

MOTIVACIÓN PARA EL APRENDIZAJE: LA PERSPECTIVA DE LOS ALUMNOS

© J. Alonso Tapia (2005)

Publicado en el libro:

La Orientación Escolar en Centros Educativos. (pp. 209-242). Madrid: Ministerio de Educación
y Ciencia

Facultad de Psicología

Universidad Autónoma de Madrid.

Dirección de trabajo:

Jesús Alonso-Tapia
Facultad de Psicología
Universidad Autónoma
28049-Madrid

Tf.: 34-914974598

Fax: 34-914975215

E-Mail: jesus.alonso@uam.es

MOTIVACIÓN PARA EL APRENDIZAJE: LA PERSPECTIVA DE LOS ALUMNOS

© Jesús Alonso Tapia - 2004

Facultad de Psicología - Universidad Autónoma de Madrid

INDICE

Un problema básico

El punto de partida: la motivación de los alumnos

¿Cómo influye en la motivación el significado de la actividad?

¿Cómo influye en la motivación el modo de afrontar la actividad?

¿Cómo influye en la motivación la percepción del esfuerzo que se ha de hacer?

Papel del contexto instruccional

El punto de vista de los alumnos

Valor motivacional de las pautas relacionadas con el comienzo de las clases y actividades.

Valor motivacional de las pautas relacionadas con el desarrollo de las clases.

Valor motivacional del estímulo a la participación en clase

Efecto del planteamiento de clases prácticas y de las características de las mismas

Efecto del planteamiento de trabajos prácticos y de sus características

Efecto de la ayuda del profesor dentro y fuera de clase

Efecto de las pautas de evaluación y del uso de los resultados de la misma

Implicaciones prácticas

Referencias

Un problema básico.

Uno de los factores principales que condicionan el aprendizaje es la motivación con que éste se afronta. Por ello, para facilitar el que los alumnos se interesen y se esfuercen por comprender y aprender, diferentes investigadores han estudiado los factores de que depende tal motivación y han desarrollado modelos instruccionales en base a los que crear entornos de aprendizaje que faciliten que éste se afronte con la motivación adecuada (Alonso Tapia, 1997a; De Corte, 1995; De Corte y otros, 2003; Pintrich y Schunk, 2002). Sin embargo, la evidencia empírica sobre la efectividad de las intervenciones basadas en estos modelos no es suficiente. ¿Tienen los distintos componentes de tales modelos instruccionales los efectos esperados? Teniendo en cuenta la diversidad de alumnos existente, ¿de qué modo afectan a la motivación de cada uno de ellos? ¿Atribuyen los alumnos a las distintas pautas de actuación docente que configuran los diferentes entornos de aprendizaje el mismo valor motivador que les atribuyen los modelos teóricos? ¿En qué grado la diferente orientación motivacional de los alumnos previa a la instrucción determina el grado en que ésta, cuando se diseña en base a los modelos descritos, mejora el interés y la motivación por aprender? Responder estas cuestiones es importante para poder mejorar la eficiencia motivacional de los entornos de aprendizaje y ajustarlos a las distintas clases de alumnos. Con este fin hemos puesto en marcha un programa de investigación, programa cuyos fundamentos, resultados e implicaciones prácticas se resumen a continuación.

El punto de partida: la motivación de los alumnos.

Para poder entender tanto las propuestas de actuación que desde la investigación se hacen a los profesores como el planteamiento de las investigaciones mediante las que hemos tratado de dar respuesta a las cuestiones planteadas es preciso, en primer lugar, conocer qué factores personales condicionan la motivación de los alumnos a la hora de enfrentarse con las tareas académicas. Sólo conociendo tales factores y sus efectos es posible determinar qué modos de actuación del profesor pueden crear contextos máximamente favorecedores de la motivación por aprender.

Como hemos puesto de manifiesto en otros trabajos (Alonso Tapia, 1992a, 1997a, en prensa *a* y *b*) y como señalan otros autores (Covington, 2000; Eccles, Wigfield, 2002; Eccles, Wigfield y Schiefele, 1998), los alumnos afrontan su trabajo con más o menos interés y esfuerzo debido a tres tipos de factores:

- El significado que para ellos tiene conseguir aprender lo que se les propone, significado que depende de los tipos de metas u objetivos a cuya consecución conceden más importancia.
- Las posibilidades que consideran que tienen de superar las dificultades que conlleva el lograr los aprendizajes propuestos por los profesores, consideración que depende en gran medida de la experiencia de saber o no cómo afrontar las dificultades específicas que se encuentran.
- El costo, en términos de tiempo y esfuerzo, que presienten que les va a llevar lograr los

aprendizajes perseguidos, incluso considerándose capaces de superar las dificultades y lograr los aprendizajes.

¿Cómo influye en la motivación el significado de la actividad?

Las actividades académicas tienen siempre más de un significado puesto que, como veremos, contribuyen a la consecución de diferentes metas. Sin embargo, no todas las metas tienen la misma importancia para cada uno de los alumnos. Esta importancia varía tanto en función de la orientación personal de éstos como de las distintas situaciones que afrontan a lo largo de su vida académica. Por este motivo, teniendo en cuenta que las distintas metas a menudo tienen efectos opuestos sobre el esfuerzo con que los alumnos afrontan el aprendizaje, parece importante conocer cuáles son tales efectos para así saber sobre qué metas tratar de influir y cómo hacerlo.

El significado básico que toda situación de aprendizaje debería tener para los alumnos es el de que posibilita *incrementar sus capacidades*, haciéndoles más competentes, y haciendo que disfruten con el uso de las mismas (Dweck y Elliot, 1983; Alonso Tapia, 1997a). Cuando esto ocurre se dice que el alumno trabaja intrínsecamente motivado (Deci y Ryan, 1985), siendo capaz de quedarse absorto en su trabajo, superando el aburrimiento y la ansiedad (Ciskcentmihalyi, 1975), buscando información espontáneamente y pidiendo ayuda si es realmente necesaria para resolver los problemas que encuentra (Jagacinsky, 1992), llegando a autorregular su proceso de aprendizaje que, de un modo u otro, llega a plantearse como el logro de un proyecto personal. Parece, pues, que conseguir que los alumnos afronten el aprendizaje atribuyéndole el significado señalado tiene efectos máximamente positivos, lo que plantea la cuestión de saber qué característica debe reunir el modo en que el profesor plantea la enseñanza para que los alumnos la afronten del modo indicado.

El aprendizaje se realiza, sin embargo, en un contexto social que contribuye a atribuirle otros significados. El significado más patente es el instrumental. Por ello, esforzarse por aprender puede ser más o menos interesante dependiendo del significado funcional de lo que se aprende. Se busca *aprender algo útil*, si bien la utilidad es relativa: comprender un principio, resolver un problema, facilitar nuevos aprendizajes, facilitar aprendizajes que posibilitan el acceso a distintos estudios, al mundo profesional en general y a puestos específicos de trabajo en particular, etc. Si no se percibe la utilidad de lo que se ha de aprender, el interés y el esfuerzo tiende a disminuir en la medida en que el alumno se plantee la cuestión de la utilidad. Por el contrario, en la medida en que se perciban las múltiples utilidades -a corto y a largo plazo- que puede tener aprender algo, aumenta la probabilidad de que el interés y el esfuerzo se acreciente (Alonso Tapia, en prensa a y b).

La utilidad del aprendizaje puede ser algo intrínseco al mismo. Así, estudiar facilita la comprensión de conceptos o procedimientos que, a su vez, facilitan la comprensión y el aprendizaje de otros más complejos que, por su parte, contribuyen a la adquisición de capacidades más generales. El esfuerzo y el aprendizaje, sin embargo, pueden percibirse

como útiles porque posibilitan la *consecución de incentivos externos* al mismo -recompensas materiales o sociales-. La ausencia de incentivos externos puede ser, en consecuencia, una causa de la falta de motivación, por lo que en tales situaciones -cuando el atractivo de una actividad sólo se puede comprobar después de llevar realizándola cierto tiempo o cuando es preciso alcanzar cierto nivel de destreza con ella para disfrutar de su realización- su uso parece aconsejable (Eisenberg y Cameron, 1996; Leeper, Greene y Nisbet, 1973). Sin embargo, el hecho de que para un sujeto su motivación primaria para aprender dependa de incentivos externos no siempre tiene efectos positivos (Leeper, Keavney y Drake, 1996; Leeper, 1998). A menudo contribuye a hacer desaparecer el interés intrínseco que puede tener la realización de una tarea, haciendo que los alumnos se esfuercen sólo cuando consideran que su realización les va a aportar algún beneficio externo a la misma.

Las actividades académica puede tener, además, otros significados. En los contextos académicos, tanto la actividad de los alumnos al tratar de aprender como la consecución o no de los logros perseguidos es objeto de evaluación. *Conseguir calificaciones positivas* da seguridad, una seguridad que es básica, razón por la que los alumnos estudian sobre todo para aprobar (Elton, 1996). La amenaza de notas desfavorables tiende a hacer que aumente el número de tareas terminadas, pero suele favorecer el aprendizaje mecánico y memorístico frente a la elaboración de la información que posibilita un aprendizaje significativo. La amenaza de una evaluación adversa puede que aumente ciertos rendimientos, pero cualitativamente su efecto sobre el aprendizaje es negativo.

Ligado a menudo al hecho de la evaluación, la actividad académica cobra significado favorable en la medida en que los resultados contribuyen a *preservar o aumentar la autoestima*, y significado desfavorable en caso contrario. No obstante, el hecho de que los alumnos afronten su trabajo académico atendiendo sobre todo a la posibilidad mencionada tiende a inhibir actividades como preguntar, participar, etc., que podrían contribuir a facilitar el aprendizaje, así como a inducir la adopción de estrategias que garanticen su consecución en vez de otras que podrían facilitar un aprendizaje significativo. Este efecto se produce tanto más cuanto mayor es el miedo a fracasar, y lleva a los alumnos a tratar de evitar las situaciones de aprendizaje (Alonso Tapia y Sánchez Ferrer, 1992; Elliot y Harackiewicz, 1996; Elliot, 1999; Elliot y Covington, 2001).

La actividad académica cobra aún otros significados que pueden influir en el interés y esfuerzo que los alumnos ponen en aprender. Nos referimos, por un lado, a que sea percibida como algo que uno elige o acepta de buena gana, no por imposición, o por el contrario, a que sea percibida como una imposición sin valor personal. Como ya puso de manifiesto de Charms (1976), *trabajar sin sentirse obligado*, a ser posible en torno a proyectos de desarrollo personal que uno elige, o dicho de otro modo, sentir que se actúa de forma autónoma, controlando la propia conducta, es positivo y facilita la autorregulación, al contrario de lo que ocurre cuando uno se siente marioneta en manos de las personas que le obligan a estar en clase. Si un alumno se siente así, obligado, desaparece el esfuerzo y el interés y aumentan sobre todo las conductas orientadas a salir como sea de la situación.

