlo, consideran importantes	N	CN	AV	CS	S	___
D17. Cuando realizo mis trabajos me fijo en otros ya hechos y favorablemente comentados y calificados por los profesores	N	CN	AV	CS	S	___

Total D	
---------	--

Total A+B+C+D	
---------------	--

Traslada a esta gráfica los resultados que has obtenido en cada apartado y en el total. Si vuelves a contestar el cuestionario pasado un tiempo, podrás ver las mejoras que has conseguido en tu forma de estudiar.

A. Condiciones materiales

3	6	10	13	16	19	22	26	29	32
---	---	----	----	----	----	----	----	----	----

B. Planificación y organización del trabajo

3	6	10	13	16	19	22	26	29	32
---	---	----	----	----	----	----	----	----	----

C. Método y técnicas de trabajo

9	18	28	37	46	55	64	74	83	92
---	----	----	----	----	----	----	----	----	----

D. Actitudes

7	14	20	27	34	41	48	54	61	68
---	----	----	----	----	----	----	----	----	----

TOTAL

22	45	67	90	112	134	157	179	202	224
----	----	----	----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

6. ¿QUÉ PIENSAS MIENTRAS ESTUDIAS? [AUTOMENSAJES]

JUSTIFICACIÓN

Ya vimos cómo la manera de afrontar las actividades escolares influye en la efectividad del aprendizaje. En esta sesión nos vamos a centrar en los pensamientos que surgen en el alumno cuando realiza las tareas escolares.

Estos pensamientos pueden facilitar la realización de las tareas y hacer más efectivas las conductas de aprendizaje o, por el contrario, dificultarlas. De lo que se trata es de que los alumnos sean conscientes de cuáles son sus pensamientos cuando se encuentran ante las tareas escolares y de los efectos que pueden tener sobre su conducta y su aprendizaje, para después, si esos pensamientos no son los adecuados, modificarlos dándose instrucciones y actuando según lo hacen los sujetos cuya motivación es positiva. De la misma manera que los consejos, instrucciones, ánimos, mensajes... que otras personas dirigen a un alumno pueden orientar su conducta, también él mismo puede darse mensajes (automensajes) que orienten su conducta y vayan modificando sus pensamientos negativos.

OBJETIVOS

1. Conseguir que los alumnos sean conscientes de los pensamientos que tienen relacionados con las tareas escolares.
2. Conseguir que los alumnos conozcan de qué manera los pensamientos influyen sobre su aprendizaje.
3. Ayudar a los alumnos a que tomen conciencia de la necesidad de modificar sus pensamientos negativos.
4. Conseguir que los alumnos aprendan a darse mensajes adecuados con el fin de modificar sus pensamientos negativos.

DESARROLLO

[El profesor introduce la actividad, da un tiempo para que los alumnos contesten en sus hojas, y organiza la puesta en común. Estimula la participación de los alumnos, que exponen sus respuestas y comentan las de los compañeros. El profesor va haciéndoles caer en la cuenta de posibles contradicciones o de los efectos negativos de algunas sugerencias de los alumnos, pero no se detiene excesivamente en comentar las respuestas, pues esto se hará en la siguiente actividad. En todo caso dirá, si es preciso, que enseguida se va a ver eso con más detenimiento.]

Por la tarde, después de haber estado estudiando, llamas por teléfono a tu mejor amigo o amiga. Después de hablar de otras cosas, le preguntas:

- *¿Qué hacías?*
- *Estudiando... Pero ¡qué aburrido es!* [Estaba estudiando una asignatura que a ti te gusta mucho.]

¿Qué le contestas tú para que deje de pensar en lo aburrido que es estudiar esa asignatura y no le cueste tanto trabajo seguir estudiando?

Seguís hablando y sale en la conversación el examen que tenéis dentro de cuatro días. En el examen entran tres temas y tú ya has previsto cómo lo vas a preparar: repasarás un tema cada día, y el día anterior, un repaso general. Tu amigo o amiga te dice:

–¡Voy a suspender! ¡No me va a dar tiempo para prepararlo!

¿Qué le contestas para que deje de pensar así y prepare bien el examen?

[Después de la introducción de la actividad, el profesor va comentando los automensajes que los alumnos deberían dirigirse cuando tienen pensamientos negativos y se estimula a los alumnos para que produzcan otros distintos. Se atienden sus sugerencias, se contestan sus preguntas y se corrigen las ideas o interpretaciones erróneas.]

En el ejemplo anterior eras tú quien le daba consejos a tu amigo o amiga. Pero también puedes dártelos a ti mismo. Cuando te surgen pensamientos negativos que te impiden iniciar una tarea, continuar en ella o acabarla con éxito, debes aprender a darte mensajes a ti mismo (automensajes) que modifiquen esos pensamientos. En la página siguiente tienes unos ejemplos.

<i>a) Al comienzo del estudio o de una tarea escolar</i>	
<i>Frente a pensamientos como:</i>	<i>Debes plantearte cuestiones y darte mensajes como:</i>
<p>¡Qué aburrido!</p> <p>¿Qué me caerá en el examen?</p> <p>¡Tengo que aprobar!</p> <p>¡Seguro que suspendo!</p> <p>¡No me va a dar tiempo!</p> <p>Esto me lo tengo que aprender de memoria.</p> <p>¿Cómo puedo quitarme esto de encima?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué se me propone este tema de estudio? • ¿Por qué se considera interesante que lo estudiemos? • ¿Qué debería aprender en este tema? ¿Por qué eso? • ¡A ver cómo consigo que me resulte interesante! • ¡Vamos a ver qué aprendo! • ¿Cuáles son los objetivos que debo alcanzar tras estudiar esto? • A ver cómo puedo lograr... (y ensayar distintos métodos). • Veamos cómo puedo aprovechar el tiempo que tengo. • Tengo que comprender bien esto para después poder aplicarlo. • Seguro que esto me será útil después.
<i>b) Mientras tiene lugar el estudio o la tarea escolar</i>	
<i>Frente a pensamientos como:</i>	<i>Debes plantearte cuestiones y darte mensajes como:</i>
<p>¡Esto no me sale!</p> <p>¡Voy a suspender!</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo puedo resolverlo? • Voy a intentarlo de otro modo. • ¿Dónde puedo buscar información sobre esto que no sé? • ¿Cómo puedo conseguir ayuda? • ¿Cómo puedo conseguir que el profesor me ayude? • ¿Cómo descomponer la tarea en pasos para poder resolverla?

<p>¡Qué nervioso estoy! ¡Qué miedo tengo!</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar el origen del nerviosismo o la ansiedad. • ¡No hay que tener miedo! Lo que tengo que hacer es ver cómo puedo superar... (el examen, un trabajo, el curso, etc.). • Lo que importa es que aprenda todo lo posible. • Tengo que relajarme. Voy a hacer ejercicios de respiración.
<p><i>c) Al término del estudio o de la tarea escolar, o cuando se reciben los resultados de una evaluación</i></p>	
<p><i>Frente a pensamientos como:</i></p>	<p><i>Debes plantearte cuestiones y darte mensajes como:</i></p>
<p>¡Seguro que lo he hecho mal! A mí esto no se me da.</p> <p>Por lo menos he aprobado.</p> <p>He aprobado por casualidad, por suerte.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué habré hecho bien y qué habré hecho mal? • ¿Por qué está esto mal? • ¿Cómo habría que haberlo hecho? • Voy a pedir al profesor que me explique cómo habría que haberlo hecho, para no volverme a equivocar. <p>(Incluso habiendo aprobado:)</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué he aprendido? • ¿Qué me falta por aprender? • Lo importante no es ir deprisa, sino avanzar, y voy progresando. <ul style="list-style-type: none"> • Al menos algo sé. Tengo que seguir progresando. • La verdad es que es agradable sentir que sabes algo más.

Alonso Tapia (1995): *Orientación Educativa*, 196-197

[En esta actividad y en la próxima el profesor introduce las actividades y después dirige la puesta en común de las respuestas.]

Nuria y Pilar son dos muchachas que estudian en el instituto. Fijate en su forma distinta de pensar ante una misma situación.

Ante una tarea que presenta cierta dificultad:

Nuria: *–Esto es demasiado difícil para mí; nunca lo podré hacer.*

Pilar: *–Vamos a ver cómo puedo solucionar esto.*

¿Qué forma de pensar crees que facilita la realización de la tarea?

¿Por qué? _____

Ante un objetivo que quieren conseguir (hacer bien un trabajo escrito, aprobar una asignatura, pasar de curso, etc.):

Nuria: *–Está visto; por mucho que me esfuerce nunca lo conseguiré.*

Pilar: *–Si lo intento, lo conseguiré.*

¿Qué forma de pensar crees que facilita la consecución del objetivo?

¿Por qué? _____

Teniendo en cuenta lo que hemos visto en esta sesión, escribe un pensamiento relacionado con tus estudios que suele venirte a la mente y que te impide iniciar la tarea, centrarte en ella y hacerla con interés, o llegar a terminarla. Y después piensa en un mensaje que en ese momento te dirigirías, como si fuera una orden o un consejo, y escríbelo. (Que sea corta; una sola frase.)

Pensamiento negativo

Automensaje para contrarrestarlo

REFLEXIONA Y RECUERDA

- Lo que tú piensas sobre las actividades de estudio mientras las realizas influye en lo que estás haciendo y en lo que aprenderás.
- Te interesa eliminar los pensamientos negativos que tienes mientras estudias para que no te impidan realizar bien tu trabajo, y hacer que surjan pensamientos positivos que favorezcan tu aprendizaje y mejoren tu rendimiento escolar.
- Los automensajes son instrucciones u órdenes que mentalmente te vas dando mientras realizas las tareas escolares. Pero si así no producen el efecto esperado, puedes hacerlo de un modo más explícito, diciéndotelo en voz alta o escribiéndolo para tenerlo a la vista.
- Puedes hacer tuyos los mensajes que otras personas (un amigo, tus padres, tus profesores...) te hayan dirigido en alguna ocasión y que tú crees que te vienen bien. Repítetelos a ti mismo siempre que sea necesario.

6. ¿QUÉ PIENSAS MIENTRAS ESTUDIAS?

Nombre

Fecha

--	--

Ya vimos cómo la manera de afrontar las actividades escolares influye en la efectividad del aprendizaje. En esta sesión nos vamos a centrar en los pensamientos que puedes tener cuando realizas las tareas escolares.

Estos pensamientos pueden facilitarte la realización de las tareas y hacer más efectivas tus conductas de aprendizaje o, por el contrario, representar una dificultad. De lo que se trata es de que seas consciente de cuáles son tus pensamientos cuando te encuentras ante las tareas escolares y de los efectos que pueden tener sobre tu conducta y tu aprendizaje, para después, si esos pensamientos no son los adecuados, modificarlos dándote instrucciones y actuando según lo hacen los sujetos cuya motivación es positiva. De la misma manera que los consejos, instrucciones, ánimos, mensajes... que otras personas te dan pueden orientar tu conducta, también tú mismo puedes darte mensajes (automensajes) que orienten tu conducta y vayan modificando tus pensamientos negativos.

EN ESTE TEMA NOS PROPONEMOS:

1. Que seas consciente de tus propios pensamientos relacionados con las tareas escolares.
2. Que conozcas de qué manera los pensamientos influyen sobre tu aprendizaje.
3. Ayudarte a tomar conciencia de la necesidad de modificar tus pensamientos negativos.
4. Que aprendas a darte mensajes adecuados con el fin de modificar tus pensamientos negativos.

AL ACABAR EL TEMA DEBERÁS SER CAPAZ DE:

1. Conocer los pensamientos más frecuentes que tienes cuando estás realizando tus tareas escolares.
2. Saber de qué manera los pensamientos influyen sobre tu aprendizaje.
3. Valorar la necesidad de modificar tus pensamientos negativos.
4. Darte mensajes adecuados con el fin de modificar tus pensamientos negativos.

ACTIVIDADES

Por la tarde, después de haber estado estudiando, llamas por teléfono a tu mejor amigo o amiga. Después de hablar de otras cosas, le preguntas:

–¿Qué hacías?

–Estudiando... Pero ¡qué aburrido es! [Estaba estudiando una asignatura que a ti te gusta mucho.]

¿Qué le contestas tú para que deje de pensar en lo aburrido que es estudiar esa asignatura y no le cueste tanto trabajo seguir estudiando?

Seguís hablando y sale en la conversación el examen que tenéis dentro de cuatro días. En el examen entran tres temas y tú ya has previsto cómo lo vas a preparar: repasarás un tema cada día, y el día anterior, un repaso general. Tu amigo o amiga te dice:

–¡Voy a suspender! ¡No me va a dar tiempo para prepararlo!

¿Qué le contestas para que deje de pensar así y prepare bien el examen?

En el ejemplo anterior eras tú quien le daba consejos a tu amigo o amiga. Pero también puedes dártelos a ti mismo. Cuando te surgen pensamientos negativos que te impiden iniciar una tarea, continuar en ella o acabarla con éxito, debes aprender a darte mensajes a ti mismo (automensajes) que modifiquen esos pensamientos. En la página siguiente tienes unos ejemplos.

<i>a) Al comienzo del estudio o de una tarea escolar</i>	
<i>Frente a pensamientos como:</i>	<i>Debes plantearte cuestiones y darte mensajes como:</i>
<p>¡Qué aburrido!</p> <p>¿Qué me caerá en el examen? ¡Tengo que aprobar! ¡Seguro que suspendo!</p> <p>¡No me va a dar tiempo!</p> <p>Esto me lo tengo que aprender de memoria.</p> <p>¿Cómo puedo quitarme esto de encima?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué se me propone este tema de estudio? • ¿Por qué se considera interesante que lo estudiemos? • ¿Qué debería aprender en este tema? ¿Por qué eso? • ¡A ver cómo consigo que me resulte interesante! • ¡Vamos a ver qué aprendo! • ¿Cuáles son los objetivos que debo alcanzar tras estudiar esto? • A ver cómo puedo lograr... (y ensayar distintos métodos). • Veamos cómo puedo aprovechar el tiempo que tengo. • Tengo que comprender bien esto para después poder aplicarlo. • Seguro que esto me será útil después.
<i>b) Mientras tiene lugar el estudio o la tarea escolar</i>	
<i>Frente a pensamientos como:</i>	<i>Debes plantearte cuestiones y darte mensajes como:</i>
<p>¡Esto no me sale! ¡Voy a suspender!</p> <p>¡Qué nervioso estoy! ¡Qué miedo tengo!</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo puedo resolverlo? • Voy a intentarlo de otro modo. • ¿Dónde puedo buscar información sobre esto que no sé? • ¿Cómo puedo conseguir ayuda? • ¿Cómo puedo conseguir que el profesor me ayude? • ¿Cómo descomponer la tarea en pasos para poder resolverla? • Identificar el origen del nerviosismo o la ansiedad. • ¡No hay que tener miedo! Lo que tengo que hacer es ver cómo puedo superar... (el examen, un trabajo, el curso, etc.). • Lo que importa es que aprenda todo lo posible. • Tengo que relajarme. Voy a hacer ejercicios de respiración.

<i>c) Al término del estudio o de la tarea escolar, o cuando se reciben los resultados de una evaluación</i>	
<i>Frente a pensamientos como:</i>	<i>Debes plantearte cuestiones y darte mensajes como:</i>
<p>¡Seguro que lo he hecho mal! A mí esto no se me da.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué habré hecho bien y qué habré hecho mal? • ¿Por qué está esto mal? • ¿Cómo habría que haberlo hecho? • Voy a pedir al profesor que me explique cómo habría que haberlo hecho, para no volverme a equivocar.
<p>Por lo menos he aprobado.</p>	<p>(Incluso habiendo aprobado:)</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué he aprendido? • ¿Qué me falta por aprender? • Lo importante no es ir deprisa, sino avanzar, y voy progresando.
<p>He aprobado por casualidad, por suerte.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Al menos algo sé. Tengo que seguir progresando. • La verdad es que es agradable sentir que sabes algo más.

Nuria y Pilar son dos muchachas que estudian en el instituto. Fijate en su forma distinta de pensar ante una misma situación.

Ante una tarea que presenta cierta dificultad:

Nuria: *–Esto es demasiado difícil para mí; nunca lo podré hacer.*

Pilar: *–Vamos a ver cómo puedo solucionar esto.*

¿Qué forma de pensar crees que facilita la realización de la tarea?

¿Por qué? _____

Ante un objetivo que quieren conseguir (hacer bien un trabajo escrito, aprobar una asignatura, pasar de curso, etc.):

Nuria: *–Está visto; por mucho que me esfuerce nunca lo conseguiré.*

Pilar: *–Si lo intento, lo conseguiré.*

¿Qué forma de pensar crees que facilita la consecución del objetivo?

¿Por qué? _____

Teniendo en cuenta lo que hemos visto en esta sesión, escribe un pensamiento relacionado con tus estudios que suele venirte a la mente y que te impide iniciar la tarea, centrarte en ella

y hacerla con interés, o llegar a terminarla. Y después piensa en un mensaje que en ese momento te dirigirías, como si fuera una orden o un consejo, y escríbelo. (Que sea corta; una sola frase.)

Pensamiento negativo

Automensaje para contrarrestarlo

REFLEXIONA Y RECUERDA

- Lo que tú piensas sobre las actividades de estudio mientras las realizas influye en lo que estás haciendo y en lo que aprenderás.
- Te interesa eliminar los pensamientos negativos que tienes mientras estudias para que no te impidan realizar bien tu trabajo, y hacer que surjan pensamientos positivos que favorezcan tu aprendizaje y mejoren tu rendimiento escolar.
- Los automensajes son instrucciones u órdenes que mentalmente te vas dando mientras realizas las tareas escolares. Pero si así no producen el efecto esperado, puedes hacerlo de un modo más explícito, diciéndotelo en voz alta o escribiéndolo para tenerlo a la vista.
- Puedes hacer tuyos los mensajes que otras personas (un amigo, tus padres, tus profesores...) te hayan dirigido en alguna ocasión y que tú crees que te vienen bien. Repítelos a ti mismo siempre que sea necesario.

7. ¿CÓMO EXPLICAS TUS RESULTADOS EN LOS ESTUDIOS? ¿QUÉ RESULTADOS ESPERAS? [ATRIBUCIONES - EXPECTATIVAS]

JUSTIFICACIÓN

La valoración que un alumno hace de sus propios resultados tiene repercusiones en su rendimiento posterior.

Los propios resultados, valorados por el alumno como éxito o fracaso, producen en él estados emocionales positivos o negativos, respectivamente. Pero cuando esos resultados son inesperados (aprobar cuando no se espera), negativos (suspender, se esperara o no) o muy importantes (pasar de curso, seguir con sus amigos) tiende a preguntarse por las causas que los han determinado y a buscar respuestas a tales preguntas.

Las explicaciones que el alumno se dé influyen en sus respuestas emocionales y en sus expectativas, y, a través de ellas, en el interés y esfuerzo que pondrá en conseguir alcanzar sus metas.

Cuando un alumno acaba de aprobar un examen, pensar que el aprobado se debe a la buena suerte o, por el contrario, a lo bien que lo preparó, influirá en las expectativas sobre el próximo examen, en cómo lo preparará y, por tanto, en su resultado. De la misma manera, un alumno que ha suspendido un examen, según piense que se debe a su falta de capacidad o a su falta de esfuerzo, tendrá distintas expectativas sobre sus resultados en el próximo examen y su disposición a prepararlo será distinta.

OBJETIVOS

1. Conseguir que los alumnos sean conscientes de:
 - las causas a las que normalmente atribuyen sus resultados académicos.
 - las expectativas que tienen sobre sus resultados académicos.
2. Conseguir que los alumnos conozcan la influencia de sus atribuciones sobre sus expectativas, y la de ambas sobre su conducta y su aprendizaje.
3. Orientar a los alumnos para que atribuyan sus resultados a causas internas, modificables y controlables, y nunca a causas que escapan a su control.
4. Ayudar a los alumnos a que tomen conciencia de la necesidad de modificar sus expectativas negativas para aumentar sus probabilidades de éxito.
5. Conseguir que los alumnos asuman las siguientes ideas:
 - que para realizar bien una tarea es necesario esforzarse y utilizar estrategias adecuadas.
 - que la inteligencia, como las demás capacidades, es modificable.
6. Ayudar a los alumnos a tomar decisiones respecto a lo que deben hacer para modificar sus atribuciones y sus expectativas negativas.

DESARROLLO

[Esta unidad abarca dos aspectos, las atribuciones y las expectativas, que se tratan conjuntamente dada su mutua influencia. Se necesitan dos sesiones para hacer todas las actividades y tratar todos los aspectos propuestos en la unidad.]

[El profesor introduce la actividad; se deja un momento para contestar; se comentan algunas respuestas de los alumnos; y se resalta, comentando el segundo cuadro, que, como en otros muchos aspectos de la vida, también en los estudios se suelen dar distintas razones (causas) para explicar los resultados escolares.]

Imaginate que tú eres el preparador de un atleta que se dedica sólo a prepararse para las competiciones. Pasa el tiempo y no mejora sus marcas. Un día os sentáis a hablar del problema y le preguntas a qué atribuye su fracaso a la hora de conseguir buenas marcas. ¿Qué le contestarías a las causas que él podría decirte?

El atleta dice:	Tú le contestas:
- <i>No soy lo suficientemente bueno para correr en esta prueba.</i>	
- <i>Es que conseguir una buena marca es muy difícil.</i>	
- <i>Siempre que intento conseguir una buena marca tengo mala suerte.</i>	
- <i>No me he entrenado lo suficiente.</i>	

Lo que dice el atleta cuando no consigue buenas marcas es equivalente a lo que puede decir un estudiante cuando suspende.

Cuando el atleta dice:	Es como si tú, cuando suspendes, dijeras:
- <i>No soy lo suficientemente bueno para correr en esta prueba.</i>	- <i>Yo no valgo para estudiar.</i> [las capacidades]
- <i>Es que conseguir una buena marca es muy difícil.</i>	- <i>Es que esta asignatura es muy difícil.</i> [dificultad de la tarea]
- <i>Siempre que intento conseguir una buena marca tengo mala suerte.</i>	- <i>Siempre tengo mala suerte en los exámenes.</i> [la suerte]
- <i>No me he entrenado lo suficiente.</i>	- <i>No he estudiado lo suficiente.</i> [el esfuerzo]

Para dirigir las siguientes actividades, el profesor deberá tener en cuenta el cuadro y las **consideraciones** que vienen a continuación.

DIMENSIONES CAUSALES DE LAS ATRIBUCIONES QUE PUEDEN SER HECHAS POR LOS ALUMNOS SOBRE SUS RESULTADOS ACADÉMICOS

[Ante los alumnos sólo vamos a destacar la dimensión de **control**, es decir, si ellos pueden controlarlas o no, si pueden modificarlas o influir en ellas, si dependen de ellos. Hay que tener presente que la clasificación de las causas respecto a su control no es algo radical en todos los casos (totalmente controlable o imposibilidad absoluta de control), sino que admite *gradaciones*. Por ejemplo, la ayuda que nos puede brindar otra persona depende fundamentalmente del otro (él es quien nos ayuda o no), pero depende de nosotros el buscarla y solicitarla.]

