

**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.**

(MENCIÓN HONORÍFICA A LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA)

Jesús Alonso Tapia

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

Es un hecho comprobado que existe una relación importante entre las características motivacionales de las personas y sus logros académicos y profesionales. Este hecho ha sido puesto de manifiesto por numerosos trabajos realizados desde distintas perspectivas teóricas entre los que merece la pena destacar los recogidos por Atkinson y Raynor (1974), Ames y Ames (1984, 1985), Bandura (1997), Boekaerts y otros (2000), Covington (1992, 2000), Deci y Ryan (1985; Ryan y Deci, 2000), Dweck y Elliot (1983; Dweck, 1999), Eccles y Wigfield (2002), Hidi y Harackiewicz (2000), Kuhl (1987, 1994, 2000), McClelland (1985), Skinner y col. (1998), Weiner (1974, 1986), Zimmerman (2000) y, en España, por los trabajos de nuestro propio grupo (Alonso Tapia, 1992, 1999, Alonso Tapia y Sánchez Ferrer, 1992, y Montero y Alonso Tapia, 1992 a, b, c y d).

El conocimiento del hecho mencionado plantea la necesidad de conocer las características motivacionales de los alumnos tanto para predecir su rendimiento futuro y orientarles como para decidir qué tipo de ayudas proporcionarles para enriquecer su motivación y facilitar así la mejora del aprendizaje. Sin embargo, los avances teóricos tanto en la conceptualización de la motivación y de sus relaciones con el aprendizaje como en el análisis de sus implicaciones para crear entornos de aprendizaje capaces de estimular el interés, la voluntad y el esfuerzo por aprender plantean una doble necesidad. Por un lado, es preciso contar con instrumentos de evaluación que reflejen los avances mencionados y que, al permitir identificar el perfil motivacional de los alumnos, faciliten la elección de los entornos de aprendizaje motivacionalmente más favorables, especialmente en el caso de los alumnos con dificultades académicas y de integración por sus características sociales o personales. Por otro lado, es preciso determinar qué entornos de aprendizaje creados por los profesores son más favorables en función de las motivaciones, intereses y valores de los alumnos, a fin de poder fundamentar sólidamente las líneas de actuación a adoptar en cada caso.

En el contexto de las necesidades anteriores hemos planteado este trabajo que consta de cuatro estudios. Por una parte, con los dos primeros hemos buscado crear y validar un instrumento de evaluación que, apoyado en los avances teóricos más recientes sobre la conceptualización de la motivación por aprender, permitiese un análisis de los patrones motivacionales de los alumnos de Secundaria y Bachillerato. Se trata del cuestionario MEVA (Motivaciones, expectativas y valores-intereses relacionados con el aprendizaje). Por otra

parte, con el tercero hemos buscado fundamentar propuestas de actuación encaminadas a crear entornos docentes que favorezcan el desarrollo del interés, la voluntad y el esfuerzo por aprender. Para ello nos hemos basado en el análisis tanto de la valoración que los propios alumnos hacen de diferentes entornos de aprendizaje como del modo en que las motivaciones previas de los alumnos modulan tal valoración. Además, con el cuarto estudio hemos buscado describir cómo evolucionan las características motivacionales de los alumnos a medida que avanza la escolaridad, con el cambio de entorno educativo que este avance supone, y cómo varían en función del sexo de los alumnos. Finalmente, como resultado de la integración de la información procedente de los cuatro estudios con la evidencia procedente de otros trabajos, exponemos una serie de propuestas de actuación para que los entornos de aprendizaje creados por los profesores incidan del modo más favorable posible en la motivación e interés de los alumnos por aprender.

CONTEXTO TEÓRICO

¿Desde qué presupuestos teóricos hemos afrontado el conjunto de estudios realizados?

Como hemos expuesto en otro trabajo (Alonso Tapia, 1997), cuando una persona ha de esforzarse en la realización de una serie de actividades encaminadas a la consecución de unos objetivos de aprendizaje, su motivación y el esfuerzo consiguiente varían según sea la respuesta –implícita o explícita- a cuatro preguntas que –también de modo implícito o explícito- están presentes a lo largo de la actividad, Estas preguntas son las siguientes:

a) ¿Qué consecuencias -favorables o desfavorables- puede tener el conseguir o no conseguir el aprendizaje buscado?.- Esta pregunta se centra en las *razones* que –de modo implícito o explícito- tiene una persona para esforzarse por conseguir un objetivo. En el contexto del aprendizaje, la investigación ha puesto de manifiesto que hay dos grupos de razones principales, las “*metas*” que persigue el sujeto, metas cuya consecución responde a la búsqueda de satisfacción a distintas necesidades o a la de actuar de acuerdo con valores sociales adquiridos, y el grado de “*interés*” por el tema o actividad de que se trate. En la medida en que el sujeto considere que las metas en juego –las consecuencias que se van a seguir de la realización de la actividad- no son atractivas o relevantes, esto es, que no tienen valor alguno que actúe como incentivo-, o que la actividad carece de interés –de significado- para él, su motivación será baja.

b) ¿Puedo conseguir el objetivo buscado y las consecuencias que se derivan de tal logro?.- Esta pregunta tiene que ver con las *expectativas* de conseguir o no las consecuencias buscadas y de que tal consecución dependa o no de uno mismo. La motivación disminuirá en la medida en que las expectativas disminuyan porque, ¿para qué esforzarse si no va a servir de nada?

c) ¿Qué tengo que hacer para conseguirlo?.- Esta pregunta hace referencia a los *conocimientos y estrategias de autorregulación del aprendizaje*. En la medida en que el sujeto sabe, presiente o percibe que carece de ellos o que no son plenamente adecuados, o en la medida en que, por no serlo, el sujeto experimenta durante el transcurso de la actividad

que no progresa hacia los objetivos perseguidos, pueden verse afectadas sus expectativas de conseguir los resultados y, por ello, disminuir su motivación.

d) ¿Qué **costo** puede suponer esforzarme por conseguir el objetivo buscado?.- Con independencia de las razones positivas que una persona tenga para implicarse en una actividad de aprendizaje, esforzarse en su realización en un contexto concreto en que el objetivo a conseguir puede lograrse o no, conlleva la posibilidad de que se produzcan *consecuencias negativas* de distintos tipos –la propia fatiga que supone la realización, el aburrimiento que puede suponer realizar una tarea que no interesa, el descubrir que no se tienen las cualidades necesarias, el no poder hacer otras actividades, etc.-. En consecuencia, cuando las consecuencias negativas anticipadas o experimentadas sean grandes, el sujeto tenderá a evitar la realización de la actividad.

