

MOTIVAR PARA EL APRENDIZAJE

Teoría y estrategias

Jesús Alonso Tapia



Colección INNOVA
Proyecto editorial: EDEBÉ.
Director: Carlos Má Zamora Supervía.
Diseño cubierta: Esteve Esteve.

© Jesús Alonso Tapia, 1997
© Ed. Cast.: Edebé, 1997

ISBN 84-236-4346-8

Impreso en España
Printed in Spain

**Este material se utiliza con fines
exclusivamente didácticos**

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	9
1. UN PROBLEMA: ¿QUÉ HACER PARA MOTIVAR A MIS ALUMNOS?	13
1. Dos modos de interpretar y afrontar el problema	13
2. La motivación o desmotivación se produce en interacción con el contexto	14
3. La interacción entre el alumno y el contexto es dinámica	15
4. El clima motivacional del aula: su influjo en los alumnos	15
5. Todo cambio motivacional requiere tiempo	16
6. Coordenadas para orientar la intervención motivacional	17
2. RAZONES DE LOS ALUMNOS Y ALUMNAS PARA TRABAJAR EN CLASE	19
1. ¿Por qué trabajan o no trabajan mis alumnos y alumnas?	19
1.1. Observar lo que hacen y dicen nos da pistas para averiguarlo	19
1.2. Descubrimos que no todos persiguen las mismas metas	22
2. Consecuencias de perseguir uno u otro tipo de metas	25
2.1. Deseo de dominio y experiencia de competencia: consecuencias	25
2.2. Deseo de que lo que se aprenda sea útil: consecuencias	26
2.3. Deseo de conseguir recompensas: consecuencias	27
2.4. Necesidad de la seguridad que da el aprobado: consecuencias	28
2.5. Necesidad de preservar la autoestima: consecuencias	30
2.5.1. Preocupación por la autoestima: efectos negativos	30
2.5.2. Preocupación por la autoestima: efectos positivos	31
2.6. Necesidad de autonomía y control de la propia conducta: consecuencias	32
2.7. Necesidad de aceptación personal incondicional: consecuencias	33
3. Consideraciones finales	35
3. ¿POR QUÉ VARÍAN EL INTERÉS Y LA MOTIVACIÓN A LO LARGO DE LA ACTIVIDAD?	39
1. Cambios en la motivación durante la actividad escolar	39
1.1. Cambios en las intenciones y metas, durante la actividad escolar, que requieren explicación	39
1.2. ¿Son sistemáticos los cambios motivacionales a lo largo de la actividad?	42
1.3. Existen distintos patrones motivacionales: sus diferencias	44
1.4. ¿De qué depende que los alumnos adopten un patrón motivacional u otro?	45
2. Determinantes de los distintos procesos motivacionales	47
2.1. Primera explicación: la motivación depende de características estables, como inteligencia y disposición al esfuerzo	47
2.2. Segunda explicación: la motivación depende de la creencia en la posibilidad de modificar o no las habilidades, destrezas y capacidades propias.....	48
2.3. Tercera explicación: la motivación depende de conocer formas eficaces de pensar y de afrontar el trabajo	49
2.4. La cantidad y el tipo de ayudas que recibe el sujeto también influyen, y de modo notable, en la motivación	51
4. CÓMO MOTIVAR: CONDICIONANTES CONTEXTUALES DE LA MOTIVACIÓN	55
1. Comienzo de las actividades de aprendizaje: ¿Cómo captar la atención de los alumnos y hacia dónde dirigirla?	55
1.1. Activación de la curiosidad	56
1.2. Explicitación de la relevancia de la tarea	59
1.3. Activación y mantenimiento del interés	62
1.3.1. Mantenimiento del interés de los alumnos durante el desarrollo de la clase	62
1.3.2. Mantenimiento del interés de los alumnos cuando trabajan solos	67
2. Desarrollo de las actividades de aprendizaje: ¿Qué pautas de actuación deben adoptarse?	69
2.1. Pautas de actuación que contribuyen a mostrar la aceptación incondicional del alumno	70

2.2. Pautas facilitadoras de la percepción de autonomía	72
2.2.1. Explicitar la funcionalidad de las actividades	73
2.2.2. Dar el máximo de posibilidades de opción	74
2.2.3. Facilitar la experiencia de progreso en la adquisición de competencias	76
2.2.4. Favorecer la toma de conciencia de las propias motivaciones y de lo que implica aprender	76
2.3. Pautas facilitadoras de la experiencia de aprendizaje	81
2.3.1. Diseño de las tareas	82
2.3.2. Interacción profesor-alumno	95
2.3.3. Interacción entre alumnos	100
3. Evaluación del aprendizaje: pautas facilitadoras de la motivación por aprender	106
3.1. La motivación varía en función del grado de éxito o de fracaso que pone de manifiesto la evaluación	106
3.2. La motivación varía en función del grado de relevancia del contenido de la evaluación	108
3.3. La motivación vana en función del grado en que la evaluación permite aprender a superar los errores	109
3.4. La motivación varia en función del grado en que el alumno puede tener un control sobre la calificación	111
5. DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA: ANÁLISIS DEL CONTEXTO MOTIVACIONAL	113
1. Análisis de algunos ejemplos	117
1.1. Conocimiento del Medio: Clase correspondiente a 2º de Primaria	117
1.2. Educación Física: Clase correspondiente a 7º de EGB	124
1.3. Taller de Prensa: Unidad didáctica correspondiente a 3º de ESO	127
1.4. Lengua y Literatura: Clase correspondiente a 1º de BUP	139
1.5. Historia: Clase correspondiente a 3º de ESO	142
1.6. Artes Plásticas: Clase correspondiente a 1º de BUP.....	147
1.7. Matemáticas: Clase correspondiente a 1º de BUP	151
2. Conclusión	156
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	161

CAPÍTULO 1

UN PROBLEMA: ¿QUÉ HACER PARA MOTIVAR A MIS ALUMNOS?

Una de las quejas que se escuchan con más frecuencia a profesores de todos los niveles educativos pero, especialmente, a partir de tercero o cuarto de Primaria, es que muchos de sus alumnos y alumnas no muestran interés por los contenidos escolares ni ponen el esfuerzo necesario para adquirir los conocimientos y capacidades que constituyen el objeto de la actividad docente. Estas quejas se acentúan durante la Enseñanza Secundaria, período al que un número no despreciable de alumnos accede después de haber repetido algún curso, hecho que se incrementa notablemente a lo largo de esta etapa escolar.

1. Dos modos de interpretar y afrontar el problema

El desinterés y el bajo rendimiento son interpretados y afrontados por los profesores de distintos modos.

Algunos piensan que el contexto familiar y social no favorece la motivación de los alumnos porque éstos no ven que se valore el esfuerzo y la adquisición de capacidades y competencias, algo que a menudo es cierto. Frecuentemente se escucha: "Hoy a nuestros alumnos y alumnas sólo les interesa aprobar, y con el menor esfuerzo posible."

Pensar así, sin embargo, implica atribuir la responsabilidad de su escaso interés y de la baja motivación a las actitudes personales con que acuden a la escuela y a factores externos a ella. Esto tiene una doble consecuencia. Primero, que muchos profesores y profesoras piensen que es poco lo que pueden hacer frente a un contexto que escasamente, o en nada, favorece el interés por el aprendizaje; por lo que algunos terminan dejando de esforzarse por intentar motivar a sus alumnos. Y, segundo, que su autoestima profesional y la valoración que hacen de su profesión se vuelvan más negativas al verse incapaces de conseguir los logros educativos que deben constituir el acicate para su trabajo diario.

Otros profesores y profesoras, en cambio, abordan el problema preguntándose: ¿Qué puedo hacer para conseguir que mis alumnos y alumnas se interesen por aprender y pongan el esfuerzo necesario?

Formularse esta pregunta no significa negar que el contexto social y cultural en que crecen nuestros alumnos y alumnas hoy ejerce un efecto notable sobre su interés y su motivación por aprender. Pero implica reconocer que, a pesar de todo, el contexto escolar, definido y controlado en gran medida por la actuación del profesor, afecta de modo importante a la forma en que se enfrentan 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 estudiantes se interesen por adquirir los conocimientos y capacidades cuya consecución les propone la escuela.

2. La motivación o desmotivación se produce en interacción con el contexto

Los alumnos y alumnas no están motivados o desmotivados en abstracto. Si se examinan las pautas de actuación de profesores y profesoras a lo largo de una clase, pueden observarse variaciones notables de unos a otros en una serie de características que se comentarán más adelante. Estas variaciones definen contextos de aprendizaje cuyo significado para los alumnos es también distinto. No es lo mismo comenzar una clase planteando un interrogante que despierte la curiosidad, que pedir a los alumnos directamente que saquen los libros y comiencen a leer, o decir "hoy nos toca el tema..." y empezar después una exposición de tipo magistral, o señalar que deben prestar atención porque el contenido de la clase aparecerá en la próxima evaluación.

