

El aprendizaje escolar: una perspectiva cognitiva- motivacional

María del Carmen Granado Alcón

Universidad de Huelva

Este artículo constituye una reflexión sobre la importancia que la motivación escolar tiene para el aprendizaje y rendimiento académico del alumno. El tema se aborda intentando dar respuesta a las siguientes cuestiones: en primer lugar, se aborda el tema definiendo lo que en términos generales se entiende por motivación, a la vez que se señala la tendencia teórica hoy día imperante en los estudios sobre dicho concepto. A partir de aquí, y considerando la importancia de que el alumno se vea a sí mismo como protagonista de su proceso de aprendizaje, se indaga sobre los factores que hacen que éste asuma la necesidad de aprender y sobre qué procesos se encuentran implicados en esa toma de decisión. Posteriormente se aborda la percepción e interpretación que el alumno hace tanto de los éxitos como de los fracasos académicos que obtiene, junto con la importancia que dichas interpretaciones poseen para la formación de sus expectativas futuras de éxito. Para terminar y con objeto de llevar a la práctica el desarrollo de aprendizajes significativos tomando como variable intermediaria la motivación intrínseca, se proponen algunas estrategias y actividades prácticas que esperamos sean de utilidad para el desarrollo de los contenidos académicos en las diferentes áreas curriculares.

This article is a reflection of the importance that the school motivation has for both the students' learning process and academic achievement. The subject is broached trying to answer the next questions: First, we define which in general terms it's known as motivation and show the main theoretical tendencies, nowadays, ruling the researches about this concept. Second and considering the importance that for the students have perceiving themselves as protagonists of their own learning process, it showed the factors which are supposed to be responsables of perceiving the need of learning, and the processes implicated in this decision. Afterthat, it is broached the students' interpretations about their academic successes and failures, together with the importance that these interpretations have for having positive future expectancies. For ending and with the aim of making the students get significative learnings taking as intermediary variable the intrinsec motivation, we are proposing some practical strategies which we hope will be useful for developing academic contents.

1. Introducción

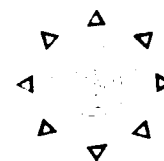
El acto de aprender constituye un proceso que se mueve a lo largo de un continuo bidimensional en el que se encuentran implicados dos procesos: enseñanza y aprendizaje. Desde el punto de vista educativo, el término «aprender» podría definirse como los cambios que tienen lugar en la estructura de

conocimiento del alumno como consecuencia de la integración que éste realiza entre los conocimientos que ya posee y los que acaba de aprender. Por su parte, «enseñar» sería poner a disposición del alumno las herramientas y contenidos necesarios que permitan la realización de ese cambio. Pero ¿cómo ha de llevarse a cabo ese proceso de enseñanza-aprendizaje? Desde un punto de vista determinista, la mera instrucción del profesor constituiría la condición necesaria y suficiente para que el aprendizaje tuviera lugar. Sin embargo, la experiencia demuestra que aunque la exposición de contenidos por parte del profesor constituye un elemento esencial en el acto de aprender, no es el único determinante. Por ello, habría que citar al mismo tiempo que la actitud con la que el alumno se enfrenta al aprendizaje de una materia o a la realización de las actividades que se proponen en el contexto del aula, podría igualmente estar determinando los resultados de este proceso. Esta idea se sustenta, cuando al preguntar en nuestras aulas sobre la importancia de aprender, nos encontramos con una gran diversidad de opiniones, que se centran en aspectos como: «expectativas de futuro», «la importancia de hacer bien las tareas escolares», «grado de satisfacción por asistir al colegio», «interés de las lecciones o materias que se imparten», «percepción que los alumnos tienen de sí mismos ante la realización del trabajo escolar», o «nivel de satisfacción con los resultados logrados».