En el contexto de las preguntas anteriores se plantea la cuestión siguiente: ¿qué variables relacionadas con cada una de ellas –qué metas, qué intereses, que expectativas, qué consecuencias negativas- contribuyen a explicar la motivación de los alumnos en relación con el aprendizaje y, por tanto, sería conveniente poder evaluar?

Eccles y col. (1998; Eccles y Wigfield, 2002) han señalado que las diferentes teorías motivacionales y la evidencia que las apoya pueden agruparse según hayan analizado de qué modo la forma en que el sujeto se responde a cada una de las tres primeras preguntas anteriores influye en la motivación (Para esta autora la cuarta pregunta podría integrarse en la primera). Por esta razón vamos a utilizar su esquema para establecer qué variables sería preciso evaluar tanto para justificar la estructura del cuestionario que se desarrolla en los dos primeros estudios como la del análisis del valor motivacional de las pautas de actuación docente que se desarrolla en el tercero.

METAS

En cuanto a las metas o consecuencias que los alumnos consideran que dependen de su trabajo y que actúan influyendo en la motivación, esto es, en la elección e implicación inicial en la actividad, en la persistencia en la misma, en la intensidad y profundidad de la implicación e incluso la elección de estrategias para su realización, la evolución de los planteamientos teóricos ha puesto de manifiesto lo siguiente. Inicialmente se pensaba, de acuerdo con los trabajos recogidos por Atkinson y Raynor (1974), que el comportamiento en contextos como los académicos está influido por el *deseo de éxito* y el *miedo al fracaso*, dadas las consecuencias positivas y negativas que tienen en relación con el autoconcepto- y, eventualmente, por *motivaciones externas* a la actividad a realizar (conseguir recompensas, etc).

Posteriormente, Dweck y Elliot (1983) sugirieron que en el deseo de éxito había que distinguir dos aspectos motivacionales distintos, que afectan de modo diferente al comportamiento en las situaciones señaladas, a saber, el *deseo de aprender, incrementar o experimentar la propia competencia* y el *deseo de conseguir una evaluación externa positiva de la propia competencia*. La búsqueda de la primera de estas metas se vería estimulada por el *valor intrínseco* que supone disfrutar de la propia actividad por el interés que despierta en el sujeto (Csikszentmihalyi, 1988; Deci, 1975; Deci y Ryan, 1985; Harter, 1981; Renninnger y

otros, 1992). En cuanto al deseo de conseguir una evaluación positiva de la propia competencia, se relacionaría de modo positivo con el miedo al fracaso y, en línea con los planteamientos de Covington (1992), ambas motivaciones formarían el núcleo de lo que él ha descrito como “motivación por la autovalía” (selfworth). La validez de la distinción señalada ha sido comprobada posteriormente por distintos autores (Ames, 1992; Dweck, 1999; Nicholls, 1984), así como por nuestros propios estudios (Alonso Tapia, 1987; 1999; Alonso Tapia y López, 1999; Alonso Tapia, Montero y Huertas, 2000; Alonso Tapia y Sánchez Ferrer, 1992; Montero y Alonso Tapia, 1992 a, y b). Todos estos estudios han llevado a distinguir entre dos orientaciones motivacionales, la *Orientación al Aprendizaje* y la *Orientación al Resultado* –esta última incluiría un notable interés en la calificación por sus implicaciones tanto para preservar la autoestima como para la consecución de metas externas-

Aunque el influjo en el aprendizaje del conjunto de metas señaladas hasta aquí –aprender o incrementar la competencia, deseo de evaluación positiva de la propia competencia, miedo a la evaluación negativa de la misma, deseo de conseguir consecuencias externas a la propia actividad y a la valoración personal- ha recibido considerable apoyo experimental, estas metas no parecen suficientes para explicar los procesos motivacionales que tienen lugar en el aula. Este hecho ha llevado a distintos autores a considerar otras posibles metas.

Por un lado, Covington (2000) y Eccles y Wigfield (2002) han revisado varios trabajos que han puesto de manifiesto otras metas que son muy importantes para los alumnos e influyen de distintos modos en la motivación e interés por el trabajo escolar, si bien la evidencia no es tan extensa como la existente en relación con las metas anteriores. Nos referimos a las “metas sociales”, tales como el deseo de ayudar o de ser útil (Wentzel, 1994), el deseo de ser aceptado por los amigos y compañeros de clase (Gallimore, 1981; Koestner y McClelland, 1992; Ford, 1992), el deseo de ser aceptado y respetado incondicionalmente por el profesor, con independencia de las propias cualidades y defectos (Wentzel, 1995).

Por otro lado, Costa y McClelland (1971, McClelland, 1985; Winter, 1973) han llamado la atención sobre el efecto del deseo experimentar que se es capaz de influir en los demás en el aprendizaje, deseo no referido directamente al ámbito académico pero que parece llevar a los adolescentes más preocupados por conseguir el reconocimiento de los demás a esforzarse por conseguir buenas calificaciones.

Además, y sobre todo, merece la pena destacar la meta de “evitación de la actividad escolar”, concepto que hace referencia a que lo que mueve a menudo a los alumnos es el conseguir que no se produzcan las consecuencias negativas que pueden derivarse del trabajo escolar, esto es, a reducir su *costo* (Eccles y otros, 1983; Elliot y Covington, 2001). Esta meta suele llevar a los alumnos: a) a poner en marcha estrategias que permiten salvar la autoestima en caso de fracaso (Covington, 1992; Urdan y Midgley, 2001), b) a evitar pedir ayuda en clase cuando sería realmente necesaria (Ryan, Pintrich y Midgley, 2001), c) a usar estrategias ineficaces –uso desorganizado e ineficiente del tiempo de estudio- (Elliot, 1999) porque lo experimentan como una obligación que nada tiene que ver con sus deseos y que va en contra de su necesidad de autonomía y autodeterminación (deCharms, 1976; Deci y Ryan, 1985; Ryan y Deci, 2000), o d) a evitar simplemente el trabajo escolar por las consecuencias

negativas –fatiga, imposibilidad de dedicar tiempo a otras actividades, etc.- que se derivan de los medios a poner para conseguir aprender y que se traducirían en las diferencias en la disposición habitual al esfuerzo y en el rechazo de las tareas que lo requieren (Pelechano, 1975; Alonso Tapia, Montero y Huertas, 2000; Alonso Tapia Sánchez Ferrer, 1992; Montero y Alonso Tapia, 1992).