Sin embargo, los contextos creados por los profesores tampoco motivan o desmotivan por sí solos. Por ejemplo, un profesor dice en un momento dado: "Vais a realizar los problemas que tenéis en el texto. A ver quién los termina primero." Esta frase puede constituir un incentivo importante para los alumnos competentes entre cuyas metas prioritarias está el ganar a los demás. Por el contrario, puede desmotivar a los alumnos que tienen una valoración muy pobre de sus propias capacidades y unas expectativas de éxito bajas, y cuya meta prioritaria es evitar quedar mal frente a los demás.

Esto es, los contextos creados por los profesores interactúan con algunas características personales de los alumnos que afectan a su motivación. En otras palabras: aunque, como veremos, hay formas de actuación del profesor que contribuyen a motivar o desmotivar a la mayoría, otras, sin embargo, tienen efectos distintos según el tipo de alumno de que se trate. Por esta razón, para poder valorar adecuadamente los efectos de las distintas pautas de actuación docente sobre la motivación de los alumnos, es preciso

conocer previamente cuáles de sus características influyen en que estén más o menos motivados por aprender.

3. La interacción entre el alumno y el contexto es dinámica

La interacción entre los contextos creados por profesores y profesoras y las características con las que alumnos y alumnas abordan el trabajo escolar no es estática sino dinámica. Un alumno puede comenzar una actividad propuesta por el profesor con sumo interés y, al poco rato, dejar la tarea y ponerse a hablar con los compañeros. ¿Qué ha producido este cambio? ¿Se trata sólo de que "es" un alumno inconstante o, por el contrario, ha fallado algo en el contexto, en el planteamiento de la actividad o en los tipos de apoyos que debían proporcionarse durante la tarea? ¿Puede el profesor controlar estos cambios o, por el contrario, las variaciones de interés y motivación de los alumnos durante el proceso de realización de una tarea escapan a sus posibilidades de intervención?

Veremos que, aunque los alumnos estén trabajando individualmente, determinadas formas de contextualización de la actividad por parte de los profesores y determinadas formas de interacción en el aula contribuyen positivamente a que los alumnos desarrollen formas de enfrentarse a las tareas escolares que les ayudan a mantener el interés por aprender y a evitar el abandono del esfuerzo preciso.

Así pues, es importante que profesores y profesoras reflexionen sobre las características motivacionales de los alumnos desde una perspectiva dinámica. Es decir, han de considerar las implicaciones de la interacción entre las actuaciones del profesor, la respuesta del alumno o alumna, los efectos, paso a paso, de las formas en que éstos acometen sus tareas, los modos de apoyo e intervención del profesor a lo largo y después de éstas, etc. Si no se toma la reflexión desde esta perspectiva, se puede llegar a conclusiones equivocadas sobre el valor de las distintas formas de encarar la enseñanza.

4. El clima motivacional del aula: su influjo en los alumnos

Al examinar la motivación de los alumnos y su dependencia del contexto creado por el profesor, es preciso considerar, además, que alumnos y alumnas no trabajan aislados y que las tareas que han de realizar no constituyen eventos sin relación alguna entre ellos. Lo que se dice a un alumno es observado por su compañero o compañera de al lado. Lo que se escucha en un momento dado es comparado mentalmente con lo que se ha dicho un rato antes. El resultado de todo ello es que, aunque transitoriamente cada una de las actividades del profesor pueda tener un efecto independiente —atraer la atención, aclarar los procedimientos de trabajo o señalar el significado final de una tarea—, cada nueva intervención cobra significado en el conjunto de sus acciones. Estas acciones definen lo que se ha denominado *clima motivacional del aula*.

El clima motivacional que los profesores crean en el aula se traduce en la representación que los alumnos se hacen respecto a qué es lo que cuenta en las clases, qué es lo que quiere de ellos el profesor y qué consecuencias puede tener, en ese contexto, actuar de un modo u otro.

Tal representación, modificable si cambian las pautas de actuación del profesor o profesora, forma el marco desde el que los alumnos atribuyen significado a la actividad cotidiana, marco que contribuye a facilitar o dificultar la motivación por aprender.

Como consecuencia, aunque al iniciar la reflexión sobre las estrategias de actuación en clase sea preciso analizar por separado los efectos de cada una de ellas, es necesario que los profesores tomen conciencia del modo en que tienden a configurar el clima de sus aulas, ya que sin una modificación adecuada y coherente de éste es muy difícil que puedan cambiar la motivación de los alumnos. De hecho, si se modifican las formas de actuación específicas pero no cambia el clima motivacional de la clase de modo coherente, es posible llegar a la conclusión de que el cambio no sirve porque no se han visto efectos positivos, cuando en realidad lo que ocurre es que no sirve si se introduce aisladamente.

5. Todo cambio motivacional requiere tiempo

Finalmente, conviene recordar algo muy sencillo: el significado de las acciones de un alumno o una alumna en un momento dado y los resultados de éstas cobran sentido en el contexto de su historia personal. La forma en que han abordado su trabajo escolar en el pasado, los resultados obtenidos y las consecuencias a que han dado lugar han ido configurando una percepción de las propias capacidades en relación con las tareas escolares, del valor de éstas y de las razones por las que han de realizarlas, que, en caso de que tal percepción sea inadecuada, piden a los profesores un esfuerzo continuado para poder modificarla.

No es suficiente con que un profesor o profesora diga en una ocasión a una alumna que habitualmente fracasa y que tiene un autoconcepto muy pobre de sí misma: "¿Ves cómo eres capaz de hacerlo? En cuanto te has esforzado y has pensado un poco lo has conseguido", porque esta alumna, al

tratarse de un éxito aislado, puede pensar que se debe a que la han ayudado, o que la tarea era fácil, o que este éxito es la excepción que confirma la regla.

Por esta razón, al reflexionar sobre las pautas de actuación que, en interacción dinámica con los alumnos, pueden contribuir a crear un clima de clase capaz de despertar en éstos el interés y la motivación por aprender, no se debe perder de vista que se requiere tiempo, a veces bastante tiempo, para que tales pautas tengan los efectos deseados. Sin tener esto en mente, es fácil que, al leer las páginas que siguen, alguien piense: "Esto ya lo he hecho y no me ha dado resultado." Es preciso, pues, analizar la adecuación de las propias formas de proceder sin olvidar que uno de los factores que las hacen adecuadas es su uso reiterado.

6. Coordenadas para orientar la intervención motivacional

Así pues, como mostramos en la figura 1, las características del alumno o su perfil motivacional, las pautas de actuación docente, la interacción dinámica, el clima de clase y la duración de la intervención son las coordenadas dentro de las que debería situarse la reflexión de profesores y profesoras para hacer posible un diagnóstico certero que permita asumir nuevas formas de actuación más efectivas para despertar la motivación y el interés de alumnos y alumnas.

Las páginas siguientes pretenden ayudar en esta reflexión. Para ello, en primer lugar, mostraremos los principios en torno a los que debería organizarse la actividad de profesores y profesoras para estimular el interés y la motivación por aprender, principios confirmados por una abundante investigación educativa. Y, en segundo lugar, para facilitar el paso de la teoría a la práctica, se plantearán y analizarán a lo largo del libro numerosas situaciones de aula, de modo que sea posible comprender por qué resultan motivadoras o no, y tenerlas en cuenta como modelos de referencia para la propia actividad docente.