Estudios recientes en el campo de la investigación psicológica y educativa, ponen de manifiesto la necesidad de considerar la influencia de variables tanto cognitivas (capacidad intelectual) como afectivo-motivacionales (actitud positiva hacia el aprendizaje y percepción positiva sobre las propias capacidades), en el estudio de los procesos de aprendizaje (Núñez y Glez-Pumariega, 1996; Valle, y col., 1997; Valle, 1997; Leondari y col., 1998; Núñez, y col., 1998). Desde esta perspectiva se deduce que para que el proceso de aprendizaje tenga lugar es necesario que el alumno 1) posea una capacidad intelectual que le permita la normal adquisición de contenidos, 2) tenga adquiridos conocimientos previos que le permitan conectar los nuevos contenidos con los ya aprendidos, 3) conozca y sepa cómo utilizar las estrategias de aprendizaje necesarias que le permitan la organización e integración de contenidos de una forma lógica (perspectiva cognitiva). Pero además, es igualmente necesario que el alumno quiera aprender y se sienta capaz de hacerlo (perspectiva motivacional) (Núñez Pérez, y Glez.-Pumariega, 1996). Estas características y su interrelación son las que constituyen hoy en día el centro de atención del proceso denominado «aprendizaje escolar».

2. Pero ¿qué es lo que guía la conducta del alumno y lo que hace que éste se sienta interesado por aprender?

Parece que la planificación de cualquier actividad escolar pasa por la reflexión previa de algunas de las siguientes cuestiones «¿qué grado de utilidad tiene lo que voy a hacer?», «¿qué conseguiré a cambio?», «¿cuánto me voy a tener que esforzar para conseguir el objetivo marcado?» Las respuestas a estos planteamientos estarán mediatizadas por la evaluación cognitiva del éxito o fracaso de la actividad y, en consecuencia, por la aceptación o rechazo de la misma. Una vez que dicha evaluación ha sido realizada y la tarea aceptada, el siguiente paso será la planificación y el establecimiento de la meta¹, que Dweck y Elliot (1983) acordaron en definir como «Metas de aprendizaje y Metas de rendimiento». Las primeras, definirían a un tipo de estudiantes que intentan progresar y aprender con independencia de los errores cometidos, que seleccionan actividades desafiantes y que persisten en su realización aún cuando ésta conlleve enfrentarse a ciertas dificultades, serían estudiantes que ante el fracaso responden con esfuerzo. En el polo opuesto estarían aquellos cuya meta se centra en el «rendimiento», y desde la cual, lo importante no es aprender sino obtener evaluaciones positivas. Nicholls and Miller (1984) llamaron a esta clase de estudiante «estudiantes con ego» dado



que su conducta está siempre orientada a mostrarse como los más inteligentes, prefiriendo, en la mayoría de los casos, realizar tareas sencillas que garanticen su éxito y la obtención de una evaluación positiva, antes que arriesgarse con tareas más difíciles que les conduzcan a un hipotético fracaso.

Características de alumnos con Metas de Aprendizaje y Metas de Rendimiento	
Metas de Aprendizaje	Metas de Rendimiento
Interesados en adquirir nuevas habilidades y mejorar conocimientos incluso si cometen errores	Interesados en obtener valoraciones positivas de su capacidad e intentan evitar lo negativo
Su centro de interés es el proceso por el que se realiza la tarea	Su centro de interés se centra fundamentalmente en los resultados
Tienden a percibir la incertidumbre sobre los resultados como un reto	Los errores son considerados como fracasos que hacen peligrar la valía personal
Prefieren tareas en las que pueden aprender	Muestran preferencia por tareas en las que pueden sobresalir y tener éxito
Buscan información precisa sobre lo que conocen y desconocen para mejorar su habilidad	La incertidumbre sobre los resultados es considerada como una amenaza
Utilizan estándares personales y flexibles para evaluar la propia actuación, considerando su consecución a largo plazo	En la evaluación de la propia actuación son normativos, inmediatos y rígidos.
Se apoyan en el esfuerzo que están dispuestos a realizar	No se basan en el esfuerzo sino en la percepción de su competencia actual
Consideran al profesor como fuente de información y ayuda	Consideran al profesor como un juez sancionador

Tabla nº 1 (Fuente: González-Pienda, 1996:170).

Tomando como referencia la tabla anterior, se diría que aquellos estudiantes que establecen «Metas de aprendizaje» están internamente motivados. Esto significaría que para ellos la actividad que desarrollan es estimulante en sí misma, disfrutan con su realización y no necesitan de ningún tipo de recompensa o incentivo externo (ej. dinero, regalo, buena calificación, etc.) para iniciarla o terminarla. En contraste, se dirá que aquellos que seleccionan «Metas de aprendizaje» estarían externamente motivados, al realizar la tarea únicamente para conseguir la recompensa ofrecida (ej. conseguir un punto más para la evaluación) o para evitar el castigo o el fracaso (Poonam, 1998: 98).