Finalmente, los trabajos de Mandler y Sarason (1952) y, posteriormente, los de Pelechano (1975) y los nuestros anteriormente citados, han sugerido la importancia de tener en cuenta que cuando las actividades escolares –y en general, cualquier actividad que pueda terminar en éxito o fracaso- han de realizarse en situaciones que implican cierta presión –por ejemplo, cuando hay un tiempo limitado para su realización-, hay personas que en lugar de experimentar la situación como negativa y disminuir su rendimiento, mejoran el mismo, esto es, la posible “ansiedad” generada por la situación actúa como elemento motivador positivo. No tenemos claro que este tipo de respuesta corresponda a una meta en sentido estricto, pues nuestros estudios anteriores muestran que no se relaciona ni con el deseo de conseguir el éxito ni con el de evitar el fracaso ni con el de aprender, pero dado que el sujeto al actuar así al menos busca “cumplir con la tarea pese a la presión” lo que podría considerarse como una meta, pensamos que es un aspecto que se debe evaluar.

A la luz de todo lo expuesto, parecía conveniente tanto a la hora de construir un nuevo cuestionario como de analizar la adecuación de las pautas de actuación docente en función de las motivaciones de los alumnos que aquél permitiese evaluar las diferentes metas descritas y estudiar su validez en el contexto de los planteamientos teóricos que han servido de base para su conceptualización. Esto es lo que hemos hecho al desarrollar el cuestionario MEVA, cuya primera parte se centra en la evaluación de las variables motivacionales descritas.

Sin embargo, en la literatura no sólo se habla de “metas específicas”, sino también de “orientaciones motivacionales” –orientación al aprendizaje o al resultado, orientación a la tarea u orientación al yo, etc.- orientaciones que suponen la conjunción de ciertas metas, expectativas y estrategias de actuación. Por este motivo, además de desarrollar escalas para evaluar cada una de las variables motivacionales señaladas, hemos considerado necesario determinar empíricamente en qué medida se dan las orientaciones referidas y qué componentes integran, para lo que hemos realizado distintos análisis tanto de las relaciones entre las puntuaciones obtenidas en las escalas correspondientes a las variables descritas, como entre las medidas de las orientaciones motivacionales y diferentes criterios de validez..

INTERESES

Por lo que se refiere a los intereses, los investigadores distinguen entre “interés personal” e “interés situacional” (Hidi y Harackiewicz, 2000). El primero supone una orientación evaluativa relativamente estable hacia determinados objetos, personas o contenidos, orientación que se apoya en dos factores distintos, uno de tipo emocional –la experiencia de agrado o desagrado que generan los contenidos en cuestión- y otro de tipo cognitivo –el significado o importancia personal que se les atribuye-. En cuanto al concepto de “interés situacional”, hace referencia a las características de las situaciones que despiertan el interés del sujeto por la tarea como, por

ejemplo, la explicitación de la relevancia potencial de la misma para el sujeto, la novedad informativa que conlleva, el nivel de activación e implicación personal que genera y el grado en que es comprensible.

Puesto que se ha comprobado que el grado de interés personal por un tipo de contenidos afecta a la cualidad y profundidad del aprendizaje, hemos decidido incluir en el cuestionario una segunda parte -que puede aplicarse independientemente de la anterior- para evaluar los intereses de los alumnos por las distintas materias escolares, y estudiar las características y validez de las escalas que la componen.

EXPECTATIVAS

Son numerosos los autores que han subrayado y estudiado el papel de las expectativas en la motivación en general y en la implicación en la actividad académica en particular. A menudo el papel de las expectativas se ha estudiado en interacción con la variable “valor”. Estos estudios han dado lugar a diversas teorías categorizables dentro de lo que se conoce como el modelo “expectativa x valor” (Atkinson y Feather, 1966; Eccles y Wigfield, 2002; Heckhausen, 1977; Lewin, 1938). Otras veces, sin embargo, se ha estudiado sólo el papel de un determinado tipo de expectativas tales como: a) *expectativas de autoeficacia* -la creencia y confianza del sujeto en su habilidad para llevar a resolver un tipo de problemas o realizar un tipo de tareas-, y *expectativas de resultado*, entendidas como la creencia o confianza del sujeto en que la realización de una determinada actividad conduce necesariamente a un resultado (Bandura, 1986, 1997, 2000); b) *expectativas de control* -el grado en que el sujeto considera que conseguir un resultado depende de él, de que con su esfuerzo y capacidad realice las acciones necesarias para que se produzca y no de factores externos a él- (Alonso Tapia y Arce, 1992; Crandall y otros, 1965; Rotter, 1966; Skinner y otros, 1998); c) *expectativas de consecuencias* -el grado en que el sujeto considera que, si se produce un resultado, ya se deba a sí mismo o a causas ajenas al mismo, seguirán unas determinadas consecuencias- (Heckhausen, 1991).

Dado que se ha comprobado que tanto expectativas de autoeficacia como las expectativas de control tienen un influjo importante en la motivación y el rendimiento, y dado que en el contexto académico pueden ser específicas a un tipo de materias o problemas dados, hemos decidido incluir una tercera parte en nuestro cuestionario destinada a la evaluación de las mismas, y estudiar las características y validez de las escalas que la componen.

AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE

El último de los componentes cuyo influjo en la motivación por aprender se ha estudiado es el grado y modo en que los sujetos regulan su aprendizaje (Boekaerts y otros, 2000). Regular el propio aprendizaje implica activar diversos conocimientos y actuar empleando estrategias específicas en función a) de las condiciones del contexto en el que se ha de realizar la tarea (ejemplo, con mucho o poco tiempo, con muchos o pocos recursos, solo o con otros, etc.), b) de la naturaleza de la misma (ejemplo, resolver un problema de matemáticas, redactar un escrito argumentando un punto de vista, etc.), c) del momento de su realización (al planificarla, durante su desarrollo, al término de la misma), de la información, dificultades y

progresos y dificultades que se van observando (datos que se van obteniendo, bloqueos, resultados incongruentes o inadecuados, etc.) y d) de las reacciones emocionales que van surgiendo a lo largo del proceso (ansiedad, depresión, euforia, etc.). Se trata de un proceso en el que la autoobservación, la autoevaluación y el control de las reacciones son claves para que la persona se mantenga activa, persistiendo hasta la consecución de los objetivos perseguidos (Zimmerman, 1989).

De acuerdo con Kuhl (2000), la autorregulación y las variaciones en la motivación como consecuencia de la misma se ven facilitadas no sólo por los conocimientos necesarios relativos a la tarea a realizar -que hacen que aquélla dependa en parte de ésta- sino también por cuatro procesos psicológicos ligados a la **volición**, concepto más amplio que el de autorregulación y que hace referencia a características de la personalidad que influyen, una vez que el sujeto está motivado para hacer una tarea o trabajar para conseguir un objetivo, en la diligencia, intensidad y persistencia con que se trabaja para completarla. Se trata de los procesos siguientes: 1) El control de la atención, o la focalización de la misma en la información relativa a la intención que se pretende llevar a cabo y no en información distractora; 2) el control de la motivación mediante el incremento del atractivo subjetivo de la meta a conseguir y de la acción a realizar para conseguirla; 3) el control de las emociones, control que implica desconectarse del estado de ánimo negativo que hace difícil pensar y centrar la atención en la intención que se busca llevar a cabo; y 4) el control de los fracasos, afrontándolos como ocasiones para aprender y no como derrotas.

El grado en que los sujetos activan los procesos señalados se asocia, de acuerdo con Kuhl, al grado en que difieren en una característica de la personalidad a la que ha denominado “orientación al estado –a los resultados y emociones que despiertan- versus orientación a la acción –a los procesos y conocimientos relevantes para llevar a cabo la tarea y controlar las emociones-” (Kuhl, 1987).

Diversos estudios han mostrado que los alumnos utilizan diferentes estrategias de autorregulación del aprendizaje en función de su orientación motivacional. Dado que esto es justamente lo que ocurre según su grado de “orientación al estado versus orientación a la acción”, tras traducir al castellano el cuestionario Hakemp-90 (Kuhl, 1994) mediante el que se evalúa esta característica y estudiar sus propiedades, ha sido utilizado como medida indirecta de autorregulación en el proceso de validación de nuestro cuestionario, dejando para estudios futuros la validación del mismo mediante el uso de medidas directas de autorregulación. La validación realizada, sin embargo, es importante porque, como veremos, tiene implicaciones directas en relación con la forma en que los profesores deben actuar para crear entornos de aprendizaje favorecedores de la motivación de los alumnos.

PROCEDIMIENTO GENERAL

Nuestro trabajo se ha desarrollado en cuatro estudios. Primero se ha analizado la consistencia interna y la estructura factorial de cada una de las partes del cuestionario MEVA, a fin de determinar hasta qué punto están fundamentados y son adecuados los modos de describir y evaluar la motivación de los alumnos que proponemos. En el segundo se ha

analizado, por un lado, la validez de los supuestos teóricos que relacionaban metas, expectativas, intereses y orientación volitiva y, por otro lado, la validez de las distintas partes por separado y en conjunto –incluyendo las medidas de orientación volitiva- para predecir el rendimiento escolar. Conocer las relaciones señaladas es fundamental pues permite, por un lado, hipotetizar relaciones de causa-efecto capaces de explicar los problemas de motivación encontrados y su repercusión en el aprendizaje y, por otro, sugerir sobre qué variables personales habría que actuar para mejorar la motivación. El tercer paso lo constituye el estudio del valor motivacional de las pautas de actuación docente del profesorado y del cambio en dicho valor en función de las motivaciones de los alumnos. Para ello se ha utilizado, además del MEVA, un cuestionario ya existente en el que hemos introducido algunas modificaciones a fin de posibilitar una imagen más clara de las pautas de actuación y el clima de clase que para los alumnos resultan más y menos motivadores, el cuestionario EVCONTEXT (Alonso Tapia y López, 1999). Finalmente, con el último estudio se ha tratado de averiguar cómo evolucionan las características motivacionales de los alumnos a medida que avanza la escolaridad y las implicaciones de esta evolución para la actuación del profesorado.