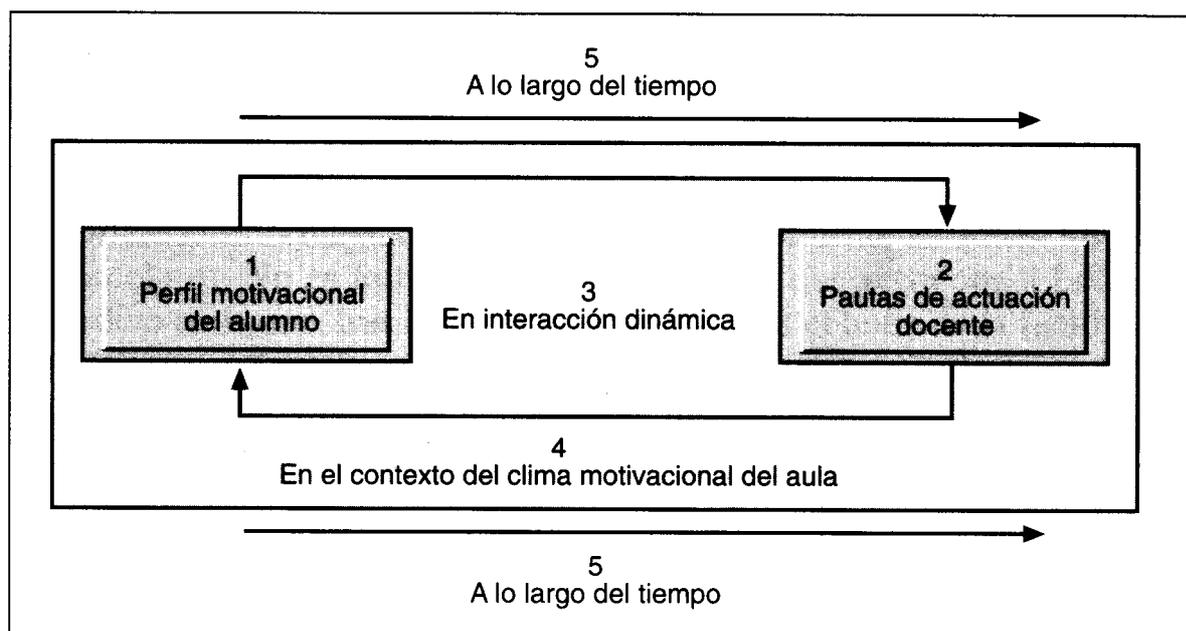


Figura 1. Coordenadas que condicionan el cambio motivacional.

CAPÍTULO 2

RAZONES DE LOS ALUMNOS Y ALUMNAS PARA TRABAJAR EN CLASE

1. ¿Por qué trabajan o no trabajan mis alumnos y alumnas?

1.1. Observar lo que hacen y dicen nos da pistas para averiguarlo

Hemos señalado que para saber cómo motivar a nuestros alumnos es preciso conocer qué es lo que ocasiona que estén más o menos motivados por aprender. Para esto, lo mejor es observar lo que hacen y dicen en situaciones de aprendizaje concretas.

Consideremos, por ejemplo, lo que ocurre en un determinado momento de una clase de Historia de 3º de ESO que se recoge en el cuadro 1. Como puede comprobarse, los comentarios, preguntas e intervenciones de los alumnos reflejan que se enfrentan a la actividad del aula con motivaciones muy diferentes. No es lo mismo el caso del alumno 1, preocupado por la evaluación, que el de los alumnos que tratan de evitar que la profesora les pregunte y que, como Pamela, se ponen tensos cuando esto ocurre. Tampoco tienen los mismos intereses el alumno que se pregunta para qué sirve saber lo que se pensaba en la época de la Reforma, el que está comparando lo que oye con situaciones actuales y que pregunta pese a las posibles risas de sus compañeros, y la alumna que indica asintiendo con la cabeza que ha hecho los deberes.

Diferencias semejantes se observan continuamente en todos los niveles escolares. No es lo mismo, por ejemplo, lo que preocupa a Loli, una niña de 6 años que, tras haber trabajado en clase el tema de la familia, espontáneamente dedica en su casa tiempo para tratar de reflejar en sus dibujos su familia y la de su amiga Desi, que lo que preocupa a Ester, una alumna de 10 años, que sólo trabaja cuando con ello consigue que su profesora le haga caso.

En una clase de 1º de Primaria, en la que niños y niñas estaban realizando un trabajo para el Día del Padre, se pudieron observar los siguientes comportamientos que reflejan, obviamente, inquietudes diferentes:

—Luis está absorto mientras recorta y pega las ruedas de un coche en un dibujo que la profesora ha dado a los alumnos. Después, colorea el coche y enseña el dibujo a la profesora diciendo: "Seño, mira. Lo he hecho yo solo."

Al final de la clase del día anterior, la profesora había pedido a los alumnos que leyesen el tema de la Reforma y que hiciesen un resumen. Después debían subrayar las ideas principales y anotar el vocabulario que no entendiesen. Esta petición formaba parte del sistema con que trabajaba cada tema con sus alumnos.

(1) P: Todos con el resumen de la Reforma encima de la mesa, el libro abierto por la página 226. Vamos a recordar cuáles son las causas que van a impulsar la aparición de este movimiento religioso. Lo primero que hacemos es, como en todos los temas, definir el concepto y ubicar el tema. A ver, ¿cómo definimos este movimiento, y dónde lo vamos a situar?

A1: *(Interrumpiendo.)* ¿Esto entra para esta evaluación o para la siguiente?

P: Para ésta. Venga, ¿cómo definimos este movimiento?

(Varios alumnos bajan la cabeza mientras la profesora recorre la clase con la mirada esperando respuesta.)

Un alumno responde.)

A2: Es un movimiento que implica cuestiones políticas, religiosas, económicas y cuestiones de tipo cultural.

Tiene lugar durante los siglos XV y XVI.

P: A ver, repítelo más alto.

A2: *(Lo repite igual.)*

(2) P: Siglos XV y XVI. ¿Todo el mundo lo tiene apuntado? ¿Alguien quiere ampliar la definición?

(Un alumno le comenta en voz baja a un compañero: "¿Y a nosotros qué nos importa lo que pensaban entonces?")

A3: Yo creo que también es cultural.

(3) P: Es un movimiento que implica efectivamente cambios de tipo cultural, pero ¿por qué dices eso?

A3: Pues... Porque mucha gente estaba cansada de obedecer al Papa y empezó a pensar de otro modo.

(4) P: Cierzo. Como vamos a ver, la Reforma tiene diversas consecuencias. Trae consigo una guerra, tiene consecuencias e implicaciones económicas y se secularizan los bienes de la Iglesia.

Se da efectivamente en el siglo XVI y lo más exacto sería decir en el Sacro Imperio Romano Germánico, porque todavía no se puede hablar de Alemania. Alemania no existirá hasta el siglo XIX.

(5) P: Pamela, recuérdanos cuáles son las tres causas que van a impulsar la Reforma.

A4: *(La chica, una de las que antes había bajado la cabeza para no ser preguntada, se pone tensa al oír su nombre y las recuerda en voz alta con un cierto nerviosismo.)*

(6) P: Bien. Ayer os dije que buscarais dos palabras del vocabulario relacionado con todo esto. A ver, ¿quién ha buscado "nepotismo"?

¿De dónde viene "nepote"?

(Escribe "nepote" en la pizarra y, como nadie contesta, continúa.)

"Nepote" significa 'sobrino'. Era la forma de introducir a sobrinos y familiares en cargos importantes. Por tanto, es una forma de corrupción, como vemos, dentro de la Iglesia. Era muy normal que papas, cardenales, obispos y, en general, toda la jerarquía eclesiástica tuviera una ordenación de familia.

(Un alumno comenta al compañero: "Como hoy. Si tienes padrino, tienes la vida resuelta y si no, al paro." Después, pregunta:)

A3: ¿El enchufe y la recomendación son lo mismo que el nepotismo?

(Se oye un murmullo de los compañeros. "¡Qué pasada! ", dice uno.)

P: No, no es lo mismo exactamente, pero es algo parecido porque es beneficiar a alguien simplemente porque se tiene poder e influencias... porque se está bien relacionado.

(7) P: Bien, seguimos. La otra palabra era "simonía". A ver, alguien que diga lo que significa.

A2: Es una compraventa de cosas espirituales, como pagar para tener salvación.

P: A ver, di un ejemplo.

A2: Las indulgencias.

P: Las indulgencias. La compraventa de cuestiones, más que de cosas. Las cosas no son espirituales. ¿Todos tenéis esa definición?

(Una alumna la mira, asintiendo con cara de satisfacción.)

P: Bien, la simonía es contra lo que va a luchar Lutero. Vemos entonces que la mala situación de la Iglesia a lo largo de los siglos, sobre todo del XI al XV, va a impulsar tres reformas, pero estas reformas que ya se están introduciendo se considerarán heréticas. A Lutero se le va a excomulgar.

(8) P: Vamos a pasar a la segunda causa...

Cuadro 1. Fragmento correspondiente al comienzo de una clase de Historia de 3.º de ESO.

—Carlos intenta colorear, pero no puede evitar salirse de los espacios marcados. Se queda mirando su dibujo, mira después a su compañera, que lo está haciendo bastante bien, y, cuando se acerca la profesora a ver su trabajo, dirige la vista al suelo.

—Izaskun insiste a la profesora para que vaya a ayudarla, diciendo que no le sale. Sin embargo, cuando llega la profesora, recorta y pega sin problemas la primera rueda y, nada más terminar, pregunta: "¿Está bien?"

—Eva dice a la profesora: "Seño, no me sale. ¿Me lo haces?" La profesora le responde: "Entonces le tendré que dar yo el regalo a tu papá." Eva vuelve a su sitio, observa a su compañera que ha terminado y le pide que se lo recorte también a ella.