Por otro lado, la actividad académica no se realiza de forma impersonal, sino en un contexto social en que las relaciones entre profesores y alumnos pueden afectar al grado de aceptación personal y afecto que éstos experimentan de parte de aquellos. Todo alumno busca *sentirse aceptado* como es. Por ello, si por la razón que sea un alumno experimenta rechazo por parte del profesor o, simplemente, que éste prefiere y trata de favorecer a los demás más que a él mismo, si puede procurará evitar la situación y, si no puede, se sentirá obligado, lo que no favorece en modo alguno su motivación por aprender (Alonso Tapia, 1992-*b*; en prensa *a* y *b*).

El conjunto de consecuencias que se derivan del distinto significado que la actividad académica puede tener para los alumnos ha llevado a analizar las consecuencias potenciales que se derivan de sus modos de actuación del profesor en relación con las distintas metas que persiguen los alumnos para crear entornos de aprendizaje que estimulen el interés y el esfuerzo de éstos por aprender (Alonso Tapia, 1991, 1997*a*; Ames, 1992). No obstante, como señalábamos al comienzo, la motivación depende no sólo del significado de la actividad, sino también de saber cómo afrontar las tareas de aprendizaje y, en particular, las dificultades con que se encuentran.

¿Cómo influye en la motivación el modo de afrontar la actividad?

A veces no es que los alumnos no aprendan porque no estén motivados, sino que no están motivados porque no aprenden, y no aprenden porque su modo de pensar al afrontar las tareas es inadecuado, impidiendo la experiencia satisfactoria que supone sentir que se progresa, experiencia que activa la motivación. El hecho de que esto ocurra se ve producido de acuerdo con Dweck y Elliot (1983), si el alumno, al afrontar una tarea, se fija sobre todo en la posibilidad de fracasar en lugar de aceptarla como un desafío y de preguntarse cómo puede hacerla, se centra en los resultados más que en el proceso que le permite alcanzarlos y considera los errores como fracasos y no como ocasiones de las que es posible aprender.

Los dos modos de pensar frente a las tareas que acabamos de describir se aprenden dependiendo, en buena medida, del grado en que los profesores centran su enseñanza no tanto en la evaluación de los resultados conseguidos por los alumnos cuanto en hacerles conscientes de los *procesos* a seguir para realizar las distintas actividades, algo que depende en buena medida de que modelen los procesos a seguir, de que identifiquen el origen de las dificultades de los alumnos y de que ajusten sus ayudas a las mismas, moldeando progresivamente el aprendizaje mediante una adecuada retroalimentación (Pardo y Alonso Tapia, 1990). Si los profesores actúan de este modo, lo que no parece frecuente de acuerdo con los datos de Smith (1984), los alumnos terminan aprendiendo que a pensar se aprende y que con esfuerzo se puede mejorar la propia inteligencia, lo que contribuye a reforzar el modo de afrontamiento que han aprendido. Por el contrario, la ausencia de una retroalimentación adecuada da lugar a que los alumnos experimenten como insalvables muchas dificultades de las que a menudo no son responsables, con lo que terminan creyendo que el tipo de tareas o

estudios en cuestión no son para ellos, creencia que contribuye a mantener el patrón de afrontamiento anteriormente descrito.

¿Cómo influye en la motivación la percepción del esfuerzo que se ha de hacer?

No hay estudios que aborden sistemáticamente el efecto de la percepción del esfuerzo a realizar sobre la motivación. Cabe pensar que, dado que el esforzarse conlleva un componente aversivo -la fatiga, la renuncia a dedicarse a actividades más placenteras, etc.-, a mayor esfuerzo, menor será la disposición a implicarse. No obstante, también cabe pensar que el influjo del aspecto negativo del esfuerzo puede reducirse en la medida en que se modifique la percepción del mismo, algo que puede conseguirse enseñando a los alumnos a dividir las tareas en pasos y a centrarse en cada uno de ellos, a orientar su atención a los logros que van consiguiendo más que en el cansancio que se genera, etc. En consecuencia, cabe esperar que en la medida en que los profesores, mediante las instrucciones, los guiones de trabajo y los mensajes a sus alumnos contribuyan a modificar la percepción señalada, ayudarán a mejorar la motivación por aprender.

Papel del contexto instruccional.

Teniendo presentes las implicaciones que se deducen de los hechos descritos, en trabajos previos (Alonso Tapia, 1991, 1995, 1997a), tras el análisis de la evidencia existente, hemos propuesto un modelo para el análisis y modificación, en caso necesario, de las pautas de actuación de los profesores que constituyen los factores contextuales inmediatos que supuestamente influyen en la motivación de los alumnos por aprender. Los patrones de actuación a que nos referimos se recogen en la Cuadro 1. Como puede comprobarse, nuestro modelo estructura los patrones a que debería ajustarse la enseñanza para motivar a los alumnos en tres momentos a lo largo de la secuencia de aprendizaje:

- a) *Al comienzo de las actividades de aprendizaje*, momento en que los profesores deben activar la intención de aprender, y en el que es especialmente importante despertar la curiosidad por lo que se va a enseñar, ayudar a los alumnos a que relacionen el problema a trabajar y los contenidos a aprender con lo que ya saben y mostrarles para qué puede servir aprenderlo, generando así el interés por conseguir metas que comportan un desafío favorecedor del desarrollo personal.
- b) *Durante las actividades de aprendizaje*, presenciales -en clase- o no presenciales -en casa-, momento en que los profesores deben conseguir que la atención de los alumnos se mantenga focalizada en el proceso y progreso del aprendizaje, más que en los resultados, para lo que cuentan con las numerosas estrategias aludidas en el cuadro citado y descritas e ilustradas con más amplitud en uno de nuestros trabajos (Alonso Tapia, 1997a).
- c) A lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje o al fin del mismo, *en los momentos en que se evalúan los logros de los alumnos*. Dado el enorme impacto de las situaciones de evaluación en la motivación y en el modo de afrontar los alumnos en el trabajo académico, para evitar que tenga impacto negativo se debe tratar de conseguir que su contexto y diseño reúna las características señaladas, algo a lo que puede contribuir trabajar de

acuerdo con los modelos que hemos expuesto en otro de nuestros trabajos (Alonso Tapia, 1997b).

Cuadro 1: Pautas de acción docente con repercusiones motivacionales (Alonso Tapia, 1997a).

1. Pautas al comenzar las actividades de aprendizaje.

1.1. Para activar la curiosidad:

Presentar de información nueva o sorprendente
Plantear de problemas e interrogantes

1.2. Para mostrar la relevancia de la tarea:

Emplear situaciones que ilustren y permitan visualizar la relevancia de la tarea
Indicar directamente la funcionalidad de la tarea

1.3. Para activar y mantener el interés:

Variar y diversificar las tareas
Activar los conocimientos previos
Usar un discurso jerarquizado y cohesionado
Usar ilustraciones y ejemplos
Usar un contexto narrativo
Sugerir metas parciales
Orientar la atención al proceso de realización de la tarea
Planificar de forma precisa de las actividades a realizar

2. Pautas al desarrollar las actividades de aprendizaje.

2.1. Para transmitir aceptación incondicional:

Permitir que los alumnos intervengan espontáneamente
Escuchar activamente, pidiendo aclaraciones si procede
Hacer eco de las respuestas
Asentir con la cabeza mientras el alumno o alumna hablan
Señalar lo positivo de las respuestas, aunque sean incompletas
Pedir razones de las respuestas incorrectas
No comparar a los alumnos
Dedicar tiempo a cualquier alumno o alumna que demande ayuda

2.2. Para que los alumnos se implique de forma autónoma en el aprendizaje.

Explicitar la funcionalidad de las actividades
Dar oportunidades de opción
Subrayar el progreso y el papel activo del alumno en el mismo
Sugerir el establecimiento de metas propias
Sugerir la división de tareas en pequeños pasos
Enseñar a preguntarse [¿cómo puedo hacerlo?] y a buscar medios para superar las dificultades
Señalar la importancia de pedir ayuda
Señalar la importancia de pedir que le enseñen a hacer las cosas por sí solo/a.
Enseñar a preguntarse qué enseñan los errores
Hacer que alumnos y alumnas se paren a sentir y disfrutar sus logros

(Continúa)

Cuadro 1 (Continuación)

2.3. Para facilitar la experiencia de aprendizaje: diseño de las tareas.

Crear la conciencia del problema
Explicar los procedimientos o estrategias a aprender
Modelar el uso de los procesos de pensamiento, haciéndolos explícitos
Moldear mediante indicaciones el uso preciso de procedimientos y estrategias
Posibilitar e inducir la práctica independiente

2.4. Para facilitar de la experiencia de aprendizaje: Interacción profesor-alumno.

a) Mensajes:

Orientar hacia el proceso, más que hacia el resultado
Orientar hacia la búsqueda de medios de superar las dificultades
Señalar los progresos específicos del alumno (refuerzo)
Sugerir que se reflexione sobre el proceso seguido
Hacer que el alumno se pare a pensar sobre lo que ha aprendido
Señalar que nadie es tonto, que todo se puede aprender

b) Recompensas:

Utilizar recompensas si el interés inicial es muy bajo
Utilizar recompensas si el atractivo de la tarea requiere práctica
Utilizar recompensas si para disfrutar de la tarea requiere cierta destreza

c) Modelado de valores:

Mostrar que se afrontan las tareas buscando ante todo aprender
Mostrar que se valoran los errores como algo de lo que se puede aprender
Mostrar que escuchar incluso al menos capaz es valioso: siempre se aprende algo

2.5. Para facilitar la experiencia de aprendizaje: Interacción entre alumnos.

Proponer tareas que impliquen cooperación:
- sólo si la tarea es abierta, posibilitando el contraste de puntos de vista
- prestando atención al tamaño del grupo
- prestando atención a las características de los alumnos
Proporcionar un guión que incluya objetivos y pautas básicas de organización

3. Pautas para la evaluación del aprendizaje.

Hacer explícita la relevancia de los conocimientos y destrezas evaluados
Diseñar la tarea y el tipo de preguntas de modo que permitan ayudar a superar los errores
Hacer preguntas para que se caiga en la cuenta de que realmente se ha aprendido
Dar a conocer de antemano los criterios de calificación y procurar que sean lo más objetivos posible
Incluir tareas de dificultad variada para facilitar a todos un cierto éxito
Evitar en lo posible la comparación entre alumnos
Dar información a los alumnos sobre cómo superar los errores

Existen numerosos apoyos parciales que sugieren que actuar de acuerdo con el modelo señalado puede ser particularmente efectivo, si bien estos apoyos proceden en su mayoría de estudios realizados con alumnos de Enseñanza Secundaria (Alonso Tapia, 1997a). Sin embargo, hay dos aspectos del mismo que son totalmente desconocidos:

- No se conoce la perspectiva de los propios alumnos respecto al valor motivacional de las diferentes pautas de actuación en que, paso a paso, se traduce la actividad docente. ¿Qué pautas consideran que influyen positivamente en su motivación por aprender y no sólo por aprobar?
- Tratar de dar respuesta a la pregunta anterior puede dar lugar a resultados engañosos si no se tienen en cuenta las diferentes metas con que los alumnos afrontan el trabajo escolar, metas que pueden hacer que lo que es estimulante para unos, no lo sea para otros. Así pues, ¿de qué modo las características motivacionales de los alumnos modulan el efecto motivacional de las pautas de actuación de los profesores?