ESTUDIOS 1 Y 2

MÉTODO Y PROCEDIMIENTO

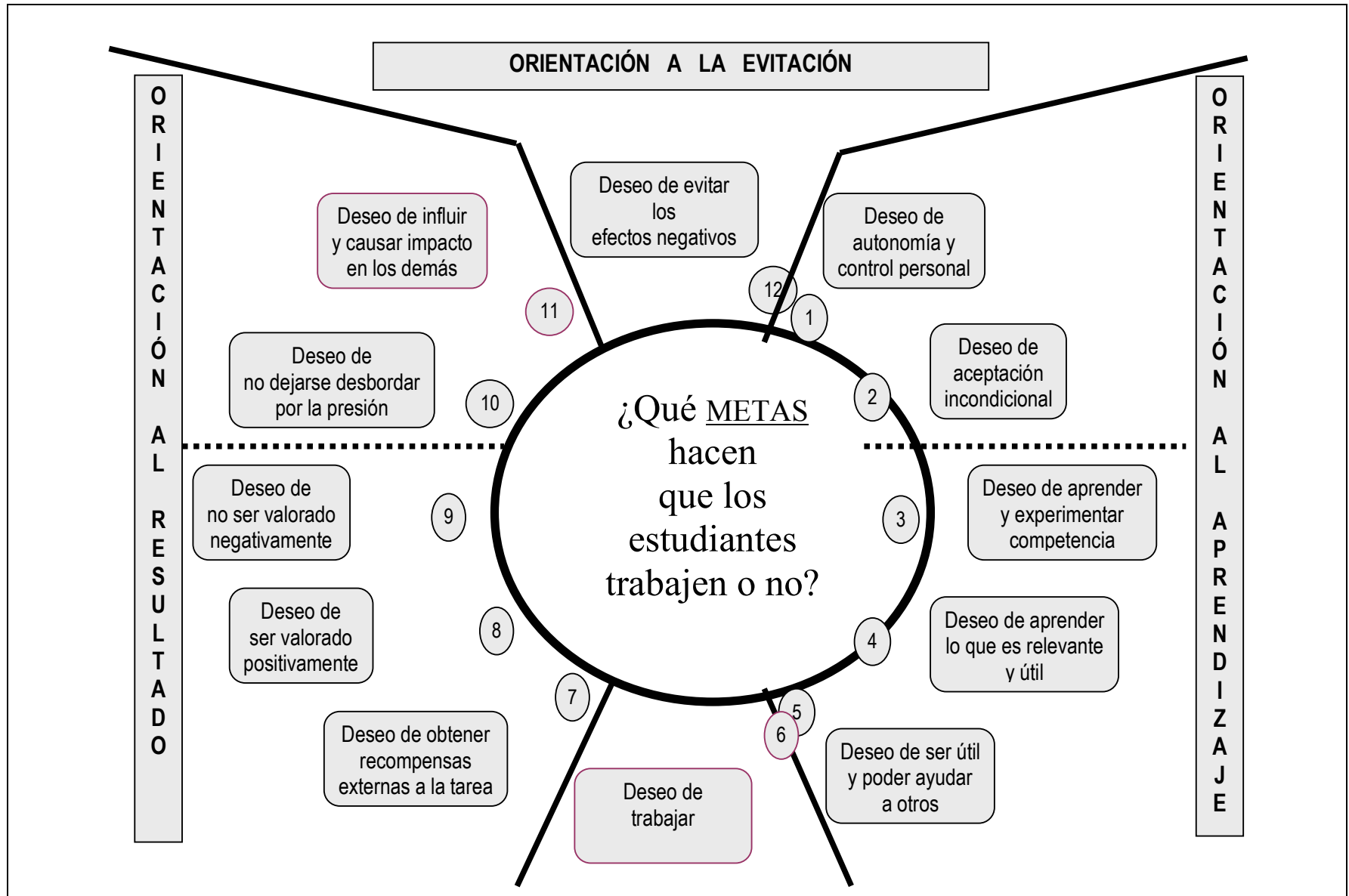
Material.

Dentro del marco teórico descrito y como ya se ha anticipado, se construyó el cuestionario MEVA. Este cuestionario consta de tres partes. La primera incluía inicialmente 150 elementos distribuidos en once escalas, siete con diez elementos cada una, y cuatro con 20, y fue diseñada para evaluar el grado en que es importante para los estudiantes la consecución de las metas que enumeramos que aparecen también en la Figura 1 agrupadas en función de la orientación motivacional a que esperábamos que contribuyese. La segunda parte del cuestionario fue diseñada para evaluar el grado de interés de los alumnos por las trece materias escolares principales que se estudian en Secundaria y Bachillerato. Finalmente, la tercera parte incluye 32 elementos para evaluar en qué medida las expectativas de éxito o fracaso dependen de la percepción de competencia o autoeficacia, de la percepción de que el esfuerzo es lo que permite controlar el resultado, o de la percepción del papel de los profesores o de la suerte, variables que implican que el resultado se halla bajo control externo. De los 32 elementos, 8 hacen referencia a las expectativas en relación con los estudios en general y el resto a cuatro materias escolares: Matemáticas, Ciencias, Geografía-Historia y Redacción, 6 elementos por asignatura. La mitad de los elementos hacen referencia a expectativas de éxito y la otra mitad a expectativas de fracaso. En todos los casos los alumnos debían responder señalando su grado de acuerdo con cada afirmación en una escala de cinco puntos.

Muestra.

La primera parte del cuestionario se dividió en dos mitades, A y B, para su aplicación. Esta se hizo en tres tipos de centros –tres centros públicos de otras tantas poblaciones de la

Figura 1: Metas potencialmente importantes para los alumnos en contextos de aprendizaje.



periferia de Madrid, uno privado concertado de una población de la periferia de Madrid, y dos privados concertados de Madrid capital-. La procedencia sociocultural de los alumnos puede considerarse como media-baja en el primer caso, media-media en el segundo y media-alta en el tercero. La muestra la formaron 1860 sujetos, aproximadamente 300 por curso desde 1º de ESO a 2º de Bachillerato. De ellos 786 fueron chicas y 1074 chicos. Posteriormente, la muestra quedó reducida a 1786 sujetos debido a que se eliminaron los cuestionarios incompletos. Las partes segunda y tercera del cuestionario se aplicaron junto con la mitad A de la primera parte, mientras que la adaptación española de la prueba Hakemp-90 de Kuhl (1994) se aplicó con la mitad B. Ambas se aplicaron a 1102 sujetos de la muestra anterior, aproximadamente 175 sujetos por curso, desde 1º de ESO a 2º de Bachillerato, excepto en 1º de ESO, donde fueron 269 y en 2º de Bachillerato, donde fueron 135. De todos ellos 433 fueron chicas y 669 chicos.

Procedimiento

El procedimiento seguido en el primer estudio para el análisis de cada una de las tres partes de la prueba ha sido semejante: estudio de la consistencia interna de las escalas, cálculo de las correlaciones entre las mismas y análisis factorial. En cuanto al segundo estudio, a fin de determinar la validez de los supuestos teóricos de que partíamos, por un lado, sobre las relaciones entre metas, expectativas, intereses y orientación volitiva y, por otro lado, entre las variables mencionadas y el rendimiento, se realizaron diversos análisis de correlaciones y de regresión. En este último caso, debido a que no interesaba sólo saber la cantidad de varianza explicada por el conjunto de las distintas variables, sino clarificar el significado teórico de cada una de ellas con vistas a orientar la actuación de los profesores, además de realizar los estudios de regresión convencionales seguidos del estudio de la validez cruzada, se realizaron una serie de estudios de regresión introduciendo sobre la base de criterios teóricos sólo las variables cuyo significado se pretendía estudiar.