Observar el comportamiento de los chicos y las chicas cuando estudian en sus casas y escuchar lo que dicen cuando piensan en voz alta es también una fuente importante de información sobre lo que les preocupa en relación con el aprendizaje escolar. Por ejemplo, lo primero que piensan muchos chicos y chicas al abrir el libro es: "¡Qué aburrimiento! ¿Para qué sirve aprenderse tantos autores y tantas obras (en Literatura). Bueno, a ver si termino pronto." Otros estudian *como quiere la profe*, lo que puede significar, simplemente, realizar un resumen con lo subrayado en clase a indicación de la profesora y tratar de memorizarlo, porque "es lo mejor para aprobar y que no baje la nota para la selectividad". Otros, por el contrario, se quedan absortos intentando comprender por qué un problema se hace como se hace, o buscan información adicional que les responda a las preguntas que se les plantean mientras estudian. Algunas veces, chicos y chicas no levantan la vista del libro porque, como ellos dicen: "Mañana me pregunta seguro y no quiero quedar en ridículo". Finalmente, algunos rechazan el estudio de determinadas materias razonando: "¿Por qué me tienen que obligar a aprender algo que no me gusta ni me va a servir para lo que quiero estudiar?"

1.2. Descubrimos que no todos persiguen las mismas metas

Al examinar y comparar los comportamientos descritos en los ejemplos anteriores, salta a la vista que no todos los alumnos persiguen las mismas *metas*. Pueden clasificarse en diferentes categorías. En unos casos, lo que resulta prioritario es aprender algo que tiene sentido y llegar a experimentar que se es competente. La atención se centra en el *dominio de la tarea* y en el disfrute que supone su realización. Es el caso del alumno que compara el nepotismo con el "enchufe", el de Luis mientras recorta o el de los alumnos que estudian buscando información adicional para comprender aquello que despierta su curiosidad.

Otras veces, lo que preocupa es no quedar mal frente a los demás. Esta inquietud puede llevar, como en el ejemplo de los alumnos que decían "Mañana me pregunta y no quiero quedar en ridículo", a redoblar el esfuerzo por aprender. Pero también puede dar lugar a comportamientos maladaptativos: es la situación de los que bajan la cabeza para que no se les pregunte por si los demás se ríen de ellos, o de los que sólo intervienen espontáneamente en clase cuando saben con seguridad que van a quedar bien, o la del niño que no ha sabido recortar y colorear adecuadamente y que baja los ojos cuando llega su profesora. En todas las ocasiones, lo que cuenta es *preservar la propia imagen* ante uno mismo y ante los demás, y el no ser capaz de conseguirlo tiene consecuencias emocionales que afectan negativamente a la motivación.

Hay alumnos que lo primero que piensan son cosas como: "Mañana me examino, a ver si apruebo." Para ellos parece prioritario que las tareas y las materias que van a estudiar tengan alguna utilidad práctica, como permitir conseguir el aprobado o una nota determinada. Con ello se evitan problemas en casa o, en el caso de los alumnos mayores, se les abre la posibilidad de acceder a la universidad. En estas situaciones, el contenido que se debe aprender no tiene valor por sí mismo. Se trata de que sirva para *conseguir algo externo*: es tan sólo un medio para un fin. Lo mismo sucede en el ejemplo de la niña que pide a la profesora que le haga el trabajo. Su preocupación no es aprender, meta intrínsecamente ligada a la realización de la tarea, sino terminar lo que hay que hacer.

No obstante, aquí es preciso distinguir dos situaciones diferentes. Por un lado, la preocupación *por la nota* y, en particular, por el aprobado, se centra en algo absolutamente extrínseco al hecho de aprender y adquirir competencias. Por otro lado, está la preocupación *por la funcionalidad intrínseca* de lo que se aprende, esto es, por los tipos de problemas o tareas cuya solución o realización puede estar estrechamente ligada a los conocimientos que se pretende que los alumnos adquieran. La primera situación corresponde al alumno que se pregunta para qué le puede servir aprenderse una lista de nombres, la de los autores y sus obras; mientras que la segunda corresponde al alumno que se pregunta qué asignaturas optativas le pueden ayudar más si quiere estudiar Medicina.

El alumno que dice "¿Por qué me obligan a estudiar...?" pone de manifiesto una preocupación que está latente siempre en mayor o menor grado, pero que se acentúa especialmente a partir de la adolescencia: el deseo de *actuar con autonomía*, haciendo las cosas porque uno quiere o acepta de buena gana realizarlas, y no porque le obligan.

Hay alumnos que sólo se sienten motivados para el aprendizaje cuando obtienen *recompensas*, que van desde el elogio hasta el incentivo o premio más o menos valioso.

Finalmente, existen los alumnos y alumnas que, como Izaskun, actúan movidos especialmente por la necesidad de *conseguir la atención y aceptación de los demás* (la profesora, los padres, etc.). En este ejemplo, aunque la niña pregunta si está bien al término de su tarea, el hecho de que sólo trabaje cuando la profesora le dedica toda su atención refleja más bien la necesidad de afecto y aprobación generalizados, la necesidad básica de sentirse querido y aceptado incondicionalmente.

El conjunto de metas que acabamos de describir, sintetizadas en la figura 2, está presente de algún modo en *todos los alumnos* cuando asisten a clase o realizan sus actividades escolares. No obstante, *la intensidad* con que cada una de estas metas influye en la forma con que cada alumno afronta el trabajo escolar *varía*. Para unos alumnos lo prioritario es sentirse *aceptados* con ocasión de su trabajo. Otros son particularmente sensibles al hecho de tener que hacer *obligados* tareas a las que no encuentran sentido. Para otros lo esencial es *aprobar y librarse de los problemas* que puede acarrear un suspenso. Muchos buscan ante todo *no quedar mal* y, si se puede, conseguir *quedar bien* frente a los demás. Para la mayoría es fundamental, aunque no siempre sea lo principal, entender *para qué puede ser intrínsecamente relevante* aprender lo que han de estudiar. Finalmente, los casos en que los alumnos afrontan las tareas con la *intención de aprender* (Bereiter y Scardamalia, 1989) son aquéllos en quienes lo prioritario es comprender lo que se estudia, adquirir nuevas competencias y disfrutar ejercitando las que se poseen.

Llegados a este punto, es posible que el lector se diga: "Muy bien, sé que los alumnos actúan movidos por metas diferentes. Me doy cuenta de que entre los míos lo más frecuente es que... y no parece que haya ningún alumno preocupado por... Pero no veo cómo saber esto puede ayudarme a resolver mi problema. ¿Qué puedo hacer para motivar a mis alumnos?"

Para continuar es preciso conocer de qué modo afecta al aprendizaje el afrontar las actividades escolares movido prioritariamente por uno u otro tipo de metas: sólo sabiendo esto puede determinarse cuál será la forma de actuar más apropiada ante las distintas prioridades de los alumnos.