El punto de vista de los alumnos

Para responder a las cuestiones mencionadas, el modelo recogido en el Cuadro 1 se ha utilizado como base para el desarrollo de un cuestionario que ha permitido identificar el grado de interés y de motivación por comprender y aprender -y no sólo por aprobar- que, de acuerdo con el punto de vista de los alumnos, las distintas pautas de acción docente despiertan en ellos. Este cuestionario se ha utilizado en varios estudios realizados hasta ahora dentro del proyecto (Alonso Tapia y López Luengo, 1999; Alonso Tapia, 1999, en prensa a; Alonso Tapia y Velis, 2003; Alonso Tapia y Silva, 2004). En las páginas que siguen nos referiremos principalmente a los dos mencionados en primer lugar, el primero con 441 alumnos de Secundaria y Bachillerato), y el segundo con 1445 alumnos de distintas facultades y escuelas universitarias, si bien los resultados de los restantes, realizados en España y en Chile y con alumnos tanto de Secundaria y Bachillerato como de nivel universitario, han sido semejantes.

Por otra parte, en cada estudio los alumnos completaron un segundo cuestionario que permitía evaluar las orientaciones su orientación motivacional. Con los alumnos de Secundaria y Bachillerato se ha utilizado el cuestionario MAPE-2 (Montero y Alonso Tapia, 1992 a, b, c y d) y con universitarios, el MAPE-3 (Alonso Tapia, Montero y Huertas, 1994). La elección de estos cuestionarios se hizo porque, aunque no permiten evaluar el grado en que los alumnos se enfrentan a la actividad escolar preocupados por todas las metas anteriormente mencionadas, sí proporcionan información sobre las más importantes, además de proporcionar indicadores de la actitud del sujeto frente a los medios a poner para alcanzarlas - el esfuerzo- y sobre su respuesta a la presión externa. El Cuadro 2 recoge la composición de ambos cuestionarios. Aunque no son idénticos, son muy semejantes, por lo que se han dispuesto en paralelo los aspectos evaluados para facilitar su comparación.

Para responder a la primera de las cuestiones planteadas se calculó en relación con cada pauta de actuación la media de las valoraciones realizadas por los alumnos, media que según

el sistema de puntuación utilizado mostraba si la pauta no motivaba nada (1), si motivaba un poco (2), lo suficiente (3), bastante (4) o mucho (5). Después, para ver de qué modo las características motivacionales de los alumnos modulaban el valor motivacional atribuido a las distintas pautas de actuación, se realizó un estudio de regresión para cada pauta, utilizando éstas como criterio y las características motivacionales como predictores.

Cuadro 2: Características motivacionales evaluadas por los cuestionarios MAPE-2 y MAPE-3.

Cuestionario Mape 2 (Montero y Alonso Tapia, 1992 a, b, c y d)	Cuestionario Mape 3 (Alonso Tapia, Montero y Huertas, 1994)
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Motivación intrínseca.</i>- Motivación a hacer actividades que satisfacen por sus características internas -por su naturaleza, porque proporcionan comprensión y saber, etc.-. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Motivación por aprender.</i>- Interés por experiencia que se deriva de las propiedades de la tarea, de aprendizaje -su novedad, o de las habilidades y destrezas que adquirimos al realizarlas-.
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ambición.</i>- Deseo de llegar lejos, consiguiendo prestigio, etc., lo que favorece conseguir la valoración positiva de los demás. No importa tanto el "saber" como el "logro público". 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Deseo de conseguir el éxito y su reconocimiento.</i>- Grado en que experimentamos emociones positivas tras el éxito público, experiencia que lleva a buscar lograrlo, lo que favorece la autoestima.
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Miedo al fracaso.</i>- Tendencia a evitar las situaciones que pueden dar lugar a una evaluación negativa de la propia competencia. Refleja preocupación por posibilidad de perder autoestima. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Miedo al fracaso.</i>- Tendencia a evitar las situaciones que pueden dar lugar a una evaluación negativa de la propia competencia. Refleja preocupación por posibilidad de perder autoestima.
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Motivación externa.</i>- Grado en que se trabaja o estudia fundamentalmente para conseguir un fin externo a las mismas -notas, dinero, posición social, etc.-.
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Disposición al esfuerzo.</i>- Tendencia a asumir habitualmente gran cantidad de trabajo, con independencia de la meta que esté en juego. Modula el efecto motivador de las metas. No implica necesariamente gusto por el esfuerzo. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Disposición al esfuerzo.</i>- Tendencia a asumir habitualmente gran cantidad de trabajo, con independencia de la meta que esté en juego. Modula el efecto motivador de las metas. No implica necesariamente gusto por el esfuerzo.
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Vagancia.</i>- Tendencia a hacer las cosas sin profundizar en ellas, frecuentemente sin llegar a terminarlas, tendencia que conlleva además el hecho ser conceptualizado como vago tanto por sí mismo como por los demás. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Desinterés por el trabajo y rechazo del mismo.</i>- Tendencia a abordar el trabajo con la sensación de que va a ser pesado y aburrido por lo que se afronta sin interés, o se evita, a menos que haya presión externa.
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ansiedad facilitadora del rendimiento.</i>- Tendencia a superarse ligada la tensión que producen situaciones como preparar un examen o entregar un trabajo. La tensión actúa más como indicio activador -ha llegado la hora de trabajar de firme- que como indicio de amenaza. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ansiedad facilitadora del rendimiento.</i>- Tendencia a superarse ligada la tensión que producen situaciones como preparar un examen o entregar un trabajo. La tensión actúa más como indicio activador -ha llegado la hora de trabajar de firme- que como indicio de amenaza.

Valor motivacional de las pautas relacionadas con el comienzo de clases y actividades.

La Figura 1 **[Insertar]** muestra el conjunto de pautas de actuación que los profesores pueden utilizar al comienzo de las clases, pautas en relación con las cuales se pidió a los alumnos que señalaran el grado en que contribuían a estimularles por aprender y no sólo por aprobar. En todos los casos se esperaba que el impacto fuese positivo, pues contribuyen a despertar la curiosidad, a mostrar la relevancia de conseguir el aprendizaje propuesto o a facilitar la comprensión y, con ello, la experiencia de aprendizaje.

Los resultados de los dos estudios realizados pusieron de manifiesto que el que los profesores o profesoras creen situaciones que sorprenden, planteen problemas que resulten relevantes, el que señalen explícitamente las metas y objetivos -generales o específicos- a conseguir con la clase o actividad a realizar o el que presenten esquemas previos que permitan organizar la información que se va a recibir, tiene un efecto positivo. Esta tendencia, sin embargo, es más acusada en el caso de los universitarios que en el de los alumnos de Secundaria y Bachillerato.

El hecho descrito sugiere que los profesores deberían usar las pautas de actuación indicadas pues contribuyen positivamente a despertar el interés y la motivación de los alumnos, tal y como cabía esperar. No obstante, el empleo de las estrategias mencionadas no parece que tenga el mismo efecto en todos los alumnos, como se deduce de la relación encontrada entre las características motivacionales de éstos y el valor motivador atribuido a las pautas mencionadas. En los dos estudios, a mayor “motivación intrínseca” o “motivación por aprender”, mayor valor positivo se ha atribuido a las características que aparecen en el gráfico. Igualmente, aunque sólo a nivel universitario, cuanto mayor es el “deseo de conseguir el éxito y su reconocimiento”, mayor es el valor motivacional atribuido al hecho de plantear situaciones novedosas y problemas capaces de despertar la curiosidad, y el de señalar las metas y objetivos a conseguir. Por otra parte, a mayor “vagancia” en Secundaria, y mayor “desinterés por el trabajo” y mayor “motivación externa” en los universitarios, menor valor se atribuye, en general, a las pautas referidas. Y lo mismo ha ocurrido, pero sólo en la universidad, con el “miedo al fracaso”.

En cuanto a los mensajes relativos al valor de trabajar unos determinados contenidos o realizar unas actividades concretas -mensajes que se dan a menudo antes de que éstas comiencen- pueden ser de distintos tipos, como se muestra en la Figura 2 **[Insertar]**. Los resultados encontrados han puesto de manifiesto que el hecho de señalar la relevancia de la actividad siempre se percibe como positivo para la motivación, tanto en Secundaria como en la universidad, y aproximadamente en el mismo grado, siendo el mensaje más valorado el que hace referencia a que la actividad a realizar permitirá una mejor comprensión de los conceptos, principios o teorías a aprender.

Sin embargo, como ocurría con las pautas recogidas en la Figura 1, también aquí las características personales de los alumnos modulan el valor atribuido a los mensajes de los

profesores. En general, a mayor motivación por aprender, mayor valoración positiva de todos los mensajes excepto los relativos al valor de la actividad para pasar un examen. Y a mayor vagancia o desinterés y rechazo de la tarea, menor es la valoración en todos los casos excepto cuando se refieren a los exámenes. Además, en la universidad, donde también se evaluó la motivación externa de los alumnos, encontramos que, a medida que ésta aumenta, también lo hace el valor atribuido a los mensajes relativos al valor de la tarea para pasar un examen o para conseguir un trabajo, al tiempo que disminuye la valoración de los mensajes que hacen referencia a la posibilidad de incrementar alguna capacidad. Se trata, como puede deducirse, de resultados que cabía esperar, dada la naturaleza de las metas consideradas y el contenido de los propios mensajes. En principio, pues, dado que la mayoría de los mensajes tienen un impacto positivo, conviene emplearlos todos. Sin embargo, en la conclusión general comentaremos el hecho de que los mensajes que supuestamente deberían favorecer más la motivación por aprender tienen un efecto tanto más opuesto al deseado cuanto mayor es el desinterés del alumno por la tarea.

Valor motivacional de las pautas relacionadas con el desarrollo de las clases.