Resultados.

En los Cuadros 1 a 4 se recogen los principales resultados de los dos primeros estudios, resultados que pasamos a comentar brevemente.

Primer estudio

Por lo que se refiere a las escalas que componen la primera parte del cuestionario centradas en la *evaluación de las metas* que persiguen los alumnos al enfrentarse a las actividades académicas, nuestros resultados muestran que las escalas construidas evalúan de forma fiable el grado en que los alumnos persiguen tales metas. Entre éstas se encuentran algunas sobre las que existe abundante evidencia sobre sus implicaciones psicológicas en relación con las actividades académicas, tal y como hemos expuesto al describir los supuestos teóricos de nuestro trabajo. Son la "Motivación por aprender e incrementar la propia competencia", el "Deseo del éxito y su reconocimiento", el "Miedo al fracaso" (o Búsqueda de evitación de juicios negativos de competencia), la "Motivación hacia la consecución de metas externas al propio aprendizaje", la "Disposición habitual al esfuerzo", la "Búsqueda de evitación

y rechazo del trabajo escolar” y la “Respuesta positiva a la presión externa” (Ansiedad facilitadora del rendimiento).

En otros casos se ha confirmado la existencia de disposiciones motivacionales mencionadas en la literatura pero sobre las que la evidencia existente acerca de su relación con el aprendizaje era muy limitada. Entre estas se encuentran las motivaciones referidas a la consecución de metas sociales tales como el “Deseo de ayudar o de ser útil”, el “Deseo de ser aceptado por los amigos y compañeros de clase” y el “Deseo de ser aceptado y respetado incondicionalmente por el profesor”, o relacionadas con el deseo de influir en los otros (Motivación de poder), si bien esta variable sólo ha aparecido de forma fiable en los alumnos de Bachillerato. Finalmente, ha aparecido una variable no esperada, la “resistencia al desánimo debido al profesor”.

CUADRO 1. CONSISTENCIA INTERNA DE LAS ESCALAS. MEVA: PRIMERA PARTE. (ALFA DE CRONBACH)

Escala	Muestra utilizada				Items incluidos
	Total	Bachiller	3º/4º ESO	1º/2º ESO	
Motivación por aprender (MAP)	0.80	0.82	0.78	0.78	19
Deseo del éxito y su reconocimiento (DER)	0.76	0.81	0.75	0.71	17
Miedo al fracaso (MFR)	0.78	0.83	0.77	0.74	18
Motivación externa (MEX)	0.65	0.70	0.66	0.60	9
Disposición habitual al esfuerzo (DES)	0.88	0.89	0.88	0.85	20
Evitación y rechazo del trabajo escolar (ERT)	0.81	0.80	0.82	0.78	10
Respuesta positiva a la presión (RPP)	0.63	0.68	0.60	(0.56)	10
Deseo de ayudar o de ser útil (DUT)	0.81	0.85	0.78	0.77	8
Deseo de ser aceptado por los amigos (DAM)	0.68	0.67	0.68	0.62	4
Deseo de ser aceptado por el profesor (DAP)	0.64	0.67	0.61	0.64	5
Resistencia al desánimo debido al profesor (RDP)	0.71	0.78	0.70	0.66	5
Deseo de influir en los otros (DIO)	(0.53)	0.67	(0.45)	(0.46)	6

Las características motivacionales evaluadas son básicamente independientes, puesto que la media de las correlaciones entre las variables es 0.23, lo que supone sólo el 5% de varianza en común. No obstante, esta independencia básica no es total, pues la mayoría de las correlaciones es significativa y supone, en algún caso, hasta un 49% de varianza en común. Esto es, el grado en que se afrontan las actividades académicas buscando una meta determinada va en parte asociado al grado en que se buscan otras metas. Esta asociación permite describir la motivación de los sujetos con referencia no sólo las metas específicas que persiguen, sino a la orientación motivacional que adoptan, orientaciones sólo parcialmente semejantes a las descritas en la literatura.

Así, como muestran los resultados del análisis factorial recogido en el Cuadro 2, nos hemos encontrado con que existen ciertamente la “Orientación al aprendizaje”, la “Orientación al resultado” e, invirtiendo el sentido de las puntuaciones, la “Orientación a la evitación”. Pero,

además, este análisis junto con el análisis de las correlaciones entre las variables recogido en la memoria completa han permitido comprobar varios hechos interesantes.

CUADRO 2. ANÁLISIS FACTORIAL DE LAS CORRELACIONES ENTRE LAS ESCALAS QUE EVALÚAN LAS METAS DE LOS ALUMNOS. RESULTADOS OBTENIDOS TRAS LA ROTACIÓN.

N valido: 1786 Escala	Factores (A partir de la muestra total)				Comu- nalidad
	F. 1	F.2	F.3	F. 4	
Motivación por aprender (MAP)	.708				.72
Deseo del éxito y su reconocimiento (DER)		.855			.69
Miedo al fracaso (MFR)			-.599		.51
Motivación externa (MEX)		.643			.58
Disposición habitual al esfuerzo (DES)	.694				.68
Evitación y rechazo del trabajo escolar (ERT)	-.659		-.300		.73
Respuesta positiva a la presión (RPP)		.398	.820		.70
Deseo de ayudar o de ser útil (DUT)	.786				.65
Deseo de ser aceptado por los amigos (DAM)				.998	.97
Deseo de ser aceptado por el profesor (DAP)	.752		-.357		.62
Resistencia al desánimo debido al profesor (RDP)			.557		.56
Valor propio antes de la rotación	3.89	1.45	1.05	1.00	Total
Varianza explicada antes de la rotación (en %)	35.42	13.24	9.59	9.13	67.38