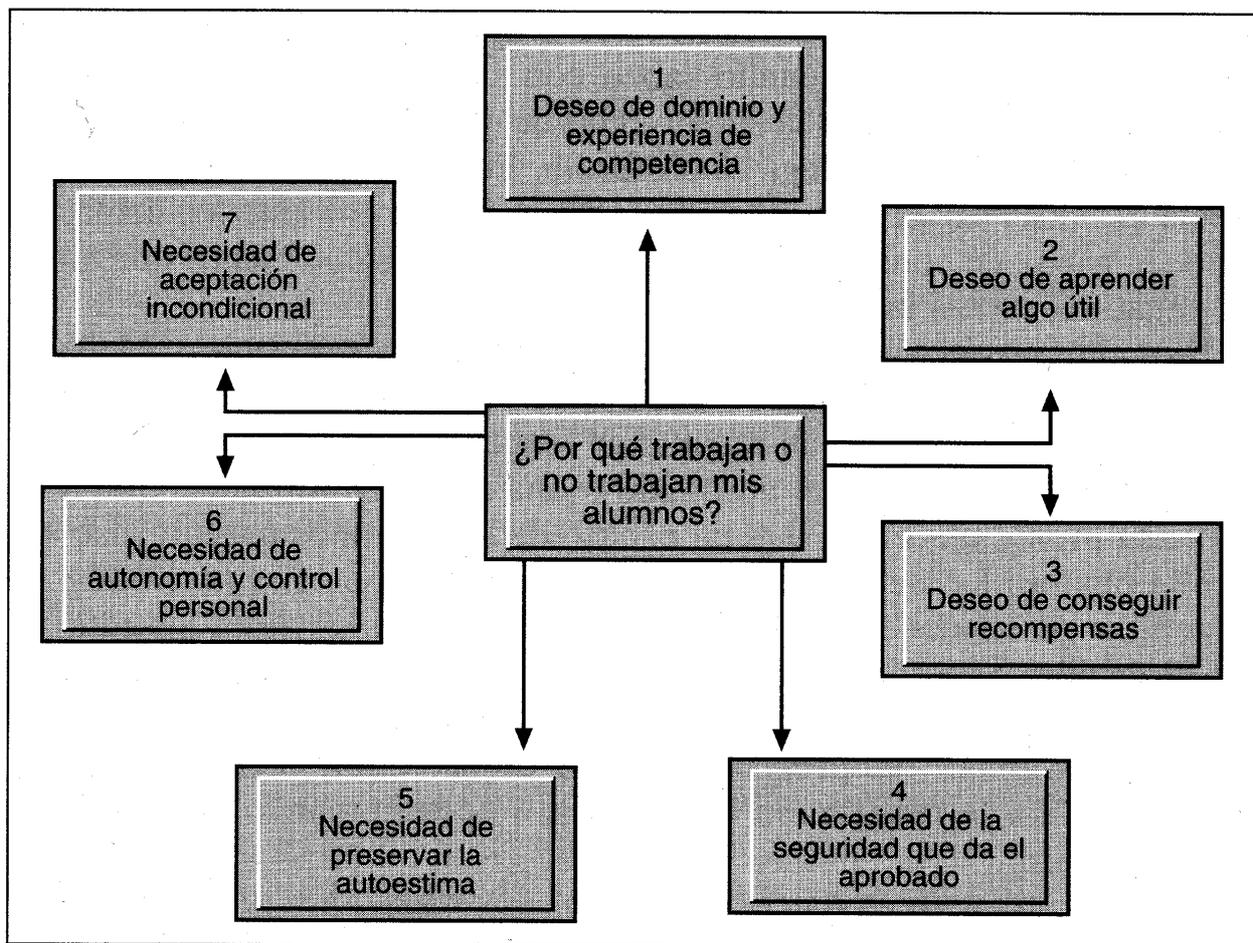


Figura 2: Razones personales que afectan al interés y dedicación al trabajo escolar.

2. Consecuencias de perseguir uno u otro tipo de metas

2.1. Deseo de dominio y experiencia de competencia: consecuencias

Consideremos, en primer lugar, el caso de los alumnos que buscan prioritariamente *aprender*, adquiriendo nuevas competencias, o experimentar el *placer de sentirse capaces*. ¿Cómo se enfrentan a las tareas escolares? Luis, en el ejemplo descrito anteriormente, aparecía absorto, centrado en la figura que estaba recortando. En el fragmento de la clase de Historia incluido en el cuadro 1, el alumno al que se le planteaba la cuestión del posible paralelismo entre "nepotismo" y "enchufe" pedía aclaración al profesor, lo que posibilita el que le saquen de dudas. Una actitud semejante es la del alumno que acude a libros de consulta o pregunta a otras personas en cuanto tiene una duda, o la del que al oír una idea inmediatamente trata de relacionarla con otras cosas que sabe, etc.

Cuando uno se encuentra con alumnos y alumnas que actúan de este modo, es fácil pensar que está frente a personas inteligentes. Sin embargo, más que inteligencia o capacidad de razonar, lo que se observa es que la actividad mental del alumno está dirigida por el propósito, consciente o no, de comprender, aprender o experimentar que es capaz de hacer algo. Este propósito facilita el aprendizaje y potencia las capacidades de los alumnos. Es decir, la forma de motivación con efectos más positivos sobre el aprendizaje se da cuando el alumno se adentra en las tareas escolares deseoso principalmente de incrementar la propia competencia e interesado en el descubrimiento, comprensión y dominio de los conocimientos o destrezas cuyo aprendizaje está en juego, porque implica sentirse atraído por la naturaleza de la tarea y los efectos intrínsecamente ligados a su realización. Así lo han probado numerosos estudios (Csikzentmihalyi, 1975; Deci y Ryan, 1985; Alonso Tapia y Sánchez Ferrer, 1992; Jagacinski, 1992; Montero y Alonso Tapia, 1992-a y b).

De ahí se sigue que, si los profesores quieren que los alumnos acometan el aprendizaje con este tipo de motivación, deberán preguntarse *qué características de su actividad docente* contribuyen a que los alumnos perciban que lo que está en juego es la adquisición de competencias y no otra cosa.

2.2. Deseo de que lo que se aprende sea útil: consecuencias

Frecuentemente, cuando se estudian las razones del posible desinterés de los alumnos por el trabajo escolar, se pasa por alto la necesidad que tenemos las personas de saber para qué puede servir lo que hacemos. Observemos, por ejemplo, cómo se inician las clases que se recogen en el cuadro 2, procedentes de grabaciones de situaciones reales.

Salta a la vista que en situaciones como las descritas es difícil que los alumnos lleguen a hacerse una idea clara de la relevancia que puede tener aprender lo que se les propone. ¿Para qué sirve saber operar con polinomios, conocer cómo empezó el teatro nacional, leer lo que pone en el libro sobre el barrio o estudiar el núcleo de la célula? ¿Por qué se van a tratar esos temas?

—Clase de Matemáticas. Lección sobre polinomios. 4º de ESO.

"Nos toca hablar de los polinomios. Voy a explicar un poco; luego hacemos ejercicios y luego hablamos del control. Considerad la siguiente expresión..."

—Clase de Literatura. Teatro del siglo XVIII. 3º de ESO.

"Vamos a ver el teatro del siglo XVIII. Cuando llegarnos a la explosión del auge del teatro del siglo XVIII, no es que eso haya surgido de la nada, sino que había unos antecedentes que estaban funcionando como germen para la creación del teatro nacional..."

—Clase de Conocimiento del Medio. El barrio. 2º de Primaria.

P: Sacad los libros... Venga, no te duermas... Mirad la página 40, que vamos a ver lo del mapa. Id leyendo lo que pone... Acordaos de que el barrio no es sólo vuestra calle... Vamos a decir lo primero que vemos en el mapa... A ver si me decís lo que es el barrio... Tú, Felipe.

A: Es la calle donde vives.

P: ¿Sólo la calle donde vives? ...

—Clase de Ciencias Naturales. La célula. 3º de ESO.

"Hoy vamos a empezar con el núcleo de la célula, que es la única parte que nos queda. Las funciones las hemos dado ya todas. La membrana tenía la función de protección, la de soporte, la de dar forma a la célula y, por ser absorbente, la de absorber el agua..."

Cuadro 2. Ejemplos de diferentes formas de comenzar la clase observados en distintas aulas.

No obstante, los alumnos están en un contexto en el que saben que tienen que ir a clase, aprender lo que se les propone y hacer lo que se les indica, y que al final se les va a evaluar. Esto lleva a que muchos no se planteen otras cuestiones. Sin embargo, hay alumnos que desde muy pronto se preguntan para qué sirve lo que se les enseña, tendencia que se incrementa a medida que tienen que elegir entre materias optativas. No saber de modo preciso para qué puede servir lo que se estudia resulta desmotivante incluso para los alumnos que comienzan buscando aprender o adquirir competencias, pues se considera mejor ser competente en algo que resulta útil, que en algo que no se sabe para qué sirve.

2.3. Deseo de conseguir recompensas: consecuencias

A veces se piensa que lo que motiva a los alumnos no es el aprendizaje, sino lo que podemos conseguir con él. Por ello se afirma que para que un alumno o alumna aprenda hay que mostrarle qué recompensa puede conseguir llevando a cabo sus tareas. Es cierto que ofrecer y dar recompensas resulta efectivo para que los alumnos hagan su trabajo, como lo han puesto de relieve los llamados *programas de economía de fichas* (O'Leary y Drabman, 1971), y que incluso facilita el que los alumnos lleguen a *interesarse* por la tarea misma (motivación intrínseca), y no por la recompensa, cuando el nivel inicial de interés del alumno por la tarea es *muy bajo*, cuando *el atractivo* de la actividad *sólo* se puede comprobar *después de llevar realizándola cierto tiempo* o cuando es preciso alcanzar *cierto nivel de destreza* en ella para poder disfrutar con su realización (Leeper, Greene y Nisbet, 1973).

Por ejemplo, si un alumno o una alumna carece de toda motivación por la lectura, puede ser efectivo ofrecerle algún tipo de incentivo externo por cada libro que lea con tal que demuestre una mínima comprensión de lo leído, criterio que cada vez debe incrementarse. Dado que disfrutar de la lectura requiere cierta destreza, de modo que no sea necesario centrar toda la atención en la decodificación, sino que se pueda prestar atención al contenido (a lo atractivo de la historia, la descripción, etc.), y ya que adquirir esta destreza a veces requiere un esfuerzo un tanto árido, el uso del incentivo externo ayudará a crear una de las condiciones de que depende el que llegue a interesarse por la lectura en sí misma. Por otra parte, experimentar que leer es ameno y útil requiere una cierta experiencia con distintos textos; también la recompensa externa puede ser provechosa con este fin.