	INTERNAS		EXTERNAS	
	ESTABLES	VARIABLES	ESTABLES	VARIABLES
CON- TRO- LA- BLES	<ul style="list-style-type: none"> • ESFUERZO HABITUAL • ESTRATEGIAS UTILIZADAS <p>– <i>Por lo general estudio mucho.</i> – <i>Yo, la verdad, es que no estudio lo suficiente.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • ESFUERZO INMEDIATO <p>– <i>Dos días antes del examen me puse a estudiar como un loco.</i> – <i>Sencillamente, no me preparé.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • ACTITUD DE LOS PROFESORES <p>– <i>Al profesor le caigo bien.</i> – <i>El profesor me tiene manía.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • AYUDA OCASIONAL • AYUDA ESPECIAL DE OTROS <p>– <i>No podría haberlo conseguido sin la ayuda de...</i> – <i>A mí es que nadie me ayuda.</i></p>
NO CON- TRO- LA- BLES	<ul style="list-style-type: none"> • HABILIDAD • INTELIGENCIA <p>– <i>Yo es que soy muy inteligente.</i> – <i>Soy un inútil. Nunca lo conseguiré.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • TALANTE • ESTADO DE ÁNIMO <p>– <i>Hoy me encuentro en forma.</i> – <i>Hoy estoy hecho polvo.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • DIFICULTAD DE LA TAREA <p>– <i>El examen ha sido muy fácil.</i> – <i>Esta asignatura es demasiado difícil.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • SUERTE / AZAR <p>– <i>Me cayó justo la pregunta que me había estudiado.</i> – <i>Yo siempre tengo mala suerte.</i></p>

- La máxima influencia debe atribuirse al esfuerzo (causa interna y controlable). Pero destacando que lo importante no es *cuánto* esfuerzo (la cantidad) se emplea, sino *cómo* se utiliza (si se usan las estrategias adecuadas).
- Si un alumno se esfuerza y no obtiene buenos resultados, puede deberse a la utilización de estrategias inadecuadas o a que la dificultad de la tarea rebasa sus posibilidades reales (las metas que se propone no son realistas).
- El alumno debe olvidarse de las posibles causas no controlables, puesto que nada puede hacer sobre ellas.
- La actitud de los profesores puede ayudar o dificultar la consecución de los objetivos del alumno. Hay que evitar, en todo caso, que se interprete como la causa de su fracaso. Generalmente es una excusa para justificar su falta de esfuerzo. El alumno debe actuar al margen de las posibles actitudes desfavorables del profesor, y, en todo caso, hacer por que desaparezcan, modificando su propia actitud, sus conductas y su rendimiento.
- El alumno debe aprender a enfrentarse a sus tareas e intentar realizarlas con sus propios recursos; pero cuando vea que no es capaz de hacerlo, debe pedir ayuda a las personas que se la pueden proporcionar. Ante una dificultad, una estrategia adecuada es pedir ayuda para aprender a hacerlo por uno mismo.
- Aunque las capacidades en un momento dado son las que se tienen y pueden suponer una dificultad, hay que dejar claro que no son algo definitivo para toda la vida. Se pueden ir desarrollando poco a poco siempre que se ejerciten.
- Hay que indicarles expresamente el caso de la inteligencia y en especial a los alumnos con gran sensación de fracaso (*Es que soy tonto*). La inteligencia se va desarrollando a medida que se

ejercita en tareas que presentan cierta dificultad; si no se ejercita, se estancará o irá a menos. Lo mismo puede decirse de las demás capacidades: comprensión, atención y concentración, memoria, etc. (Ver actividad 6.)

- El estado de ánimo no debe condicionar las actuaciones de los alumnos. Siempre se puede hacer algo para facilitar estados de ánimo favorables; pero cuando experimente un estado de ánimo desfavorable debe intentar centrarse en la tarea, independientemente de ese estado de ánimo; nunca debe dejar de hacer lo que tiene que hacer.

Una manera de manejar los estados de ánimo negativos puede ser la siguiente:

- Trata de determinar la causa de tu estado de ánimo.
 - Piensa en las consecuencias negativas para ti.
 - Trata de eliminar o modificar las causas de ese estado de ánimo negativo: si es un pensamiento, trata de eliminarlo, piensa en las consecuencias positivas de pensar lo contrario; si se trata de un asunto pendiente, solúcnalo ahora si puedes, o déjalo para después; si es un problema con otra persona, solúcnalo (pide disculpas, aclara el malentendido...), etc.
 - Si no puedes solucionarlo tú solo, coméntalo con un amigo o una amiga, o con otra persona mayor en quien tengas confianza.
- Cuando un alumno dice que fracasa por la dificultad de la tarea, se le puede decir algo como lo siguiente:
 - *Una materia es considerada como fácil por unos y difícil por otros; si a un alumno le parece fácil o difícil no es tanto por la propia materia como por su actitud frente a ella.*
 - *Muchos alumnos tienen buenos resultados en materias consideradas por otros difíciles y malos en las consideradas fáciles.*
 - *Algunos alumnos hacen las tareas consideradas difíciles y no las fáciles.*
 - *¿Qué es lo que hace que una tarea te resulte difícil? Detecta la causa de la dificultad y enfréntate a ella para superarla.*
 - No se puede prever cómo va a actuar la suerte o el azar; por tanto, no debemos tenerlo en cuenta.

(Cuando un estudiante obtiene **buenos resultados** puede atribuirlo a distintas causas.

De la lista siguiente, señala en qué medida crees tú que ha influido cada causa en que un estudiante haya conseguido buenos resultados en un examen.

	mucho	bastante	algo	nada
1. Ha tenido buena suerte				
2. Es muy inteligente.....				
3. Le cae bien a su profesor				
4. Estudia mucho todos los días.....				
5. Sabe estudiar con eficacia.....				
6. El examen ha sido muy fácil				
7. Su primo le ayudó la víspera del examen				
8. Ese día estaba muy animoso				
9. La víspera del examen estuvo estudiando hasta las 3 de la mañana				

Las causas que, según tú, han influido mucho en los buenos resultados son:

También cuando un estudiante obtiene **malos resultados** puede atribuirlo a distintas causas.

De la lista siguiente, señala en qué medida crees tú que ha influido cada causa en que un estudiante haya conseguido malos resultados en un examen.

	mucho	bastante	algo	nada
1. Ha tenido mala suerte				
2. Es poco inteligente				
3. Su profesor le tiene manía				
4. No estudia casi nada.....				
5. No sabe estudiar bien.....				
6. El examen ha sido muy difícil.....				
7. Nadie le ayudó a preparar el examen.....				
8. Ese día estaba muy decaído.....				
9. La víspera del examen estuvo todo el día viendo la TV				

Las causas que, según tú, han influido mucho en los malos resultados son:

[En la puesta en común, a medida que los alumnos van contestando, se les va orientando de acuerdo con las indicaciones de las páginas 3-4.]

Todas las causas que hemos visto anteriormente varían según el grado de control que podemos ejercer sobre ellas. Es decir, si dependen de nosotros, si podemos modificarlas o influir en ellas.

Fíjate ahora en las siguientes causas y piensa si dependen de ti, si puedes controlarlas, modificarlas o influir en ellas. Piensa luego qué puedes hacer tú para influir en ellas.

CAUSAS POSIBLES de tus resultados	¿Dependen de ti?	¿Qué puedes hacer tú para controlarlas?
1. La buena o mala suerte		
2. Tu capacidad para estudiar		
3. La actitud del profesor		
4. Tu esfuerzo diario		
5. Las estrategias de estudio que utilizas		
6. La dificultad de la tarea		
7. La ayuda de otros		
8. Tu estado de ánimo		
9. Tu esfuerzo ocasional		

- Sobre las causas que escapan a nuestro control, poco podemos hacer. Por lo tanto, debemos dejar de fijarnos en esas causas para explicar nuestros resultados.
- Por el contrario, debemos fijarnos en las causas que están en nosotros mismos y las podemos controlar. El esfuerzo, que es una causa interna y controlable, es la que mejor explica nuestros resultados. Si no te esfuerzas para realizar una tarea, no llegarás a hacerla o no la harás sufi-

cientemente bien. Si habitualmente te esfuerzas en la realización de las tareas, es muy probable que al final consigas realizarlas con éxito.

- Ahora bien, es posible que un estudiante se esfuerce y no consiga buenos resultados, si utiliza estrategias inadecuadas o si realmente la tarea presenta un grado de dificultad excesivo. Lo importante no es la cantidad de esfuerzo que se invierte, sino cómo se utiliza, si se emplea aplicando estrategias adecuadas a lo que se quiere aprender.

A medida que se va exponiendo el caso de Francisco (expectativas de fracaso) y Esteban (expectativas de éxito), se va dejando tiempo para que los alumnos contesten, se pregunta a algunos alumnos o se anima a que intervengan, mientras el profesor va haciendo comentarios en torno a las siguientes ideas: (Puede verse una redacción más directa dirigida a los alumnos en las hojas de los alumnos al final de esta actividad.)

1. Los resultados obtenidos en la evaluación o en un examen tienen repercusiones en los alumnos. Provocan reacciones emocionales, les llevan a buscar las causas de esos resultados y a generar expectativas sobre lo que ocurrirá en el futuro.
2. Pero, ante una misma situación (suspender, en el caso que proponemos a los alumnos), las reacciones pueden ser distintas. Según las atribuciones que se hayan hecho, las expectativas pueden ser diferentes, lo que determinará que un alumno esté dispuesto a esforzarse y a buscar los medios para mejorar sus resultados futuros o bien se resigne ante su situación, piense que nada puede hacer por mejorar sus resultados y, consiguientemente, no se esfuerce, con lo que contribuye a que se cumplan efectivamente sus expectativas.
3. Las expectativas positivas favorecen los resultados finales positivos, mientras que las expectativas negativas favorecen los resultados finales negativos.
4. De todas maneras, esto no actúa siempre de forma automática. Las expectativas positivas han de ir acompañadas del esfuerzo personal necesario y del uso de estrategias adecuadas para conseguir el objetivo propuesto. Los resultados deben ser relacionados con el esfuerzo personal (lo que uno hace) y no con factores externos (la suerte, el profesor, etc.).
5. Si una tarea globalmente considerada parece difícil, hay que afrontarla mediante pasos intermedios.
6. Para tener la experiencia de éxito, el alumno debe valorar los avances, aunque sean pequeños (incluso, en determinadas circunstancias, el no ir a peor), como éxitos parciales.
7. Para no perderse, el alumno debe tener claro los objetivos de aprendizaje de cada una de las tareas propuestas.
8. Las expectativas que otras personas tienen sobre el alumno pueden influir sobre su actitud y su rendimiento. El alumno no debe dejarse condicionar por las expectativas negativas que sobre él tienen otras personas. (Ver orientación en pág. 8; y punto 8 en pág. 7 de Alumnos.)

Al final de la actividad se repasan con los alumnos las conclusiones que vienen en sus hojas.

- *Vamos a ver cómo, a partir de los resultados de la 1ª evaluación o de un examen suspendido, dos chicos de tu edad buscan explicaciones distintas y tienen expectativas diferentes sobre sus resultados futuros, lo que influye en su disposición a esforzarse y a adoptar las medidas necesarias para mejorar sus resultados.*

Francisco y Esteban son dos chicos de 13 años. Viven en el mismo barrio. Fueron al mismo colegio y ahora están en la misma clase del instituto. Les gusta el mismo equipo de futbol y el mismo tipo de música. Pero frente a los estudios tienen actitudes distintas.	
En la 1ª evaluación los dos han suspendido cuatro materias. Al recoger las notas y observarlas...	
Francisco piensa: <i>Este curso, haga lo que haga, me irá mal.</i>	Esteban piensa: <i>Seguro que este curso, si me esfuerzo, aprobaré todo.</i>
¿Por qué crees que dice eso? _____ ¿Cuánto crees que se esforzará en estudiar? _____	¿Por qué crees que dice eso? _____ ¿Cuánto crees que se esforzará en estudiar? _____
¿Qué notas crees que sacará Francisco al final de curso? _____ ¿Por qué? _____	¿Qué notas crees que sacará Esteban al final de curso? _____ ¿Por qué? _____
Han hecho un examen. Cuando el profesor los ha devuelto corregidos, los dos ven que han sacado insuficiente. Al ver el resultado del examen...	
Francisco piensa: <i>Esta asignatura no me entra, es un rollo, seguro que la suspendo.</i>	Esteban piensa: <i>Esta asignatura es difícil; tendré que dedicarle más tiempo si quiero aprobarla.</i>
¿Crees que Francisco aprobará en junio la asignatura? _____ ¿Por qué? _____	¿Crees que Esteban aprobará en junio la asignatura? _____ ¿Por qué? _____
Al revisar el examen que han suspendido...	
Lo primero que hace Francisco es fijarse en las preguntas que ha fallado y dice: <i>Ya sabía yo que si acertaba alguna era por casualidad.</i>	Esteban se fija en los fallos, pero también en las preguntas bien contestadas, y dice: <i>He fallado muchas preguntas, pero, fíjate, esta que tanto me costó aprenderla la he respondido bien.</i>
Ante el próximo examen, ¿qué esperará Francisco que suceda? _____ ¿Por qué? _____ ¿Qué crees tú que sucederá? _____ ¿Por qué? _____	Ante el próximo examen, ¿qué esperará Esteban que suceda? _____ ¿Por qué? _____ ¿Qué crees tú que sucederá? _____ ¿Por qué? _____
Dos semanas después, vuelven a hacer otro examen. Los dos lo han aprobado. Al ver el resultado...	
Francisco dice: <i>¡Qué suerte he tenido! Claro, eran tan fáciles las preguntas que hasta yo he aprobado.</i>	Esteban dice: <i>Claro, como me organicé y estudié bastante, al final me aprendí el tema. Por eso he aprobado.</i>
¿Te parece acertada la manera de pensar de Francisco? _____ ¿Por qué? _____	¿Te parece acertada la manera de pensar de Esteban? _____ ¿Por qué? _____

- *Las expectativas que otras personas tienen sobre nosotros, si nos las comunican de palabra o con sus actitudes, pueden influir en nosotros, en nuestra actitud, nuestra conducta y nuestros resultados.*

<p>El profesor les ha dado el examen que han suspendido para que lo enseñen en casa a sus padres y lo firmen. Al ver el resultado del examen...</p>	
<p>El padre de Francisco le dice: <i>No me extraña que suspendas. Eres un tonto y un inútil.</i></p>	<p>El padre de Esteban le dice: <i>¿Cómo es que has suspendido? Tú puedes aprobarlo, pero tendrás que mirar qué has hecho mal y cómo lo puedes corregir.</i></p>
<p>¿A que atribuye el padre de Francisco los resultados de su hijo? _____ La respuesta del padre, ¿crees que hará que estudie más y apruebe al final? _____ ¿Por qué? _____ Ante el comentario del padre, ¿cuál será la reacción de Francisco?, ¿qué hará?, ¿qué pensará? _____ ¿Por qué? _____</p>	<p>¿A que atribuye el padre de Esteban los resultados de su hijo? _____ La respuesta del padre, ¿crees que hará que estudie más y apruebe al final? _____ ¿Por qué? _____ Ante el comentario del padre, ¿cuál será la reacción de Esteban?, ¿qué hará?, ¿qué pensará? _____ ¿Por qué? _____</p>

[Se aprovecha la ocasión en la puesta en común para indicarles que siempre deben escuchar las orientaciones o comentarios de otras personas, especialmente las de sus padres y sus profesores. Ahora bien, cuando esas orientaciones o comentarios les sirven para corregir sus errores y aprender a hacerlo mejor, deben tenerlos en cuenta e intentar llevarlos a la práctica. Por el contrario, aquellos otros que pueden hacer que se desanimen más y dejen de esforzarse, no deben ser tenidos en cuenta. En esta situación, el alumno debe fijarse en sus avances, aun parciales, y en lo que debe hacer para mejorar sus resultados.]

Ahora piensa en ti.

¿Qué crees que pasará al final del curso? (Señala una respuesta en cada columna)

[Se deja que contesten. Después se pide que algunos digan lo que han contestado, animando a que intervinieran los demás. Se hace hincapié en las razones que apoyan sus expectativas.]

- | | |
|----------------------------------|---------------------------|
| - Aprobaré todas las asignaturas | - Mejoraré mis resultados |
| - Me quedará alguna | - Iré a peor |
| - Me quedarán casi todas | - Serán como los de ahora |
| - _____ | - _____ |

¿En qué te basas para pensar así?

Lo que piensas sobre tus resultados finales, ¿crees que favorece tu aprendizaje y tus resultados?

¿Por qué? _____

Ignacio y Tomás son dos alumnos de 1º de ESO que tienen la misma capacidad intelectual, son igualmente inteligentes.

Pero, mientras Ignacio se esfuerza por comprender y realizar las tareas difíciles, Tomás, cuando se encuentra con alguna dificultad, lo deja sin hacer.

Dentro de varios años, cuando acaben la ESO, si siguen actuando de esta manera:

¿Quién crees que realizará con más facilidad las tareas escolares? _____

¿Por qué? _____

¿Quién crees que estará más capacitado para seguir aprendiendo más?
 _____ ¿Por qué? _____

¿Quién crees que será más inteligente? _____ ¿Por qué? _____

- Las capacidades que tenemos las personas varían en grado. Pero cada persona puede desarrollar o no sus capacidades a lo largo de su vida.
- A medida que una persona va adquiriendo estrategias y es capaz de usarlas en distintas situaciones; a medida que se enfrenta a tareas que presentan alguna dificultad y consigue superarlas, esa persona va desarrollando sus capacidades, se va haciendo más inteligente y cada vez estará más capacitado para realizar tareas difíciles y para seguir adquiriendo nuevos conocimientos.

REFLEXIONA Y RECUERDA

- Al fijarte en tus resultados, no te sirve de nada centrarte en posibles causas que escapan a tu control. Concentra, por el contrario, todo tu esfuerzo en aquellas que dependen de ti y puedes controlarlas.
- Debes tener presente que tu propio esfuerzo (que depende de ti y puedes controlarlo) es la causa principal que explica tus éxitos o tus fracasos en los estudios.
- Para obtener el éxito tienes que esforzarte, pero, además, debes utilizar técnicas y estrategias adecuadas, y proponerte metas realistas.
- Tus expectativas respecto a si vas a tener éxito o vas a fracasar en tus estudios harán que te esfuerces o no y, consecuentemente, que tengas éxito o que fracases. Recuerda que tus expectativas pueden cambiar si piensas que tus resultados dependen de lo que tú hagas, de que busques y utilices las estrategias adecuadas para superar tus dificultades.
- No te fijes sólo en tus fallos. Los pequeños avances (incluso, en algunas circunstancias, el no ir a peor) deben valorarse como éxitos parciales. Ten presente que los errores también sirven para aprender.
- No puedes, de momento, alcanzar el objetivo final, céntrate en los pasos intermedios, que te serán más fáciles. Su consecución te llevará, progresivamente, al objetivo final.
- Ten siempre presente el objetivo de lo que estás estudiando en cada momento y esfuerzate por comprenderlo.
- Actúa de manera que las expectativas negativas que otras personas tengan sobre ti no condicionen tu comportamiento y no te desanimen.
- Tu inteligencia, como el resto de tus capacidades (comprensión, memoria, concentración, etc.), no es algo que permanezca igual a lo largo de tu vida, sino que tú puedes hacer que se vaya desarrollando.

7. ¿CÓMO EXPLICAS TUS RESULTADOS EN LOS ESTUDIOS? ¿QUÉ RESULTADOS ESPERAS?

Nombre

Fecha

--	--

La valoración que haces de tus propios resultados tiene repercusiones en tu rendimiento posterior.

Tus propios resultados, al valorarlos como éxito o fracaso, producen en ti estados emocionales positivos o negativos, respectivamente. Pero cuando esos resultados son inesperados (aprobar cuando no lo esperabas), negativos (suspender, lo esperabas o no) o muy importantes (pasar de curso, seguir con tus amigos o amigas) tiendes a preguntarte por las causas que los han determinado y a buscar respuestas a tales preguntas.

Las explicaciones que te des influyen en tus respuestas emocionales y en tus expectativas, y, a través de ellas, en el interés y esfuerzo que pondrás en conseguir alcanzar tus metas.

Cuando acabas de aprobar un examen, pensar que el aprobado se debe a la buena suerte o, por el contrario, a lo bien que lo has preparado, influirá en las expectativas sobre el próximo examen, en cómo lo prepararás y, por tanto, en el resultado. De la misma manera, si has suspendido un examen, según pienses que se debe a tu falta de capacidad o a tu falta de esfuerzo, tendrás distintas expectativas sobre tus resultados en el próximo examen y tu disposición a prepararlo será distinta.

EN ESTE TEMA NOS PROPONEMOS:

1. Que seas consciente de:
 - las causas a las que normalmente atribuyes tus resultados académicos.
 - las expectativas que tienes sobre tus resultados académicos.
2. Que conozcas la influencia de tus atribuciones sobre tus expectativas, y la de ambas sobre tu conducta y tu aprendizaje.
3. Orientarte para que atribuyas tus resultados a causas internas, modificables y controlables, y nunca a causas que escapan a tu control.
4. Ayudarte a tomar conciencia de la necesidad de modificar tus expectativas negativas para aumentar tus probabilidades de éxito.
5. Que reflexiones sobre las siguientes ideas:
 - que para realizar bien una tarea es necesario esforzarse y utilizar estrategias adecuadas.
 - que la inteligencia, como las demás capacidades, es modificable.
6. Ayudarte a tomar decisiones respecto a lo que debes hacer para modificar tus atribuciones y tus expectativas negativas.

AL ACABAR EL TEMA DEBERÁS SER CAPAZ DE:

1. Conocer:
 - las causas a las que normalmente atribuyes tus resultados académicos.
 - las expectativas que tienes sobre tus resultados académicos.
2. Saber de qué manera las atribuciones que haces influyen sobre tus expectativas, y ambas, sobre tu conducta y tu aprendizaje.
3. Saber que es mejor para ti atribuir tus resultados a causas internas, modificables y controlables, y nunca a causas que escapan a tu control.
4. Valorar la necesidad de modificar tus expectativas negativas para aumentar tus probabilidades de éxito.
5. Saber que para realizar bien una tarea es necesario esforzarse y utilizar estrategias adecuadas, y que la inteligencia, como las demás capacidades, es modificable.
6. Tomar decisiones respecto a lo que debes hacer para modificar tus atribuciones y tus expectativas negativas.

ACTIVIDADES

Imagínate que tú eres el preparador de un atleta que se dedica sólo a prepararse para las competiciones. Pasa el tiempo y no mejora sus marcas. Un día os sentáis a hablar del problema y le preguntas a qué atribuye su fracaso a la hora de conseguir buenas marcas. ¿Qué le contestarías a las causas que él podría decirte?

El atleta dice:	Tú le contestas:
– <i>No soy lo suficientemente bueno para correr en esta prueba.</i>	
– <i>Es que conseguir una buena marca es muy difícil.</i>	
– <i>Siempre que intento conseguir una buena marca tengo mala suerte.</i>	
– <i>No me he entrenado lo suficiente.</i>	

Lo que dice el atleta cuando no consigue buenas marcas es equivalente a lo que puede decir un estudiante cuando suspende.

Cuando el atleta dice:	Es como si tú, cuando suspendes, dijeras:
– <i>No soy lo suficientemente bueno para correr en esta prueba.</i>	– <i>Yo no valgo para estudiar.</i> [las capacidades]
– <i>Es que conseguir una buena marca es muy difícil.</i>	– <i>Es que esta asignatura es muy difícil.</i> [dificultad de la tarea]
– <i>Siempre que intento conseguir una buena marca tengo mala suerte.</i>	– <i>Siempre tengo mala suerte en los exámenes.</i> [la suerte]
– <i>No me he entrenado lo suficiente.</i>	– <i>No he estudiado lo suficiente.</i> [el esfuerzo]

- Cuando un estudiante obtiene **buenos resultados** puede atribuirlo a distintas causas.

De la lista siguiente, señala en qué medida crees tú que ha influido cada causa en que un estudiante haya conseguido buenos resultados en un examen.

	mucho	bastante	algo	nada
1. Ha tenido buena suerte				
2. Es muy inteligente.....				
3. Le cae bien a su profesor.....				
4. Estudia mucho todos los días.....				
5. Sabe estudiar con eficacia.....				
6. El examen ha sido muy fácil.....				
7. Su primo le ayudó la víspera del examen				
8. Ese día estaba muy animoso				
9. La víspera del examen estuvo estudiando hasta las 3 de la mañana				

Las causas que, según tú, han influido mucho en los buenos resultados son:

También cuando un estudiante obtiene **malos resultados** puede atribuirlo a distintas causas.

De la lista siguiente, señala en qué medida crees tú que ha influido cada causa en que un estudiante haya conseguido malos resultados en un examen.

	mucho	bastante	algo	nada
1. Ha tenido mala suerte				
2. Es poco inteligente				
3. Su profesor le tiene manía				
4. No estudia casi nada.....				
5. No sabe estudiar bien				
6. El examen ha sido muy difícil.....				
7. Nadie le ayudó a preparar el examen				
8. Ese día estaba muy decaído.....				
9. La víspera del examen estuvo todo el día viendo la TV				

Las causas que, según tú, han influido mucho en los malos resultados son:

Todas las causas que hemos visto anteriormente varían según el grado de control que podemos ejercer sobre ellas. Es decir, si dependen de nosotros, si podemos modificarlas o influir en ellas. Fíjate ahora en las siguientes causas y piensa si dependen de ti, si puedes controlarlas, modificarlas o influir en ellas. Piensa luego qué puedes hacer tú para influir en ellas.