3. ¿Qué factores son los que determinan que el estudiante seleccione un tipo u otro de meta?

Diferentes investigaciones (ver por ejemplo, Dweck y Leggett, 1988) han venido demostrando que cuando el alumno planea la realización de una actividad escolar, tiene lugar el desarrollo de conductas, cogniciones y afectos en los que están implicados factores tanto de carácter individual (percepción que el estudiante tiene sobre su propia capacidad) como contextual (familia, exigencias escolares, actitud del profesor en clase, tipo de actividad y modo de evaluación de la misma). De modo que será la interacción entre ambos lo que determine el hecho de que la

meta se oriente bien hacia el aprendizaje (Metas de aprendizaje), o bien hacia el interés de obtener únicamente un resultado exitoso (Metas de rendimiento). Estas circunstancias harán que ambos grupos de estudiantes adopten patrones motivacionales diferentes, que conducirán, en última instancia, a la obtención de diferencias significativas relativas al rendimiento académico.

1 Factores Individuales

Según Dweck (1988) lo que determina el desarrollo o adopción de un determinado patrón motivacional por parte del estudiante, es la percepción que éste tiene acerca de su propia capacidad. En función de esto, puede hablarse de:

- Estudiantes con una percepción de su capacidad inmodificable.

Esta dimensión agrupa en uno de sus polos a aquellos alumnos que se perciben a sí mismos como muy inteligentes, y por tanto, con altas expectativas de obtener éxito escolar, mientras que en el polo opuesto se situarían aquellos otros que, con una baja percepción de su inteligencia o de su capacidad para aprender, consideran como una barrera infranqueable la posibilidad de obtener cualquier éxito académico. En el primer caso, los estudiantes suelen desarrollar patrones motivacionales orientados hacia el resultado, así como a mostrarse como los mejores dentro del grupo de pertenencia. Mientras que en el segundo caso, el patrón motivacional que tiende a desarrollarse es el de evitación e indefensión, que dará lugar, por un lado, a una menor implicación de estos alumnos en las actividades escolares y, por otro, a la aparición de reacciones afectivas de aversión y ansiedad. En relación con este último aspecto, Poonam (1998) manifestó que niveles altos de ansiedad ante la realización de actividades escolares, estaban asociados a bajo rendimiento académico, lo que a su vez era atribuido, por la mayor parte de los estudiantes, tanto a una baja capacidad como a una falta de esfuerzo.

- Estudiantes con una percepción modificable de su capacidad a través del esfuerzo y del interés por aprender.

En este caso, tanto aquellos que se perciben como inteligentes, como aquellos otros que se perciben con baja capacidad, conciben la tarea como un desafío, dedicando esfuerzo y persistencia, y desarrollando estrategias de autorregulación que les permiten solucionar las dificultades.

2. Factores Contextuales

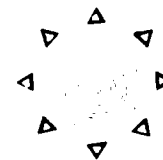
Dentro de este grupo de factores se destacan básicamente la escuela y las situaciones que dentro de ella vive el estudiante:

- Tipo de actividad

Se refiere tanto al esfuerzo que requiere como a la utilidad e interés que despierta. Desde este punto de vista puede decirse que el rendimiento académico del alumno puede verse favorecido mediante la realización de tareas que permitan mejorar o adquirir nuevas habilidades, así como evaluar el propio progreso. Esto se conseguiría, según Valle (1997), haciendo que el estudiante: sienta que es parte activa en su proceso de aprendizaje, sea consciente de los procesos cognitivos y metacognitivos que puede utilizar para controlar su propio aprendizaje, y evalúe los resultados obtenidos basándose en criterios internos (metas de aprendizaje). Actuar de este modo favorecería, desde un punto de vista psicológico, la aparición de sentimientos de autoeficacia y autocontrol, que a su vez tendrían una clara influencia tanto sobre sus percepciones y expectativas futuras de éxito o «*possible selves*» (Hanrahan y col., 1998; Elliot y Sheldon, 1997), como sobre el patrón motivacional que se desarrolla ante la realización de la tarea.