Asimismo, el hecho de decirle a un alumno que está desarrollando su trabajo correctamente o de indicarle su progreso, señalando *en qué se apoya nuestro elogio* (cuál es la evidencia objetiva en que se basa nuestra afirmación), constituye una recompensa social a su esfuerzo y tiene un efecto positivo sobre la motivación intrínseca, ya que alumnos y alumnas le dedican un mayor tiempo espontáneamente si pueden hacerlo. Esto ocurre probablemente porque esta forma de refuerzo tiene para el sujeto un *valor informativo*, esto es, le dice que está progresando en la adquisición de una destreza.

Sin embargo, en otras condiciones, las recompensas tienen efectos contrarios a los deseados. Así, *el uso del elogio sin más* suele ser percibido como una *forma de control*, lo que da lugar a un descenso del interés por la tarea. Por otra parte, si la recompensa no es de tipo verbal, sino *algo tangible*, que se ofrece de antemano (por lo tanto, es esperada) y que se da en función de la realización, entonces su efecto motivador es negativo, ya que los alumnos *sólo trabajarán cuando esperen la recompensa*. Finalmente, si se recibe una recompensa *externa* cuando se está realizando una actividad por el placer de realizarla, existe el peligro de *destruir el atractivo intrínseco* que su ejecución puede tener (Konh, 1993; Leeper y otros, 1996).

2.4. Necesidad de la seguridad que da el aprobado: consecuencias

Es posible pensar, según el nivel de los alumnos a los que se dé clase, que los tipos de preocupaciones o metas mencionados no son los que les motivan realmente. En un estudio que hemos realizado con más de 300 profesores españoles y que hemos replicado después con otros tantos profesores venezolanos (Alonso Tapia, 1992-a; Alonso Tapia e Irureta, 1995), ha quedado de manifiesto que muchos profesores piensan que lo que realmente motiva a los alumnos es tener que *aprobar las materias escolares*; y esto, en sí mismo, es un objetivo *externo* al propio aprendizaje.

En relación con esta idea es preciso reconocer que los alumnos no pueden olvidar que se les va a evaluar y que, a menudo, en aquellas situaciones en las que, de aprobar o no un examen, depende que se alcancen o se pierdan importantes recompensas externas, como pasar la selectividad o sacar la nota que permite hacer la carrera que se desea, muchos alumnos se esfuerzan de modo notable por aprobar, siempre que tengan expectativas de conseguirlo.

El hecho anterior no implica que sea bueno insistir a los alumnos que deben estudiar porque después viene la evaluación. Aunque la inminencia y trascendencia de las evaluaciones parezcan tener un efecto positivo sobre la motivación —los alumnos estudian más y con más intensidad—, la realidad es que aumenta la motivación por aprobar *pero no por aprender*. Como ha señalado Elton (1996), la necesidad de conseguir una meta extrínseca al propio aprendizaje estimula un esfuerzo que tiende a afectar a los *resultados visibles* (tareas completadas, contenidos memorizados, exámenes aprobados, etc.) *más que al aprendizaje*, considerando que éste implica no tanto memorizar cuanto comprender y saber aplicar lo que se sabe a situaciones nuevas.

Se ha comprobado que la proximidad de un examen produce un detrimento del nivel de rendimiento en aquellos casos en los que la tarea, aunque atractiva para el sujeto, requiere no sólo la aplicación de reglas conocidas, sino el descubrimiento de las reglas mismas de solución. Por ejemplo, hacer referencia a que la ejecución de un trabajo va a contar para la nota u ofrecer una recompensa por la realización de una actividad hace que los alumnos se impliquen menos en la resolución de problemas difíciles, que se centren menos en el aprendizaje de las habilidades necesarias para su solución, que sean menos lógicos y coherentes en el uso de las estrategias que van a emplear y que se centren más en el resultado (McGraw, 1978; Condry y Chambers, 1978).

El que la preocupación por los resultados de las evaluaciones no fomente el interés de los alumnos por aprender y desarrollar las capacidades y competencias que constituyen el objetivo del currículo escolar no significa, sin embargo, que tal preocupación no deba tenerse en cuenta a la hora de decidir qué hacer para motivarlos hacia el aprendizaje. De acuerdo con Maslow (1954), nuestros motivos y necesidades no son equivalentes. Existe entre ellos una cierta jerarquía, de modo que es preciso satisfacer las necesidades más básicas (seguridad) antes que las necesidades superiores, entre las que se encontraría el deseo de incrementar la propia competencia. Por ello, mientras los alumnos vean *amenazada* su *seguridad* por la posibilidad de un suspenso, tenderán a adaptar su forma de estudio a los requerimientos de la evaluación y no a lo que sería deseable, si el objetivo fuese aprender.

Llegados a este punto puede que surja la siguiente cuestión. Dado que la amenaza que supone la posibilidad de un mala nota tiene un efecto negativo sobre el tipo de motivación y de estrategias con que los alumnos afrontan el aprendizaje, y dado que la evaluación es inevitable, ¿cómo se puede conseguir que los alumnos se interesen y se esfuercen por aprender en el sentido más profundo del término?

Tendremos ocasión de ver, como ha puesto de manifiesto Elton (1996) y como nosotros mismos hemos mostrado en otros trabajos, que los efectos negativos de la evaluación se producen en gran medida porque existe una *discrepancia* entre los *objetivos cuya consecución implica un aprendizaje significativo* y los *objetivos que se evalúan habitualmente*. Por lo general, los objetivos que más se evalúan exigen de los alumnos, principal aunque no exclusivamente, recordar reglas de solución de problemas y capacidad de aplicarlas de modo más bien mecánico (Alonso Tapia, 1995; Villa y Alonso Tapia, 1996). En consecuencia, será preciso reflexionar sobre las implicaciones de los modos de evaluar para determinar *cómo modificarlos* a fin de que contribuyan a facilitar la motivación por el aprendizaje.

2.5. Necesidad de preservar la autoestima: consecuencias

Todo profesor sabe lo importante que es para sus alumnos y alumnas el sentirse, como mínimo, iguales a los demás en capacidad, competencia y rendimiento. De hecho, cuando se pregunta a los docentes qué factores influyen en la motivación, muchos suelen mencionar la confianza que el alumno tenga en sí mismo y la necesidad de ayudarle a conseguirla y mantenerla. Y es cierto, como se ha demostrado repetidamente, que una buena autoestima influye de manera positiva en el aprendizaje y el rendimiento académicos. Sin embargo, la *preocupación* de alumnos y alumnas por *mantener su autoestima*, por no parecer incompetentes ni ignorantes y por parecer como mínimo tan competentes como los demás, tiene sobre todo efectos negativos sobre el aprendizaje, puesto que suele generar formas inadecuadas de acometer la actividad académica. De algunas hemos hecho ya una breve mención.

2.5.1. Preocupación por la autoestima: efectos negativos

Consideremos, en primer lugar, *la participación de los alumnos en clase*. Una de las formas de participar es preguntar cuando se tiene una duda, acción que normalmente, si los profesores responden de la forma adecuada, favorece el aprendizaje. Sin embargo, no es infrecuente que un alumno o una alumna pidan a un compañero que pregunte algo porque a ellos, como dicen, "les da mucho corte"; o lo que es lo mismo, porque piensan que lo que van a decir es una tontería y los demás se van a reír de ellos. Otras veces nos encontramos con alumnos o alumnas que no han entendido algo y que, cuando les preguntamos por qué no han pedido que se les explique, responden igualmente que porque los compañeros van a pensar que son tontos por no haber entendido la explicación. El miedo al ridículo, a perder la estima personal frente a los demás, produce una inhibición de la tendencia espontánea a pedir aclaraciones cuando no se sabe, con el consiguiente perjuicio para el aprendizaje.

Una inhibición semejante se da con *otras formas de participación*. A veces, profesores y profesoras piden que alguien salga a la pizarra a resolver un problema o realizar una tarea. Hay alumnos que nunca se ofrecen voluntarios ante esta petición por el temor al ridículo que puede suponer el equivocarse y no hacer correctamente lo que se requiere. Sin embargo, si un alumno sale a la pizarra y se equivoca al hacer un problema, lo normal es que el profesor le haga ver su error y le indique cómo debe actuar. Esto permite que el alumno pueda corregir sus ideas equivocadas, favorece claramente el aprendizaje y contribuye a que, al saber más, el alumno tenga razones objetivas para aumentar su autoestima. Es evidente, por tanto, que la preocupación exagerada por preservar la autoestima puede dar lugar, como en los casos señalados, a comportamientos que tienen efectos negativos sobre el aprendizaje, y obstaculizan la posibilidad de adquirir las competencias necesarias para sostener una autovaloración positiva.