CAUSAS POSIBLES de tus resultados	¿Dependen de ti?	¿Qué puedes hacer tú para controlarlas?
1. La buena o mala suerte		
2. Tu capacidad para estudiar		
3. La actitud del profesor		
4. Tu esfuerzo diario		
5. Las estrategias de estudio que utilizas		
6. La dificultad de la tarea		
7. La ayuda de otros		
8. Tu estado de ánimo		
9. Tu esfuerzo ocasional		

- Sobre las causas que escapan a nuestro control, poco podemos hacer. Por lo tanto, debemos dejar de fijarnos en esas causas para explicar nuestros resultados.
- Por el contrario, debemos fijarnos en las causas que están en nosotros mismos y las podemos controlar. El esfuerzo, que es una causa interna y controlable, es la que mejor explica nuestros resultados. Si no te esfuerzas para realizar una tarea, no llegarás a hacerla o no la harás suficientemente bien. Si habitualmente te esfuerzas en la realización de las tareas, es muy probable que al final consigas realizarla con éxito.
- Ahora bien, es posible que un estudiante se esfuerce y no consiga buenos resultados, si utiliza estrategias inadecuadas o si realmente la tarea presenta un grado de dificultad excesivo. Lo importante no es la cantidad de esfuerzo que se invierte, sino cómo se utiliza, si se emplea aplicando estrategias adecuadas a lo que se quiere aprender.

Vamos a ver cómo, a partir de los resultados de la 1ª evaluación o de un examen suspendido, dos chicos de tu edad buscan explicaciones distintas y tienen expectativas diferentes sobre sus resultados futuros, lo que influye en su disposición a esforzarse y a adoptar las medidas necesarias para mejorar sus resultados.

<p>Francisco y Esteban son dos chicos de 13 años. Viven en el mismo barrio. Fueron al mismo colegio y ahora están en la misma clase del instituto. Les gusta el mismo equipo de futbol y el mismo tipo de música. Pero frente a los estudios tienen actitudes distintas.</p>	
<p>En la 1ª evaluación los dos han suspendido cuatro materias. Al recoger las notas y observarlas...</p>	
<p>Francisco piensa: <i>Este curso, haga lo que haga, me irá mal.</i></p>	<p>Esteban piensa: <i>Seguro que este curso, si me esfuerzo, aprobaré todo.</i></p>
<p>¿Por qué crees que dice eso? _____ _____</p>	<p>¿Por qué crees que dice eso? _____ _____</p>
<p>¿Cuánto crees que se esforzará en estudiar? _____</p>	<p>¿Cuánto crees que se esforzará en estudiar? _____</p>
<p>¿Qué notas crees que sacará Francisco al final de curso? _____ ¿Por qué? _____ _____</p>	<p>¿Qué notas crees que sacará Esteban al final de curso? _____ ¿Por qué? _____ _____</p>
<p>Han hecho un examen. Cuando el profesor los ha devuelto corregidos, los dos ven que han sacado insuficiente. Al ver el resultado del examen...</p>	
<p>Francisco piensa: <i>Esta asignatura no me entra, es un rollo, seguro que la suspendo.</i></p>	<p>Esteban piensa: <i>Esta asignatura es difícil; tendré que dedicarle más tiempo si quiero aprobarla.</i></p>
<p>¿Crees que Francisco aprobará en junio la asignatura? _____ ¿Por qué? _____ _____</p>	<p>¿Crees que Esteban aprobará en junio la asignatura? _____ ¿Por qué? _____ _____</p>
<p>Al revisar el examen que han suspendido...</p>	
<p>Lo primero que hace Francisco es fijarse en las preguntas que ha fallado y dice: <i>Ya sabía yo que si acertaba alguna era por casualidad.</i></p>	<p>Esteban se fija en los fallos, pero también en las preguntas bien contestadas, y dice: <i>He fallado muchas preguntas, pero, fíjate, esta que tanto me costó aprenderla la he respondido bien.</i></p>
<p>Ante el próximo examen, ¿qué esperará Francisco que suceda? _____ _____</p>	<p>Ante el próximo examen, ¿qué esperará Esteban que suceda? _____ _____</p>
<p>¿Por qué? _____ _____</p>	<p>¿Por qué? _____ _____</p>
<p>¿Qué crees tú que sucederá? _____ _____</p>	<p>¿Qué crees tú que sucederá? _____ _____</p>
<p>¿Por qué? _____ _____</p>	<p>¿Por qué? _____ _____</p>
<p>Dos semanas después, vuelven a hacer otro examen. Los dos lo han aprobado. Al ver el resultado...</p>	
<p>Francisco dice: <i>¡Qué suerte he tenido! Claro, eran tan fáciles las preguntas que hasta yo he aprobado.</i></p>	<p>Esteban dice: <i>Claro, como me organicé y estudié bastante, al final me aprendí el tema. Por eso he aprobado.</i></p>
<p>¿Te parece acertada la manera de pensar de Francisco? _____ ¿Por qué? _____ _____</p>	<p>¿Te parece acertada la manera de pensar de Esteban? _____ ¿Por qué? _____ _____</p>

- Las expectativas que otras personas tienen sobre nosotros, si nos las comunican de palabra o con sus actitudes, pueden influir en nosotros, en nuestra actitud, nuestra conducta y nuestros resultados.

<p>El profesor les ha dado el examen que han suspendido para que lo enseñen en casa a sus padres y lo firmen. Al ver el resultado del examen...</p>	
<p>El padre de Francisco le dice: <i>No me extraña que suspendas. Eres un tonto y un inútil.</i></p>	<p>El padre de Esteban le dice: <i>¿Cómo es que has suspendido? Tú puedes aprobarlo, pero tendrás que mirar qué has hecho mal y cómo lo puedes corregir.</i></p>
<p>¿A que atribuye el padre de Francisco los resultados de su hijo? _____</p>	<p>¿A que atribuye el padre de Esteban los resultados de su hijo? _____</p>
<p>La respuesta del padre, ¿crees que hará que estudie más y apruebe al final? _____</p> <p>¿Por qué? _____</p>	<p>La respuesta del padre, ¿crees que hará que estudie más y apruebe al final? _____</p> <p>¿Por qué? _____</p>
<p>Ante el comentario del padre, ¿cuál será la reacción de Francisco?, ¿qué hará?, ¿qué pensará?</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>Ante el comentario del padre, ¿cuál será la reacción de Esteban?, ¿qué hará?, ¿qué pensará?</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>¿Por qué? _____</p> <p>_____</p>	<p>¿Por qué? _____</p> <p>_____</p>

De la comparación de estos dos casos, podríamos sacar las siguientes conclusiones:

1. Tus resultados en la evaluación o en un examen pueden influir en tus actos futuros. Producen en ti reacciones emocionales, te llevan a buscar las causas de esos resultados y a generar expectativas sobre lo que ocurrirá en el futuro.
2. Pero, ante una misma situación (suspender, por ejemplo, como en el caso que hemos visto), las reacciones pueden ser distintas. Según las atribuciones que hayas hecho, las expectativas pueden ser diferentes, lo que determinará que estés dispuesto a esforzarte y a buscar los medios para mejorar tus resultados futuros o bien te resignes ante tu situación, pienses que nada puedes hacer por mejorar tus resultados y, consiguientemente, no te esfuerces, con lo que estás contribuyendo a que se cumplan efectivamente tus expectativas.
3. Si tienes expectativas positivas sobre tus resultados futuros (piensas que van a ser buenos) es probable que así ocurra. Por el contrario, si tus expectativas son negativas es probable que tus resultados finales sean malos.
4. De todas maneras, esto no actúa siempre de forma automática. Tus expectativas positivas han de ir acompañadas del esfuerzo personal necesario y del uso de estrategias de estudio adecuadas para conseguir el objetivo que te has propuesto.
5. Cuando un objetivo final te parezca difícil (por ejemplo, aprobar una asignatura en junio), proponte tareas más pequeñas e inmediatas (por ejemplo, atender en las clases de esa asignatura, pedir ayuda al profesor o a los compañeros para resolver las dudas que tengas, hacer los ejercicios que te sean más fáciles, etc.) como pasos intermedios para conseguir el objetivo final.

6. Cuando empieces a hacer algo para conseguir un objetivo (por ejemplo, aprobar los exámenes de una asignatura) y no lo consigas inmediatamente (suspendes el examen), no te desanimes. Sigue esforzándote (intenta superar los fallos que has tenido en el examen) y fíjate en tus avances (has tenido menos fallos que antes, has sacado mejor calificación, aunque no hayas llegado a aprobar).
7. Puede ser que te desanimes si te fijas en los aspectos globales de tu tarea en el instituto (lo difícil que es el curso con tantas materias, lo que te costará aprobar una asignatura con tantos temas y tan variados, etc.). Céntrate, entonces, en las tareas concretas que debes hacer cada día y en los objetivos parciales e inmediatos para conseguir el objetivo final.
8. Debes tener en cuenta las orientaciones o comentarios de otras personas, especialmente las de tus padres y profesores, cuando te sirven para corregir errores o aprender a hacerlo mejor. Pero cuando otras personas manifiesten expectativas negativas sobre ti, tu actitud no debe ser la de actuar según esas expectativas, no las tengas en cuenta. Por el contrario, fíjate en tus avances, aunque sean parciales, y en lo que debes hacer para mejorar tus resultados. Así les demostrarás que estaban equivocados.

Ahora piensa en ti.

¿Qué crees que pasará al final del curso? (Señala una respuesta en cada columna)

- | | |
|----------------------------------|---------------------------|
| – Aprobaré todas las asignaturas | – Mejoraré mis resultados |
| – Me quedará alguna | – Iré a peor |
| – Me quedarán casi todas | – Serán como los de ahora |
| – _____ | – _____ |

¿En qué te basas para pensar así?

Lo que piensas sobre tus resultados finales, ¿crees que favorece tu aprendizaje y tus resultados?

¿Por qué? _____

Ignacio y Tomás son dos alumnos de 1º de ESO que tienen la misma capacidad intelectual, son igualmente inteligentes.

Pero, mientras Ignacio se esfuerza por comprender y realizar las tareas difíciles, Tomás, cuando se encuentra con alguna dificultad, lo deja sin hacer.

Dentro de varios años, cuando acaben la ESO, si siguen actuando de esta manera:

¿Quién crees que realizará con más facilidad las tareas escolares? _____

¿Por qué? _____

¿Quién crees que estará más capacitado para seguir aprendiendo más? _____

¿Por qué? _____

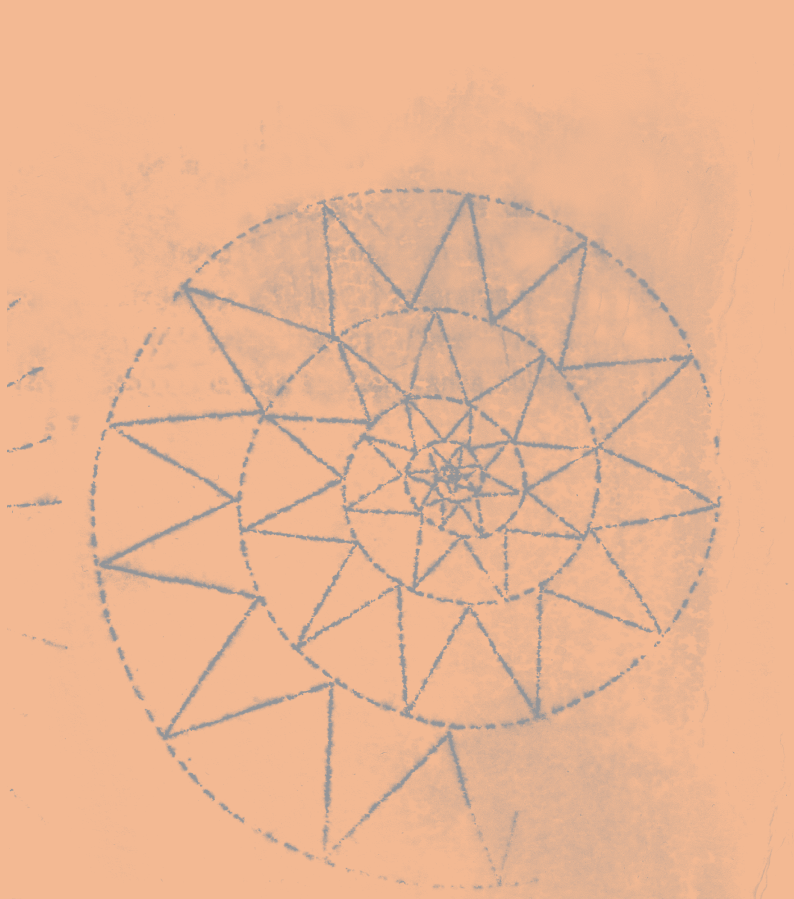
¿Quién crees que será más inteligente? _____

¿Por qué? _____

- Las capacidades que tenemos las personas varían en grado. Pero cada persona puede desarrollar o no sus capacidades a lo largo de su vida.
- A medida que una persona va adquiriendo estrategias y es capaz de usarlas en distintas situaciones; a medida que se enfrenta a tareas que presentan alguna dificultad y consigue superarlas, esa persona va desarrollando sus capacidades, se va haciendo más inteligente y cada vez estará más capacitado para realizar tareas difíciles y para seguir adquiriendo nuevos conocimientos.

REFLEXIONA Y RECUERDA

- Al fijarte en tus resultados, no te sirve de nada centrarte en posibles causas que escapan a tu control. Concentra, por el contrario, todo tu esfuerzo en aquellas que dependen de ti y puedes controlarlas.
- Debes tener presente que tu propio esfuerzo (que depende de ti y puedes controlarlo) es la causa principal que explica tus éxitos o tus fracasos en los estudios.
- Para obtener el éxito tienes que esforzarte, pero, además, debes utilizar técnicas y estrategias adecuadas, y proponerte metas realistas.
- Tus expectativas respecto a si vas a tener éxito o vas a fracasar en tus estudios harán que te esfuerces o no y, consecuentemente, que tengas éxito o que fracases. Recuerda que tus expectativas pueden cambiar si piensas que tus resultados dependen de lo que tú hagas, de que busques y utilices las estrategias adecuadas para superar tus dificultades.
- No te fijes sólo en tus fallos. Los pequeños avances (incluso, en algunas circunstancias, el no ir a peor) deben valorarse como éxitos parciales. Ten presente que los errores también sirven para aprender.
- Si no puedes, de momento, alcanzar el objetivo final, céntrate en los pasos intermedios, que te serán más fáciles. Su consecución te llevará, progresivamente, al objetivo final.
- Ten siempre presente el objetivo de lo que estás estudiando en cada momento y esfuérzate por comprenderlo.
- Actúa de manera que las expectativas negativas que otras personas tengan sobre ti no condicionen tu comportamiento y no te desanimen.
- Tu inteligencia, como el resto de tus capacidades (comprensión, memoria, concentración, etc.), no es algo que permanezca igual a lo largo de tu vida, sino que tú puedes hacer que se vaya desarrollando.



Orientaciones a los profesores

A LOS PROFESORES Y PROFESORAS DE 1º DE ESO

Como complemento del programa de mejora de la motivación que estamos aplicando en los alumnos de 1º de ESO, te presento estas orientaciones, para que conozcas algo de lo que estamos haciendo y para que, con tu actuación, se refuerce la nuestra.

De ninguna manera debes tomar estas orientaciones como órdenes o prescripciones. Seguramente muchas de las indicaciones que se hacen las llevas a cabo habitualmente. Quizá con otras no estés de acuerdo. Dales la importancia que tú mismo consideres. En todo caso, ahí las tienes por si el tema de la motivación (la desmotivación, lamentablemente) de los alumnos te preocupa y estas orientaciones te sirven de algo.

Félix García Legazpe

MOTIVACIÓN PARA EL APRENDIZAJE: CÓMO MOTIVAR A LOS ALUMNOS

La motivación de los alumnos para el aprendizaje escolar depende de la interacción de características personales del individuo y de características del contexto (actuación del profesorado en el planteamiento y desarrollo de las actividades, en la forma de evaluar y de ejercer la autoridad y en otros momentos de su actividad, actitud de la familia, valores y exigencias de la sociedad actual, etc.).

Las pautas motivacionales de los alumnos se han ido formando a lo largo de toda su vida anterior por la influencia de múltiples factores y circunstancias. No podemos esperar, por tanto, que cuando intentamos un cambio motivacional en los alumnos, éste se produzca de forma rápida, con sólo darles algunas orientaciones o adoptar algunas medidas. Se requiere actuar en la dirección adecuada durante un cierto tiempo para que el cambio empiece a notarse.

Se exponen a continuación, de forma muy sintética, los factores personales y del contexto que influyen en la motivación para el aprendizaje de los alumnos.

I. FACTORES PERSONALES

El programa que estamos llevando a cabo con los alumnos de 1 de ESO, sin desconocer la importancia de los factores externos al alumno, se centra en aquellos factores personales

que pueden favorecer su motivación hacia el aprendizaje. Se exponen a continuación los principales aspectos tratados en este programa y algunas indicaciones sobre lo que los profesores pueden hacer para que su eficacia sea mayor.

Puesto que la interacción entre las características personales y las del contexto es dinámica, se influyen recíproca y permanentemente, los profesores también podemos influir en estas características individuales de nuestros alumnos.

1. Las metas que persiguen los alumnos cuando estudian

No todos los alumnos persiguen las mismas metas cuando estudian o cuando asisten al instituto. Según las metas que persigan estarán más o menos motivados por aprender y variará el interés y esfuerzo que pongan en el trabajo escolar.

De una forma muy esquemática, se exponen en el siguiente cuadro los tipos de metas dominantes en los alumnos y los efectos favorables o desfavorables para el aprendizaje.

Un alumno no persigue una sola de estas metas. De alguna manera, le interesan todas. Pero lo importante es el grado y la frecuencia con que cada una de ellas influye en un alumno determinado.

Los profesores deberíamos adoptar pautas de actuación dirigidas a:

- estimular el deseo de aprender,
- facilitar la percepción de la relevancia intrínseca de los aprendizajes que les proponemos,

META	EFFECTOS
<p>1 Deseo de dominio de la tarea y de sentirse capaz</p> <p>(Deseo de aprender, de adquirir nuevas competencias o de experimentar el placer de sentirse capaces)</p>	<p>+ Produce la inmersión en la tarea (estar absorto), lo que evita el aburrimiento y la ansiedad</p> <p>+ Fomenta la búsqueda de la ayuda realmente necesaria</p> <p>+ Estimula la elaboración del conocimiento</p> <p>+ Fomenta la búsqueda de información</p> <p>+ Cuando se aprende algo (nuevos conocimientos, nuevas destrezas) se experimenta una emoción gratificante</p> <p>ES EL TIPO DE MOTIVACIÓN QUE MÁS FAVORECE EL APRENDIZAJE</p>

META	EFFECTOS
<p>2 Deseo de aprender algo útil</p> <p>(Estudiar es útil, no por lo que se aprende, sino para conseguir otras cosas)</p>	<p>Si se tiene claro para qué sirve lo que se propone:</p> <ul style="list-style-type: none"> + aumenta el interés y la disposición al esfuerzo. <p>Si no se tiene claro para qué sirve lo que se propone:</p> <ul style="list-style-type: none"> - se elimina el interés y la motivación por aprender - se incrementa la sensación de obligación
<p>3 Deseo de conseguir recompensas externas</p> <p>(Elogios, buenas notas, premios materiales...)</p>	<p>Favorece la motivación:</p> <ul style="list-style-type: none"> + si el interés inicial es muy bajo + si disfrutar requiere experimentar la tarea + si disfrutar requiere cierta destreza. <p>- Perjudica la motivación intrínseca en los demás casos.</p>
<p>4 Necesidad de la seguridad que da el aprobado</p> <p>(Aprobar para evitarse problemas, pasar de curso, salir por las tardes...)</p>	<p>La amenaza de notas desfavorables:</p> <ul style="list-style-type: none"> + hace aumentar las tareas terminadas + induce a un mayor aprendizaje memorístico + dependiendo de la evaluación, las notas mejoran - llega a perjudicar la comprensión y el aprendizaje significativo.
<p>5 Necesidad de preservar la autoestima</p> <p>(No quedar mal, evitar el ridículo; ser mejor que los otros...)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Inhibe la tendencia a preguntar o participar (miedo al ridículo) - Tiende a inducir formas inadecuadas de estudio + Si hay una segunda oportunidad, hace que el esfuerzo por aprobar aumente
<p>6 Necesidad de autonomía y control de la propia conducta</p> <p>(Estudia porque él lo ha elegido, porque quiere, sin que nadie le obligue)</p>	<p>El sentimiento de obligación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - destruye el interés - elimina la disposición al esfuerzo - favorece conductas orientadas a salir de la situación. <p>El sentimiento de autonomía:</p> <ul style="list-style-type: none"> + lleva incluso a buscar medios alternativos de aprender.
<p>7 Necesidad de aceptación personal incondicional</p> <p>(Conseguir la atención y aceptación de los demás)</p>	<p>El sentimiento de rechazo personal:</p> <ul style="list-style-type: none"> - provoca un rechazo de lo escolar - aumenta el sentimiento de obligación. <p>El deseo de aceptación personal:</p> <ul style="list-style-type: none"> +/- induce a aceptar los valores (favorables o desfavorables para el aprendizaje) de las personas cuya aceptación se busca.

- ofrecerles la posibilidad de conseguir una evaluación favorable o reducir los efectos de las evaluaciones desfavorables,
- evitar los efectos negativos de una excesiva preocupación por preservar la autoestima,
- incitar la percepción de que el trabajo escolar facilita la autonomía personal, y
- comunicar a los alumnos y las alumnas nuestra aceptación incondicional.

2. La forma de afrontar las actividades académicas

Cuando un alumno se enfrenta a una tarea concreta surgen en él una serie de deseos, pensamientos y emociones que van cambiando a medida que se va desarrollando la tarea, dependiendo de múltiples factores (dificultad y relevancia de la tarea, actitud del profesor, interacciones con los compañeros, momento del día, estado de ánimo, etc.). Todos esos

pensamientos, deseos y emociones, además de las metas generales que persigue, influyen en su conducta y condicionan el interés, el esfuerzo y el resultado del proceso de aprendizaje.

Un mismo alumno, a la hora de enfrentarse a las tareas escolares, puede sentir y reaccionar de modos muy diversos, dependiendo de múltiples factores. Sin embargo, suele adoptar un patrón predominante con características diferenciadoras y coherentes, que puede ser uno de los siguientes:

- alumnos cuya preocupación predominante es aprender;
- alumnos preocupados por el lucimiento (quedar bien, no quedar mal, salvar su autoestima);
- alumnos que no quieren esforzarse y sólo buscan evitar la tarea.

El patrón que favorece el aprendizaje y el rendimiento es el de aquellos alumnos cuya preocupación dominante es aprender.

Para facilitar el desarrollo de este patrón, los profesores deberíamos:

- Presentar las tareas escolares como una invitación a conseguir algo, como un desafío atractivo, como una ocasión de adquirir conocimientos y destrezas y de demostrarse a sí mismo de lo que se es capaz.
- Centrar la atención en el proceso a seguir y en las estrategias que hay que utilizar, y no tanto en el resultado final.
- Conseguir que vean los errores no como un fracaso, sino como una ocasión para aprender.
- Hacerles ver que el profesor no es un juez hostil, sino un recurso para aprender.
- Enseñarles que ante un problema que les parece insuperable, en lugar de abandonar sin más, deben tratar de descomponerlo en pequeños pasos y abordarlo paso a paso.
- Enseñarles que no deben recrearse en el disgusto que les produce una dificultad, sino centrar su atención en la búsqueda de las acciones y estrategias que puedan ayudarles a superarla.

- No plantear el aprendizaje como un reto con sus compañeros, sino consigo mismo. La colaboración favorece el aprendizaje.