- Sistema de Evaluación

La comparación de los resultados obtenidos por los diferentes alumnos del grupo o aula, y la diferenciación de éstos en función del éxito o del fracaso obtenido,



desarrollará patrones motivacionales orientados hacia el resultado. En contraposición, la motivación se verá incrementada cuando el esfuerzo sirva de referencia para las autoevaluaciones del alumno y se ofrezcan oportunidades de mejora mediante el desarrollo de estrategias de aprendizaje adecuadas.

- Actitud del profesor en la clase

Favorecerán la adopción de patrones de motivación intrínseca aquellas actitudes que permitan al alumno actuar con independencia y responsabilidad, que valoran el esfuerzo que éstos realizan, y que enseñan estrategias de autorregulación del aprendizaje (Hanrahan y col., 1998).

- La familia

Fuera del contexto escolar pero no menos importante por la importancia que tiene tanto en el aprendizaje del niño como en su rendimiento académico, está la familia. La razón es obvia, el contexto familiar constituye el primer ámbito de desarrollo en el que el niño genera las primeras percepciones de sí mismo, basándose en las actitudes y las expectativas que las personas de su entorno tienen sobre su capacidad (Bronfenbrenner, 1987). Desde este punto de vista, se ha demostrado que estilos educativos paternos basados en una comunicación bidireccional y afectiva entre padres e hijos, y orientados a desarrollar actitudes de independencia, curiosidad y persistencia en la tarea, no sólo se asocian con un mejor rendimiento académico, sino que a su vez incrementan la percepción de autoeficacia y competencia. De estos aspectos se derivarían la adopción de patrones de motivacionales intrínseco así como el establecimiento de un mayor compromiso y participación en el sistema escolar (Steinberg y col., 1992: 1271; Steinberg, 1994: 762; Coloma, 1994). Por tanto, la salud psicológica de la familia tanto en lo que se refiere a su estructura como a la relación que se establece entre sus miembros, resulta de vital importancia para el correcto desarrollo del niño tanto en su vertiente cognitiva como social y afectiva (Granado y Pedersen, 2000).

Conocidas las metas académicas que los estudiantes pueden seleccionar y los patrones motivacionales derivados de cada una de ellas, el siguiente paso se centraría en la cuestión tratada en el siguiente apartado.

4. Interpretaciones y justificaciones sobre los éxitos o fracasos académicos, e influencias de éstas sobre la motivación y el rendimiento escolar

Después de que un estudiante realice una tarea y obtenga unos determinados resultados, el profesor puede escuchar expresiones como: «he suspendido el examen porque no he estudiado», «he sacado malas notas porque el profesor me tiene manía», «me preguntaron lo que me sabía y por eso no he suspendido», o «he aprobado porque me lo merecía, he estudiado bastante». Explicar estas cuestiones desde un punto de vista cognitivo, hizo posible el desarrollo de la Teoría de la Atribución de Weiner (1990), la cual propone tres dimensiones para explicar la atribución que los estudiantes hacen de sus éxitos y fracasos (ver por ejemplo, Woolfolk, 1996; Núñez y Glez.-Pumariega, 1996; Glez. Pienda, 1996):

1. Lugar de Control

Cuando los estudiantes manifiestan que la causa de sus éxitos y/o fracasos es debida a su capacidad, esfuerzo o cansancio, se dice que el Lugar de Control de estos estudiantes es «interno». Por el contrario, el Lugar de Control será «externo» cuando la explicación que otorgan a sus éxitos y/o fracasos se centra en aspectos tales como la suerte, la manía que el profesor les tiene o que no recibieron ayuda de éste o de los propios compañeros. Según Weiner (1990), cuando la atribución

es interna, se generan respuestas emocionales estrechamente relacionadas con la autoestima, reflejadas en orgullo o humillación. Tales respuestas se encuentran ausentes cuando la atribución realizada es de carácter externa, dado que la causa de los resultados obtenidos es percibida por el alumno como «fuera de su propio *self*» (Reeve, 1994).