La situación no es mejor cuando un profesor o profesora *pregunta directamente* a uno de sus alumnos o alumnas o le pide *expresamente* que salga a la pizarra a realizar una tarea. Los alumnos preocupados por lo que van a pensar el profesor o sus compañeros suelen estar tensos, más atentos a la valoración de que puedan estar siendo objeto que al proceso de realización de la propia tarea. Esto dificulta el aprendizaje.

Otra consecuencia negativa derivada de la excesiva preocupación por la autoestima es *la adopción de formas de estudio inadecuadas* para el aprendizaje en profundidad. Como para no quedar mal lo importante es la nota, estos alumnos generalmente estudian pensando en el tipo de examen: ya hemos señalado en el apartado anterior que esto suele resultar perjudicial.

2.5.2. Preocupación por la autoestima: efectos positivos

No obstante, hay alguna situación en la que estar preocupado sobre todo por la propia imagen tiene efectos positivos. En uno de los estudios ya citados (Montero y Alonso Tapia, 1992-b), evaluamos los motivos predominantes de una muestra de alumnos de 1º y 3º de BUP. Posteriormente, estos alumnos realizaron una prueba objetiva de una de las asignaturas no optativas. Una vez recibidas las notas, se dijo a los alumnos que consideraban que la nota recibida reflejaba un fracaso por su parte, que dispondrían de una

segunda oportunidad quince días más tarde. Entre ambos exámenes se evaluaron las causas a las que atribuían su fracaso y *las emociones* que la nota había desencadenado en ellos; y, en el caso de los que consideraban que habían fracasado, *sus expectativas* de conseguir tener éxito en la segunda oportunidad. Los resultados de este estudio demostraron que, a medida que la preocupación por aprender era mayor, los alumnos tendían a aprobar mayoritariamente en la primera ocasión. De los restantes alumnos, a medida que la preocupación por quedar bien aumentaba, tendían a aprobar al examinarse por segunda vez. Parece, pues, que la preocupación por quedar bien y evitar quedar mal tiene efectos positivos, al menos en circunstancias como la señalada.

Aunque los efectos de la preocupación por la autoestima, una vez expuestos, resultan evidentes, no es frecuente que los profesores tengan conciencia de cómo pueden influir positiva o negativamente en los alumnos los distintos aspectos de su forma de plantear las clases. Será necesario, pues, que los profesores examinen sus pautas de actuación desde esta perspectiva. Más adelante trataremos de facilitararlo.

2.6. Necesidad de autonomía y control de la propia conducta: consecuencias

Una de las experiencias que más rechazo produce es la de sentirnos obligados a hacer algo que no queremos hacer, ya sea por el esfuerzo que comporta o, sobre todo, porque no vemos qué valor pueda tener hacerlo; esto es, porque no le encontramos sentido. Las personas necesitamos experimentar que hacemos las cosas "porque queremos" para estar a gusto, aunque se trate de tareas que requieren mucho esfuerzo. En el contexto escolar, esta necesidad determina que alumnos y alumnas se encuentren a gusto o a disgusto en una situación de aprendizaje, dependiendo de que acepten de buena gana la situación o de que, por el contrario, se vean obligados a hacer algo que rechazan (deCharms, 1976, 1984). Esto último suele ser frecuente, pues en la escuela prácticamente todo les viene impuesto: profesores, currículo, programas, actividades, compañeros, evaluaciones, etc. La sensación de obligación que supone tener que hacer algo que no se desea se acentúa cuando, como hemos señalado anteriormente, no se percibe la funcionalidad de las tareas que hay que realizar. O cuando alumnos y alumnas han de actuar de formas cuyas consecuencias previsibles pueden ser negativas, por ejemplo, cuando han de intervenir frente al resto de la clase.

Sin embargo, la preocupación por actuar de forma autónoma, haciendo lo que elegimos hacer, también puede tener consecuencias positivas sobre el modo en que se afronta el trabajo escolar. Es un hecho que no saber un idioma, no saber manejar un ordenador, tener dificultades con las Matemáticas, etc. son carencias que impiden elegir carreras, asignaturas optativas o llevar a cabo determinados trabajos. Incluso actividades como el ejercicio del voto, sin un conocimiento adecuado de los mecanismos de funcionamiento de la sociedad y de las consecuencias que pueden tener las decisiones políticas que se proponen en los programas de cada partido, se convierten en un juego de azar más que en el ejercicio de una opción libre y responsable.

Por esta causa, cuando los alumnos se dan cuenta de que aprender les permite optar por alternativas antes vedadas para ellos, el deseo de autonomía contribuye positivamente a su motivación. En algunos casos puede suceder incluso que alumnos y alumnas, aun cuando se encuentren con profesores o profesoras que no favorezcan el aprendizaje escolar debido a su forma de plantear las clases o de relacionarse con ellos, asuman el trabajo como algo que es básicamente responsabilidad suya y busquen medios alternativos de aprender y progresar. Obviamente, esta forma de actuación refleja una madurez que no suele alcanzarse a menudo durante la Enseñanza Secundaria, pero no porque no sea posible.

Como veremos, para que se produzca la experiencia de autonomía y control personal, y su influjo positivo en la motivación y en el aprendizaje, son precisas dos cosas. Por una parte, que se perciba que poseer las competencias cuya adquisición es el objetivo del trabajo escolar facilita la posibilidad de elegir. Y, por otra, que se perciba que el trabajo escolar lleva de hecho a la adquisición, ejercicio y experiencia de las competencias señaladas. Si sólo se percibe lo primero y no lo segundo, los alumnos no vivirán el trabajo escolar como algo que merece la pena asumir como propio, y lo rechazarán. La cuestión que se plantea a los profesores, en consecuencia, es conocer qué factores contribuyen a que alumnos y alumnas perciban el trabajo escolar como una actividad liberadora y potenciadora de su autonomía personal, en vez de verlo como una actividad impuesta que sólo beneficia a otros, y ello particularmente a partir de la adolescencia, momento en que se acentúa la preocupación por la autonomía personal.

2.7. Necesidad de aceptación personal incondicional: consecuencias

La necesidad de aceptación personal no es una meta más que se puede alcanzar o no mediante el trabajo escolar. Se trata de una necesidad básica cuya satisfacción es conveniente conseguir para que puedan entrar en juego otros factores de modo adecuado. Si un alumno o una alumna considera que su profesor o

profesora le ignora o que incluso le tiene manía, la incomodidad y tensión con que acuden a sus clases obstaculiza, aunque no impide totalmente, el interés por la actividad escolar.

Uno de los factores que contribuyen a tal actitud es la percepción de que el profesor o profesora sólo atiende a los más capaces, ignorando o incluso rechazando al resto de los alumnos, sobre todo a los que tienen necesidades especiales. Esto no es un hecho infrecuente —como hemos podido comprobar en un estudio sobre la relación entre actitudes de los docentes respecto a sus alumnos y alumnas y el modo en que aquéllos son percibidos por éstos (Alonso Tapia, 1992-a)— y tiene como consecuencia una influencia negativa en el rendimiento.

Además, el trabajo escolar se despliega en un contexto en el que profesores y profesoras han de ejercer autoridad. Cuando se ejerce, a veces ocurre que, por el modo de hacerlo, los alumnos experimentan un rechazo personal.

En ambos casos, aunque los profesores traten, con su mejor voluntad, de ayudar a los alumnos o alumnas que se perciben rechazados, es difícil que lo consigan, pues éstos atribuyen la actuación de los profesores a intenciones que nada tienen que ver con la ayuda. Además, la impresión de no ser aceptados hace que, al acudir a la escuela, se acentúe la sensación de obligación y falta de autonomía; lo que, como ya se ha expuesto, afecta en forma negativa al interés por aprender.

Por otra parte, la necesidad de aceptación da lugar a menudo a que alumnos y alumnas, para conseguirla, pongan en marcha mecanismos que implican, sobre todo, actuar de modos valorados positivamente por las personas cuya aprobación se busca. Este hecho puede tener consecuencias positivas o negativas dependiendo de qué sea lo que valoren en ellos las personas cuya apreciación les importa (los "otros significativos"). Si los profesores, los padres o los compañeros hablan a menudo de las notas, la selectividad o la utilidad de saber algo para ganarse la vida, es probable que los alumnos que necesitan sentirse aceptados se orienten hacia esta meta externa como forma de conseguirlos. Si el clima promovido por profesores, padres o compañeros es de comparación continua entre alumnos, hermanos o compañeros, lo probable es que en la medida en que le preocupe la aceptación de los demás, el alumno busque superar a otros, siempre que su capacidad se lo permita. Si, por el contrario, el alumno ve que se valora el progreso personal continuo, y no las notas o la posición que se ocupe respecto a los demás, tenderá a prestar atención a todo aquello que le ayude a progresar.