3. La relevancia de los aprendizajes

Si un alumno no ve el sentido de lo que estudia, es difícil que ponga mucho interés, a no ser que tenga poderosos motivos externos. Cuando un alumno no siente ningún interés por lo que se le propone, si, además, no le encuentra ninguna utilidad, si no ve para qué le puede servir, puede tomar el estudio como una obligación, como una imposición de sus padres, de los profesores, de la sociedad. Es de esperar, entonces, que su esfuerzo vaya disminuyendo o desaparezca.

Por el contrario, si percibe la utilidad de lo que está aprendiendo, su interés por lo que estudia se acrecentará. La percepción de un valor instrumental o de meta en lo que debe aprender influirá en los incentivos que el sujeto va a tener para atender a una explicación, estudiar un tema o realizar una tarea y, en consecuencia, en el esfuerzo que va a poner en ello.

Es necesario, por tanto, que los profesores actúen de manera que los alumnos descubran la relevancia de los contenidos que deben aprender y de las tareas que deben realizar. Para facilitar la percepción de utilidad de los aprendizajes escolares, además de la actuación específica de cada profesor en su asignatura a la hora de presentar los contenidos y proponer las actividades, es preciso conseguir que los alumnos sean capaces de relacionar la tarea con lo que ya saben y de ver las implicaciones futuras de su realización. (Ver punto 1.2 del apartado II.)

4. Estrategias de aprendizaje

Muchas veces los alumnos confiesan sinceramente su interés por aprender y lo demuestran con su esfuerzo continuo, pero, al mismo tiempo, se quejan desalentados de que su rendi-

miento no se corresponde con su esfuerzo. Otras veces, algunos alumnos con muy bajo rendimiento están convencidos de que con sus capacidades no deberían tener ningún problema para conseguir resultados, al menos, aceptables; e incluso están convencidos de que al final así ocurrirá. Pero no organizan su tiempo (no ven nunca el momento de ponerse a estudiar) ni siguen los procedimientos apropiados ni utilizan las técnicas adecuadas.

En estas situaciones, cuando los alumnos no experimentan ningún avance en sus aprendizajes, es lógico que su nivel de motivación vaya disminuyendo. No es que no aprendan porque no están adecuadamente motivados, sino que no están adecuadamente motivados porque, al no saber cómo afrontar las tareas escolares, no aprenden.

Para conseguir un nivel aceptable de aprendizaje es preciso que los alumnos organicen su tiempo, sigan determinados procedimientos y usen ciertas técnicas. Así conseguirán que su trabajo y su esfuerzo sean eficaces y, al experimentar que progresan en sus aprendizajes, su motivación se acrecentará o, al menos, no irá disminuyendo.

Todo profesor, y no sólo el tutor, para conseguir un aprendizaje eficaz, para facilitar en los alumnos la experiencia de que su esfuerzo sirve de algo, para que noten que avanzan, que van aprendiendo, deben preocuparse por el desarrollo de los hábitos y técnicas de estudio, por las estrategias de aprendizaje. Y deben hacerlo aplicándolo a su propia materia y mostrando con su actuación en el aula (modelando) el modo de hacerlo. La ayuda del profesor debe referirse a:

- las condiciones materiales y ambientales de estudio;
- la planificación y organización del trabajo;
- el uso de técnicas y estrategias que facilitan el aprendizaje;
- el desarrollo de actitudes favorables al aprendizaje.

5. Lo que piensan los alumnos sobre las tareas escolares

Los pensamientos que surgen en los alumnos cuando realizan las tareas escolares pueden facilitar la realización de las tareas y hacer más efectivas las conductas de aprendizaje o, por el contrario, dificultarlas. De lo que se trata es de que los alumnos sean conscientes de cuáles son sus pensamientos cuando se encuentran ante las tareas escolares y de los efectos que pueden tener sobre su conducta y su aprendizaje, para después, si esos pensamientos no son los adecuados, modificarlos dándose instrucciones y actuando según lo hacen los sujetos cuya motivación es positiva. De la misma manera que los consejos, instrucciones, ánimos, mensajes... que otras personas dirigen a un alumno pueden orientar su conducta, también él mismo puede darse mensajes (automensajes) que orienten su conducta y vayan modificando sus pensamientos negativos.

Por lo tanto, no basta con que los profesores les dirijamos mensajes positivos encaminados a centrarlos en la tarea, aumentar su motivación y potenciar su aprendizaje, sino que también debemos enseñarles, mediante modelado, cómo pueden modificar sus pensamientos negativos, dándose ellos mismos automensajes positivos que orienten su conducta hacia el aprendizaje efectivo.

6. Las explicaciones que los alumnos se dan sobre sus resultados (atribuciones). Los resultados que los alumnos esperan obtener (expectativas)

La valoración que un alumno hace de sus propios resultados tiene repercusiones en su rendimiento posterior. Los propios resultados, valorados por el alumno como éxito o fracaso, producen en él estados emocionales positivos o negativos, respectivamente. Pero cuando esos resultados son inesperados (aprobar cuando no se espera), negativos (suspender,

se esperara o no) o muy importantes (pasar de curso, seguir con sus amigos) tiende a preguntarse por las causas que los han determinado y a buscar respuestas a tales preguntas. Las explicaciones que el alumno se dé (es decir, según a qué causas atribuya sus resultados) influyen en sus respuestas emocionales y en sus expectativas, y, a través de ellas, en el interés y esfuerzo que pondrá en conseguir alcanzar sus metas.

Cuando un alumno acaba de aprobar un examen, pensar que el aprobado se debe a la buena suerte o, por el contrario, a lo bien que lo preparó, influirá en las expectativas sobre el próximo examen, en cómo lo preparará y, por tanto, en su resultado. De la misma manera, un alumno que ha suspendido un examen, según piense que se debe a su falta de capacidad o a su falta de esfuerzo, tendrá distintas expectativas sobre sus resultados en el próximo examen y su disposición a prepararlo será distinta.

Los profesores deben contribuir a que los alumnos adquieran las siguientes ideas:

- Atribuir sus resultados a causas que él puede controlar (su propio esfuerzo, el uso de estrategias adecuadas, pedir ayuda...) y no a causas que están fuera de su control (la suerte, la dificultad de la tarea, sus capacidades...).
- El esfuerzo, causa interna y controlable, es la que mejor explica los resultados. Ahora bien, lo importante no es *cuánto* esfuerzo se invierte, sino *cómo* se utiliza, si se emplea aplicando estrategias adecuadas a lo que se quiere aprender.
- Las expectativas positivas favorecen los resultados finales positivos, mientras que las expectativas negativas favorecen los resultados finales negativos.
- Aunque las capacidades (inteligencia, comprensión, atención y concentración, memoria, etc.) en un momento dado son las que se tienen y pueden suponer una dificultad, hay que dejar claro que no es algo definitivo

para toda la vida. Se pueden ir desarrollando poco a poco, siempre que se ejerciten.

- Cuando el alumno se encuentra ante una dificultad, en lugar de desanimarse y abandonar, debe utilizar otras estrategias: determinar las causas de su fracaso y mirar qué debe hacer para superarlas, plantearse metas realistas, dividir en pasos intermedios una tarea compleja y abordarlos sucesivamente, fijarse en los avances aunque sean pequeños, centrarse en tareas concretas e inmediatas en lugar de en los objetivos finales y lejanos, etc.

7. Otros factores personales¹

Emociones y sentimientos

Sentirse bien consigo mismo favorece el aprendizaje. Por el contrario, cuando un alumno no se siente bien consigo mismo puede desentenderse de las actividades académicas o puede buscar el enfrentamiento con los profesores y compañeros, para dar salida a su malestar y como excusa para justificar sus malos resultados.

Sentirse aceptado es una necesidad básica. Las relaciones en el aula no son simétricas: el profesor debe ejercer la autoridad y el alumno seguir sus indicaciones. Pero la manera de ejercer la autoridad puede llevar a algunos alumnos a sentirse rechazados. Cuando un alumno se siente rechazado, cualquier actuación del profesor encaminada a ayudarlo no será interpretada como un deseo de ayuda por parte del profesor, sino como una actuación que responde a otras intenciones menos favorables para él.

Una excesiva preocupación por los resultados o presiones externas desproporcionadas pueden generar en los alumnos un estado de ansiedad que perjudica su aprendizaje y, por tanto, su rendimiento y sus resultados. Los alumnos deben estar preocupados por su rendimiento, pero sin excederse.

¹ Los factores que se exponen en este apartado no son desarrollados de una manera específica en el programa que estamos aplicando a los alumnos.

No solamente afectan a la conducta académica de los alumnos su situación personal y sus sentimientos íntimos. Las relaciones con los padres, o su inexistencia, los conflictos familiares, las relaciones con los hermanos, los compañeros, la pandilla, etc. afectan a su estado emocional y repercute en su actitud frente al aprendizaje.

Autoestima

Los sentimientos sobre la propia valía influyen en la actitud de los alumnos y, consiguientemente, en su conducta académica y su rendimiento.

Una baja autoestima puede llevar al alumno a intentar compensar las bajas capacidades que cree tener con un sobreesfuerzo, pero lo más frecuente es que un alumno con esos sentimientos tienda a evitar plantearse retos en su aprendizaje. Al creer que no será capaz de conseguir los aprendizajes propuestos ni de realizar las tareas, no se esforzará y esperará malos resultados que, cuando lleguen, confirmarán y reforzarán sus sentimientos de poca valía.

En el polo contrario, un alumno que sobreestima sus capacidades, por desconocimiento de sus limitaciones o como mecanismo de defensa ante sus sentimientos de inferioridad, puede pensar que él no necesita usar estrategias de aprendizaje, atender, hacer las tareas, esforzarse, etc.; o puede que no las lleve a cabo para poder así justificar sus malos resultados y mantener su autoestima.

Una excesiva preocupación por la autoestima y por mantener una imagen positiva de sus capacidades llevará al alumno a no esforzarse –o a decir que no se esfuerza–, de manera que el posible fracaso pueda atribuirse a falta de esfuerzo y no a bajas capacidades. Tenderá a elegir tareas o muy fáciles, que le aseguren el éxito, o muy difíciles, para justificar el previsible fracaso. La excesiva preocupación por la autoestima hace que el alumno viva en permanente tensión en la clase, temiendo que el profesor le pregunte o le saque a la pizarra, lo que

no favorece su atención ni su aprendizaje; no preguntará las dudas al profesor, dirá falsamente que sí lo ha entendido, estudiará “de memoria”, preparará “chuletas” o copiará en los exámenes...

Es importante, por consiguiente, desarrollar en los alumnos una autoestima positiva y un conocimiento realista de sus verdaderas capacidades junto con la idea de que éstas no son algo fijo e inamovible, sino que pueden desarrollarse en la medida en que sean ejercitadas.

Experiencia de autonomía

Uno de los factores que más contribuyen a sentirnos satisfechos es el experimentar que hacemos las cosas porque nosotros queremos y no porque alguien nos las impone. En el caso de los adolescentes esto es aún más notorio; necesitan poner de manifiesto su independencia respecto de los adultos. Por ello, su motivación hacia el aprendizaje, su disposición a realizar las tareas escolares, dependerá en gran medida de la sensación que tengan de que lo que hacen en el instituto es impuesto por los profesores y sus padres, o aceptado de buen grado por ellos.

Las siguientes pautas de actuación pueden facilitar la percepción de autonomía:

- explicitar la funcionalidad específica de las tareas propuestas y de los aprendizajes que van a conseguir;
- dar el máximo de posibilidades de opción y decisión;
- facilitar la experiencia de progreso en la adquisición de competencias;
- favorecer la toma de conciencia de las propias motivaciones y de lo que implica aprender.

Otros factores

La mayor o menor preocupación por motivos externos, como son las recompensas –prometidas o esperadas–, puede afectar a la motivación de un alumno de distintos modos. Las

recompensas pueden ayudar a que los alumnos realicen las tareas cuando su interés inicial es muy bajo, cuando es preciso realizarlas durante un cierto tiempo para que surja el interés o cuando se necesita conseguir un determinado nivel de destreza para disfrutar con su realización. En los demás casos, las recompensas suelen ser contraproducentes.

El nivel intelectual puede influir en el nivel de motivación de un estudiante, sobre todo por las dificultades de aprendizaje que le haya

supuesto. Pero, más que el nivel de inteligencia general, son las capacidades específicas relacionadas con el aprendizaje las que le van a permitir aprovechar las situaciones de aprendizaje, experimentar sus propios avances y mantener la motivación. Los conocimientos previos necesarios para ir asimilando los nuevos conocimientos que se proponen son más decisivos que el nivel intelectual en orden a procurar la experiencia de aprendizaje y mantener la motivación.

II. FACTORES DEL CONTEXTO

¿QUÉ PODEMOS HACER LOS PROFESORES?

Frente a la constatación, e incluso la queja, de la baja motivación para el aprendizaje de nuestros alumnos, los profesores podemos limitarnos a lamentar tal situación y echar la culpa a los propios alumnos, o a sus familias y a la sociedad en general por no transmitirles la valoración del esfuerzo y de la adquisición de capacidades y competencias. Esta actitud conlleva dos consecuencias para los profesores que la mantienen: llegan a pensar que poco se puede hacer por motivar a los alumnos y, además, su autoestima profesional y la valoración de su profesión se vuelven más negativas al verse incapaces de conseguir los logros educativos que son el objetivo de su trabajo.

Ante el mismo problema, otros profesores y profesoras se preguntan: ¿Qué puedo hacer para conseguir que mis alumnos se interesen por aprender y pongan el esfuerzo necesario? Estos profesores no desconocen la influencia del contexto social y cultural sobre el interés y la motivación por aprender de nuestros alumnos. Pero reconocen que, a pesar de todo, el contexto escolar, definido y controlado en gran medida por el profesor, afecta de modo importante a la forma en que se enfrenta el alumno a su trabajo en el aula y que, por consiguiente, merece la pena tratar de conocer qué características debe adoptar la propia actividad docente para que nuestros alumnos se interesen por adquirir los conocimientos y capacidades cuya consecución les propone el centro educativo.

Ya hemos dicho que la motivación de cada alumno es consecuencia de la interacción de ciertas características personales que afectan

a su motivación y los contextos de aprendizaje. En las páginas que siguen se expone, de una manera muy resumida, cómo influyen en la motivación de los alumnos por aprender ciertas características del contexto de aprendizaje².

1. Comienzo de las actividades de aprendizaje: ¿Cómo captar la atención de los alumnos y hacia dónde dirigirla?

Para que los alumnos aprendan, es preciso que *quieran aprender*. Para conseguir que los alumnos tengan esta intención los profesores han de adoptar al comienzo de una clase estrategias encaminadas a despertar su curiosidad, mostrarles la relevancia de lo que han de aprender y crear las condiciones para mantener su interés.

1.1. Activación de la curiosidad

La curiosidad es un proceso, manifiesto en la conducta exploratoria, activado por características de la información tales como su novedad, su complejidad, su carácter inesperado, su ambigüedad y su variabilidad. Según esto, para despertar la curiosidad, los profesores y las profesoras deberíamos utilizar estrategias como *presentar información nueva, incierta, sorprendente o incongruente con los conocimientos previos del alumno, y variar los elementos de la tarea*.

Aunque pueda parecer que los alumnos están conformes con que el profesor empiece directamente a explicar, no significa eso que tengan deseos de aprender y comprender; esa forma de comenzar la clase puede inducirles a pensar que lo importante es memorizar y aprobar. Por el contrario, comenzar un tema planteando situaciones y preguntas que activen su curio-

² Seguimos el orden y las ideas que aparecen en Jesús Alonso Tapia: *Motivar para el aprendizaje* (Edebé, 1997). El mismo autor trata también este tema en: *Motivación y aprendizaje en el aula* (Santillana, 1991), *Orientación educativa. Teoría, evaluación e intervención* (Síntesis, 1995) y *Motivar en la escuela, motivar en la familia* (Morata, 2005).

sidad, puede ser útil para orientar el aprendizaje hacia la comprensión de fenómenos y no hacia la memorización de hechos.

1.2. *Explicitación de la relevancia de la tarea*

Todo alumno, cuando se enfrenta a la actividad escolar, se pregunta, explícita o implícitamente: “¿Para qué necesito saber esto?” La pregunta implica la búsqueda de significado, instrumental o de meta, de lo que debe aprender, y su respuesta va a condicionar en buena medida los incentivos del sujeto para atender a una explicación, estudiar un tema o realizar una tarea y, en consecuencia, el esfuerzo que va a poner en todo ello.

La respuesta a esa pregunta, es decir, el significado que le den a una actividad, depende al menos de dos factores: 1) del grado en que son *capaces de situar la tarea en el contexto de lo que ya saben*, y 2) de que los alumnos sean *capaces de determinar las implicaciones futuras* de su realización.

Para que los alumnos consigan ambas cosas, los profesores podemos relacionar explícitamente el contenido de la instrucción con las experiencias, los conocimientos previos y los valores de los alumnos, en la medida en que los conocemos de sesiones anteriores.

Igualmente debemos *hacer explícita la meta* para la que puede ser relevante aprender lo que se propone o *indicar directamente su funcionalidad*. Si los alumnos no perciben el valor de lo que realizan, lo más probable es que no afronten el trabajo escolar con la motivación adecuada. Si utilizamos mensajes que orientan la atención no hacia la adquisición de competencias sino hacia la superación de la evaluación o hacia la competición con los compañeros, activaremos la preocupación por quedar bien y evitar quedar mal, la ansiedad y las estrategias centradas más en objetivos externos a la tarea que en el propio aprendizaje.

1.3. *Activación y mantenimiento del interés*

Nos referimos con el término “interés” al hecho de mantener la atención centrada en algo; en nuestro caso, el desarrollo de una explicación o la realización de una tarea.

1.3.1. *Mantenimiento del interés de los alumnos durante el desarrollo de la clase*

El mantenimiento del interés, de la atención, depende de la *curiosidad*, la cual, a su vez, depende de la novedad de la tarea y de que ésta plantee problemas e interrogantes. Los fenómenos novedosos dejan de serlo cuando se repiten y el sujeto se habitúa a ellos, por lo que es necesario *variar y diversificar las tareas* para seguir experimentando curiosidad.

Una vez que algo ha alcanzado la atención de un alumno o alumna, otros factores personales contribuyen a mantenerla. Uno de ellos es el que la realización de la tarea les permita alcanzar sus *metas* personales, al determinar qué es relevante y qué no lo es. Esto se verá facilitado si la funcionalidad de la tarea está clara, es decir, si el alumno ve claro para qué puede servirle. El profesor puede facilitarlo poniendo de manifiesto la *relevancia*, según hemos expuesto anteriormente.

Por otro lado, si la actividad es seguir la explicación de un profesor, resulta fundamental que dicha explicación se comprenda; de lo contrario, se percibe como algo sin sentido y normalmente los alumnos “se desconectan”. La *comprensión*, a su vez, está condicionada por la conexión entre lo que el alumno sabe y lo que el profesor va diciendo. Es muy difícil que un alumno mantenga la atención si no entiende lo que el profesor va diciendo. Para facilitar esa conexión, los profesores pueden utilizar las siguientes estrategias:

- a) *Activación de los conocimientos previos.* Evocar los conocimientos que alumnos y alumnas poseen sobre el tema ayuda a despertar y mantener el interés. Cuando un tema ocupa varias clases, es conveniente

al comienzo de cada sesión recordar los objetivos del tema, las razones por las que se trata de conseguir tales objetivos y los principales puntos ya vistos, para así activar los conocimientos previos y facilitar el mantenimiento del interés.

- b) *Uso de ilustraciones y ejemplos.* Los alumnos pueden tener dificultades para comprender conceptos que no tienen para ellos un referente claro, lo que dificulta, además de la comprensión, el interés, la motivación y el aprendizaje. Usar ilustraciones y ejemplos concretos puede ser un buen recurso para mantener el interés al explicar, dado que permiten la creación de un referente concreto con el que establecer comparaciones y analogías.
- c) *Uso de un contexto narrativo.* Siempre que sea posible, utilizar un contexto narrativo para transmitir la información facilita la atención -y probablemente el recuerdo- de una manera más eficaz que limitarse a la mera exposición de los hechos o ideas.

1.3.2. Mantenimiento del interés de los alumnos cuando trabajan solos

Cuando los alumnos tienen que realizar actividades ellos solos, los factores que controlan el mantenimiento de la atención son fundamentalmente de tipo personal.

Depende de que la meta del alumno sea aprender y superarse, lo que requiere que *la tarea no sea trivial*, esto es, que suponga un cierto desafío. Por otra parte, está la capacidad de autorregulación de la propia actividad mediante *autoinstrucciones y automensajes*.

Para orientar la atención y mantener el interés de los alumnos cuando realizan solos la tarea, los profesores podemos hacer algo al introducirla. Podemos *recordar los pasos* que configuran el proceso mental que hay que seguir. Podemos indicarles que *lo importante es aprender a realizar la tarea* más que el hecho mismo de resolverla, por lo que deben prestar atención a los puntos en que encuentran dificultades, pensar en lo que hacen para intentar

resolverlas y, si no lo consiguen, preguntar. Podemos señalarles que, al realizar lo que se les ha pedido, antes que buscar conseguir la perfección, deben fijarse en conseguir *progresos parciales*, abordando sucesivamente tareas cada vez más complejas, para que haya siempre un cierto desafío.

Si los profesores y las profesoras proponemos objetivos intermedios, si facilitamos guiones e instrucciones que centren la atención de los alumnos en el proceso de ejecución más que en el resultado, se puede evitar el bloqueo y la pérdida de interés y motivación.

El mantenimiento del interés depende también de la *ausencia de factores ambientales* que puedan contribuir a la distracción de los alumnos. Los alumnos suelen asociar la existencia de ruidos y alboroto frecuente a la existencia de tiempos muertos, en los que no se sabe qué hacer, y a la ausencia de objetivos claros. Parece, pues, necesario que sean *suficientemente precisas la planificación de las actividades y las instrucciones* sobre el trabajo que se den al comienzo.

Puesto que siempre existe la posibilidad de distracciones externas, para evitarlas y mantener la concentración, es preciso que los alumnos posean *estrategias de control* adecuadas, como el empleo de autoinstrucciones del estilo “Si cierro la ventana, no me molestará el ruido”.

2. Desarrollo de las actividades de aprendizaje: ¿qué pautas de actuación deben adoptarse?

El interés, el esfuerzo y la forma de afrontar las tareas no son algo estático, sino dinámico, que cambia en función de las condiciones y experiencias con que los alumnos se encuentran durante el desarrollo de la actividad. Hay que fijarse, entonces, en lo que los profesores y las profesoras podemos hacer durante la actividad para conseguir que la motivación de los alumnos no cambie, esto es, que se mantenga orientada hacia la adquisición de com-

petencias en vez de orientarse hacia otras metas.

2.1. *Pautas de actuación que contribuyen a mostrar la aceptación incondicional del alumno*

Un hecho que se relaciona positivamente con el rendimiento escolar es la percepción por parte de los alumnos de que el profesor les escucha, de que se preocupa de que cada uno aprenda, sin compararles con los demás, de que les señala los progresos y no sólo lo negativo, y de que no hay favoritismos. Los alumnos tienden a rendir más en la medida en que se sienten escuchados, en que *sienten que el profesor busca ayudarles* y que no le importa si son mejores o peores porque no les compara. Existen numerosos comportamientos específicos mediante los que se puede transmitir la aceptación del alumno, como son:

- *Permitir que el sujeto intervenga*, preguntando o pidiendo ayuda si lo considera necesario.
- *Escuchar de modo activo*, es decir, mirando al alumno con atención y mostrándole que tratamos de entenderle, para lo que le pedimos aclaraciones.
- *Hacer eco de sus intervenciones y respuestas*, mostrando que le escuchamos y que nos parecen positivas.
- *Asentir con la cabeza* mientras nos habla.
- *Ampliar sus respuestas*, si nos parecen incompletas, pero tratando de no perder lo positivo que haya dicho.
- Si la intervención o la respuesta son incorrectas, *preguntar por qué dice lo que ha dicho*; normalmente encierra alguna justificación, lo que salva la autoestima del alumno.

Es también esencial que el alumno experimente que *el profesor está tan disponible para él* como para los demás, lo que depende del tiempo que le dedica; que sienta que *no se le compara* sino que, por el contrario, el apoyo que recibe se ajusta a su ritmo y le ayuda a progresar, y que *lo que cuenta es este progre-*

so, aunque vaya por detrás de otros. Esta percepción depende básicamente de las pautas de evaluación, como se verá más adelante.