Durante el desarrollo de las clases son varias las características de la actividad docente que pueden tener un impacto motivacional, como puede verse en la Figura 3 **[Insertar]**. Ante todo está la organización y claridad expositiva, clave para que los alumnos no se queden bloqueados por no entender. A continuación intervienen otras variables facilitando o dificultando la claridad de la exposición. Primero, el tipo de vocabulario utilizado, que puede ser más o menos técnico y preciso. Después, el uso de imágenes y ejemplos, para ilustrar y aclarar los contenidos más abstractos y difíciles de comprender. Finalmente, el hecho de relacionar los contenidos pertenecientes a distintos temas así como el de sugerir lecturas complementarias puede contribuir a una mayor elaboración e integración de los conocimientos, aunque también exige un mayor esfuerzo por parte de los alumnos.

Los resultados relativos al valor atribuido a las características mencionadas fueron prácticamente iguales en todos los niveles educativos analizados. Como era de esperar, el hecho de que el profesor explique de forma clara y organizada y de que utilice imágenes y ejemplos para facilitar la comprensión de lo que explica es considerado por la mayoría de los alumnos como un factor que contribuye positivamente a su motivación por aprender. La misma tendencia se observa, pero en este caso sólo de modo claro en alumnos universitarios, al valorar el hecho de que el profesor relacione unos temas con otros. Por el contrario, contra lo que habíamos supuesto, el uso de vocabulario técnico –supuestamente más preciso– es considerado como algo desmotivador. Lo mismo ocurre con la sugerencia de lecturas complementarias, si bien la valoración de esta característica sólo es negativa entre los alumnos de Secundaria y Bachiller, siendo neutro su impacto entre los universitarios.

Es posible que los resultados no esperados correspondientes a las últimas variables mencionadas se deban a que, aunque pueden posibilitar un mejor y mayor aprendizaje, conllevan la necesidad de un mayor esfuerzo por parte de los alumnos. En consecuencia, es

posible que en un contexto marcada por la necesidad de superar evaluaciones a menudo difíciles, la atención de muchos alumnos se oriente hacia el esfuerzo necesario más que hacia la posibilidad de aprender, orientación que explicaría el resultado observado.

En cuanto al grado en que las características de los alumnos modulan la valoración que hacen de las pautas señaladas, a medida que aumenta la “motivación intrínseca” o “motivación por aprender”, tiende a aumentar también la valoración positiva del uso de imágenes y ejemplos, de la sugerencia de lecturas complementarias y, en el caso de los alumnos de Secundaria, del uso de vocabulario técnico. La valoración positiva de esta variable también aumenta a medida en que lo hace la “ansiedad facilitadora del rendimiento”. Por el contrario, a mayor “vagancia” en los alumnos de Secundaria y mayor “motivación externa” en los universitarios, menor es el valor motivador que se atribuye al hecho de que las explicaciones estén bien organizadas y sean claras, al uso de imágenes y ejemplos y, en el caso de los universitarios, a la sugerencia de lecturas complementarias. En los universitarios, además, el efecto de la variable “desinterés por el trabajo” tiene en la mayoría de los casos efectos similares a la motivación externa. Finalmente, a medida en que aumenta el “miedo al fracaso” disminuye el valor motivacional atribuido al uso de vocabulario técnico y a la sugerencia de lecturas complementarias. Esto ocurre, posiblemente, porque contribuyen a que las tareas se perciban como más difíciles, lo que incrementa la probabilidad de evaluaciones negativas. En conjunto, pues, el efecto de las variables motivacionales tiende a ser el que cabía esperar.

Valor motivacional del estímulo a la participación en clase.

El estímulo a la participación constituye una característica del desarrollo de la clase cuyo impacto hemos analizado por separado debido a que puede darse bajo diferentes condiciones, como puede verse en la Figura 4 **[Insertar]**, que pueden afectar a su valor motivacional. Dado que si el alumno participa se le pueden aclarar dudas, confirmándole o ayudándole a descartar las ideas que se va haciendo, la participación puede tener un efecto positivo. Sin embargo, si el profesor "obliga a participar" preguntando directamente y pidiendo a los alumnos que expongan sus trabajos en clase, podría desmotivar a los alumnos más tímidos,

En este caso, los resultados difieren en el valor motivador atribuido al fomento de la participación según se trate de universitarios o de alumnos de niveles educativos inferiores. Los primeros, tomados en conjunto, consideran claramente desmotivador que el profesor fomente la participación. La misma tendencia, aunque menos acentuada, se da en relación con las distintas condiciones que pueden dar lugar a la participación, exceptuándose el hecho de que el profesor deje intervenir a quien lo desee, que no se valora ni como positivo ni como negativo. En los alumnos de Secundaria y Bachillerato, por el contrario, el efecto atribuido tanto al fomento de la participación en su conjunto como al de las distintas condiciones evaluadas tiende a ser nulo.

Por el contrario, se da un paralelismo prácticamente total en cuanto al efecto modulador que las características motivacionales de los alumnos tienen en la valoración del fomento de la participación y de las diferentes condiciones en que ésta puede darse. A mayor “motivación intrínseca” o “motivación por aprender”, más se valora en todos los casos como factor positivamente motivador del aprendizaje, mientras que a mayor “miedo al fracaso”, ocurre lo contrario. Entre los alumnos universitarios, además, a mayor “ansiedad facilitadora del rendimiento”, mayor valor motivador se atribuye tanto a que el profesor pida exponer en público como al fomento de la participación en su conjunto. Por el contrario, esta valoración tiende a ser menor cuanto mayor es la “motivación externa”.

Efecto del planteamiento de clases prácticas y de las características de las mismas.

En clase es frecuente que los alumnos tengan que trabajar resolviendo problemas o haciendo tareas. En la medida en que esto ocurre, la clase pasa a ser una clase práctica. Además, una estrategia docente que los profesores emplean con alguna frecuencia es pedir a los alumnos que preparen una clase de cuyo desarrollo se han de responsabilizar ante sus compañeros. Como se ilustra en la Figura 5 **[Insertar]**, las clases prácticas pueden tener diferentes características que influyen en la motivación de los alumnos. Normalmente estas clases, que por su desarrollo son también clases prácticas, plantean problemas nuevos a los alumnos, por lo que suelen constituir un reto que puede llevar al desarrollo de nuevas competencias. Además, pueden prepararse en grupo, lo que supone en principio la posibilidad de contrastar puntos de vista y, en consecuencia, de un mejor aprendizaje, si bien la posibilidad de crítica puede afectar negativamente a la autoestima. También suelen tener un carácter más informal -menos estructurado, con más participación- que las clases llevadas directamente por el profesor, y en ellas el trabajo de los alumnos puede ser valorado y criticado públicamente a lo largo de las mismas por sus compañeros, lo que puede ayudarle a corregir errores. Por todo ello, en la medida en que todas estas características contribuyen a facilitar el aprendizaje, cabía esperar que los alumnos percibiesen el planteamiento de clases prácticas como algo que favorece su interés y su motivación por aprender. No obstante, este efecto podría verse disminuido por la posibilidad de crítica a la que antes hemos aludido, razón por la que no era posible predecir cuál sería el efecto global del planteamiento de clases prácticas sobre la motivación por aprender.

Las suposiciones anteriores no se vieron apoyadas por los datos en ninguno de los niveles estudiados. Los resultados, tanto en Secundaria como en la universidad, han sido casi iguales. Consideradas en conjunto, las clases prácticas son percibidas motivacionalmente como algo neutro. Por otra parte, si se consideran sus principales características por separado, los problemas que en ellas se plantean y, en menor medida, su carácter a menudo más informal que el de las clases teóricas y el hecho de recibir ayuda del profesor para su preparación tienen un efecto ligeramente positivo, si bien la última característica solo lo tiene antes de llegar a la universidad. El resto de las características muestran apreciaciones negativas, como el planteamiento de las clases prácticas en grupo, o neutras, como ocurre con la posibilidad de que el propio trabajo sea discutido y criticado en público por los compañeros.

Sin embargo, la percepción del valor motivador de estas clases se halla fuertemente mediatizado por las características motivacionales de los alumnos, siendo bastante parecido el valor modulador de estas variables en los dos niveles analizados. Como en casos anteriores y como cabía esperar, a mayor “motivación intrínseca” o “motivación por aprender”, se atribuye mayor motivador a este tipo de clases tanto en conjunto como en relación con sus distintas características. El efecto opuesto se da a medida que aumenta la “motivación externa”, la “vagancia” y el “rechazo de la tarea”, si bien en este caso, el efecto no se observa en relación con características como la ayuda del profesor, la crítica de los compañeros o la mayor informalidad de éstas clases. Por otra parte, a mayor “miedo al fracaso”, menos valor motivador se concede a estas clases y al conjunto de sus características, aunque sólo entre los alumnos universitarios. La relación, sin embargo, es positiva cuando lo que se valora es la ayuda del profesor. Entre los alumnos de Secundaria, el “miedo al fracaso” contribuye a una valoración negativa y significativa de la posibilidad de ser criticado por los compañeros en estas clases, valoración que, aunque sea bueno para el aprendizaje, cabía esperar.

Efecto del planteamiento de trabajos prácticos y de sus características.

No es infrecuente que los profesores pidan a los alumnos la realización de trabajos prácticos fuera de las clases como medio para facilitar la comprensión y el aprendizaje de los contenidos que han de aprender. Al asignar estos trabajos, los profesores pueden dar la opción de elegir entre varios trabajos posibles; pueden plantear su realización en grupo para facilitar la complementariedad de esfuerzos y capacidades y pueden acompañar la propuesta de trabajo de un guión más o menos específico que evite que los alumnos se queden atascados durante la realización de aquél. Los trabajos prácticos, especialmente si se realizan en las condiciones señaladas, favorecen el aprendizaje, por lo que cabe esperar que su propuesta sea percibida por los alumnos como positivamente motivadora. No obstante, como se muestra en la Figura 6 **[Insertar]**, algunas características que puede llevar aparejado su planteamiento pueden tener un efecto negativo, lo que puede afectar a la valoración final de su efecto motivacional.