2. Atribución Estable o Inestable

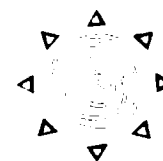
Esta dimensión hace referencia a las expectativas de éxito o fracaso que el alumno tiene ante la realización de una determinada tarea y, a través de ellas, de los sentimientos de esperanza y desesperanza que se generan en él. Así, puede decirse que un alumno realiza atribuciones estables de éxito, cuando manifiesta, por ejemplo, «he tenido buenas notas porque soy muy inteligente». Este tipo de atribución incrementará las expectativas de éxito futuro mientras que las atribuciones de estables de fracaso, por ejemplo, «he suspendido porque no doy para más» las reducen. En este último caso, realizar atribuciones estables de los resultados obtenidos significa que el alumno no se siente capaz de obtener resultados positivos, por ejemplo, al pensar que no es suficientemente inteligente, lo cual disminuirá sus expectativas de éxito futuras. En el otro polo de la dimensión, la realización de atribuciones inestables, no afectará a las expectativas de éxito o fracaso futuras, dado que en el caso de que un estudiante piense que «el suspenso obtenido» es debido a «la mala suerte», esto no debería ser motivo para pensar que la próxima vez ocurrirá lo mismo.

3. Controlar o no el aprendizaje de las actividades escolares

Puede llegar a generar emociones de culpa, vergüenza, ira o gratitud, y éstas, junto con las expectativas futuras de éxito, influenciar al mismo tiempo el grado de esfuerzo que los estudiantes imprimen a la consecución de los objetivos marcados. De este modo, podrá establecerse como «factor controlable» generador de respuestas emocionales positivas de interés, esfuerzo y persistencia aquellas situaciones en las que el estudiante comprende que los fracasos obtenidos son debidos a un esfuerzo insuficiente o a la falta de conocimientos básicos necesarios para la realización de la actividad. Por el contrario, la motivación académica decrecerá cuando la atribución realizada por el alumno acerca de los éxitos o fracasos obtenidos se deba a «factores no controlables» como, por ejemplo, suerte, baja inteligencia o insuficiente ayuda por parte de compañeros y profesores.

Las dimensiones expuestas no deben entenderse como dimensiones individuales capaces de configurar un determinado patrón conductual en el alumno, dado que dicho patrón se genera como una combinación de todas a la vez. Desde esta perspectiva, el patrón comportamental que mayores problemas motivacionales provoca en el entorno escolar es el de «indefensión» o la creencia de que los fracasos no dependen de la capacidad o del propio esfuerzo. Este patrón será mostrado, por un lado, por estudiantes con baja motivación que mantienen la creencia de que a pesar del esfuerzo realizado no conseguirán los resultados deseados debido a su baja capacidad, y por otro lado, por aquellos otros que aún teniendo una percepción positiva de su capacidad, no consiguen los objetivos marcados debido a que la consecución de éstos depende de factores externos a ellos como «El profesor deje de tenerme manía» o «oportunidad de mostrar mis cualidades». En contraposición, desarrollarán patrones motivacionales adaptativos, aquellos alumnos que atribuyen sus resultados académicos bien a su capacidad bien a su esfuerzo, o aquellos otros que aún no percibiéndose como muy capaces, se esfuerzan en superar sus pobres resultados.

Para terminar con este punto, se expondrá a continuación un resumen de los principales conceptos comentados a lo largo de este texto, con la intención de crear un concepto de motivación para aprender, que se fomentaría, por una parte, cuando las fuentes son intrínsecas y las metas un reto personal; y por otra parte, cuando el alumno se orienta hacia la tarea, al dominio de la actividad, cuando atribuye los éxitos y fracasos a causas controlables, y piensa que su capacidad se puede mejorar (Woolfolk, 1996: 352).