2.2. *Pautas facilitadoras de la percepción de autonomía*

Uno de los objetivos que es preciso conseguir para que los alumnos y las alumnas trabajen a gusto, motivados por aprender, es que no se sientan obligados sino que, por el contrario, consideren todo el conjunto de las actividades escolares como algo propio, aceptado de buena gana. Para que se dé la *experiencia de autonomía* al hacer una tarea inicialmente recabada por otros, es preciso percibir que la competencia que puede proporcionar su ejecución permite aumentar su autonomía real y que tal competencia se incrementa a lo largo de la realización de las propuestas escolares. Pueden contribuir a que se den estas condiciones las pautas de actuación de los profesores que a continuación se exponen.

Explicitar la funcionalidad de las actividades que se van a realizar y los aprendizajes que deben conseguir. Es un requisito necesario, aunque no suficiente, para que los alumnos puedan afrontar el trabajo sin sentirse obligados, lo que ocurriría si no descubriesen el sentido y valor que puede tener.

Dar el máximo de posibilidades de opción y decisión, para facilitar que la actividad de la clase esté orientada hacia el trabajo autónomo y la responsabilidad personal. Si la actividad consiste en seguir la explicación del profesor, es fundamental que los alumnos y las alumnas se sientan libres de *intervenir y preguntar* cuando lo consideren necesario. De esta manera queda claro que de lo que se trata no es de “escuchar lo que alguien quiere decirme”, sino de que “yo entienda”. Naturalmente, se puede pedir a un alumno que espere un momento para cerrar algún aspecto de la exposición. Pero no fomentar la participación y, más aún, inhibirla pidiendo no ser interrumpido.

pido crea la sensación de que “aquí lo que cuenta es aguantar lo que nos dicen; no importa lo que piense o sienta”, lo que desmotiva a los alumnos, al crear la sensación de tener que hacer una tarea por obligación. Si los alumnos no preguntan al profesor sin que éste lo haya prohibido, habrá que analizar por qué ocurre esto. Unas veces será debido a cómo se perciben los alumnos a sí mismos y otras a cómo perciben al profesor. Éste deberá revisar la manera como comunica su aceptación de alumnos, el modo como les responde o la reacción ante sus errores.

También apoya el sentimiento de autonomía el hecho de que los alumnos y las alumnas *participen en la planificación* de su proceso de aprendizaje, estableciendo los objetivos que han de alcanzar, eligiendo entre posibles tareas y materiales, escogiendo a los compañeros para los trabajos en grupo, participando en los modos y los momentos de la evaluación, etc.

Facilitar la experiencia de progreso en la adquisición de competencias, lo que es fundamental para afrontar de buena gana el trabajo escolar. El profesor puede intervenir aquí en el diseño y organización de actividades, en la interacción y el tipo de ayudas que proporciona, y, sobre todo, en el tipo, momento y contexto de la evaluación. Lo veremos más adelante.

Favorecer la toma de conciencia de las propias motivaciones y de lo que implica aprender. Algunos alumnos, especialmente al llegar a la adolescencia, no están a gusto con el trabajo escolar, sea del tipo que sea, porque realmente no saben lo que quieren, o porque no han experimentado en profundidad lo que significa aprender, en cuanto adquisición de una competencia, ni se han parado a pensar en la satisfacción que comporta. Acaban por aceptar una forma pasiva de estar en el centro, sin tomar conciencia de que están padeciendo una situación que no les ayuda a progresar. Sin embargo, es posible contribuir a que cambien su perspectiva, *ayudándoles a que sepan lo que quieren*, a que vean que lo que se

busca es facilitarles la consecución de algo que en el fondo desean, a que comprendan que el aprendizaje incrementa sus capacidades y potencia su desarrollo. El profesor puede ayudarles a *modificar la forma de pensar* de estos alumnos y facilitarles la experiencia de progreso mediante las siguientes actuaciones:

- ayudarles a *establecer sus propias metas*;
- enseñarles a *dividir la tarea en pequeños pasos*;
- enseñarles a preguntarse “¿Cómo puedo hacerlo?” y a buscar los medios, en lugar de decir “No lo sé”;
- destacar la importancia de *pedir ayuda* cuando la necesite;
- señalar la importancia de *pedir que le enseñen a hacer las cosas por sí mismos*, no que se las hagan;
- animarles a preguntarse qué pueden *aprender de sus errores* y cómo evitarlos en el futuro;
- animarles a *compensar sus limitaciones* buscando los medios necesarios;
- animarles a que *disfruten cuando progresan*, aunque no gane a otros.

Las pautas anteriores y otras parecidas pueden transmitirse a los *alumnos en el contexto de las actividades cotidianas*. Aisladamente no tendrán efectividad, pero su *uso recurrente* contribuirá a crear un clima que facilite la percepción de progreso.

2.3. Pautas facilitadoras de la experiencia de aprendizaje

Si un alumno no está motivado por aprender porque cuando lo intenta no lo consigue, se requiere algo más que despertar su curiosidad y su interés, mostrar la relevancia de las tareas o darle oportunidades de opción y de autoresponsabilizarse de su trabajo para poder motivarle. Es preciso que, cuando lo intente, *aprenda de hecho* y que *perciba que progresa*, esto es, que experimente que, como fruto de su esfuerzo, es más competente. Son necesarias otras condiciones relacionadas con el diseño de las tareas, la interacción pro-

fesor-alumno y las interacciones entre los alumnos.

2.3.1. Diseño de las tareas

Según Ames, al diseñar las tareas de aprendizaje, para que motiven realmente a aprender, hay que tener presentes estos *cinco objetivos*:

1. Centrar la atención de los alumnos en los aspectos más significativos y relevantes de los contenidos;
2. Despertar en ellos la curiosidad y el interés mediante actividades novedosas y diversas;
3. Plantearles acciones que impliquen un desafío razonable;
4. Ayudarles a plantearse metas realistas a corto plazo; y
5. Apoyar el desarrollo y el uso de estrategias de aprendizaje efectivas.

Los cuatro primeros ya han sido comentados. El último de ellos constituye uno de los elementos centrales de la actividad docente y con mayor repercusión motivacional. Para conseguir que los alumnos adquieran las estrategias con la efectividad suficiente que les permita aprender autónomamente y aprender a pensar sería preciso:

1. que los procedimientos y estrategias se enseñen *en el contexto* de los tipos de problemas a los que se desea que los alumnos los apliquen más frecuentemente, porque su transferencia a contextos diferentes es difícil y sólo se logra tras mucha práctica;
2. que el diseño de las tareas incluya estos cinco componentes (aunque no todos son igualmente necesarios en todos los casos):
 - a. *Crear la conciencia del problema.* Contribuye a que los alumnos perciban la relevancia que tiene el aprendizaje de las estrategias que se van a trabajar. Para ello es necesario que el alumno experimente la insuficiencia de sus conocimientos.
 - b. *Explicar los procedimientos o estrategias que deben aprenderse.* Proporciona la experiencia de conocer algo nuevo, de saber más, lo que resulta motivador. Sin embargo, haber com-

prendido inicialmente la explicación no significa ni que los conceptos se entiendan en profundidad ni que se sepan hacer las cosas. La explicación puede funcionar como organizador del resto de las experiencias de aprendizaje, lo que facilita la experiencia de progreso y resulta motivador.

- c. *Modelar el uso de los procesos de pensamiento que deben seguirse, haciéndolos explícitos.* A veces los alumnos no comprenden la actuación del profesor, las operaciones que realiza o las conclusiones a las que llega, porque los procesos de pensamiento que sigue el profesor permanecen ocultos. Sin embargo, cuando el profesor va expresando en voz alta no sólo los procedimientos y estrategias mentales mediante los que se resuelven los problemas (el *cómo* se hace), sino también las razones por las que se actúa así en un momento dado (*por qué* se piensa así), se facilita la comprensión de los modos de actuación que se pretende que los alumnos consigan.
- d. *Moldear mediante indicaciones precisas el uso de los procesos de pensamiento que se van a seguir.* La práctica, acompañada de una corrección progresiva de los errores, con las indicaciones de los profesores sobre las razones por las que algo está saliendo mal y sobre cómo corregirlo, hace posible la adquisición de las competencias estratégicas y procedimentales. Para que la ayuda que se dé al alumno le facilite realmente el aprendizaje es preciso identificar el origen de las dificultades que experimenta.
- e. *Posibilitar la consolidación de lo aprendido mediante la práctica.* Lo que no se practica termina por olvidarse. Que los alumnos practiquen o no depende en buena medida de que los profesores estimulen y refuercen la práctica y la aplicación de los conocimientos adquiridos.

Para acabar este apartado hay que destacar que lo que posibilita la motivación de los alumnos por aprender y seguir trabajando es la *experiencia de competencia en relación con el propio aprendizaje*, esto es, el *saber que saben enfrentarse a las dificultades* que presenta. Sin embargo, lo normal es que los profesores deban dar a los alumnos indicaciones para corregir lo que han hecho mal. Como estas indicaciones subrayan inicialmente su falta de competencia, podrían tener un efecto contrario al deseado. Para evitarlo, es preciso *subrayar los aspectos positivos* que haya en la forma de afrontar las tareas y, tras la corrección, asegurarse de que *realizan de nuevo* actividades análogas con un *grado razonable de éxito*.

2.3.2. Interacción profesor-alumno

Uno de los factores que más ayudan a definir la motivación de los alumnos, y que más facilitan o dificultan el aprendizaje, lo constituye el contexto creado por la interacción profesor-alumno. Esta interacción tiene tres componentes principales: los *mensajes* dirigidos por el profesor a lo largo de las tareas escolares, las *recompensas* que da a los alumnos y los *modelos de actuación* que ofrece con su comportamiento.

a) *Mensajes*. Los mensajes del profesor a lo largo de las actividades escolares, especialmente si son consistentes, si se orientan en la misma dirección y si se dan de forma regular, contribuyen notablemente a definir la motivación de los alumnos. Pero para que esta motivación sea la adecuada, los mensajes deben reunir las siguientes características:

- *antes* de la tarea: deben orientar al alumno *hacia metas de aprendizaje*, y para ello deben centrar la *atención en el proceso* más que en el resultado, *en las estrategias* necesarias para desempeñar la actividad, *en el origen de las dificultades* y *en la búsqueda de medios* para superarlas.

- *durante* la realización de la tarea: deben darle *pistas que le ayuden a pensar* y a superar las dificultades, subrayar la funcionalidad de la tarea y ayudarle a aprender cómo realizarla, enseñándole a planificarla y a establecer metas realistas, a dividirla en pasos y a buscar y comprobar posibles medios de superar las dificultades. Son mensajes que afectan positivamente a la motivación de los alumnos aquellos que orientan hacia metas de aprendizaje, que generan *expectativas de progreso*, que proporcionan ayudas para que *el propio alumno llegue a resolver* las tareas, y que suponen una *valoración positiva* de su conducta y de su persona.
 - *después* de realizar la tarea: deben ayudar a centrar la atención en el *proceso seguido*, a tomar *conciencia de lo que han aprendido* y de *por qué lo han podido aprender*, y a que descubran que *no importa ir despacio y cometer errores, siempre que se avance*; deben *comunicar confianza* y deben ayudar a *disfrutar del aprendizaje*.
- b) *Recompensas*. Los elogios y las recompensas tangibles, bajo ciertas condiciones, pueden facilitar el desarrollo de la motivación intrínseca por la tarea cuando el *nivel inicial de interés del alumno por ella es muy bajo*, cuando su atractivo sólo se puede comprobar después de *llevar cierto tiempo realizándola*, o cuando se *requiere cierta destreza* para disfrutar con su realización. En los demás casos, las recompensas sólo son efectivas mientras están presentes y pueden tener incluso consecuencias negativas para el aprendizaje, por lo que conviene no utilizarlas.
- e) *Modelos*. Cuando los profesores expresan en voz alta lo que piensan acerca de sus aciertos y sus errores, sus preferencias respecto al trabajo, sus expectativas y otros aspectos de su conducta, se constituyen en modelos en los que los alumnos aprenden el interés por aprender, cómo afrontar una dificultad o cómo actuar ante

los demás. El *ejemplo que los profesores dan* es un factor determinante de la motivación de sus alumnos.

2.3.3. Interacción entre alumnos

El que los alumnos estén pendientes de aprender o de cómo van a quedar frente a los demás depende también, en buena medida, de que la forma como los profesores organizan las actividades de clase promueva entre aquéllos interacciones de tipo *cooperativo* (hacen trabajos en equipo), *competitivo* (compiten individualmente o entre equipos) o *no promuevan interacción alguna* (los alumnos trabajan siempre individualmente). También depende de que las condiciones en que les piden trabajar en grupo sean las adecuadas. Las distintas formas de interacción promovidas por el profesor tienen diferentes efectos sobre la motivación.

- a) *Interacción competitiva*. Es la forma que tiene efectos motivacionales *más negativos* para la mayoría de los alumnos. La razón principal es que siempre hay perdedores. Como en este contexto la motivación depende de las expectativas de superar a los compañeros y éstas sólo son elevadas en algunos sujetos, la mayoría se desmotiva.
- b) *Trabajo individual*. El que un alumno tenga que estudiar individualmente –que es lo más frecuente– puede tener efectos más o menos positivos *dependiendo del tipo de tarea, del tipo de metas y de los mensajes* dados por el profesor. Puede ser conveniente para actividades cuyo objetivo es desarrollar *destrezas que deben utilizar individualmente* (leer, escribir, cálculo, etc.), pues es la práctica fundamentalmente la que determina el progreso. Pero si el objetivo es caer en la cuenta de las implicaciones de un concepto, de un principio o de los pasos que requiere un procedimiento, la actuación individual no es lo más adecuado, pues no facilita el que las cosas se vean desde distintos puntos de vista.

c) *Trabajo cooperativo*. El que este tipo de organización, en sus distintas modalidades, tenga efectos negativos sobre la motivación y el aprendizaje o, por el contrario, estimule el interés y el esfuerzo de los alumnos por aprender y facilite su rendimiento, depende de ciertas *condiciones*.

- *Tipo de tarea*: está indicado si su objetivo es facilitar la *comprensión* de conceptos, procedimientos o principios, pues la interacción posibilita el *contraste entre puntos de vista* potencialmente divergentes, creando el conflicto que ayuda a pensar. No así si la tarea puede ser realizada por un solo alumno o si no es necesaria la interacción. Por sus efectos positivos sobre la motivación y el aprendizaje, las tareas más aptas para ser ejecutadas en grupo parecen ser las *tareas abiertas, que admiten varias soluciones*, y en las que los participantes tienen la *posibilidad de optar* entre distintas formas de actuación, de seleccionar cómo trabajar, de buscar información, etc.
- *Tamaño del grupo*: si el grupo es grande, la responsabilidad tiende a diluirse, tratando cada uno de evitar esforzarse y aprovecharse del trabajo de los demás. Por esto, los *grupos pequeños*, de 2 ó 3 alumnos, son los que más favorecen la motivación o el aprendizaje. Si son de 5 ó 6, el profesor, mediante el guión de trabajo y la forma de evaluación, debe asegurarse de que se da una distribución equitativa de las cargas y de que todos los miembros están implicados en cada una de las partes de la tarea.
- *Características del grupo*: para que el grupo funcione bien los miembros del grupo deben *aceptarse mutuamente* y poseer *ciertas capacidades* de tipo social (saber comunicarse) y cognitivas (saber organizarse). Cuando hay dificultades en este sentido, el profesor puede ofrecer un guión detallado para la realización del trabajo, que los alumnos pueden usar o no, según lo necesiten.

3. Evaluación del aprendizaje: pautas facilitadoras de la motivación por aprender

La forma como los alumnos son evaluados constituye sin duda uno de los factores contextuales que más influyen en su motivación o desmotivación frente a los aprendizajes escolares. La forma de evaluación se refiere no sólo a las calificaciones que los alumnos reciben, sino a *todo el proceso* que va desde lo que el profesor les dice, o no les dice, antes de la evaluación para ayudarles y motivarles a prepararla, pasando por el planteamiento mismo de las actividades y modos de recogida de información, puntual o continua, hasta el uso que hace posteriormente de la información recogida. A lo largo de este proceso, los profesores pueden actuar de distintos modos incidiendo en cuatro aspectos que caracterizan la evaluación y que condicionan sus repercusiones sobre la motivación.

3.1. El grado de éxito o de fracaso que pone de manifiesto la evaluación

Toda evaluación implica básicamente un juicio sobre la ejecución de una tarea, que pone de manifiesto el éxito o fracaso del alumno en la actuación que se está valorando. En caso de fracaso, sobre todo si tiene consecuencias negativas importantes, las repercusiones sobre la autoestima son importantes, pudiendo llegar el alumno a pensar que no tiene capacidad, lo que afecta a su motivación, disminuyen las expectativas de progreso y, consiguientemente, la disposición a esforzarse. Si, además, la evaluación es pública o se hace pública, el alumno evaluado tiende a pensar en lo que los demás opinarán de él, y se acentúan los efectos negativos sobre la autoestima, especialmente en los alumnos para los que la preservación de ésta es una meta prioritaria. Para minimizar todos estos efectos negativos, los profesores deberían *evitar comunicar públicamente los resultados* de la evaluación y *comparar* públicamente a los alumnos (mejor

es compararlo consigo mismo, para que vea su progreso), revisar el grado de dificultad de las actividades mediante las que se evalúa a los alumnos, *evitando hacer la evaluación innecesariamente difícil*, y acompañar la comunicación de los resultados con los mensajes pertinentes para optimizar la *confianza del alumno en sus posibilidades*.

3.2. El grado de relevancia del contenido de la evaluación

Si los profesores demandan de sus alumnos conocimientos poco importantes o si, aun siendo importantes, no han dejado claro antes de la prueba de evaluación para qué puede servir adquirir los conocimientos o destrezas que se evalúan, la motivación de sus alumnos se ve afectada negativamente. Sentirse evaluados, tal vez de modo negativo, por no saber algo cuya relevancia no se percibe afecta de modo perjudicial a la percepción de autonomía y, por consiguiente, a la motivación.

En este sentido, el profesor debe conseguir que los conocimientos y destrezas evaluados sean percibidos por los alumnos como *relevantes* tanto por su contenido como por los mensajes que el profesor da antes y después de la evaluación.

3.3. El grado en que la evaluación permite aprender a superar los errores

En caso de que un alumno no conozca o no domine en grado suficiente aquello que se le pregunta, la evaluación puede servir para que los profesores le den información que le *permita corregir sus errores*. Darles o no darles esta información condiciona el que los alumnos perciban la evaluación como una ocasión para aprender o, por el contrario, como un evento que sirve sólo para juzgarles (aprobarles o suspenderles), pero no para ayudarles. Para que los alumnos perciban la *evaluación como una ocasión para aprender*, son necesarias algunas condiciones:

- Que la evaluación esté diseñada de modo que permita decir al alumno no sólo si sabe

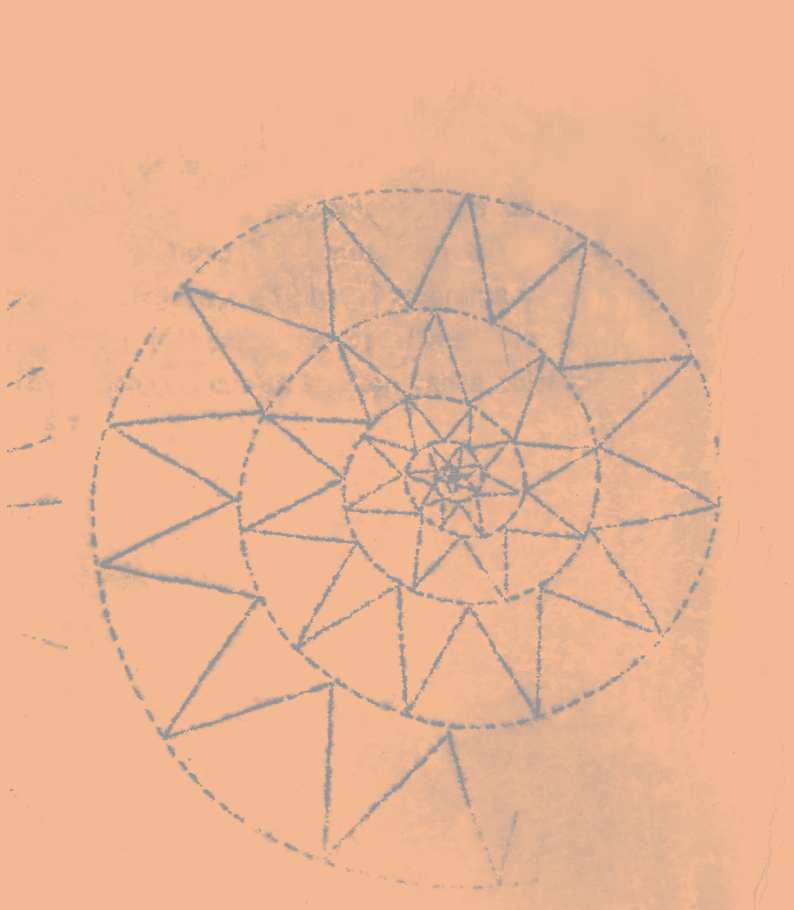
o no, sino, en caso negativo, *a qué se debe su fracaso y cómo corregirlo*.

- Que el diseño de la evaluación, tanto en su aspecto continuo por medio de las tareas diarias como en las pruebas puntuales, responda a un modelo que permita evidenciar en qué grado los alumnos están *logrando un progreso significativo* en relación con la adquisición de un esquema conceptual o unos procedimientos determinados, en lugar de proporcionar información sobre aprendizajes aislados.
- Que la información acerca de *qué* está mal, de *por qué* está mal y de *cómo superar* el problema, obtenida a través de la evaluación, se dé a los alumnos de modo que *puedan superar sus dificultades*, primando la información cualitativa relativa a lo que el

alumno necesita corregir o aprender sobre la cuantitativa (notas).

3.4. ***El grado en que el alumno puede tener un control sobre la calificación***

Finalmente, la evaluación supone valorar lo que el alumno hace *desde unos determinados criterios*. Si éstos son ambiguos para los alumnos, se puede crear una situación de indefensión que perjudique el aprendizaje. Parece, por tanto, necesario que los profesores intenten *objetivar lo más posible los criterios de calificación y se los comuniquen a los alumnos*, de modo que tengan claro *lo que se espera* que estudien, aprendan y demuestren y *tengan la seguridad* de que la calificación dependerá de su actuación y no de la subjetividad del profesor.



Orientaciones a los padres

A LOS PADRES Y MADRES DE LOS ALUMNOS DE 1º DE ESO

¿Cómo pueden contribuir los padres y las madres a que sus hijos e hijas tengan interés y se esfuercen por aprender?

Con frecuencia muchos padres se quejan del poco interés que muestran sus hijos ante las tareas escolares. A veces preguntan a los profesores o al orientador qué pueden hacer para contribuir a que sus hijos estén más dispuestos a esforzarse por aprender.

En nuestro instituto estamos llevando a cabo con los alumnos, en las horas de tutoría, un programa para intentar que mejoren su motivación para el aprendizaje; es decir, que descubran el sentido y la utilidad de lo que se les propone, que adquieran y utilicen métodos y estrategias para aprender con más eficacia, que descubran las consecuencias positivas que conlleva el aprender nuevas cosas y adquirir nuevas competencias; de este modo, al encontrarle un mayor sentido, no les costará tanto trabajo ponerse a estudiar y estarán más dispuestos a esforzarse. Para complementar nuestra actuación en el instituto con los alumnos les enviamos estas orientaciones; así podrán contribuir a conseguir que sus hijos tengan un mayor rendimiento en su aprendizaje*.