Los resultados han respondido sólo parcialmente a nuestras expectativas. La valoración global del planteamiento de los mismos y de sus características ha sido muy semejante en los dos niveles analizados. Los alumnos valoran positivamente la realización de trabajos prácticos, como lo muestran sus respuestas a la pregunta planteada en la primera parte del cuestionario. Sin embargo, las respuestas a las cuestiones planteadas en la segunda parte del mismo muestran que esta preferencia no parece deberse al hecho de que ayuden a aprender o de que faciliten la comprensión de las clases teóricas. También muestran que el hecho de que los profesores permitan elegir trabajo no es percibido como algo especialmente motivador entre los universitarios, aunque esta valoración es ligeramente positiva entre los alumnos de Secundaria y Bachillerato. Finalmente, han puesto de manifiesto que resulta muy desmotivador el que los trabajos prácticos se planteen sólo como actividad de aprendizaje sin valor para la nota. En cuanto al hecho de disponer de un guión abierto, es algo claramente

rechazado: los alumnos prefirieron un guión detallado. Este resultado debe considerarse como apoyo a nuestras expectativas iniciales –motivan las actuaciones que generan la experiencia de progreso o que incrementan las expectativas de lograrlo-, dado que un guión abierto puede conllevar una delimitación insuficiente de lo que hay que hacer, y que esta insuficiencia puede dar lugar a que los alumnos se pierdan y no sepan cómo seguir,

En cuanto al papel modulador de las características motivacionales de los alumnos, varía ligeramente según sea universitarios o no. En los alumnos de Secundaria y bachillerato, el grado de “motivación intrínseca” no influye en la valoración que hacen del hecho de que el profesor plantee trabajos prácticos, aunque sí influye en el gusto por los mismos porque ayudan a aprender y a comprender la teoría, en la preferencia por guiones abiertos y en que el que no tengan validez para la nota no se considere desmotivador. Entre los universitarios, a mayor “motivación por aprender”, más se valora el planteamiento de estos trabajos y mayor es el gusto por los mismos, no influyendo la característica señalada en el resto de las valoraciones. Por otra parte, la “vagancia” en los alumnos de Secundaria y Bachillerato, y la “motivación externa”, el “miedo al fracaso” y el “rechazo de la tarea” en los universitarios, influyen negativamente en la valoración motivacional que hacen del planteamiento de trabajos prácticos por parte de los profesores, así como de la mayoría de las potenciales características de los mismos incluidas en el estudio. En general, estos efectos responden a lo que cabía esperar.

La valoración claramente negativa del hecho de que los trabajos prácticos no cuenten para la nota puede que se explique por el gran peso que tiene la evaluación como condición definitoria de los sistemas educativos. Este peso es particularmente claro en el nivel universitario, nivel en que también puede que el resultado referido se explique por las condiciones en que han de realizar los trabajos prácticos, condiciones que pueden diferir mucho de entre facultades y asignaturas. Los alumnos pueden tener que hacer los trabajos prácticos en un laboratorio, en condiciones y horarios definidos, o pueden tener que reunirse en momentos y lugares que ellos mismos deben acordar. Esto suele crear problemas de coordinación. Puede haber, así mismo, problemas de desplazamiento si los trabajos han de realizarse fuera del recinto universitario, o problemas de acceso a la información, como cuando la realización del trabajo depende de la colaboración de instituciones o personas ajenas a la propia universidad, etc.- Todos estos factores, unidos al hecho de que toda la actividad universitaria pasa por el filtro de la evaluación, pueden estar condicionando la apreciación del valor de los trabajos prácticos para aprender y, en consecuencia, su valoración como elemento motivador.

Efecto de la ayuda del profesor dentro y fuera de clase.

Una de las variables que más positivamente ha sido valorada por los alumnos por su efecto positivo sobre la motivación por aprender ha sido el hecho de que los profesores les presten atención dentro y fuera de clase, ayudándoles a superar sus dificultades. Tal vez este hecho se deba a que la ayuda conlleva tanto la aceptación del alumno –experiencia social que

resulta motivadora- como la facilitación del aprendizaje y el progreso, logros que tienen un peso motivacional positivo.

Efecto de las pautas de evaluación y del uso de los resultados de la misma.

La Figura 7 **[Insertar]** recoge algunas de las características de la evaluación que pueden afectar de modo negativo o positivo a la motivación de los alumnos por aprender, razón por la que se pidió a los alumnos que valorasen tal efecto. ¿Cómo cabe esperar en concreto que estas características afecten a la motivación de los alumnos?

En principio, cabe pensar que *el hecho* mismo de la evaluación, en cuanto que puede dar lugar a un éxito o a un fracaso, tiene siempre repercusiones motivacionales tanto por las consecuencias externas del resultado -tener que volver a estudiar, etc.- como por las implicaciones del mismo para la autoestima. Pero, además, el *modo* de plantar las evaluaciones y de dar los resultados, también puede influir en la motivación, dependiendo de que favorezca el poder aprender de los errores o, por el contrario, de que subraye las limitaciones de los alumnos, lo que influiría negativamente en su autoestima. Así, la *cantidad de ejercicios* de evaluación -desde un examen único a la evaluación continua- modifica las probabilidades tanto de aprender a partir de la propia evaluación como de experimentar el éxito o el fracaso ligado al resultado.

En cuanto al *contenido*, pensamos que el hecho de que las preguntas o tareas exijan pensar o de que, por el contrario, puedan resolverse con haber memorizado los temas o haber aprendido unos algoritmos tampoco es indiferente para la motivación. El uso de tareas que exigen pensar plantea un desafío interesante del que incluso se puede aprender, pero incrementa la posibilidad de fracaso, al contrario de lo que ocurre con el segundo tipo de tareas. Y lo mismo ocurre según que los profesores planteen *exámenes mixtos* -que incluyen distinto tipo de tareas y formatos de evaluación- o exámenes de un único tipo. Los primeros dan más posibilidades de expresar lo que uno sabe, pero en caso de fracaso disminuye la posibilidad de disculpa o autojustificación, al contrario de lo que ocurre en los segundos.

Así mismo, por lo que se refiere al *tiempo*, el disponer de mayor o menor tiempo para elaborar la contestación puede tener repercusiones distintas: a mayor tiempo, más posibilidades de elaboración y autocorrección de la respuesta, pero también de distraerse, de que surjan dudas y de equivocarse.

Por otra parte, cuando se hacen *trabajos en grupo*, no es lo mismo considerarlos sólo como actividad de aprendizaje que, además, calificarles y de que la calificación cuente para la evaluación final. Cuando cuenta, el impacto motivacional probablemente sea diferente en función de que la calificación sea buena o mala y del nivel de competencia de los alumnos, lo que se refleja en que los más competentes reaccionan rechazando estas prácticas en caso de calificaciones negativas (Johnson y Johnson, 1985).

Finalmente, no parece indiferente *dar la nota en público o en privado* y que los alumnos puedan *revisar los exámenes* o no. Lo primero porque, dependiendo del resultado, puede afectar a la imagen pública del alumno, lo que tendría repercusiones sobre su autoestima; lo segundo, porque la revisión proporciona una ocasión para aprender. En consecuencia, a la luz de los efectos potenciales de todas las condiciones anteriores que rodean la evaluación, cabe pensar que su repercusión motivacional será positiva sólo en la medida en que las condiciones presentes maximicen la oportunidad de aprender y minimicen las consecuencias negativas del fracaso.

Los resultados han sido bastante semejantes en los dos niveles estudiados. La única excepción es el hecho de que el que la evaluación se realice mediante un único examen es considerado claramente desmotivador por los universitarios, mientras que es valorado de forma ligeramente positiva por los alumnos de Secundaria y Bachillerato. Por el contrario, en los dos niveles estudiados, las mismas variables de la evaluación son percibidas como más desmotivadoras, a saber, la limitación de tiempo en los exámenes, pese a que la tensión que dicha limitación genera podría facilitar la concentración y el hecho de que el profesor plante preguntas que se salgan de lo expuesto en clase y que exijan pensar porque es difícil anticiparlas. Por otra parte, los alumnos valoran de forma sólo ligeramente positiva la posibilidad de revisar exámenes, especialmente -si son universitarios- si la evaluación se realiza en privado de modo que puedan hacerse preguntas y pedir aclaraciones. En cuanto al hecho de que el planteamiento de exámenes mixtos -exámenes que incluyen distintos tipos de preguntas o tareas-, cuando se examinan los resultados del grupo de alumnos en conjunto, no es valorado ni positiva ni negativamente. En conjunto, estos resultados ponen de manifiesto que los alumnos tienden a rechazar las condiciones de evaluación que minimizan la posibilidad de aprender y maximizan la de fracasar, lo cual parece lógico.

Finalmente, por lo que al valor modulador que las características motivacionales de los alumnos ejercen en la percepción del valor motivador de las diferentes condiciones y características de la evaluación, los resultados en el nivel de Secundaria y en la Universidad son bastante semejantes, aunque hay algunas diferencias que es preciso destacar. En los dos niveles, el rechazo del examen único aumenta en la medida que aumentan la “motivación intrínseca” o “motivación por aprender” y el deseo de evaluación positiva. Así mismo, a medida que aumenta la “motivación por aprender”, se concede más valor motivacional al planteamiento de exámenes mixtos y a la posibilidad de revisar los exámenes para aprender. Y a medida que aumenta el “miedo al fracaso”, menor valor motivacional se concede a que el profesor, con el propósito de hacer pensar, pregunte sobre aspectos no vistos en clase, que ha sido necesario prepararse de modo individual.

A medida que aumenta la “vagancia” en los alumnos de Secundaria, menor valor motivador se atribuye al planteamiento de exámenes mixtos y al deseo de revisar los exámenes para aprender. Este mismo efecto se observa entre los alumnos universitarios a medida que aumenta su “motivación externa”. En cuanto a la evaluación de los trabajos realizados en grupo, su valoración como elemento motivador aumenta, en los alumnos de Secundaria, a

media en que lo hace el “miedo al fracaso”, y disminuye, en los universitarios, a medida que aumenta el “rechazo de la tarea”, la “disposición al esfuerzo” y la “ansiedad facilitadora del rendimiento”.

Implicaciones prácticas

Al comienzo de este trabajo nos planteábamos dos preguntas. Primero, si alumnos y alumnas consideraban que las diferentes pautas de actuación docente propuestas a su consideración favorecían su interés y su motivación por aprender; y, segundo, si el efecto de las pautas de actuación aludidas estaba mediatizado por las características motivacionales con que los propios alumnos afrontaban las clases y la actividad académica. Ambas han recibido una respuesta que apoya, en general, nuestras expectativas iniciales, si bien es necesario hacer algunas precisiones.

En primer lugar, los resultados han puesto de manifiesto que hay una serie de características de la acción docente que resultan motivadoras para la mayoría de los alumnos de los dos niveles estudiados, con independencia de sus motivaciones personales. Se incluyen en esta categoría: el uso de situaciones que estimulan la curiosidad; el señalar las metas y objetivos a conseguir; los mensajes que subrayan la relevancia de la tarea bien para comprender algún fenómeno, concepto o principio o para adquirir alguna capacidad, así como para competir en el mundo laboral; el uso de imágenes y ejemplos, el relacionar unos temas con otros y la ayuda del profesor fuera de clase. Así mismo, merece la pena destacar por su efecto positivo sobre la motivación el hecho de que el profesor muestre la utilidad de aprender el contenido, la organización y claridad expositivas y la posibilidad de revisar la nota en privado para aprender. El uso generalizado de las pautas mencionadas favorecerá, pues, probablemente, la motivación por aprender de la mayoría de los alumnos.