CREANDO UN CONCEPTO DE MOTIVACIÓN PARA APRENDER		
	Características «óptimas» de la motivación por aprender	Características que «disminuyen» la motivación por aprender
Fuentes de la Motivación	INTRÍNSECA: Factores personales internos como necesidades, intereses, curiosidad y diversión	EXTRÍNSECA: Factores del entorno como recompensas, presión social, castigo
Tipos de metas establecidas	META DE APRENDIZAJE: Satisfacción personal en la superación de desafíos y mejora. Tendencia a seleccionar metas moderadamente difíciles y desafiantes.	META DE DESEMPEÑO: Deseo de aprobación de otras personas, tendencia a seleccionar metas muy fáciles o muy difíciles
Tipo de participación	PREOCUPACIÓN POR LA TAREA: Interés en el dominio de la tarea	CON EGO: Interés en el yo desde la perspectiva de otra persona
Motivación de logro	Motivación de LOGRO: Orientación al dominio	Motivación para EVITAR EL FRACASO: tendencia a la ansiedad
Atribuciones posibles	Éxitos y fracasos que se atribuyen al esfuerzo y capacidad CONTROLABLES	Éxitos y fracasos que se atribuyen al esfuerzo y capacidad NO CONTROLABLES
Creencias acerca de la capacidad	PERSPECTIVA INCREMENTAL: Creencia de que la capacidad puede aumentarse en el trabajo arduo y con mayores conocimiento y aptitudes	PERSPECTIVA DE LA ENTIDAD: Creencia de que la capacidad es una cualidad estable que no es posible controlar

Tabla n.º 2 (Fuente: Woolfolk, 1996: 352).

5. Estrategias para motivar el aprendizaje

La cuestión a lo largo de este apartado gira en torno a «cómo debe plantear el profesor la actividad escolar para lograr que el alumno se sienta motivado hacia el aprendizaje».- Según algunos autores (Coll, 1993; Pelagajar y col., 1999), esta actuación deberá estar centrada en el modo de presentar y organizar la actividad, retroalimentación que proporciona a los alumnos durante el desarrollo de la misma y forma de evaluar los resultados del aprendizaje.

1. Presentación y organización de la actividad.

Los contenidos a aprender durante la sesión de clase deberán ser expuestos de manera que estos permitan captar la atención del alumno. Para ello se podrían utilizar estrategias como:

- Presentar la información nueva de forma sorprendente e incongruente sin relación con los conocimientos previos del alumno. Por ejemplo «explicar el cálculo del volumen de un sólido llevando a clase un recipiente grande con agua y explicar este concepto metiendo la cabeza dentro del agua», o «el concepto de capilaridad cogiendo un apio recién cortado y metiéndolo en agua teñida con colorante alimentario».
- Empezar la clase con cuestiones relativas a los conceptos que los alumnos han de aprender, permitiéndoles reflexionar sobre los nuevos contenidos. Por ejemplo ¿que es la motivación?, ¿de que factores depende?, ¿está relacionada con el aprendizaje?
- Siempre y cuando la tarea lo permita, proporcionar al alumno diferentes opciones de trabajo con objeto de que se perciba a sí mismo como artífice de su propio aprendizaje. Por ejemplo, si la actividad es «lectura

comprensiva» permitir que los alumnos puedan elegir entre varios textos y estrategias a la hora de desarrollar la actividad.

Además, estos contenidos deberán ser expuestos de manera que el estudiante los perciba como relevantes a la hora de incrementar su competencia y habilidad. Algunas de las estrategias a seguir serían:

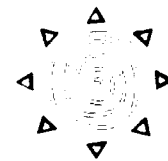
- Presentar los contenidos relacionándolos con experiencias previas o conocimientos que el alumno ya tiene con objeto de que el aprendizaje no sea memorístico, utilizando ejemplos dentro de un contexto que sea familiar al niño: «Explicar el principio de fuerza centrífuga aplicándolo a la conducción de una bicicleta».
- Hacer resúmenes de los principales contenidos tratados en las sesiones anteriores. El método participativo con el que se construyen las clases hace que la información sintetizada pueda ser aportada por el profesor o el propio alumno.
- Hacer ver al alumno la importancia de aprender esos contenidos. Por ejemplo, «la utilidad de operar con logaritmos cuando se ha de trabajar con grandes números».

En cuanto a la: «organización de la actividad», resulta más fructífero desde el punto de vista motivacional que ésta se organice en grupos, ya que de este modo la aportación personal de cada alumno contribuye no sólo al incremento de la competencia personal sino también grupal. Ningún alumno se siente inútil y la evaluación depende de los resultados obtenidos por el grupo. Esto evitaría las metas orientadas a los resultados y se facilitaría el altruismo. Por ejemplo, hacer ver a los alumnos cómo sus calificaciones individuales incrementaron el promedio de su grupo. No obstante, en algunas ocasiones se pueden utilizar estrategias individualizadas cuando lo que se desea es potenciar expectativas futuras de éxito o la percepción de que el logro se debe a la propia capacidad del alumno (Abascal, 1998).