Las conversaciones que ustedes mantienen con su hijo o las actitudes que muestran ante él pueden tener efectos –positivos o negativos– en su motivación. Cuando hablan con su hijo sobre su actividad escolar, sobre lo que ha hecho en el instituto, sobre lo que ha aprendido o sobre las notas conseguidas, le transmiten distintos tipos de mensajes cuyo efecto sobre la motivación por aprender puede ser muy diferente. No es lo mismo, por ejemplo, frente a una mala nota preguntarle “¿Has averiguado ya qué es lo que hiciste mal en el examen y cómo había que haberlo hecho?”, que

decirle “Con estas notas no vas a ninguna parte; te van a ganar todos”. En el primer caso se transmite el mensaje: “Lo importante es aprender, incluso de los errores”, mientras que en el segundo lo que se dice es: “No tienes que dejarte ganar”, lo que no implica necesariamente que para ganar haya que aprender en el sentido más profundo del término. Pues bien, si queremos que nuestros alumnos –sus hijos– aprendan realmente, que desarrollen sus capacidades y adquieran competencias, debemos procurar que estén motivados por aprender más que por sacar buenas notas o ser mejores que los demás. Si no es así, si están pensando en lo que los demás van a pensar de ellos si no aprueban o no sacan buenas notas –lo que implica que su meta más importante es preservar su imagen ante los demás–, si están pensando en lo que ocurrirá si suspenden la próxima vez –lo que implica miedo al fracaso y a las consecuencias que pueda traer–, adoptarán actitudes y llevarán a cabo actuaciones que no favorecen realmente el aprendizaje.

De todas las posibles metas que los alumnos pueden perseguir cuando estudian, afrontar las tareas escolares con el deseo de aprender es la que tiene efectos más positivos sobre ellos a la hora de estudiar: les hace esforzarse más y aprender mejor. Cuando están preocupados por lo que los demás puedan pensar de ellos o por los resultados de las evaluaciones puede que también se esfuercen, pero con frecuencia sus estrategias no son las más adecuadas. En este caso atienden más a los resultados que al proceso seguido al conseguirlos y están más pendientes de lo que los demás pueden decir de ellos si se equivocan que de lo que pueden aprender de los errores cuando se les corrige. En consecuencia, si quieren contribuir a que su hijo esté dispuesto a esforzarse por aprender es importante que resalten la importancia y la utilidad de los conocimientos y destrezas que se adquieren en el instituto y que valoren su trabajo, su esfuerzo, sus

* Gran parte de las ideas que aquí se exponen proceden de Jesús Alonso Tapia.

avances, y no sólo sus resultados (sus notas). Seguramente su hijo le pida ayuda mientras está estudiando. Cuando esto ocurre, los padres pueden responder de diferentes formas, con repercusiones diferentes sobre la motivación por aprender. Y ello, no tanto porque sean más o menos acertadas, lo que depende de los propios conocimientos, sino porque la forma misma de responder puede ofrecer modelos distintos de cómo afrontar las dificultades o del valor que tiene la tarea en cuestión. Por ejemplo, no es lo mismo responder a una pregunta “No sé, eso yo no lo he estudiado. Que te lo explique el profesor”, que responder diciendo “¿Qué es lo que no entiendes? ¿Has buscado en el libro de texto dónde lo explica? ¿Por qué no miras en la enciclopedia?” o “No lo sé, pero trae el libro que vamos a estudiarlo juntos”. Aunque en ninguno de los dos casos los padres tienen la solución, la forma de responder en el segundo caso es más positiva porque enseña cómo pensar para no quedarse bloqueado y evitar así la desmotivación.

Con frecuencia el problema no es que nuestros alumnos –sus hijos– no aprendan lo suficiente por no estar motivados, sino que no están motivados porque no aprenden, al no saber cómo afrontar las dificultades que plantea el estudio y el aprendizaje escolar. No es lo mismo, por ejemplo, preguntarse al comienzo de una tarea “¿Puedo hacerlo?”, que preguntarse “¿Cómo puedo hacerlo?”. O estar preocupado por el tiempo del que aún se dispone para hacer un problema en lugar de por el paso siguiente que hay que dar para resolverlo. O pensar tras un fracaso: “¡No, si está claro que esto a mí no se me da!”, que preguntarse “¿Cómo puedo evitar que se produzca de nuevo? ¿Qué he hecho mal para corregirlo?”. La segunda forma de pensar, en la medida en que centra la atención en la búsqueda de los medios y estrategias para resolver los problemas y dificultades, incrementa la probabilidad de solucionarlos y, en consecuencia, de aprender. A menudo, sin embargo, esta forma de pensar no es suficiente, pues las

estrategias que se deben utilizar son difíciles de descubrir y deben enseñarse. Pero no es imposible. Si escuchan y observan lo que sus hijos dicen y hacen cuando se enfrentan a un problema o a una tarea, a menudo podrán identificar qué les causa dificultad y decidir cómo ayudarles. Ahora bien, es necesario dedicar tiempo para atenderles en tales trances. En todo caso, si no pueden resolver la dificultad directamente, siempre pueden ayudarles animándoles a que pidan ayuda a quien pueda dársela: los profesores, el tutor, algún compañero..., y a que intenten utilizar otras estrategias que sean más eficaces; todo, antes que quedarse sin hacer nada, sin intentar resolver sus dudas y superar las dificultades.

Los padres también influyen en la motivación e interés de sus hijos por aprender con su ejemplo. Así, mientras hojean los libros de sus hijos, pueden comentar “Qué interesante es esto...”, mostrando curiosidad; o, ante una avería ocurrida en casa, pueden pensar en voz alta “Vamos a ver cómo resuelvo esto..., tal vez...”. Estos comportamientos ofrecen modelos de interés por conocer y formas positivas de enfrentarse a los problemas. Hay comportamientos, sin embargo, que transmiten escaso interés por aprender, así como la idea de que poco se puede hacer si no se te da bien una tarea. Por ejemplo, comentar “Yo para esto soy un negado, siempre tengo que pedir que lo haga otro” conlleva la idea de que aquello que no nos ha salido bien a la primera es difícil de aprender, conque ¿para qué esforzarse?

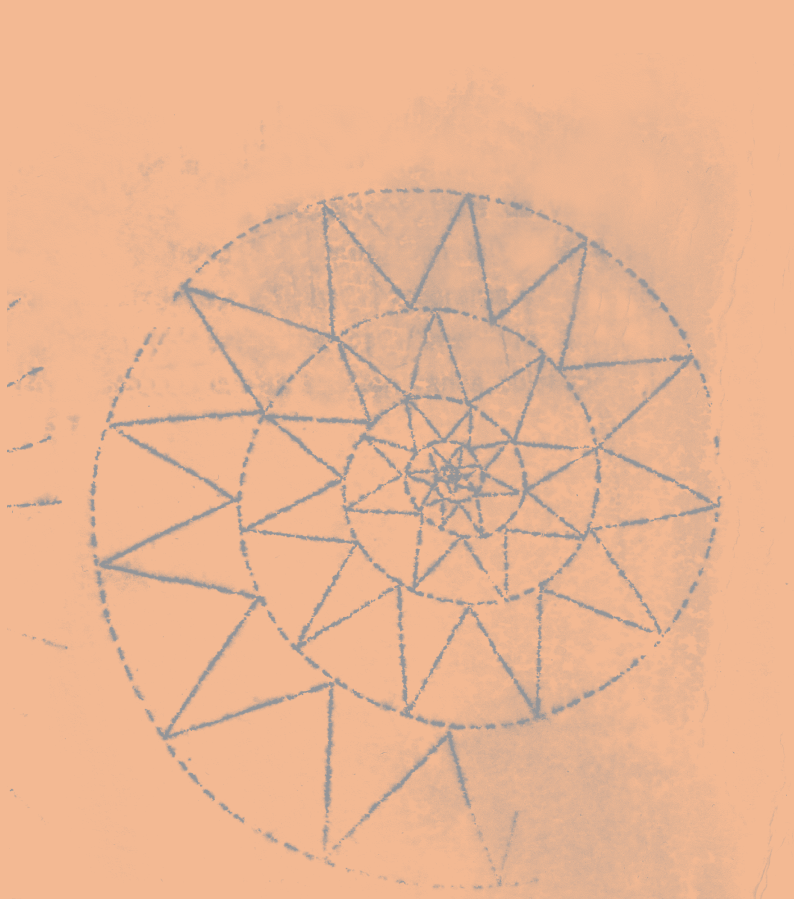
Finalmente, los padres pueden influir positiva o negativamente en el interés y esfuerzo de sus hijos por aprender en la medida en que controlen ciertos factores que configuran el medio en el que aquellos han de desarrollar su actividad. Los hijos pueden estudiar, leer o hacer otras cosas: ver la TV, salir con los amigos, oír música, etc. Obviamente, el tiempo que se dedica a una cosa no se puede dedicar a otra. O, al menos, la atención que se presta no es la misma. Por ello, es preciso de algún modo

controlar el influjo de estos factores. Deben también ayudarles a organizar su tiempo, a que adquieran el hábito de estudiar todos los días y no sólo en vísperas de exámenes.

En resumen, las metas que sus hijos consideran relevantes al afrontar las tareas escolares y el modo de pensar cuando están frente a ellas influyen en su motivación por aprender, pero los padres pueden contribuir a que tal influencia sea positiva. Si el diálogo con sus hijos sobre lo ocurrido en el aula, la forma en que se les ayuda a realizar las tareas, el ejemplo que se les ofrece y el grado y modo en que se controla el contexto que rodea al estudio, ponen de manifiesto la importancia de aprender más que la de quedar bien, conseguir buenas

notas o ganar a otros, y si se les enseña a afrontar los problemas y tareas pensando en cómo resolverlos, en el proceso que se sigue y en que de los errores se aprende, estaremos contribuyendo de modo efectivo a la mejora de la motivación por aprender.

Para ampliar este tema pueden –deben– ver el material que se les está proporcionando a sus hijos dentro del programa para la mejora de la motivación que estamos llevando a cabo en el instituto. Es un material que deben conservar; les será útil. Muestren interés por el contenido del programa, coméntenlo con su hijo, especialmente las orientaciones que, a modo de síntesis, aparecen al final de cada unidad, en el apartado *Reflexiona y recuerda*.



Questionarios utilizados

- **SOBRE MOTIVACIÓN: MAPE-I, EAT, ECO, AM**
- **HÁBITOS Y TÉCNICAS DE ESTUDIO**
- **VALORACIÓN DE LA CONDUCTA ACADÉMICA DE LOS ALUMNOS**
- **EVOLUCIÓN DE LOS ALUMNOS**
- **EVALUACIÓN DEL PROGRAMA**
- **PAUTAS DE ACTUACIÓN DEL PROFESOR**

CUESTIONARIO MAPE

© J. ALONSO TAPIA y J. SÁNCHEZ FERRER

Nombre: _____ Fecha Nacimiento: _____

Centro: _____ Curso/Grupo: _____ Fecha: _____

Este cuestionario contiene una serie de afirmaciones que se refieren a ti mismo y a tus preferencias en ciertos temas. Para cada afirmación existen dos alternativas de respuesta: SÍ y NO. **Si estás de acuerdo** con la afirmación debes contestar "SÍ". **Si no estás de acuerdo**, debes contestar "NO".

EJEMPLO: "Creo que la televisión tiene más cosas positivas que negativas".

- Si estás de acuerdo con esta afirmación debes contestar SÍ de este modo: SÍ NO
- Si no estás de acuerdo con esta afirmación debes contestar NO de este modo: SÍ NO

El objetivo de esta prueba es que nos ayudes a conocerte mejor con el fin de poder ayudarte a tomar decisiones sobre ti mismo. Lo más importante es que seas sincero en tus respuestas. No dejes ninguna cuestión sin contestar.

- | | | |
|---|----|----|
| 1. Las personas que piensan que soy muy trabajador están en lo cierto. | SÍ | NO |
| 2. Normalmente estudio más que mis compañeros porque no me gusta parecer menos inteligente que ellos. | SÍ | NO |
| 3. Si tengo que elegir entre estudiar y hacer algo como ver la TV o salir con los amigos, prefiero lo segundo. | SÍ | NO |
| 4. El que los demás digan que soy listo me trae sin cuidado y no me hace estudiar más. | SÍ | NO |
| 5. Con tal de no hacer el ridículo prefiero callarme en clase y no preguntar nada. | SÍ | NO |
| 6. Aunque sepa que lo más probable es que me equivoque, suelo salir voluntario a la pizarra porque, según mi experiencia, aprendo más y mejor. | SÍ | NO |
| 7. Si me dicen delante de mis compañeros que estoy haciendo mal una tarea, se me quitan las ganas de seguir haciéndola. | SÍ | NO |
| 8. Suelo escoger sólo aquellas tareas que sé hacer bien porque me gusta quedar bien ante los demás. | SÍ | NO |
| 9. Normalmente estudio más que la mayoría de mis compañeros. | SÍ | NO |
| 10. Prefiero preguntar algo que no sé, aunque ello me haga parecer poco inteligente ante los compañeros y el profesor. | SÍ | NO |
| <hr/> | | |
| 11. Con tal de evitar equivocarme ante los demás, con frecuencia me quedo callado aunque sepa lo que preguntan. | SÍ | NO |
| 12. Nunca salgo voluntario a la pizarra porque me da igual que el profesor diga que lo he hecho bien. | SÍ | NO |
| 13. Las tareas demasiado difíciles las suelo evitar porque me da miedo hacerlas mal y que los demás piensen que no soy listo. | SÍ | NO |
| 14. Si tengo que elegir entre trabajar con compañeros que saben más que yo y de los que puedo aprender o con compañeros que saben menos que yo, pero con los que puedo mostrar o que sé, prefiero lo segundo. | SÍ | NO |

15.	Si tuviese que elegir entre tareas fáciles y tareas de dificultad media a la hora de salir a la pizarra, preferiría las fáciles aunque me dijese que esas las puede hacer cualquiera.	SÍ	NO
16.	Aunque no me pongan tareas para casa, me gusta dedicar regularmente un tiempo a estudiar.	SÍ	NO
17.	Los trabajos que más me gustan son los que me permiten lucirme ante los otros.	SÍ	NO
18.	Si me dan a elegir, prefiero tareas que sé hacer bien antes que tareas nuevas en las que puedo equivocarme.	SÍ	NO
19.	Si el profesor pide voluntarios para hacer un problema en la pizarra, sólo salgo cuando estoy seguro de que lo voy a hacer correctamente.	SÍ	NO
20.	Si tengo las mismas posibilidades de hacer mal un problema que de hacerlo bien, prefiero no salir a la pizarra, pues para mí es más importante evitar que se vea lo que no sé que conseguir hacerlo bien en público.	SÍ	NO
21.	Me suele pasar que estudio mucho al principio, pero enseguida me canso, sobre todo si encuentro dificultades.	SÍ	NO
22.	Prefiero trabajar con compañeros ante los que puedo lucir lo que sé antes que con compañeros que saben más que yo y de los que podría aprender.	SÍ	NO
23.	Prefiero hacer los deberes a ver en la televisión un programa que me gusta.	SÍ	NO
24.	Normalmente estudio más que mis compañeros.	SÍ	NO
25.	Para mí es importante sacar buenas notas y saber que estoy entre los mejores.	SÍ	NO
26.	Antes de los exámenes estudio siempre mejor y más rápido.	SÍ	NO
27.	Las tareas demasiado difíciles las echo a un lado con gusto.	SÍ	NO
28.	Si hago más de dos o tres ejercicios seguidos, se me quitan las ganas de hacer más porque pienso que nunca voy a conseguir hacerlo bien.	SÍ	NO
29.	Mis amigos dicen que estudio demasiado.	SÍ	NO
30.	Si formo parte de un grupo de trabajo me gusta ser el organizador porque así es más fácil que se reconozca mi trabajo.	SÍ	NO
31.	Cuando una tarea es difícil, me concentro mejor y aprovecho más.	SÍ	NO
32.	Cuando tengo que hacer una tarea para clase, suelo ponerme nervioso y por eso rindo menos.	SÍ	NO
33.	Me gusta destacar entre mis compañeros y ser el mejor.	SÍ	NO
34.	Por lo general, no me interesa lo que me enseñan en el instituto, y ello hace que no estudie.	SÍ	NO
35.	Cuando tengo muchas cosas que hacer es cuando más rindo.	SÍ	NO
36.	Antes de empezar un ejercicio difícil frecuentemente pienso que no lo voy a hacer bien.	SÍ	NO
37.	Cuando un amigo saca una nota mejor que yo, me entran ganas de estudiar y hacerlo todavía mejor que él.	SÍ	NO
38.	Me gustaría no tener que estudiar.	SÍ	NO
39.	Siempre que estoy un poco nervioso me aprendo mejor las cosas.	SÍ	NO
40.	Cuando estudio algo difícil, lo hago con más ganas.	SÍ	NO
41.	Me es difícil estar tranquilo cuando el profesor explica algo que va a preguntar al día siguiente.	SÍ	NO
42.	Estoy de acuerdo con los que piensan que soy un chico trabajador.	SÍ	NO

43.	Estudiar me parece siempre muy aburrido.	SÍ	NO
44.	Suelo ponerme nervioso antes de hacer un examen, pero cuando lo estoy haciendo, me tranquilizo y lo hago lo mejor que sé.	SÍ	NO
45.	Lo que más me motiva a estudiar es aprender, no el sacar buenas notas.	SÍ	NO
46.	Estoy unos días muy triste cuando saco malas notas, y pienso que soy menos listo que los demás.	SÍ	NO
47.	Creo que estudio demasiado tiempo y juego poco.	SÍ	NO
48.	Me gustan las tareas difíciles, aunque pienso que no voy a ser capaz de hacerlas bien y me cuesta mucho concentrarme.	SÍ	NO
49.	Me da igual que otros sean más trabajadores que yo.	SÍ	NO
50.	Cuando tengo tareas difíciles pienso que no voy a ser capaz de hacerlas bien y me cuesta mucho concentrarme.	SÍ	NO
51.	Cuando tengo que hacer algo importante, me pongo muy nervioso porque pienso que voy a hacerlo mal.	SÍ	NO
52.	Yo siempre preparo los exámenes con más tiempo que mis compañeros.	SÍ	NO
53.	Me molesta que otros hagan algunas cosas mejor que yo.	SÍ	NO
54.	Cuando tengo tiempo libre, me voy a jugar con los amigos en vez de hacer los deberes.	SÍ	NO
55.	Normalmente creo que no me sé muy bien la lección y, sin embargo, cuando el profesor me saca a la pizarra me acuerdo muy bien de todo lo que he estudiado.	SÍ	NO
56.	Yo estudio porque tengo que aprobar pero, en realidad, nunca me ha gustado estudiar.	SÍ	NO
57.	Lo que más me mueve a estudiar es que mi profesor y mis amigos piensen que soy el más inteligente de la clase.	SÍ	NO
58.	Cuando salgo a dar la lección a la pizarra, estoy tan nervioso que muchas veces se me olvida lo que he estudiado.	SÍ	NO
59.	En la clase tengo fama de vago.	SÍ	NO
60.	Cuando el profesor pone un problema difícil para ver quién de la clase es capaz de resolverlo es cuando mejor me concentro y más rápido lo hago.	SÍ	NO
61.	Frecuentemente empiezo cosas que después no termino.	SÍ	NO
62.	Después de hacer un examen suelo estar en tensión hasta que conozco el resultado.	SÍ	NO
63.	Aunque no tenga deberes que hacer, suelo repasar o estudiar cosas que no hemos visto todavía; no me gusta perder el tiempo.	SÍ	NO
64.	Estudiar es algo que siempre hago con gusto.	SÍ	NO
65.	Frecuentemente me ocurre que a medida que se acerca un examen me pongo muy nervioso y tengo la impresión de que todo lo que he estudiado se me olvida.	SÍ	NO
66.	El profesor hace a veces preguntas difíciles pero, aunque yo sepa la respuesta correcta, no me molesto en levantar la mano para decírselo.	SÍ	NO
67.	Cuando el profesor da tiempo para estudiar en clase, me pongo a jugar a los barcos, a dibujar o cosas así.	SÍ	NO
68.	El temor a parecer menos listo que los demás hace que estudie y aprenda mucho más.	SÍ	NO

- | | | | |
|-----|---|----|----|
| 69. | Los exámenes en que he tenido poco tiempo para preparármelos casi siempre me han salido mejor que los otros porque la inquietud que me producen me hace estudiar más. | SÍ | NO |
| 70. | No me importaría que me pusieran trabajos para hacer en casa porque me gusta estar siempre ocupado. | SÍ | NO |
| 71. | Me gusta saber que mis compañeros y profesores reconocen que soy un buen estudiante, y eso es lo que más ganas me da de estudiar. | SÍ | NO |
| 72. | Creo que soy un vago. | SÍ | NO |

CUESTIONARIO EAT (LOGROS ACADÉMICOS)

© J. ALONSO TAPIA y
J. SÁNCHEZ GARCÍA

Nombre: _____ Fecha Nacimiento: _____

Centro: _____ Curso/Grupo: _____ Fecha: _____

En este cuestionario encontrarás una serie de afirmaciones sobre las causas del éxito y el fracaso en distintas situaciones, en relación con cada una de las cuales debes mostrar tu grado de acuerdo o desacuerdo. No hay contestaciones correctas o incorrectas, ya que las personas podemos considerar las cosas desde distintos puntos de vista. Contesta con sinceridad de modo que se pueda conocer mejor tu forma de ser.

Señala tu grado de acuerdo o desacuerdo con el contenido de cada afirmación, marcando el número elegido en la escala correspondiente. Por ejemplo:

20. Para mí aprobar un examen es como si me tocase la lotería 0 1 2 3 4

Ten presente que una puntuación de «0» significa «máximo desacuerdo», y una puntuación de «4», «máximo acuerdo» con el contenido de la afirmación. No dejes ninguna cuestión sin contestar.