Los resultados han puesto también de manifiesto que, tanto en Secundaria como en la Universidad, hay una serie de pautas que el conjunto de los alumnos percibe como claramente desmotivadoras. Entre éstas pautas cabe destacar el planteamiento de retos, algo probablemente percibido más como amenaza que como desafío en un contexto marcado por la evaluación; el uso de vocabulario técnico, probablemente porque se percibe como vocabulario difícil de comprender, más que como vocabulario preciso y claro; la sugerencia de lecturas complementarias -quizá porque son percibidas más como un incremento de los contenidos a asimilar para la evaluación que como una ayuda para la mejora de la comprensión de aquellos ya explicados; el que los guiones para los trabajos prácticos sean abiertos y el que estos trabajos no cuenten para la nota; el tiempo limitado en los exámenes, el que las evaluaciones incluyan tareas que exigen estudiar cosas no vistas en clase y, en los universitarios, el que haya un único examen, características que hacen que el contexto académico no se oriente tanto a desarrollar competencias como a superar una situación de evaluación plagada de dificultades.

El rechazo de las pautas mencionadas sugiere, en principio, que si tales pautas se evitan

en la medida de lo posible, los alumnos se sentirán menos a disgusto, lo que contribuirá a que pueda aumentar su motivación por aprender. No obstante, en muchos casos es imposible prescindir de algunas de ellas -el uso en cierta medida de vocabulario técnico y, en la Universidad, la realización de lecturas complementarias, por ejemplo-. Esto no significa, sin embargo, que no pueda modificarse su impacto negativo sobre la motivación. Así, si la actividad docente en su conjunto se orientase en menor medida a la evaluación y más a facilitar la adquisición de competencias, tal vez algunas de estas prácticas podrían ser percibidas como positivamente motivadoras. Esta orientación podría conseguirse modificando las condiciones de la evaluación para que resulte menos amenazante, dando tiempo suficiente en los exámenes, evitando el examen único, ajustando la cantidad de contenidos a lo que razonablemente un alumno medio puede asimilar dada la carga docente general, etc. En cualquier caso, esta posibilidad es una cuestión por investigar.

En tercer lugar, los resultados han puesto de manifiesto dos hechos que merecen especial consideración. Por un lado, el efecto motivador de la práctica totalidad de las pautas de acción docente estudiadas aumenta a medida que alumnos y alumnas buscan inicialmente aprender más que quedar bien, conseguir aprobar o, en los universitarios, conseguir metas externas al propio aprendizaje. Este resultado es lógico, pues las pautas docentes estudiadas están pensadas justamente para estimular este tipo de motivación, y sugiere que, en tanto que la misma se halla presente en los alumnos en alguna medida, tales pautas deben utilizarse si se desea estimular el deseo de éstos por aprender, para lo que pueden ser útiles las directrices que hemos expuesto en uno de nuestros trabajos (Alonso Tapia, 1997a) y que hemos recogido en el Cuadro 1.

Por otro lado, pensábamos inicialmente que las pautas de actuación descritas podrían contrarrestar la influencia de la inconstancia y desinterés de los alumnos en su aprendizaje porque considerábamos probable que estas características se debieran a que no veían la relevancia de lo que habían de estudiar y a la falta de experiencia de progreso necesaria para disfrutar del aprendizaje, algo que las pautas mencionadas tratan de evitar. Sin embargo, los resultados han puesto de manifiesto que tales pautas parecen asociadas al efecto contrario. Esto es, a medida que aumenta la “vagancia” en los alumnos de Secundaria, o la “motivación externa” o el “rechazo de la tarea” en los universitarios, menos motivador ven el que los profesores actúen creando condiciones orientadas a facilitar el aprendizaje. Creemos que este resultado tiene implicaciones distintas según el nivel de los alumnos, por lo que las comentamos por separado.

Implicaciones para los alumnos de Secundaria y Bachillerato.- El hecho que acabamos de referir plantea dos problemas importantes, tanto para la comprensión de los procesos motivacionales como para la actuación práctica en el aula. Primero, averiguar de qué depende que numerosos alumnos y alumnas -particularmente los primeros- sean notablemente inconstantes y vagos al llegar a la Enseñanza Secundaria, y cómo conseguir -si es posible- que lleguen a esta etapa escolar con el menor grado posible de desinterés por el aprendizaje. El segundo problema es más de índole práctica. Si un alumno llega con un nivel muy bajo de

motivación por aprender y, al mismo tiempo, es vago en el sentido de que tiende a hacer las cosas sin profundizar en ellas, frecuentemente sin llegar a terminirlas, ¿qué hacer para que se interese por aprender y para que ponga el esfuerzo necesario para ello?

Para afrontar el primero de los problemas descritos puede ser útil tener en cuenta los resultados de los estudios sobre la evolución de la motivación de logro revisados por Veroff (1969) y Stipek (1984). Estos autores han puesto de manifiesto la existencia de ciertos cambios evolutivos en las características de la motivación con que los alumnos afrontan las tareas escolares. Entre estos cambios cabe señalar el que, a medida que los niños se hacen mayores, la aparición de manifestaciones derrotistas aumenta. Cuando los niños entran en la escuela, tienden a afrontar las situaciones de aprendizaje con avidez y confianza; el fracaso no suele causarles problemas emocionales; no parecen preocuparse por la evaluación externa y parecen estar centrados en el proceso de realización de la tarea. En primero de Primaria, pese a que el ambiente es más estructurado, el único problema que los alumnos parecen tener es cómo trabajar independientemente en un entorno estructurado, estando su actividad determinada más bien por el deseo de contacto con el profesor. El cambio parece tener un momento crítico que gira en torno a segundo curso de Primaria. Con posterioridad aumentan las conductas tendentes a la evitación del fracaso, las que definen lo que se conoce como "desesperanza aprendida", etc. Por ejemplo, aumentan los niños que nunca se ofrecen voluntarios para responder, que ponen poco esfuerzo en la realización de las tareas o que, si tienen que escoger entre diferentes tareas, buscan las más fáciles o las más difíciles, comportamientos que se acentúan al llegar a la adolescencia.

Así mismo, los autores mencionados han puesto de manifiesto que se dan cambios sistemáticos a medida que los niños crecen en la frecuencia con que los profesores les dan distintos tipos de información acerca de las tareas que realizan. A medida que avanza la escolaridad, es mucho más frecuente que profesores y profesoras informen objetivamente sobre el resultado -está bien o mal- que sobre cómo corregir algo. Además, los alumnos comprendan mejor las implicaciones normativas de las calificaciones y se fijan más en ellas, a lo que contribuye la comparación de sus notas con las de sus compañeros. Cuando esto ocurre, si el sujeto obtiene malos resultados, al principio suele esforzarse por evitarlos, como ha mostrado Kuhl (1987). Pero si se repiten, el alumno tiende a centrar su atención en el esfuerzo y agobio que le supone estar afrontando una tarea que se siente incapaz de resolver, lo que suele hacer que abandone, si bien esto parece depender de que conozca otros modos de afrontar la tarea o no. Este hecho, unido al descenso en la atención individualizada que posibilita razonar con el alumno y corregirle en el proceso que sigue (los niños más pequeños reciben mucha más información sobre cómo hacer las cosas -"se les lleva de la mano"-, información que va disminuyendo a medida que avanza la escolaridad), hace que la experiencia de progreso y las expectativas de aprendizaje de muchos alumnos disminuyan, disminución que puede estar a la base de las diferencias en la inconstancia y profundidad con que se afronta el trabajo escolar. En consecuencia, parece que una manera de prevenir que los alumnos se conviertan en sujetos inconstantes y superficiales a la hora de trabajar y que lleguen a autoconceptualizarse como vagos -lo que conlleva una autoestima generalmente

baja- es prestarles mucha más atención durante el proceso de aprendizaje, de forma que sea posible darles información precisa que les permita superar sus dificultades y aprender a centrar la atención no en el esfuerzo que supone la tarea, sino en el proceso que siguen y en los progresos que van experimentando.

En cuanto al segundo de los problemas que mencionábamos -qué hacer para motivar a alumnos de Secundaria que carecen de todo interés por aprender y que afrontan la actividad escolar con desgana y deseando acabar-, cabe pensar en tres vías de actuación que probablemente deban coordinarse. Primero, dado que si un alumno o una alumna no saben como resolver las tareas que se les proponen, su motivación no aumentará -a veces no es que no se aprenda porque no se está motivado, sino que no se está motivado porque no se aprende al no saber cómo actuar-, parece necesaria una atención mucho más individualizada que permita darles las ayudas precisas para afrontar las dificultades con que se encuentran, moldeando sus modos de pensar, de resolver problemas, etc. Sin tal ayuda parece difícil asegurar la experiencia de progreso necesaria para que el alumno inconstante se interese por las actividades escolares. Sin embargo, a medida que la desidia e inconstancia aumenta, proporcionar ayuda sin más puede ser percibido como una forma de "forzar" a hacer algo que no se quiere hacer.

Debido al hecho anterior, probablemente sea preciso, en segundo lugar, echar mano de incentivos externos al propio aprendizaje. De hecho, los principales defensores de tratar de facilitar el desarrollo de la motivación intrínseca como medio de estimular el aprendizaje (Leeper, Greene y Nisbett, 1973; Leeper, Keavney y Drake, 1996), tras revisar numerosos estudios sobre el uso de recompensas han puesto de manifiesto que hay tres situaciones en las que éstas constituyen el único medio de incentivar al alumno: cuando el interés inicial 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. No obstante, puede que el uso de refuerzos externos -por ejemplo, la aplicación de programas de economía de fichas- no sea viable en estos niveles escolares. Por un lado, su uso generalizado podría minar la motivación intrínseca. Y, si sólo se usase con estos sujetos, podría ser percibido por los demás como una práctica discriminatoria.

Por todo ello, puede que sea necesaria una tercera vía de actuación: crear un contexto de aprendizaje distinto al habitual, que tenga para ellos un significado diferente, más relevante. Guichard (1993) ha puesto de manifiesto que los alumnos que acumulan una experiencia de fracaso, no sólo se perciben como incompetentes para la mayoría de los aprendizajes escolares sino que, además, valoran la escuela como algo inútil y consideran que la verdadera formación se aprende trabajando, a partir de la experiencia de cada día. Por ello, puede que sea necesario algo que actualmente se está intentado hacer en nuestras escuelas: en un primer momento, situar al alumno en un programa de diversificación curricular más adaptado a él y si esto no es suficiente, en un segundo momento acogerle en un programa de lo que se conoce como "garantía social", en el que recibe prioritariamente una formación profesional ligada a la consecución de un empleo del modo más inmediato posible. En cualquier caso, el

problema de cómo motivar a estos alumnos requiere, como es obvio, ulteriores investigaciones, dado que la clave del éxito de estos programas está en que se estructuren de modo que los aprendizajes propuestos tengan sentido para los alumnos.