Primero, en relación con las variables que integran la *orientación al aprendizaje*, hemos constatado una notable asociación entre la “Motivación por el aprendizaje” y “Deseo de ser útil”, variable cuyo impacto en el aprendizaje está escasamente estudiado y que, como apoyan los resultados del segundo estudio, tiene implicaciones importantes a la hora de crear entornos facilitadores de la motivación por aprender –el estímulo de los valores y creencias que afectan al altruismo plausiblemente facilita el esfuerzo por superarse y aprender-. Además, Por otra parte, en relación con la *Orientación al Resultado* nuestros datos apoyan las ideas de Heckhausen (1991) según las cuales lo importante no es el resultado, sino las consecuencias del mismo, dado que éste es central tanto cuando lo que se busca es el éxito o la consecución de recompensas basadas en el mismo –segunda de las orientaciones identificadas en nuestro estudio- como cuando se tiende a reaccionar bien con miedo frente a la amenaza de fracaso, bien de forma asertiva –tercera de las disposiciones identificadas-. En tercer lugar, se ha comprobado que las variables que según la literatura empujan directamente a la *Orientación a la evitación* -el no ver su utilidad (ERT) y el miedo al fracaso (MFR)- correlacionan poco, aunque significativamente, entre sí ($r = 0.33$), y que tanto una como otra no son independientes de la motivación por aprender: cuanto mayor es ésta, menores son las otras y viceversa: reforzando la primera tal vez se podría contrarrestar el efecto de éstas. Por otra parte, un hecho que no habían puesto de manifiesto investigaciones anteriores es que la “Respuesta positiva a la presión externa” y la “Resistencia al desánimo debido a la actitud del profesor” actúan en dirección opuesta al deseo de evitar el trabajo escolar, hecho que abre una nueva

vía a la intervención. Finalmente, en contra de los resultados encontrados en otros estudios, el “deseo de trabajar y ser aceptado por los amigos” parece independiente –al menos en nuestra cultura- del resto de los motivos que tienen que ver con los esfuerzos por aprender.

En cuanto a los resultados relativos a la *evaluación de los intereses* han puesto de manifiesto básicamente dos cosas. En primer lugar, que la escala que integra las respuestas a la segunda parte del cuestionario evalúa de modo global el grado en que los alumnos se diferencian en su “Interés general por el conjunto de las materias académicas”, esto es, en el grado en que el trabajo relacionado con éstas, con independencia de cuáles sean las metas que se persiguen, despiertan respuestas afectivas de tipo positivo o negativo. La consistencia interna (alfa) de esta escala ha sido de 0.74, por lo que puede considerarse que evalúa el interés general por las materias escolares. En segundo lugar, que dentro de este interés general cabe diferenciar tres bloques principales de intereses, el bloque científico-matemático, el bloque socio-lingüístico y el bloque que implica la destreza manual y corporal. La consistencia interna (alfa) de las escalas derivadas correspondientes a los mismos ha sido: INTCM = 0.76; INTSL = 0.73; INTFM = 0.65.

Por lo que se refiere a las escalas de la tercera parte del cuestionario centradas en la *evaluación de las expectativas* de los alumnos respecto a su competencia y a la posibilidad de controlar los resultados académicos o a su dependencia de factores externos como la ayuda del profesor o la ausencia de la misma, nuestros resultados han puesto de manifiesto, en primer lugar, que tanto la escala centrada en la evaluación de las expectativas de autoeficacia -basadas en la percepción de competencia-, como la centrada en la evaluación de la controlabilidad del resultado en función de la disposición a esforzarse o la centrada en la percepción del grado en que se considera la ayuda del profesor como necesaria y facilitadora del aprendizaje evalúan de forma fiable el grado en que los alumnos difieren en las expectativas mencionadas (EA: $\alpha=0.68$; EC: $\alpha=0.80$; EC: $\alpha=0.70$). En segundo lugar, con independencia de la validez conceptual de la distinción entre expectativas de autoeficacia y expectativas de control del resultado, las elevadas correlaciones entre las puntuaciones obtenidas en las tres escalas muestra que en la práctica, al menos en los niveles escolares evaluados, las expectativas de los alumnos funcionan sobre la base de un esquema que asocia la percepción de habilidad, la disposición al esfuerzo y la ayuda del profesor. Por este motivo, parece razonable tratar de validar no sólo cada escala por separado, sino la escala total, cuya fiabilidad ha sido muy alta (ET: 0.89).

Segundo estudio.

Del segundo estudio, en que se han analizado las correlaciones entre metas, expectativas, intereses y orientación volitiva, por un lado, y por otro las relaciones entre todas estas variables con el rendimiento, por razones de espacio recogemos sólo dos Cuadros –3 y 4- en los que aparecen las correlaciones entre las variables de los distintos cuestionarios, las de cada variable con la nota media y los resultados del estudio de validez cruzada. El lector interesado puede consultar los datos de los estudios de regresión en la memoria original. No obstante, comentamos las principales conclusiones que cabe extraer del conjunto de análisis realizados.

CUADRO 3: CORRELACIONES ENTRE MOTIVOS, DISPOSICIONES MOTIVACIONALES, EXPECTATIVAS, INTERÉS Y ORIENTACIÓN VOLITIVA.