2. La retroalimentación del profesor constituye un eslabón esencial en la adopción de patrones motivacionales intrínsecos, y debe ser proporcionada «antes, durante y después de la tarea».

- a) «Antes»: Orientar a los sujetos hacia el proceso de solución más que hacia el resultado.
- b) «Durante»: Orientar la atención de los alumnos hacia la búsqueda y comprobación de posibles medios de superar las dificultades, para que no piensen que no las pueden superar. Ej.: Estableciendo metas intermedias. Además, deberá potenciarse la capacidad de autorregulación enseñándoles cómo resolver problemas:
 - Conduciéndolos hacia los aspectos del problema que les llevarán a la solución.
 - Hacer que utilicen los conocimientos que ya poseen y enseñarles cómo hacerlo.
 - Enseñarles cuándo deben aplicar las estrategias que conocen para resolver los problemas.

Resulta igualmente importante a la hora de mantener el interés por la tarea durante su realización que el profesor compruebe individualmente qué alumno necesita ayuda, clarifique los errores tanto de forma individual como grupal, y compruebe que las condiciones de cada alumno para realizar la tarea son las adecuadas. Este interés redundará además en un incremento de la motivación y autoestima del alumno, cuando el profesor elogie a aquellos que respondieron satisfactoriamente, aportaron información valiosa o expresaron una idea interesante. Es importante además que el profesor permita la participación activa del alumno en clase permitiendo que éste



pueda expresar sus opiniones o experiencias vividas en relación al tema que se esté tratando (Pegalajar, y González-Purariega 1999).

d) «Después»: Informar sobre lo que hay de correcto o incorrecto en los resultados, pero centrando la atención en el proceso seguido y dándole valor a la competencia lograda:

- Facilitar la atribución de los resultados a causas internas, modificables y controlables, especialmente si son fracasos. Por ejemplo, al esfuerzo.
- Enfatizar el progreso logrado comparado el desarrollo de una actividad a lo largo de un periodo de tiempo, por ejemplo un trimestre.
- Utilizar refuerzos positivos directos con aquellos niños que normalmente atribuyen sus logros a causas de externas.
- Recompensar el esfuerzo con independencia de los logros obtenidos.
- Hacer entender al alumno que su capacidad puede modificarse.

3. Organizar las evaluaciones evitando comparar las calificaciones de los alumnos, y potenciar la consecución de nuevos aprendizajes a partir de éstas.

Nota

¹ Representación mental de lo que el estudiante desea conseguir (Leondari y col., 1998: 219) y por lo cual se esfuerza (Locke y Latham, 1990).

Referencias

- ABASCAL, J. (1998): «Procesos y modelos de motivación», en TRIANES, V.; GALLARDO, J.A. (Coord.): *Psicología de la Educación y del Desarrollo*. Madrid, Pirámide.
- BRONFENBRENNER, U. (1987): «Las estructuras interpersonales como contexto de desarrollo humano», en BRONFENBRENNER, U.: *En la ecología del desarrollo humano*. Barcelona, Paidós.
- COLL, C. (1993): «Constructivismo e intervención psicoeducativa: ¿Cómo enseñar lo que se ha de construir?», en BELTRÁN, J.; BERMEJO, V.; PRIETO, D.; VENCE, D.: *Intervención Psicopedagógica*. Madrid, Pirámide.
- COLOMA, J. (1994): «Las prácticas educativas familiares encuadradas en los estilos educativos paternos», en PÉREZ-DELGADO, E. (Coor.): *Familia y Educación. Relaciones familiares y Desarrollo personal de los hijos*. Valencia, Generalitat Valenciana (Conselleria de Treball y Afers Socials).
- DWECK, C.S. y ELLIOT, E.S. (1983): «Achievement motivation», en P.H. MUSSEN (ed.), *Handbook of Child Psychology*. New York, Willey.
- DWECK, C.S y LEGGETT, E. (1988): «A social-cognitive approach to motivation and personality», en *Psychological Review*, 95, 256-273.
- ELLIOT, A.J. y SHELDON, K.M. (1997): «Avoidance Achievement Motivation: A personal Goals Analysis», en *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 73, Nº1, 171-185
- GONZÁLEZ-PIENDA, J.A. (1996): «El estudiante: variables personales». En BELTRÁN, J. y GENOVARD, C.: *Psicología de la Instrucción I. Variables y Procesos Básicos*. Madrid, Síntesis.
- GRANADO, M.C. y PEDERSEN, M.J. (2000): «Family as a child development context and smoking behaviour among schoolchildren in Greenland», en *International Journal of Circumpolar Health*. Vol.59:3, 149-160.