Por consiguiente, teniendo en cuenta el modo en que la percepción de aceptación personal afecta a la motivación y teniendo en cuenta, además, que existen numerosos comportamientos específicos a través de los que se puede transmitir que aceptamos a una persona —comportamientos que examinaremos más adelante—, si se desea que los alumnos perciban esta aceptación, es necesario que los profesores revisemos no sólo nuestras pautas específicas de actuación docente, sino las pautas generales de interacción verbal y no verbal con las que comunicamos a nuestros alumnos y alumnas la aceptación incondicional que de ellos tenemos y nuestro interés en su progreso personal.

3. Consideraciones finales

Hasta aquí hemos analizado las distintas razones que contribuyen a que alumnos y alumnas trabajen en clase o, por el contrario, a que no lo hagan, y las consecuencias de que persigan unas metas con preferencia a otras, consecuencias que se resumen en el cuadro 3. Hemos visto que cuando se afronta el trabajo escolar no se persigue una sola de las metas descritas, con exclusión de las demás. De un modo u otro, todas están presentes: ser aceptado, aprobar, quedar bien, aprender, hacer las cosas sin sentirse obligado, etc. Sin embargo, varían el grado y la frecuencia con que cada una de ellas influye en un alumno determinado.

Al último dato hay que añadir que, en un mismo alumno, el tipo de metas a las que tiende puede variar en relación con los cambios de la edad y del contexto (Stipek, 1984). *Los más pequeños* suelen estar más interesados en la *tarea* y en la *aceptación de los demás*, mientras que a partir de los 9 ó 10 años, una gran mayoría de alumnos tiende a preocuparse por *preservar la propia imagen*, por lo que buscan quedar bien y rehúyen quedar mal, y tratan, asimismo, de evitar suspender y de conseguir aprobar u obtener una nota determinada.

Finalmente, la preocupación por *la relevancia* de lo que se estudia para el futuro profesional y *por la autonomía personal* se acentúa a partir de la *adolescencia*, momento que viene acompañado en muchos alumnos por una valoración negativa de las aportaciones de la escuela, como ha puesto de manifiesto Guichard (1993). Ello hace que se sientan obligados y que su motivación hacia el aprendizaje sea negativa.

Hemos ido viendo, también, que la necesidad de motivar a nuestros alumnos y alumnas exige que profesores y profesoras nos preguntemos si nuestras pautas de actuación son adecuadas para estimular el

deseo de aprender, para facilitar la percepción de la relevancia intrínseca de los aprendizajes propuestos, para hacer entrever la posibilidad de conseguir una evaluación favorable o de que las evaluaciones desfavorables no lo son tanto, para evitar los efectos negativos de la preocupación exagerada por conseguir preservar la autoestima, para incitar la percepción de que el trabajo escolar facilita la autonomía personal, y para comunicar a alumnos y alumnas nuestra aceptación incondicional.

<i>Meta</i>	<i>Efectos</i>	<i>Valor</i>
Deseo de dominio y experiencia de competencia	<ul style="list-style-type: none"> • Produce la inmersión en la tarea (absortos). • Fomenta la búsqueda de la ayuda realmente necesaria. • Estimula la elaboración del conocimiento • Fomenta la búsqueda de información. 	+ + + +
Deseo de que lo que se aprenda sea útil	La ausencia de funcionalidad: <ul style="list-style-type: none"> • Elimina el interés y la motivación por aprender • Incrementa la sensación de obligación. 	- -
Deseo de conseguir recompensas	Favorece la motivación: <ul style="list-style-type: none"> • Si el interés inicial es muy bajo. • Si disfrutar requiere experimentar la tarea. • Si disfrutar requiere cierta destreza Perjudica la motivación intrínseca en los demás casos.	+ + + -
Necesidad de la seguridad que da el aprobado	La amenaza de notas desfavorables: <ul style="list-style-type: none"> • Hace aumentar las notas terminadas. • Induce a un mayor aprendizaje memorístico. • Dependiendo de la evaluación, las notas mejoran. • Llega a perjudicar la comprensión y el aprendizaje significativo. 	+ + + -
Necesidad de preservar la autoestima	<ul style="list-style-type: none"> • Inhibe la tendencia a preguntar o participar. • Tiende a inducir formas inadecuadas de estudio. • Si hay una segunda oportunidad, hace que el esfuerzo por aprobar aumente. 	- - +
Necesidad de autonomía y control personal	El sentimiento de obligación: <ul style="list-style-type: none"> • Destruye el interés. • Elimina el esfuerzo. • Favorece conductas orientadas a salir de la situación. El sentimiento de autonomía: <ul style="list-style-type: none"> • Lleva incluso a buscar medios alternativos de aprender 	- - - +
Necesidad de aceptación personal incondicional	El sentimiento de rechazo personal: <ul style="list-style-type: none"> • Provoca un rechazo de lo escolar. • Aumenta el sentimiento de obligación. El deseo de aceptación personal: <ul style="list-style-type: none"> • Induce a aceptar los valores de los <i>otros</i> significativos. 	- - +/-

Cuadro 3. Consecuencias de perseguir distintos tipos de metas.

Responder a estas preguntas exige analizar nuestro hacer en el aula, indagando sus posibles consecuencias en relación con cada uno de los aspectos mencionados. Aunque parezca complejo, veremos que no lo es. No obstante, antes de examinar nuestras pautas de actuación docente, es preciso tener presente el carácter dinámico, cambiante, de las motivaciones de nuestros alumnos. Éste es el aspecto cuyas implicaciones pasamos a estudiar.

BIBLIOGRAFÍA

- 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, Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma, Colección Cuadernos del ICE, n.º 5.
- ALONSO TAPIA, J. (1995): *Orientación educativa: Teoría, evaluación e intervención*, Madrid, Ed. Síntesis.
- ALONSO TAPIA, J. E IRURETA, L. (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 SÁNCHEZ FERRER, J. (1992): "El cuestionario MAPE-I: Motivación hacia el aprendizaje", en J. Alonso Tapia: *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención* (pp. 53-92), Madrid, Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1975): *Beyond boredom and anxiety*, San Francisco, Jossey Bass.
- DECHARMS, R. (1976): *Enhancing motivation: Change in the classroom*, Nueva York, Irvington.
- DECHARMS, 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), Nueva York, Academic Press.
- DECI, E. L. y RYAN, R. M. (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, Nueva York, Plenum Press.
- ELTON, L. (1996): "Strategies to enhance student motivation: A conceptual analysis", *Studies in Higher Education*, Vol. 21, 1, 57-68.
- GUICHARD, J. (1993): *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*, París, PUF.
- KONH, A. (1993): *Punished by rewards*, Boston, Houghton Mifflin.
- 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, Nueva York, Lawrence Erlbaum.
- LEEPER, M. R., KEAVNEY, M. Y DRAKE, M. (1996): Intrinsic motivation and extrinsic rewards: A commentary on Cameron and Pierce's metaanalysis", *Review of Educational Research*, Vol. 66, 1, 5-32.
- LEEPER, M. R., GREENE, D. Y NISBET, 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.
- MCGRAW, K. O. (1978): "The detrimental effects of reward on performance: A literature review and a prediction model", en M. R. Leeper y D. Greene (Eds.): *The hidden cost of reward: new perspectives in the psychology of human motivation*, Hillsdale, Nueva York, Lawrence Erlbaum.
- MONTERO GARCÍA-CELAY, I. y ALONSO TAPIA, J. (1992-b): "Achievement motivation in high school: contrasting theoretical models in the classroom", *Learning and Instruction*, 2, 43-57.
- O' LEARY, K. D. Y DRABMAN, R. (1971): "Token reinforcement programs in the classroom: A review", *Psychological Bulletin*, 75, 379-398.
- STIPEK, D. J. (1984): "The development of achievement motivation", en R. E. Ames y C. Ames (Eds.): *Research on motivation in education*, Vol. 1: *Student motivation*, Nueva York, Academic Press.
- VILLA, J. L. y ALONSO TAPIA, J. (1996): Evaluación del conocimiento: Procedimientos utilizados por los profesores en BUP y FP", en Ministerio de Educación y Ciencia (Ed.): *Premios Nacionales de Investigación Educativa 1994* (pp. 51-78), Madrid, CIDE.