RECUERDA QUE DEBES CONTESTAR SINCERAMENTE YA QUE, EN CASO CONTRARIO, LA INFORMACIÓN OBTENIDA NO SERÍA VÁLIDA Y NO SERVIRÁ PARA TU ORIENTACIÓN PSICOLÓGICA

	(Desacuerdo		Acuerdo)			
	0	1	2	3	4	Grado de acuerdo
1. Pienso que mis buenas notas reflejan, sobre todo, lo listo que soy para los estudios.	0	1	2	3	4	
2. En mi caso, sacar buenas notas se ha debido, sobre todo, a mi propio esfuerzo.	0	1	2	3	4	
3. Por lo general, si he obtenido malos resultados en Lengua creo que ha sido por mala suerte.	0	1	2	3	4	
4. Mis malas notas en Lengua se han debido, con frecuencia, a que el profesor puntuaba muy bajo.	0	1	2	3	4	
5. Si alguna vez he obtenido bajas calificaciones en Matemáticas se ha debido a mi falta de esfuerzo.	0	1	2	3	4	
6. Si suspendo una asignatura, probablemente es por no estar capacitado intelectualmente para la misma.	0	1	2	3	4	
7. Con frecuencia mis malas notas se deben a que el profesor no está bien preparado para enseñarme.	0	1	2	3	4	
8. Mi mala suerte ha sido muchas veces la causa de que no tuviese mejores notas.	0	1	2	3	4	

9.	Siempre que he obtenido buenas notas ha sido porque he estudiado con gran intensidad.	0	1	2	3	4
10.	Si saco buenas notas es por mi buena capacidad para los estudios.	0	1	2	3	4
11.	En general, las notas bajas en Lengua han reflejado mi poco trabajo y esfuerzo.	0	1	2	3	4
12.	Si sacase malas notas pensaría que no tengo el talento necesario para comprender esas asignaturas.	0	1	2	3	4
13.	La suerte ha sido, por lo general, la causa de mis buenas notas en Lengua.	0	1	2	3	4
14.	Cuando he trabajado con empeño, generalmente he podido superar los obstáculos que me impedían tener éxito en los estudios.	0	1	2	3	4
15.	Si alguna vez he sacado buenas notas en Matemáticas ha sido porque se me dan muy bien.	0	1	2	3	4
16.	Las bajas calificaciones que he obtenido han sido, sobre todo, porque no me he esforzado lo suficiente.	0	1	2	3	4
17.	Si he tenido malas notas en Matemáticas a menudo ha sido porque el profesor explicaba mal.	0	1	2	3	4
18.	Frecuentemente mis bajas notas en Matemáticas se han debido, sobre todo, a equivocaciones casuales.	0	1	2	3	4
19.	La suerte es, con frecuencia, el principal factor responsable de mi éxito en los estudios.	0	1	2	3	4
20.	Normalmente, si recibo una mala nota en una asignatura es porque no he estudiado lo suficiente.	0	1	2	3	4
21.	A menudo, si he tenido malas notas ha sido porque los profesores no me han explicado bien las lecciones.	0	1	2	3	4
22.	La casualidad ha sido la causa de que a veces haya tenido puntuaciones bajas.	0	1	2	3	4
23.	Con frecuencia, si he sacado buenas notas en una asignatura, ha sido porque el profesor daba puntuaciones altas con mucha facilidad.	0	1	2	3	4
24.	Si tengo buenas notas en Matemáticas es por el esfuerzo y empeño que pongo.	0	1	2	3	4
25.	Mi inteligencia constituye el factor más importante a la hora de conseguir buenas notas.	0	1	2	3	4
26.	Las malas notas significan para mí que no he trabajado con suficiente empeño.	0	1	2	3	4
27.	Si sacase malas notas dudaría de mi inteligencia.	0	1	2	3	4
28.	Normalmente he sacado buenas notas sólo porque lo que tenía que aprender era fácil.	0	1	2	3	4
29.	Por lo general, cuando he sacado buenas notas ha sido porque me han caído las preguntas que había estudiado.	0	1	2	3	4
30.	Normalmente, si he sacado malas notas ha sido porque el profesor era un tacaño al puntuar.	0	1	2	3	4
31.	Con frecuencia mis malas notas se deben a la mala suerte de tocarme justamente las preguntas que no he preparado.	0	1	2	3	4

32. Cuando me he esforzado y he trabajado de firme, he conseguido buenas notas en Lengua.	0	1	2	3	4
33. Si alguna vez he obtenido buenos resultados en Lengua se ha debido a mi capacidad para dicha asignatura.	0	1	2	3	4
34. En general, cuando alguna vez he sacado buenas notas, ha sido principalmente por lo listo que soy.	0	1	2	3	4
35. Por lo general, apruebo simplemente por suerte.	0	1	2	3	4
36. Normalmente, cuando he trabajado de firme he conseguido tener éxito en los estudios.	0	1	2	3	4
37. Creo que, con frecuencia, cuando he obtenido buenas notas ha sido por la facilidad de las asignaturas.	0	1	2	3	4
38. Me parece que, normalmente, mis notas bajas se han debido a la casualidad.	0	1	2	3	4
39. Cuando saco malas notas pienso que no soy inteligente.	0	1	2	3	4
40. Si saco malas notas, generalmente se debe a que el profesor no ha hecho interesante la asignatura.	0	1	2	3	4
41. Si las notas que saco no son tan buenas como esperaba, normalmente pienso que se debe a mi falta de esfuerzo.	0	1	2	3	4

CUESTIONARIO ECO

© J. ALONSO TAPIA y E. ARCE SÁEZ

Nombre: _____ Fecha Nacimiento: _____

Centro: _____ Curso/Grupo: _____ Fecha: _____

En este cuestionario encontrarás una serie de afirmaciones sobre los resultados que esperas en tus estudios. En relación con cada una de ellas debes mostrar tu grado de acuerdo o desacuerdo. No hay contestaciones correctas o incorrectas, ya que las personas podemos considerar las cosas desde distintos puntos de vista. Contesta con sinceridad de modo que se pueda conocer mejor tu forma de ser.

Señala tu grado de acuerdo o desacuerdo con el contenido de cada afirmación, marcando el número elegido en la escala correspondiente. Por ejemplo:

- X. Este curso no creo que apruebe las Matemáticas porque estoy estudiando muy poco. 0 1 2 3 4

Ten presente que una puntuación de «0» significa «máximo desacuerdo», y una puntuación de «4», «máximo acuerdo» con el contenido de la afirmación. No dejes ninguna cuestión sin contestar.

RECUERDA QUE DEBES CONTESTAR SINCERAMENTE YA QUE, EN CASO CONTRARIO, LA INFORMACIÓN OBTENIDA NO SERÍA VÁLIDA Y NO SERVIRÁ PARA TU ORIENTACIÓN PSICOLÓGICA

	(Desacuerdo	Acuerdo)					
	0	1	2	3	4		
1. Confío en mis propias habilidades para superar este curso.	0	1	2	3	4	Grado de acuerdo	
2. No creo que aprenda gran cosa en clase, pues no hago mucho por estudiar.	0	1	2	3	4		
3. Creo que aprobaré las Matemáticas por la buena suerte que tengo siempre.	0	1	2	3	4		
4. Si no estudio más, es por la gente que me rodea, y no creo que la situación cambie.	0	1	2	3	4		
5. Este curso no creo que apruebe todo porque hay asignaturas que no me entran.	0	1	2	3	4		
6. Aprobaré la Lengua porque me esfuerzo en estudiarla.	0	1	2	3	4		
7. Con mi mala suerte, lo más seguro es que no llegue a tener éxito en los estudios.	0	1	2	3	4		
8. Aprenderé muchas cosas porque los profesores explican muy bien.	0	1	2	3	4		
9. Las Sociales son para mí una asignatura fácil. Las aprobaré sin dificultad.	0	1	2	3	4		
10. Será difícil que apruebe teniendo en cuenta lo poco que estudio.	0	1	2	3	4		
11. Aprobaré este curso gracias a la buena suerte que tengo.	0	1	2	3	4		

12.	Teniendo en cuenta lo mal que explica el profesor las Matemáticas, creo que voy a suspender.	0	1	2	3	4
13.	Para mí será difícil aprobar, pues me considero una persona poco dotada para los estudios.	0	1	2	3	4
14.	Gracias a lo que me esfuerzo y trabajo, creo que podré aprender cualquier asignatura.	0	1	2	3	4
15.	No aprobaré la Lengua: siempre tendré mala suerte con esta asignatura.	0	1	2	3	4
16.	Creo que llegaré a tener éxito en los estudios principalmente gracias a los buenos profesores que tengo.	0	1	2	3	4
17.	Para mí será fácil aprobar las Matemáticas porque estoy muy capacitado para entenderlas.	0	1	2	3	4
18.	Lo más seguro es que suspenda Sociales porque no me gustan y no me esforzaré en estudiarlas.	0	1	2	3	4
19.	De poco servirá que estudie Lengua: la aprobaré sólo si tengo suerte.	0	1	2	3	4
20.	No creo que aprenda gran cosa, porque los profesores no explican bien.	0	1	2	3	4
21.	Las Matemáticas no me entran y por ello tendré problemas para aprobarlas.	0	1	2	3	4
22.	Sociales es algo que estudio mucho; por eso creo que las aprobaré.	0	1	2	3	4
23.	Realmente tengo mala suerte: haga lo que haga, este curso me irá mal.	0	1	2	3	4
24.	Aprobaré la Lengua, sobre todo porque tengo un profesor que explica bien.	0	1	2	3	4
25.	Gracias sobre todo a mi inteligencia, espero superar con éxito cualquier examen que me pongan.	0	1	2	3	4
26.	Probablemente suspenderé este curso porque no dedico mucho tiempo a estudiar.	0	1	2	3	4
27.	Para aprobar Sociales confío en la suerte.	0	1	2	3	4
28.	Si suspendo Lengua –cosa muy probable– será porque el profesor habrá puesto los exámenes muy difíciles.	0	1	2	3	4
29.	Me será muy difícil aprobar este curso, porque me cuesta mucho trabajo entender la mayoría de las asignaturas.	0	1	2	3	4
30.	Creo que suspenderé las Sociales porque, como siempre, tendré mala suerte.	0	1	2	3	4
31.	Obtendré buenas notas en Matemáticas porque las preparo mucho.	0	1	2	3	4
32.	Con los buenos profesores que tengo, lo más seguro es que apruebe el curso.	0	1	2	3	4
33.	La Lengua me resulta fácil, por lo que creo que no tendré problemas en aprobarla.	0	1	2	3	4
34.	Considerando lo poco que estudio Matemáticas, no creo que las apruebe.	0	1	2	3	4
35.	Aprobaré este curso si sigo teniendo la misma buena suerte que hasta ahora.	0	1	2	3	4
36.	Si fracaso en los estudios –cosa probable– se deberá principalmente a que los profesores la tienen tomada conmigo.	0	1	2	3	4
37.	Creo que suspenderé Lengua porque no se me da muy bien.	0	1	2	3	4
38.	Si estudio en serio –cosa que haré– sé que aprobaré cualquier asignatura.	0	1	2	3	4

39.	Debido a que acostumbro a tener mala suerte, creo que suspenderé Matemáticas.	0	1	2	3	4
40.	Aprobaré Matemáticas porque el profesor pone los exámenes fáciles.	0	1	2	3	4
41.	Mis buenas notas reflejarán mi capacidad intelectual.	0	1	2	3	4
42.	Suspenderé Lengua porque no le dedico mucho tiempo.	0	1	2	3	4
43.	Esforzarme en estudiar sirve de poco: si tengo que aprobar, aprobaré.	0	1	2	3	4
44.	Para mí, aprobar las Matemáticas dependerá de cómo las explique el profesor.	0	1	2	3	4
45.	A mí las Sociales no me entran, y lo más seguro es que las suspenda.	0	1	2	3	4
46.	En general, creo que tendré éxito este curso gracias al tiempo que dedico al estudio.	0	1	2	3	4
47.	No creo que la suerte me acompañe este curso: tengo el presentimiento de que, haga lo que haga, las cosas me irán mal.	0	1	2	3	4
48.	No aprobaré Sociales mientras el profesor siga poniendo los exámenes tan difíciles, y no creo que esto cambie.	0	1	2	3	4
49.	Debido a mi inteligencia, creo que podré aprender la mayoría de las cosas que expliquen en clase.	0	1	2	3	4
50.	Creo que suspenderé este curso porque no estudio nada.	0	1	2	3	4
51.	Es por la suerte por lo que aprobaré las Matemáticas.	0	1	2	3	4
52.	Suspenderé este curso debido principalmente a que los profesores que tengo no valoran justamente mi trabajo.	0	1	2	3	4
53.	Creo que me costará aprender la mayoría de las cosas que expliquen en clase, pues no soy muy listo.	0	1	2	3	4
54.	No creo que tenga problemas con Lengua, porque me esfuerzo en estudiarla.	0	1	2	3	4
55.	Suspenderé el curso: mi racha de mala suerte tampoco cambiará este año.	0	1	2	3	4
56.	Debido a lo fáciles que ponen los profesores los exámenes, creo que aprobaré este curso.	0	1	2	3	4
57.	Aprobaré Sociales porque confío en mi capacidad intelectual.	0	1	2	3	4
58.	Me suspenderán los trabajos que haga en clase, pues no me esfuerzo en hacerlos bien.	0	1	2	3	4
59.	En mi caso, lo que más cuenta en los exámenes es la buena suerte: por ello, creo que aprobaré.	0	1	2	3	4
60.	Suspenderé las Matemáticas, sobre todo porque le caigo mal al profesor.	0	1	2	3	4
61.	Para mí, aprobar será difícil, pues estudiar se me da bastante mal.	0	1	2	3	4
62.	Sacaré buenas notas este curso, ya que estoy estudiando mucho.	0	1	2	3	4
63.	En mi caso, si suspendo Lengua será por mala suerte.	0	1	2	3	4
64.	Creo que no tendré problemas este curso, pues caigo bien a los profesores.	0	1	2	3	4
65.	No tendré problemas con las Matemáticas, pues se me dan muy bien.	0	1	2	3	4
66.	No creo que aprenda Sociales, pues apenas las estudio.	0	1	2	3	4
67.	En mi caso, va a ser por suerte por lo que voy a aprobar Lengua.	0	1	2	3	4
68.	Me irá mal este curso, porque generalmente los profesores la toman conmigo.	0	1	2	3	4

69.	Para mí, aprobar las Matemáticas será difícil, pues no estoy muy capacitado para ellas.	0	1	2	3	4
70.	Debido a lo que me esfuerzo en estudiar Sociales, creo que las aprobaré.	0	1	2	3	4
71.	Me irán mal los estudios este año si sigo teniendo la misma mala suerte que hasta ahora.	0	1	2	3	4
72.	No creo que tenga problemas en Lengua mientras el profesor siga poniendo los exámenes tan fáciles como hasta ahora.	0	1	2	3	4
73.	Para mí será fácil aprobar: se me dan bien todas las asignaturas y creo que nunca tendré problemas en ninguna de ellas.	0	1	2	3	4
74.	Voy a tener problemas con los estudios, pues no me esfuerzo casi nada.	0	1	2	3	4
75.	Mi buena suerte se encargará de que yo apruebe Sociales.	0	1	2	3	4
76.	Creo que por mucho que estudie Lengua, no la voy a aprobar mientras no cambien de profesor.	0	1	2	3	4
77.	No creo que pueda seguir estudiando porque no soy muy listo.	0	1	2	3	4
78.	No tendré problemas en los exámenes de Matemáticas, pues trabajo duro en esta asignatura.	0	1	2	3	4
79.	Como siempre me ocurre con Sociales, las suspenderé por culpa de la mala suerte.	0	1	2	3	4
80.	Aprobaré con tal que los profesores me sigan tratando de forma justa.	0	1	2	3	4
81.	Aprobaré Lengua porque tengo mucha facilidad para entenderla.	0	1	2	3	4
82.	Será difícil que apruebe las Matemáticas porque no me esfuerzo en estudiarlas.	0	1	2	3	4
83.	No creo que tenga problemas en aprobar si sigo con la misma suerte que hasta ahora.	0	1	2	3	4
84.	No creo que apruebe este curso, pues los profesores ponen los exámenes muy difíciles.	0	1	2	3	4
85.	Me va a costar mucho aprobar Lengua porque es una asignatura que no me entra.	0	1	2	3	4
86.	Aprobar este curso, cosa que espero, depende más de mi esfuerzo que de cualquier otra cosa.	0	1	2	3	4
87.	Con la mala suerte que tengo siempre, lo más probable es que suspenda las Matemáticas.	0	1	2	3	4
88.	El que yo apruebe Sociales dependerá de cómo las explique el profesor.	0	1	2	3	4
89.	Para mí aprobar será fácil, pues estudiar se me da muy bien.	0	1	2	3	4
90.	La culpa de suspender Lengua la tendré yo por no estudiarla.	0	1	2	3	4
91.	Ya se encargará el tiempo de que yo apruebe: haga lo que haga, de poco servirá.	0	1	2	3	4
92.	Creo que aprobaré las Matemáticas debido, principalmente, a que tengo un buen profesor.	0	1	2	3	4
93.	Suspenderé Sociales, pues no me encuentro muy capacitado para entender esta asignatura.	0	1	2	3	4
94.	Triunfaré en los estudios porque me esfuerzo.	0	1	2	3	4
95.	A pesar de todo lo que estudie, me seguirá fallando la suerte y sacaré malas notas este curso.	0	1	2	3	4
96.	Tendré problemas con Sociales, pues el profesor no las explica bien.	0	1	2	3	4

CUESTIONARIO DE AUTOMENSAJES

© J. ALONSO TAPIA

Nombre: _____ Fecha Nacimiento: _____

Centro: _____ Curso/Grupo: _____ Fecha: _____

Este cuestionario contiene una serie de frases que expresan pensamientos que a veces nos vienen a la cabeza cuando vamos a hacer una tarea, mientras la estamos haciendo o cuando ya la hemos terminado; o, simplemente, cuando pensamos en lo que podemos o no podemos hacer con nuestro esfuerzo o nuestra inteligencia.

Tu tarea consiste en **señalar la frecuencia con que tales pensamientos te vienen a la cabeza**. Para ello debes rodear con un círculo el número correspondiente, teniendo en cuenta que cada número significa lo siguiente:

0–Nunca 1–Casi nunca 2–Algunas veces 3–Muchas veces 4–Muchísimas veces

	Frecuencia
1. Tendré mucha o poca inteligencia, pero la que tengo se debe a mi esfuerzo.	0 1 2 3 4
2. Si me lo propusiera lograría ser más inteligente de lo que soy.	0 1 2 3 4
3. Nunca podré ponerme a la altura de los más inteligentes.	0 1 2 3 4
4. Estoy convencido de que el listo nace y no se hace.	0 1 2 3 4
5. Sólo los más inteligentes saben hacer bien las cosas.	0 1 2 3 4
6. Estoy convencido de que uno no puede hacer nada para mejorar su inteligencia.	0 1 2 3 4
7. Con frecuencia envidio la suerte de los más listos y pienso que nunca llegaré a ser como ellos.	0 1 2 3 4
8. Con un poco de esfuerzo, uno puede llegar a ser tan listo como cualquiera.	0 1 2 3 4
9. En realidad no sé por qué me preocupo; sé que esto no me saldrá bien.	0 1 2 3 4
10. No creo que tenga problema; esto es muy fácil.	0 1 2 3 4
<hr/>	
11. Vamos a ver cómo puedo solucionar esto.	0 1 2 3 4
12. No sé por dónde empezar; esto es demasiado difícil para mí.	0 1 2 3 4
13. La verdad es que no sé cómo podré hacer esto.	0 1 2 3 4
14. Me parece que, haga lo que haga, esto nunca me saldrá bien.	0 1 2 3 4
15. No sé por qué me preocupo; lo mío no tiene solución.	0 1 2 3 4
16. Siempre me toca a mí lo más difícil.	0 1 2 3 4
17. Si lo intento, lograré hacerlo.	0 1 2 3 4
18. No sé por qué me preocupo; esto no es demasiado importante.	0 1 2 3 4
19. Seguro que esta vez me sale mejor que a nadie.	0 1 2 3 4
20. Esto es una tontería; no sé para qué lo ponen si lo hace cualquiera.	0 1 2 3 4

21.	Esto es demasiado difícil para mí; nunca lo podré hacer.	0	1	2	3	4
22.	Si esto me sale mal se reirán de mí todos mis compañeros.	0	1	2	3	4
23.	Esto es muy fácil; no tengo más que pensarlo un poco.	0	1	2	3	4
24.	Me ha costado trabajo, pero lo he conseguido; cuando me lo propongo, nada se me resiste.	0	1	2	3	4
25.	Seguramente me ha salido mal; la verdad es que nunca cambiaré.	0	1	2	3	4
26.	He tenido muy mala suerte; he de evitar que esto me vuelva a ocurrir.	0	1	2	3	4
27.	La verdad es que esto no es lo mío.	0	1	2	3	4
28.	Cuando el profesor se dé cuenta de que no me ha salido bien, no sé lo que va a pasar.	0	1	2	3	4
29.	La verdad es que ha sido cosa de suerte.	0	1	2	3	4
30.	Por fin acabé; soy el mejor.	0	1	2	3	4
31.	Esto ha sido rápido; con un poco de esfuerzo sale enseguida.	0	1	2	3	4
32.	Esto marcha; a ver si consigo que no se me olvide cómo lo he hecho; voy a repasarlo.	0	1	2	3	4
33.	Todo lo que necesito es un poco de suerte.	0	1	2	3	4
34.	Los demás se burlarán de mí si no lo consigo.	0	1	2	3	4
35.	Por fin he terminado, estoy contento; realmente he aprendido mucho con esta tarea.	0	1	2	3	4
36.	Esto está claro; creo que si tengo que hacer otra tarea como esta no tendré ningún problema.	0	1	2	3	4
37.	Me salió mal; no creo que valga para estas cosas.	0	1	2	3	4
38.	Está visto; por mucho que me esfuerce nunca lo conseguiré.	0	1	2	3	4
39.	Ya he acabado; ha sido un desastre; desde luego, sirvo para poco.	0	1	2	3	4
40.	Después de esto, creo que puedo conseguir lo que me proponga.	0	1	2	3	4
41.	Nunca he tenido suerte para estas cosas.	0	1	2	3	4
42.	Lo que salga de todo esto es sólo una cuestión de suerte.	0	1	2	3	4
43.	Me ha salido bien; desde luego, el que vale, vale.	0	1	2	3	4
44.	Soy un desastre.	0	1	2	3	4

CUESTIONARIO SOBRE HÁBITOS Y TÉCNICAS DE ESTUDIO

Nombre: _____ Fecha Nacimiento: _____

Centro: _____ Curso/Grupo: _____ Fecha: _____

El estudio es tu principal actividad durante estos años de tu formación.

Te interesa sacar provecho de esta actividad. Una manera de conseguirlo es que tú conozcas cuáles son tus técnicas y hábitos de estudio para poder mejorarlos y hacer que tu esfuerzo sea rentable.

Para ello, reflexiona un momento sobre todo lo relacionado con tu forma de estudiar y contesta este cuestionario.

Señala la respuesta que mejor refleje tu manera de actuar, según la siguiente escala:

N–Nunca **CN**–Casi Nunca **AV**–A Veces **CS**–Casi Siempre **S**–Siempre

A. Condiciones materiales

- | | | | | | |
|---|---|----|----|----|---|
| A1. Tengo un sitio fijo en mi casa para estudiar. | N | CN | AV | CS | S |
| A2. Procuro que en mi lugar de estudio no haya cosas que puedan distraerme (ruidos, conversaciones, música, televisión...). | N | CN | AV | CS | S |
| A3. Estudio en mi mesa, correctamente sentado. | N | CN | AV | CS | S |
| A4. Tengo luz adecuada para estudiar sin forzar la vista. | N | CN | AV | CS | S |
| A5. Mantengo ventilada la habitación donde estudio. | N | CN | AV | CS | S |
| A6. Preparo con anterioridad junto a mi mesa de trabajo el material que voy a necesitar para estudiar. | N | CN | AV | CS | S |
| A7. Cuando tengo que estudiar espero que pase un tiempo después de las comidas. | N | CN | AV | CS | S |
| A8. Duermo el tiempo que es habitual y suficiente para una persona de mi edad. | N | CN | AV | CS | S |

B. Planificación y organización del trabajo

- | | | | | | |
|--|---|----|----|----|---|
| B1. Considero el estudio como un trabajo que debe someterse a jornada y horario regulares. | N | CN | AV | CS | S |
| B2. Me trazo periódicamente un horario en el que planifico mi tiempo de estudio y mi tiempo libre. | N | CN | AV | CS | S |
| B3. En mi plan de estudio incluyo períodos de descanso. | N | CN | AV | CS | S |
| B4. Estudio todos los días. | N | CN | AV | CS | S |
| B5. Antes de iniciar el estudio, distribuyo de forma adecuada el tiempo de que dispongo entre todas las materias que he de preparar. | N | CN | AV | CS | S |

B6.	Tomo nota de las tareas que tengo que realizar (estudio, ejercicios...) para cada día y cada clase.	N	CN	AV	CS	S
B7.	Procuro estudiar siempre a las mismas horas.	N	CN	AV	CS	S
B8.	Soy constante en mi trabajo y estudio a lo largo del curso.	N	CN	AV	CS	S

C. Método y técnicas de trabajo

C1.	Cuando estudio un tema, lo primero que hago es una lectura rápida para saber de qué trata.	N	CN	AV	CS	S
C2.	Si al estudiar encuentro que me faltan conocimientos básicos para la comprensión de un tema, procuro adquirirlos antes de intentar el nuevo aprendizaje.	N	CN	AV	CS	S
C3.	Para preparar mis temas suelo consultar otros libros, además de los de texto.	N	CN	AV	CS	S
C4.	Cuando manejo un libro por primera vez, empiezo por consultar el índice.	N	CN	AV	CS	S
C5.	En los libros y apuntes subrayo las ideas y los datos que considero importantes.	N	CN	AV	CS	S
C6.	Descubro fácilmente las ideas básicas de aquello que he de estudiar.	N	CN	AV	CS	S
C7.	Al estudiar un tema acostumbro a hacer esquemas de su contenido, distinguiendo entre las ideas principales y las secundarias.	N	CN	AV	CS	S
C8.	Hago mis propios resúmenes de todo lo que estudio.	N	CN	AV	CS	S
C9.	Acostumbro a echar un vistazo previo a los temas que van a explicar los profesores.	N	CN	AV	CS	S
C10.	Tomo notas y apuntes de las explicaciones de los profesores en clase, aunque ellos no lo indiquen.	N	CN	AV	CS	S
C11.	Intento pasar a limpio y organizar mis apuntes todos los días.	N	CN	AV	CS	S
C12.	Guardo juntos los apuntes de cada asignatura.	N	CN	AV	CS	S
C13.	Cuando leo de forma silenciosa dejo de mover los labios y la lengua.	N	CN	AV	CS	S
C14.	Leo de forma distinta cuando se trata de algo que hay que aprender y cuando lo hago por simple distracción.	N	CN	AV	CS	S
C15.	Cuando me encuentro con una palabra que no sé lo que significa trato de encontrarle sentido en el contexto, y si no lo consigo, recurro al diccionario o lo pregunto.	N	CN	AV	CS	S
C16.	Trato de comprender lo que estudio antes de memorizarlo.	N	CN	AV	CS	S
C17.	Cuando estudio procuro establecer comparaciones y relaciones con datos y conocimientos que he adquirido en otras materias.	N	CN	AV	CS	S
C18.	Cuando estudio me intereso por las ilustraciones y por interpretar los gráficos.	N	CN	AV	CS	S
C19.	Durante el estudio hago uso de medios auxiliares (mapas, láminas, ordenador, etc.).	N	CN	AV	CS	S
C20.	Intento conscientemente hacer uso de los conocimientos que he adquirido en una materia para que me sirvan de ayuda en otras.	N	CN	AV	CS	S
C21.	En los exámenes, antes de ponerme a escribir, dedico algún tiempo a pensar, a ordenar mis ideas y a trazarme el esquema de lo que voy a desarrollar.	N	CN	AV	CS	S
C22.	Antes de entregar el examen repaso lo que he escrito.	N	CN	AV	CS	S
C23.	Cuido la presentación de los trabajos, ejercicios y exámenes.	N	CN	AV	CS	S