- HANRAHAN, M. (1998): «The effect of learning environment factors on students' motivation and learning», en *International Journal of Science Education*, Vol. 20, Nº 6, 737-753.
- LEONDARI, A.; SYNGOLLITOU, E.; y KIOSSEOGLOU, G. (1998): : «Academic achievement, motivation and possible selves», en *Journal of Adolescence*, 21, 219-222.
- LOCKE, E.A. y LATHAM, G.P. (1990): *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- NICHOLLS, J.C. y MILLER, A. (1984): «Concepcion of ability and achievement motivation», en AMES, R. y AMES, C. (Eds.): *Research on motivation in education*. Vol.1: *Student motivation* New York: Academic Press, 39-73.
- NÚÑEZ PÉREZ, J.C.; GLEZ.-PIENDA, A.; GARCÍA, M.; GLEZ.-PUMARIEGA, S.; y GARCÍA, I. (1998): «Estrategias de aprendizaje en estudiantes de 10 a 14 años y su relación con los procesos de atribución causal, el autoconcepto y las metas de estudio», en *Infancia y Aprendizaje*, 59, 65-85.
- NÚÑEZ PÉREZ, J.C. y GONZÁLEZ.-PUMARIEGA, S. (1996): «Procesos motivacionales y aprendizaje», en GONZÁLEZ PIENDA, J.A.; ESCORIZA, J.; GONZÁLEZ CABANACH, R.; y BARCA, A.: *Psicología de la Instrucción: componentes cognitivos y afectivos del aprendizaje*. Barcelona, EUB.
- PELAGAJAR, M. y LÓPEZ, R. (1999): «Actuaciones del profesor para la construcción del conocimiento durante los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula», en *Revista de investigación educativa*, Vol.17, nº1, 187-213.
- POONAM, C. (1998): «Intrinsic Motivation and the student with learning disabilities», en *Journal of Research and Development in Education*, Vol. 31, Nº 2, 98-108.
- REEVE, J. (1994): *Motivación y Emoción*. Madrid, McGraw-Hill.
- STEINBERG, L.; LAMBORN, S.D.; DARLING, N.; MOUNTS, N.; y DORNBUSH, S.M.(1994): «Over-Time Changes in Adjustment and Competence among Adolescents from Authoritative, Authoritarian, Indulgent, and Neglectful Families», en *Child Development*, 65, 754-770.
- STEINBERG, L.; LAMBORN, S.D.; DORNBUSH, S.M.; y DARLING, N. (1992): «Impact of Parenting Practices on Adolescent Achievement: Authoritative Parenting, School Involvement, and Encouragement to Succeed», en *Child Development*, 63, 1266-1281.
- VALLE, A. (1997): «Motivación y estrategias de aprendizaje significativo», en *Boletín de Psicología*, 56, 37-51.
- VALLE, A.; GLEZ. CABANACH, R.; BARCA LOZANO, A.; y NÚÑEZ PÉREZ, J.C. (1997): «Motivación, cognición y aprendizaje autorregulado», en *Revista española de pedagogía*, 206, Enero-Abril, 137-164.
- WEINER, B. (1990): «History of motivational research in education», en *Journal of Educational Psychology*, 82, 616-622.
- WOOLFOLK, A. (1996) *Psicología educativa*. México, Prentice-Hall (6ª edición).

María del Carmen Granado Alcón
es profesora titular del Departamento de Psicología
de la Universidad de Huelva.
Correo electrónico: granado@uhu.es