Implicaciones para los alumnos universitarios.- En el caso de los universitarios, el hecho que acabamos de señalar resulta especialmente problemático en aquellos casos en que los alumnos afrontan los estudios con una motivación básicamente extrínseca y sin ningún deseo de adquirir las competencias propias de los estudios en que se han matriculado. Al parecer, los profesores nos encontramos en un dilema, pues si hacemos lo que parece que puede favorecer tanto el aprendizaje en profundidad como la motivación hacia el mismo, éstos alumnos se desmotivan. Es posible pensar que, en este caso, lo mejor es estimular la motivación por aprender y dejar de lado a aquellos alumnos que se muevan exclusivamente por metas externas. Sin embargo, en algunos estudios este tipo de alumnos puede representar un porcentaje alto e incluso mayoritario. Si esta fuese la situación, ¿habría que adaptar las pautas de enseñanza a lo que, de acuerdo con nuestro resultados, parece favorecer más la motivación de éstos alumnos, a saber, facilitar la percepción de que pueden superar fácilmente las evaluaciones con un mínimo de esfuerzo?

La respuesta a la cuestión anterior es obviamente "no", puesto que nuestra responsabilidad como profesores al calificar es hacerlo en función del grado de competencias efectivas adquiridas por los alumnos. En este caso, dado que lo que el alumno busca es una calificación positiva, deberíamos hacer que ésta sólo pudiera conseguirse demostrando un aprendizaje efectivo, algo que probablemente exija que revisemos nuestras prácticas de evaluación. Si comenzásemos por aquí, cabría la posibilidad de que los alumnos valorasen positivamente la adquisición de competencias y las prácticas facilitadoras de la misma, aun cuando lo hicieran no por las competencias en sí, sino por las consecuencias que no poseerlas supondría para sus metas externas.

Por otra parte, hemos de tener en cuenta que el hecho que estamos comentando -cuanto más motivación externa, menos motiva hacia el aprendizaje el que el profesor actúe empleando estrategias facilitadoras del mismo- se ha obtenido en un contexto en el que los profesores utilizan poco las estrategias docentes a que nos referimos y en que lo que cuenta es superar los exámenes. Quizás si, como ya hemos comentado, la actuación de los profesores se caracterizase por reflejar las pautas docentes referidas, podría cambiar la valoración de las mismas en los alumnos cuyas metas son inicialmente externas al propio aprendizaje. Tal vez podría incluso cambiar la propia orientación motivacional, llegando los alumnos a actuar por el deseo de aprender y adquirir competencias más que por superar un examen. Sin embargo, como es obvio, esto son sólo hipótesis que sería bueno intentar poner a prueba, lo que queda para otra ocasión.

Referencias

- Alonso Tapia, J. *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Santillana. Madrid, 1991.
- Alonso Tapia, J. *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma. Colección de Bolsillo. Madrid, 1992a.
- Alonso Tapia, J. Motivación e interacción en el aula. En J. Alonso Tapia (Dir.) *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. (pp. 303-330). Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma. Colección de Bolsillo. Madrid, 1992b.
- Alonso Tapia, J. *Orientación educativa: Teoría, evaluación e intervención*.: Síntesis. Madrid, 1995.
- Alonso Tapia, J. *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias*. EDEBE. Barcelona, 1997a.
- Alonso Tapia, J. *Evaluación del conocimiento y su adquisición*. (3 volúmenes.) Ministerio de Educación y Cultura. Madrid, 1997b.
- Alonso Tapia, J. ¿Qué podemos hacer los profesores universitarios por mejorar el interés y el esfuerzo de nuestros alumnos por aprender? En *Premios nacionales de investigación e innovación educativa 1998*. (pp. 161-187). Ministerio de Educación y Cultura. Madrid, 1999.
- Alonso-Tapia, J. Motivaciones, expectativas y valores relacionados con el aprendizaje. Análisis empírico e implicaciones para la mejora de la actuación docente en la Enseñanza Secundaria y en el Bachillerato. En Ministerio de Educación y Ciencia (Ed.), *Premios Nacionales de Investigación Educativa 2003*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, en prensa-a.
- Alonso-Tapia, J. Assessment of motivations, expectancies and value-interests related to learning: The MEVA questionnaire. Aceptado para su publicación en *Psicothema*. (En prensa-b).
- Alonso Tapia, J., Huertas, J.A. y Montero, I. Evaluación de la motivación en sujetos adultos. Comunicación presentada al *IV Congreso de Evaluación Psicológica*. Santiago de Compostela. España, 1994.
- Alonso Tapia, J. y López Luengo, G. Efectos motivacionales de las actividades docentes en función de las motivaciones de los alumnos. En I. Pozo y C. Monereo (Eds) *El aprendizaje estratégico*. (pp. 35-57). Santillana. Madrid, 1999.
- Alonso Tapia, J. y Sánchez Ferrer, J. El cuestionario MAPE-I: Motivación hacia el aprendizaje. En J. Alonso Tapia: *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. (pp. 53-91). Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma. Madrid: 1992.
- Ames, C. Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 1992, 84, 3, 261-271.
- Covington, M. Goal theory, motivation and school achievement: an integrative review. *Annual Review of Psychology*, 2000, 51, 171-200.
- Csikszentmihalyi, M. *Beyond boredom and anxiety*. Jossey Bass. San Francisco, 1975.
- DeCharms, R. *Enhancing motivation: Change in the classroom*. Irvington. Nueva York, 1976.
- Deci, E.L. y Ryan, R.M. *Intrinsic motivation and self determination in human behavior*. Plenum. Nueva York, 1985.
- De Corte, E. Fostering cognitive growth. A perspective from research on mathematics learning and instruction. *Educational Psychologist*, 1995, 30 (1), 37-46.
- De Corte, E., Verschaffel, L., Entwistle, N. & van Merriënboer, J. *Powerful learning environments*: Pergamon. Amsterdam, 2003.
- Dweck, C. y Elliot, D.S. Achievement motivation. En P.H. Mussen (gen. ed.) y E.M. Hetherington (vol. ed.), *Handbook of child psychology. Volume IV: Social and personality development*. (pp. 643-691) Wiley. Nueva York, 1983.
- Eccles, J.S. y Wigfield, A. Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 2002, 53, 109-132.
- Eccles, J.S., Wigfield, A. y Schiefele Motivation to succeed. En Eisenberg, N. (Editor del volumen), *Social, emotional and personality development* (Vol. IV. Pp 1017-1095). En Damon, W. (Editor general), *Handbook of child psychology*. Wiley. Nueva York, 1998.
- Eisenberg, R. y Cameron, J. Detrimental effects of reward: Reality or myth? *American Psychologist*, 1996, 51 (11), 1153-1166).
- Elliot, A.J. Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 1999, 34 (3), 169-189.

- Elliot, A.J. y Covington, M.V. Approach and avoidance motivation. *Educational Psychology Review*, 2001, 13 (2), 73-92.
- Elliot, D.S. y Harackiewicz, J.M. Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1996, 70 (3), 461-475.
- Elton, L. Strategies to enhance student motivation: A conceptual analysis. *Studies in Higher Education*, 1996, Vol. 21, 1, 57-68.
- Guichard, J. *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*. PUF. Paris, 1993.
- Jagacinski, C.M. 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) Lawrence Erlbaum. Hillsdale, NJ, 1992.
- Johnson, D.W. y Johnson, R. Motivational processes in cooperative, competitive, and individualistic learning situations. En C. Ames y R. Ames (Eds): *Research on motivation in education* (pp. 249-286). Academic Press. Orlando, FL, 1985.
- Kuhl, J. Feeling versus being helpless: metacognitive mediation of failure induced performance deficits. En F. Weinert y R.H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding*. (pp. 217-235). Lawrence Erlbaum. Hillsdale, NJ, (1987)
- Leeper, M.R. A whole much less than the sum of its parts. *American Psychologist*, 1998, 53 (6), 675-676.
- Leeper, M.R., Keavney, M. y Drake, M. Intrinsic motivation and extrinsic rewards: A commentary on Cameron and Pierce's meta-analysis. *Review of Educational Research*, 1996, vol. 66, 1, 5-32.
- Leeper, M.R., Greene, D. y Nisbett, R.E. Undermining children's intrinsic interest with extrinsic rewards: A test of the "overjustification" hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1973, 28, 129-137.
- Montero, I. y Alonso Tapia, J. El cuestionario MAPE-II. En J. Alonso Tapia: *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. (pp. 205-231). Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma. Madrid, 1992-a.
- Montero, I. y Alonso Tapia, J. Validez predictiva de los cuestionarios MAPE-II y EMA-II. En J. Alonso Tapia: *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. (pp. 263-280). Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma. Madrid, 1992-b.
- Montero, I. y Alonso Tapia, J. Validez de constructo de la batería MAT (Motivación-atribuciones En J. Alonso Tapia: *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. (pp. 281-300). Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma. Madrid, 1992-c
- Montero, I. y Alonso Tapia, J. Achievement motivation in high school: contrasting theoretical models in the classroom. *Learning and Instruction*, 1992-d, 2, 43-57.
- Pardo Merino, A. y Alonso Tapia, J. *Motivar en el aula*. Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma. Madrid, 1990.
- Pintrich, P.R. y Schunk, D.H. *Motivation in education: Theory, research and applications*. Pearson. New Jersey, 2002.
- Smith, Ch.P. (Ed.) *Achievement related motives in children*. Russel Sage Fundation, Nueva York, 1969.
- Stipek, D.J. The development of achievement motivation. En R.E. Ames y C. Ames (Eds.) *Research on motivation in education. Vol.1: Student motivation*. (pp. 145-174). Academic Press. Nueva York, 1984.
- Veroff, J. Social comparison and the development of achievement motivation. En C. Smith (Ed.): *Achievement-related motives in children*. Russell Sage F. Nueva York, 1969.