D. Actitudes

D1.	Si veo que aprendo, encuentro satisfacción en las actividades relacionadas con el estudio.	N	CN	AV	CS	S
D2.	Cuando estudio algo intento buscar para qué me va a servir.	N	CN	AV	CS	S
D3.	Intercambio opiniones sobre las materias de estudio con mis compañeros o amigos.	N	CN	AV	CS	S
D4.	Dedico al estudio más tiempo del estrictamente necesario para poder aprobar.	N	CN	AV	CS	S
D5.	Logro que los problemas y preocupaciones personales no me impidan estudiar con aprovechamiento.	N	CN	AV	CS	S
D6.	Consigo que no me venzan el desánimo ni los nervios cuando tengo mucho que estudiar.	N	CN	AV	CS	S
D7.	Durante las explicaciones de clase mantengo la atención sin que me distraigan otros asuntos o preocupaciones.	N	CN	AV	CS	S
D8.	Participo en clase siempre que tengo ocasión.	N	CN	AV	CS	S
D9.	Cuando trabajo en equipo, me esfuerzo por aportar todo lo que soy capaz.	N	CN	AV	CS	S
D10.	Pido aclaraciones a los profesores cuando no entiendo algo.	N	CN	AV	CS	S
D11.	Me preocupo por ampliar por mi cuenta los conocimientos adquiridos en las clases.	N	CN	AV	CS	S
D12.	Siento interés por las materias que estudio actualmente.	N	CN	AV	CS	S
D13.	Me parece bien que los profesores en sus clases me expliquen cómo deben hacerse las cosas y que me corrijan.	N	CN	AV	CS	S
D14.	Cuando cometo un error, trato de ver por qué ha sido, para no volver a cometerlo.	N	CN	AV	CS	S
D15.	Tengo en cuenta las correcciones que me hacen los profesores en los exámenes, en los trabajos y en las intervenciones en clase.	N	CN	AV	CS	S
D16.	Procuro estudiar más cuidadosamente aquellos temas que los profesores, aun sin decirlo, consideran importantes.	N	CN	AV	CS	S
D17.	Cuando realizo mis trabajos me fijo en otros ya hechos y favorablemente comentados y calificados por los profesores.	N	CN	AV	CS	S

ESCALA DE VALORACIÓN DE LA CONDUCTA ACADÉMICA DE LOS ALUMNOS

Señala en la hoja siguiente la conducta de cada alumno y en cada apartado según los criterios que se indican a continuación. Además de lo que has observado directamente, ten en cuenta también los comentarios que los demás profesores hayan podido hacer en las sesiones de evaluación o te hayan comunicado directamente a ti*.

Se recomienda contestar una misma cuestión (asistencia, por ejemplo) en todos los alumnos, e ir pasando sucesivamente a los demás aspectos.

Muchas gracias por tu colaboración.

Félix García Legazpe

- Asistencia**
- 0 – falta muchas veces, sin justificar
 - 1 – falta bastantes veces, sin justificar
 - 2 – falta a veces, algunas no las justifica
 - 3 – falta alguna vez, siempre por motivos justificados
 - 4 – no falta nunca
- Atención**
- 0 – casi siempre está distraído o haciendo otras cosas
 - 1 – con frecuencia se distrae y no sigue la clase
 - 2 – la atención que presta varía según su estado de ánimo o la materia
 - 3 – generalmente está atento a lo que dice el profesor y a la marcha de la clase
 - 4 – siempre está atento a lo que dice el profesor; sigue siempre la clase
- Participación en clase**
- 0 – participa de manera inoportuna, a veces para molestar
 - 1 – le cuesta mucho trabajo participar, aun pidiéndoselo el profesor
 - 2 – sólo interviene cuando el profesor se lo pide
 - 3 – participa con frecuencia, casi siempre de manera oportuna
 - 4 – participa siempre que tiene ocasión y de manera oportuna
- Interés y esfuerzo**
- 0 – nada (no hace nunca las tareas de clase ni de casa)
 - 1 – poco (a veces hace las tareas de clase)
 - 2 – regular (hace las tareas de clase y a veces las de casa)
 - 3 – bastante (generalmente hace las tareas de clase y de casa)
 - 4 – mucho (siempre hace las tareas de clase y de casa)
- Actitud**
- 0 – muy negativa (casi todos los días: molesta, distrae, interrumpe, contesta mal, se pelea...)
 - 1 – algo negativa (a veces: molesta, distrae, interrumpe, contesta mal, se pelea...)
 - 2 – pasiva (no molesta, no participa, tiende a aislarse...)
 - 3 – algo positiva (con frecuencia: atiende, es correcto, colabora...)
 - 4 – muy positiva (casi siempre: atiende, es correcto, colabora...)

* En la segunda aplicación, en junio, este párrafo fue sustituido por el siguiente:

Como ya hiciste en enero y para ver la evolución de los alumnos en estos meses, señala en la hoja siguiente la conducta de cada alumno y en cada apartado según los criterios que se indican a continuación. Además de lo que has observado directamente, ten en cuenta también los comentarios que los demás profesores hayan podido hacer en las sesiones de evaluación o te hayan comunicado directamente a ti.

ESCALA DE VALORACIÓN DE LA CONDUCTA ACADÉMICA DE LOS ALUMNOS

Contestado por el tutor/profesor _____ Enero / Junio

1 A ESO - IES _____		Asistencia					Atención					Participación en clase					Interés y esfuerzo					Actitud									
1	Nombre	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
2		0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4					
3		0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4					
4		0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4					
5		0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4					
6		0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4					
7		0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4					
8		0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4					
9		0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4					
10		0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4					
11		0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4					
12		0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4					
13		0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4					
14		0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4					
15		0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4					
16		0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4					
17		0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4					
18		0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4					
19		0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4					
20		0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4					
21		0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4					
22		0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4					
23		0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4					
24		0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4					
25		0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4					

EVOLUCIÓN DE LOS ALUMNOS A LO LARGO DEL CURSO

Contestado por el tutor/profesor _____

Independientemente de las calificaciones obtenidas en las materias y de acuerdo con lo que tú has observado y con los comentarios del resto de los profesores del grupo, **valora el grado de progreso** de cada alumno **a lo largo del curso** teniendo en cuenta su nivel inicial (conocimientos, actitud, esfuerzo...) y las expectativas de los profesores. Por ejemplo, un alumno que al final no ha superado una o incluso la mayoría de las materias, pero su actitud, su esfuerzo, su interés por la materia, etc. han ido en aumento, sería valorado con +1, +2, ó +3, según consideres que su progreso ha sido ligero, notable o extraordinario. El caso contrario sería el de los alumnos en los que, aun habiendo aprobado, su actitud, su interés, su esfuerzo, etc. han ido disminuyendo.

*** Si algún alumno está tachado, no es necesario que contestes sobre ese alumno. ***

1 A ESO - IES _____		Evolución						
1	<i>Nombre</i>	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
2		-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
3		-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
4		-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
5		-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
6		-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
7		-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
8		-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
9		-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
10		-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
11		-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
12		-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
13		-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
14		-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
15		-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
16		-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
17		-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
18		-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
19		-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
20		-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
21		-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
22		-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
23		-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
24		-3	-2	-1	0	+1	+2	+3

ESCALA DE VALORACIÓN DE LA CONDUCTA ACADÉMICA DE LOS ALUMNOS

(Para ser contestado por un profesor, o tutor, que haya tenido a estos alumnos en 1º y en 2º de ESO)

Para ver la evolución de la conducta académica de los alumnos en los dos últimos cursos (1º y 2º de ESO), valora en cada apartado la conducta observada en los alumnos en los dos últimos meses, de acuerdo con los criterios que se indican a continuación. Puedes tener en cuenta también los comentarios que los demás profesores hayan podido hacer en las sesiones de evaluación o en otras situaciones.

Es recomendable contestar una misma cuestión –asistencia, por ejemplo– en todos los alumnos, e ir pasando sucesivamente a los demás aspectos.

Ésta es la última colaboración que te pido. Te lo agradezco muy sinceramente.
Muchas gracias por tu colaboración.

Félix García

- | | |
|-------------------------------|---|
| Asistencia | <ul style="list-style-type: none"> 0 – falta muchas veces, sin justificar 1 – falta bastantes veces, sin justificar 2 – falta a veces, algunas no las justifica 3 – falta alguna vez, siempre por motivos justificados 4 – no falta nunca |
| Atención | <ul style="list-style-type: none"> 0 – casi siempre está distraído o haciendo otras cosas 1 – con frecuencia se distrae y no sigue la clase 2 – la atención que presta varía según su estado de ánimo o la materia 3 – generalmente está atento a lo que dice el profesor y a la marcha de la clase 4 – siempre está atento a lo que dice el profesor; sigue siempre la clase |
| Participación en clase | <ul style="list-style-type: none"> 0 – participa de manera inoportuna, a veces para molestar 1 – le cuesta mucho trabajo participar, aun pidiéndoselo el profesor 2 – sólo interviene cuando el profesor se lo pide 3 – participa con frecuencia, casi siempre de manera oportuna 4 – participa siempre que tiene ocasión y de manera oportuna |
| Interés y esfuerzo | <ul style="list-style-type: none"> 0 – nada (no hace nunca las tareas de clase ni de casa) 1 – poco (a veces hace las tareas de clase) 2 – regular (hace las tareas de clase y a veces las de casa) 3 – bastante (generalmente hace las tareas de clase y de casa) 4 – mucho (siempre hace las tareas de clase y de casa) |
| Actitud | <ul style="list-style-type: none"> 0 – muy negativa (casi todos los días: molesta, distrae, interrumpe, contesta mal, se pelea...) 1 – algo negativa (a veces: molesta, distrae, interrumpe, contesta mal, se pelea...) 2 – pasiva (no molesta, no participa, tiende a aislarse...) 3 – algo positiva (con frecuencia: atiende, es correcto, colabora...) 4 – muy positiva (casi siempre: atiende, es correcto, colabora...) |
| Evolución | <p>Independientemente de las calificaciones obtenidas en las materias y de acuerdo con lo que tú has observado y con los comentarios del resto de los profesores del grupo, valora el grado de progreso de cada alumno a lo largo de los dos cursos (1º-2º ESO)</p> |

teniendo en cuenta su nivel inicial (conocimientos, actitud, esfuerzo...) y las expectativas de los profesores. Por ejemplo, un alumno que al final no ha superado una o incluso la mayoría de las materias, pero **su actitud, su esfuerzo, su interés** por la materia, etc. han ido en aumento, sería valorado con +1, +2, o +3, según consideres que su progreso ha sido ligero, notable o extraordinario. El caso contrario sería el de los alumnos en los que, aun habiendo aprobado, su actitud, su interés, su esfuerzo, etc. han ido disminuyendo.

Evolución negativa: -1: moderada; -2: notable; -3: extraordinaria.

Evolución positiva: +1: moderada; +2: notable; +3: extraordinaria.

ESCALA DE VALORACIÓN DE LA CONDUCTA ACADÉMICA DE LOS ALUMNOS

Contestado por un profesor (o tutor) que haya tenido a estos alumnos en 1º y en 2º de ESO.

2º A ESO - IES _____		Asistencia					Atención					Participación en clase					Interés y esfuerzo					Actitud					Evolución en 1º y 2º ESO																
2A01	Nombre	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
2A02		0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
2A03		0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
2A04		0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
2A05		0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
2A06		0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
2A07		0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
2A08		0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
2A09		0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
2A10		0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
...		0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3

EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

Nombre: _____ IES _____

Durante nueve sesiones hemos realizado distintas actividades para mejorar tu motivación para el aprendizaje.

Te pido ahora tu opinión sobre el programa. Contesta con sinceridad, pues tus opiniones me serán muy valiosas a la hora de hacer alguna modificación en él. Tus respuestas sólo las conoceré yo; no serán conocidas de forma individual por tus profesores y, por tanto, no influirán en tus calificaciones.

1. En general, ¿qué te han parecido las actividades del programa?

(Señala en la escala según estés más próximo de un extremo o de otro.)

no interesantes	0	1	2	3	4	interesantes
inútiles, no sirven de nada	0	1	2	3	4	me han sido útiles, provechosas
aburridas	0	1	2	3	4	entretenidas
eran cosas que ya sabía	0	1	2	3	4	eran cosas novedosas

2. Te di una hoja con orientaciones para entregarla a tus padres. ¿Se la entregaste?

NO Se me olvidó No quise Otra causa ¿Cuál?

Sí ¿La leyeron? Sí No No lo sé

Si la leyeron, ¿qué te comentaron?

- Nada
- Que estaba bien; me animaron; me preguntaron por el programa;...
- Que era un rollo; que eso era una tontería;...
- Otras cosas. ¿Cuáles? _____

3. Puedes añadir otras opiniones tuyas o hacer los comentarios que creas oportunos.

PAUTAS DE ACTUACIÓN DEL PROFESOR CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN

(Modificado a partir de J. Alonso: Motivar para el aprendizaje)

Profesores/as de 1º de ESO (Enero)

En los grupos de 1º de ESO, a los que das clase, se está llevando a cabo un programa para la mejora de la motivación hacia el aprendizaje. Se han pasado a los alumnos distintos cuestionarios para ver sus características en distintos aspectos de la motivación. El programa que se les va a aplicar tratará de modificar esos aspectos para mejorar su motivación. Pero además de los factores personales, en la motivación influyen otros factores del contexto. Uno de ellos es la actuación del profesor. Para ver en qué medida su motivación está relacionada con las pautas de actuación de los profesores, te ruego que contestes de forma anónima este cuestionario. Métele después en el sobre y déjalo en el casillero de cualquiera de las tutoras de 1º de ESO. Trata de responder sinceramente según lo que en realidad haces, independientemente de lo que creas que debería hacerse. Si tienes alguna duda, estoy a tu disposición.

Muchas gracias por tu colaboración.

Félix García Legazpe

Señala la FRECUENCIA con que llevas a cabo las pautas que se indican, según la siguiente escala:

0–Nunca 1–Casi nunca 2–Algunas veces 3–Muchas veces 4–Muchísimas veces

1. Comienzo de las actividades de aprendizaje

1.1. *Activación de la curiosidad* Frecuencia

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Presento información nueva o sorprendente | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Planteo problemas e interrogantes..... | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

1.2. *Explicitación de la relevancia de la tarea*

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 3. Empleo situaciones que ilustren la importancia de la tarea propuesta . | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. Les indico de forma directa la finalidad de la tarea..... | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

1.3. *Activación y mantenimiento del interés*

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 5. Varío y diversifico las tareas | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. Activo los conocimientos previos | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. En mis exposiciones, uso un discurso jerarquizado y cohesionado..... | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. Empleo ilustraciones y ejemplos..... | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. Utilizo historias o narraciones para ilustrar las explicaciones | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. Les sugiero metas parciales..... | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11. Oriento la atención al proceso | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12. Planifico con precisión las actividades que van a realizar | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

2. Desarrollo de las actividades de aprendizaje

2.1. Manifestación de la aceptación incondicional

13. Permiso que los alumnos intervengan espontáneamente.....	0	1	2	3	4
14. Escucho activamente y les pido aclaraciones	0	1	2	3	4
15. Repito parte de sus respuestas para mostrar que le escucho.....	0	1	2	3	4
16. Asiento con la cabeza mientras el alumno o alumna habla.....	0	1	2	3	4
17. Destaco lo positivo de las respuestas, aunque sean incompletas.....	0	1	2	3	4
18. Pido razones de las respuestas incorrectas	0	1	2	3	4
19. Evito hacer comparaciones de los alumnos ante ellos.....	0	1	2	3	4
20. Dedico el tiempo necesario a cualquier alumno o alumna que demanda ayuda.....	0	1	2	3	4

2.2. Implicación autónoma de alumnos y alumnas en el aprendizaje

21. Les explico el sentido y la importancia de las tareas y los aprendizajes propuestos.....	0	1	2	3	4
22. Les doy oportunidades de opción	0	1	2	3	4
23. Les subrayo el progreso y el papel activo del alumno	0	1	2	3	4
24. Les sugiero el establecimiento de metas propias	0	1	2	3	4
25. Les sugiero la división de tareas en pequeños pasos.....	0	1	2	3	4
26. Les enseño a preguntarse “¿cómo puedo hacerlo?” y a buscar medios	0	1	2	3	4
27. Les subrayo la importancia de pedir ayuda.....	0	1	2	3	4
28. Les señalo la importancia de pedir que le enseñen a hacer las cosas por sí solo/a	0	1	2	3	4
29. Les invito a preguntarse qué enseñan los errores.....	0	1	2	3	4
30. Hago que alumnos y alumnas se paren a sentir y disfrutar sus logros...	0	1	2	3	4

2.3. Facilitación de la experiencia de aprendizaje: diseño de las tareas

31. Creo la conciencia del problema que supone no saber algo.....	0	1	2	3	4
32. Explico los procedimientos o estrategias que deben aprenderse.....	0	1	2	3	4
33. Ejemplifico ante los alumnos de modo explícito (modelado) el uso de los procesos de pensamiento	0	1	2	3	4
34. Voy corrigiéndoles para que hagan un uso progresivamente más preciso de procedimientos y estrategias (moldeamiento).....	0	1	2	3	4
35. Posibilito y animo a la práctica independiente	0	1	2	3	4

2.4. Facilitación de la experiencia de aprendizaje: interacción profesor-alumno

a) Mensajes

36. Oriento hacia el proceso más que hacia el resultado	0	1	2	3	4
37. Oriento hacia la búsqueda de medios para superar las dificultades.....	0	1	2	3	4
38. Le señalo al alumno sus progresos específicos para reforzarle	0	1	2	3	4
39. Sugiero que se reflexione sobre el proceso seguido	0	1	2	3	4

40. Hago que el alumno se pare a pensar sobre lo que ha aprendido..... 0 1 2 3 4
 41. Señalo que nadie es tonto, que todo se puede aprender..... 0 1 2 3 4

b) *Recompensas*

42. Utilizo recompensas si el interés inicial es muy bajo 0 1 2 3 4
 43. Las empleo si el atractivo de la tarea requiere práctica..... 0 1 2 3 4
 44. Las ofrezco cuando se requiere cierta destreza para disfrutar de la tarea 0 1 2 3 4

c) *Modelado de valores. Cuando estoy con los alumnos en clase...*

45. Les manifiesto que yo afronto lo que hago buscando ante todo aprender 0 1 2 3 4
 46. Les muestro que valoro los errores como algo de lo que se puede aprender..... 0 1 2 3 4
 47. Les hago ver que escuchar incluso al menos capaz es valioso: siempre se aprende algo 0 1 2 3 4

2.5. *Facilitación de la experiencia de aprendizaje: interacción entre alumnos*

48. Les propongo tareas que implican cooperación..... 0 1 2 3 4
 49. Lo hago sólo si la tarea es abierta, posibilitando el contraste de puntos de vista 0 1 2 3 4
 50. Lo hago prestando atención al tamaño del grupo..... 0 1 2 3 4
 51. Lo hago prestando atención a las características de los alumnos..... 0 1 2 3 4
 52. Proporciono un guión que incluye objetivos y pautas básicas de organización 0 1 2 3 4

3. Evaluación del aprendizaje

53. Hago explícita la importancia de los conocimientos y destrezas evaluados..... 0 1 2 3 4
 54. Diseño la tarea y el tipo de preguntas de modo que permitan ayudar a superar los errores 0 1 2 3 4
 55. Les hago preguntas sobre qué han aprendido, cómo, para qué... 0 1 2 3 4
 55. Los criterios de calificación son objetivos y se dan a conocer de antemano 0 1 2 3 4
 57. Incluyo tareas de dificultad variada para facilitar a todos un cierto éxito 0 1 2 3 4
 58. Evito en lo posible la comparación entre alumnos 0 1 2 3 4
 59. Doy a los alumnos información sobre cómo superar los errores..... 0 1 2 3 4

Observaciones:

En la segunda aplicación a los profesores de los grupos experimentales se cambiaba la introducción; y se añadía una pregunta:

PAUTAS DE ACTUACIÓN DEL PROFESOR CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN

(Modificado a partir de J. Alonso: *Motivar para el aprendizaje*)

Profesores/as de 1º de ESO - Junio

En enero te pasé este mismo cuestionario. Posteriormente te entregué unas orientaciones sobre pautas de actuación en clase para favorecer la motivación de los alumnos hacia el aprendizaje. Para ver en qué medida pueden haber influido aquellas orientaciones y el paso del curso en tu actuación en el aula, y para ver la relación con la motivación de los grupos de 1º de ESO que han seguido el programa, te rogaría que ahora, al final del curso, hayas leído o no aquellas orientaciones, volviesses a contestar este cuestionario. Mételo después en el sobre y déjalo en el casillero de cualquiera de las tutoras de 1º de ESO. Trata de responder sinceramente según lo que en realidad haces, independientemente de lo que creas que debería hacerse. Si tienes alguna duda, estoy a tu disposición.

Muchas gracias por tu colaboración.

...

59. Doy a los alumnos información sobre cómo superar los errores..... 0 1 2 3 4

*** ¿Leíste las orientaciones sobre pautas de actuación en al aula para favorecer la motivación?

Sí No Sólo por encima

Observaciones:

.....

Las instrucciones a los profesores de los grupos control eran las siguientes:

Profesores/as de 1º de ESO - (Enero)

Estoy haciendo un estudio sobre la motivación de los alumnos hacia el aprendizaje y desarrollando un programa para mejorarla. Se están pasando a los alumnos de 1 de ESO, a los que das clase, algunos cuestionarios para ver sus características en distintos aspectos de la motivación. Pero además de los factores personales, en la motivación influyen otros factores del contexto. Uno de ellos es la actuación del profesor. Para ver en qué medida su motivación está relacionada con las pautas de actuación de los profesores, te ruego que contestes de forma anónima este cuestionario. Mételo después en el sobre y déjalo en el casillero del orientador. Trata de responder sinceramente según lo que en realidad haces, independientemente de lo que creas que debe-

ría hacerse. Si tienes alguna duda, pregunta al orientador. Yo, por mi parte, estoy a tu disposición en el teléfono 91SXXXXXXX.

Muchas gracias por tu colaboración.

Félix García Legazpe (Orientador del IES ...)

Profesores/as de 1º de ESO - (Junio)

En enero te pasé este mismo cuestionario. Para ver en qué medida puede haber influido el paso del curso en tu actuación en el aula, y para ver la relación con la motivación de los grupos de 1º de ESO, te rogaría que ahora, al final del curso, volvieses a contestar de forma anónima este cuestionario. Mételo después en el sobre y déjalo en el casillero del orientador. Trata de responder sinceramente según lo que en realidad haces, independientemente de lo que creas que debería hacerse. Si tienes alguna duda, pregunta al orientador. Yo, por mi parte, estoy a tu disposición (Teléfono: 91SXXXXXXX).

Muchas gracias por tu colaboración.

Félix García Legazpe (Orientador del IES ...).



ISBN: 978-84-369-4454-9



9 788436 944549