FIGURAS

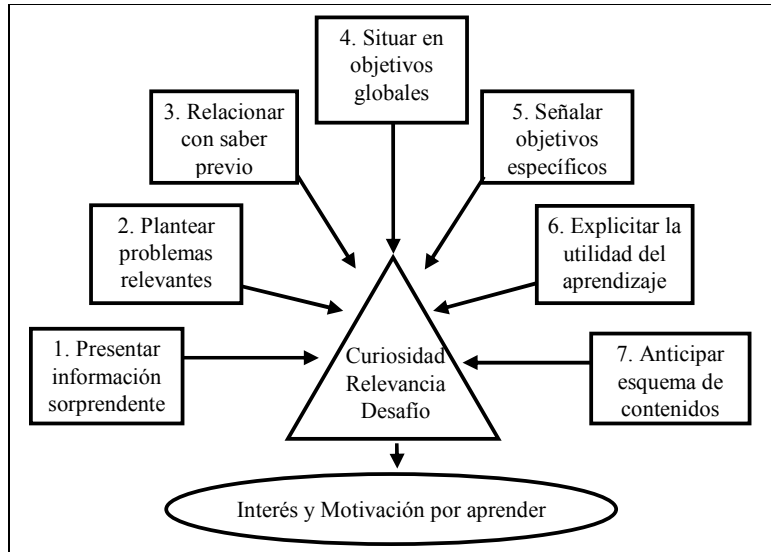


Figura.1: Pautas para introducir las actividades

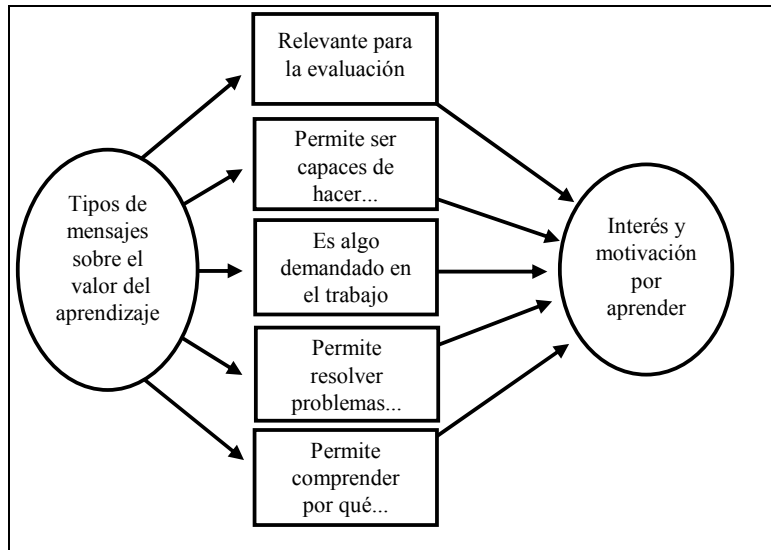


Figura 2: Mensajes de los profesores sobre el valor o significado de la actividad

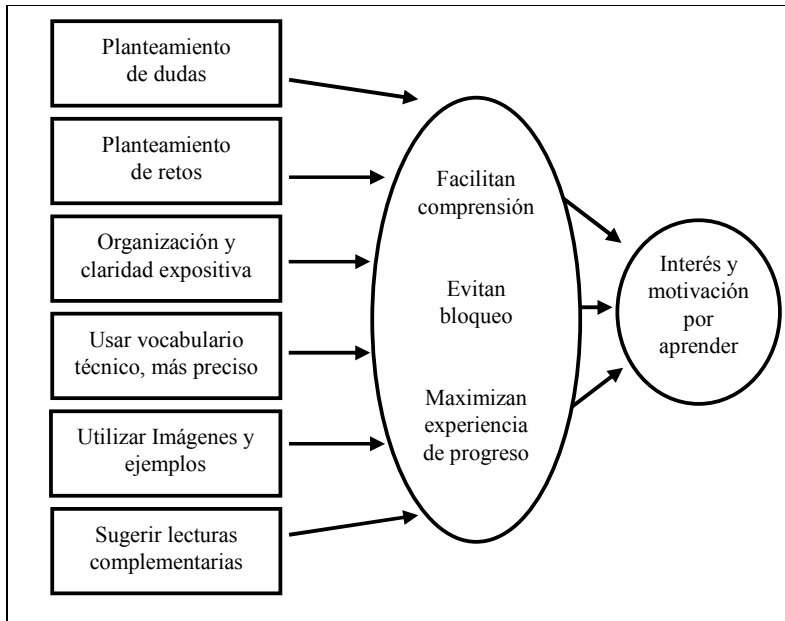


Figura 3. Pautas de actuación relacionadas con el desarrollo de las clases y actividades

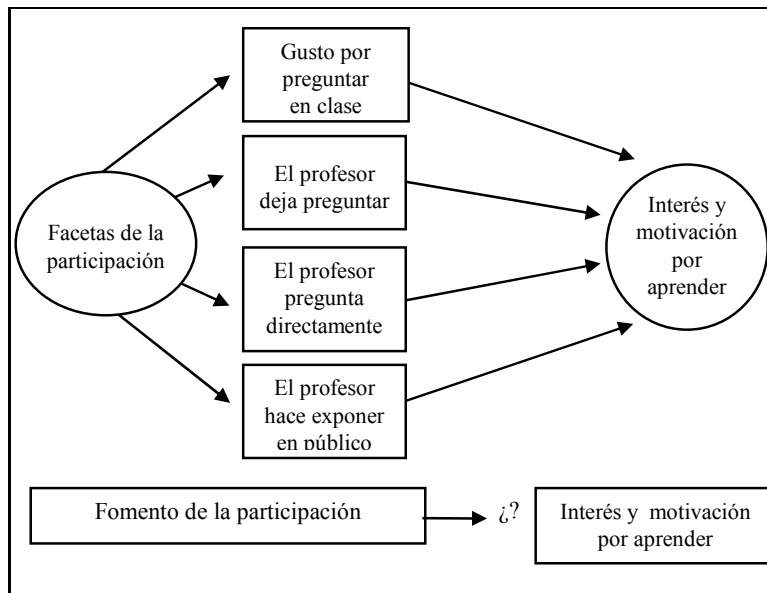


Figura 4: Efecto motivacional previsible de la participación y sus distintas modalidades.

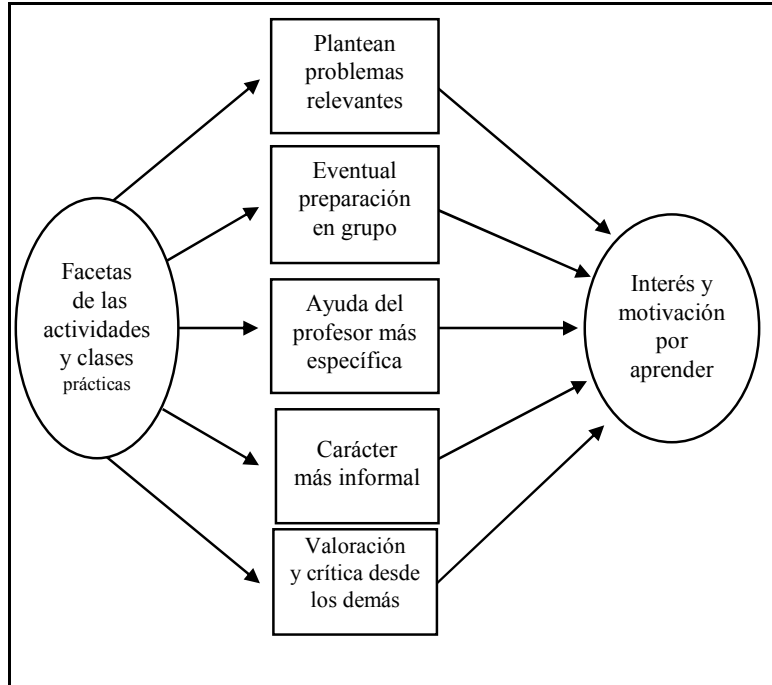


Figura 5: *Efecto potencial del planteamiento de clases prácticas y de sus características sobre la motivación por aprender.*

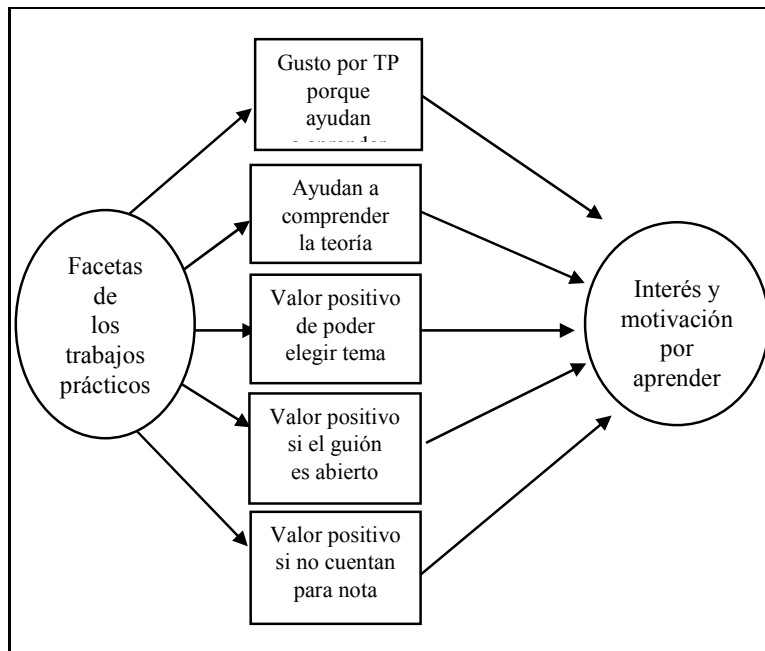


Figura 6: *Efecto motivacional previsto del planteamiento de trabajos prácticos y de las condiciones del mismo.*

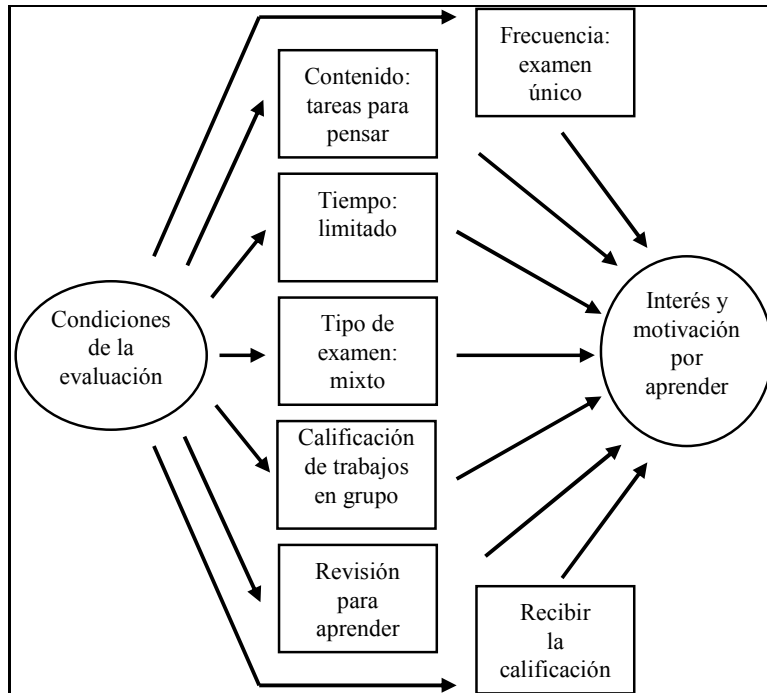


Figura 7: *Efecto motivacional atribuido a las distintas condiciones de la evaluación.*