		EXA	EXC	EXP	EXTOT	INTOT	INICIA	PERSIS	RESOLUC
MAP	r	0.401**	0.465**	0.433**	0.481**	0.424**	0.408**	0.346**	0.038
	n	983	983	983	983	928	974	974	972
DER	r	0.021	-0.052	-0.023	-0.045	0.011	-0.100**	-0.150**	-0.167**
	n	982	982	982	982	927	972	972	970
MFR	r	-0.384**	-0.300**	-0.276**	-0.358**	-0.201**	-0.352**	-0.278**	-0.377**
	n	983	983	983	983	928	974	974	972
MEX	r	-0.210**	-0.235**	-0.188**	-0.241**	-0.263**	-0.314**	-0.233**	-0.031
	n	984	984	984	984	929	974	974	972
DES	r	0.423**	0.476**	0.394**	0.483**	0.465**	0.545**	0.323**	-0.062
	n	982	982	982	982	928	973	973	971
ERT	r	-0.456**	-0.489**	-0.406**	-0.500**	-0.527**	-0.453**	-0.313**	-0.006
	n	981	981	981	981	926	972	972	970
RPP	r	0.257**	0.248**	0.215**	0.262**	0.222**	0.246**	0.135**	0.116**
	n	983	983	983	983	928	973	973	971
DUT	r	0.315**	0.410**	0.370**	0.404**	0.332**	0.317**	0.262**	-0.010
	n	982	982	982	982	927	973	973	971
DAM	r	-0.091**	-0.079*	-0.036	-0.087**	-0.032	-0.042	-0.097**	0.051
	n	984	984	984	984	929	974	974	972
DAP	r	0.105**	0.222**	0.261**	0.217**	0.169**	0.126**	0.184**	-0.080*
	n	983	983	983	983	928	1008	1008	1006
RDP	r	0.282**	0.310**	0.248**	0.312**	0.329**	0.347**	0.193**	0.134
	n	1095	1095	1095	1095	1037	974	974	972
ORAPR	r	0.424	0.527**	0.485**	0.532**	0.481**	0.462**	0.363**	-0.034
	n	981	981	981	981	926	972	972	970
ORES	r	-0.001	-0.065*	-0.034	-0.058	-0.042	-0.134**	-0.167**	-0.090**
	n	982	982	982	982	927	972	972	970
OREV	r	-0.438**	-0.388	-0.316	-0.421**	-0.370**	-0.437**	-0.261**	-0.250**
	n	981	981	981	981	926	972	972	970
EXA	r					0.485**	0.287**	0.242**	0.020
	n					1033	969	969	967
EXC	r					0.490**	0.290**	0.276**	-0.030
	n					1033	969	969	967
EXP	r					0.410**	0.262**	0.262**	-0.019
	n					1033	969	969	967
EXTOT	r					0.512**	0.317**	0.294**	-0.007
	n					1033	969	969	967
INTOT	r						0.267**	0.176**	-0.100**
	n						917	917	915

1. MAP: Motivación por el aprendizaje; DER: Deseo de éxito y su Reconocimiento; MFR: Miedo al fracaso; MEX: Motivación Externa; DES: Disposición al esfuerzo; ERT: Evitación y rechazo del trabajo escolar; RPP: Respuesta positiva a la presión; DUT: Deseo de ser útil; DAM: Deseo de aceptación de los amigos; DAP: Deseo de aceptación por el profesor; RDP: Resistencia al desánimo debido al profesor; DIO: Deseo de influir en los otros; ORAPR: Orientación al aprendizaje; ORES: Orientación hacia el resultado (éxito e incentivos externos a la tarea); OREV: Orientación a la evitación por miedo a la evaluación de los otros versus Asertividad. EXA: Expectativas de autoeficacia (basadas en la percepción del grado de habilidad); EXC: Expectativas de control del resultado (basadas en el grado de esfuerzo); EXP: Expectativas basadas en la percepción del papel facilitador de la ayuda del profesor; EXTOT: Expectativas globales de eficacia y control. INTOT: Interés total; INIC: Orientación a la acción en la planificación; PERS: Orientación a la acción durante la realización de la acción; RESOL: Orientación a la acción tras finalizar con resultados negativos. (**): valor significativo al 1%; (*): valor significativo al 5 %.

CUADRO 4: CORRELACIONES ENTRE DISPOSICIONES MOTIVACIONALES Y CALIFICACIONES FINALES.

		Nota media		Nota media		Nota media		Nota media		Nota media				
MAP	r	0.239**	ERT	r	-0.271**	RDP	r	0.139**	EXA	r	0.346**	INTOT	r	0.360**
	n	515		n	513		n	576		n	575		n	527
DER	r	-0.126**	RPP	r	0.021	ORAPR	r	0.299**	EXC	r	0.358**	INIC	r	0.204**
	n	515		n	515		n	513		n	575		n	520
MFR	r	-0.254**	DUT	r	0.227**	ORES	r	-0.189**	EXP	r	0.309**	PERS	r	0.254**
	n	515		n	515		n	515		n	575		n	520
MEX	r	-0.235**	DAM	r	-0.074	OREV	r	-0.799**	EXTOT	r	0.394**	RESOL	r	-0.109**
	n	516		n	516		n	513		n	575		n	520
DES	r	0.361**	DAP	r	0.104**									
	n	514		n	531									

1. MAP: Motivación por el aprendizaje; DER: Deseo de éxito y su Reconocimiento; MFR: Miedo al fracaso; MEX: Motivación Externa; DES: Disposición al esfuerzo; ERT: Evitación y rechazo del trabajo escolar; RPP: Respuesta positiva a la presión; DUT: Deseo de ser útil; DAM: Deseo de aceptación de los amigos; DAP: Deseo de aceptación por el profesor; RDP: Resistencia al desánimo debido al profesor; DIO: Deseo de influir en los otros; ORAPR: Orientación al aprendizaje; ORES: Orientación hacia el resultado (éxito e incentivos externos a la tarea); OREV: Orientación a la evitación por miedo a la evaluación de los otros versus Asertividad. EXA: Expectativas de autoeficacia (basadas en la percepción del grado de habilidad); EXC: Expectativas de control del resultado (basadas en el grado de esfuerzo); EXP: Expectativas basadas en la percepción del papel facilitador de la ayuda del profesor; EXTOT: Expectativas globales de eficacia y control. INTOT: Interés total; INIC: Orientación a la acción en la planificación; PERS: Orientación a la acción durante la realización de la acción; RESOL: Orientación a la acción tras finalizar con resultados negativos. (**): valor significativo al 1%; (*): valor significativo al 5 %.

En primer lugar, cabe señalar que los resultados recogidos en los cuadros 3 y 4, así como los distintos análisis de regresión que aparecen en la memoria original son en principio compatibles con las relaciones entre metas, expectativas, intereses, orientación volitiva y rendimiento que cabía esperar a la luz de los conocimientos sobre el significado teórico de las variables evaluadas. Especialmente importante en este punto nos parecen dos resultados. Primero, el resultado relativo al *deseo de ser útil*, dado que tiene un efecto independiente de la *motivación por aprender*, si bien parece actuar del mismo modo que ésta, juntamente con la *disposición al esfuerzo* y probablemente a través de ella y de las expectativas. Y, segundo, el hecho de que el *deseo de evitación y rechazo de la tarea*, en lugar de constituir una orientación motivacional independiente parece ser el polo opuesto de la motivación por aprender.

En segundo lugar, algunos resultados son compatibles con unas teorías y no con otras. Esto ocurre en el caso del *Deseo del éxito y su reconocimiento*, cuyas relaciones con el resto de las variables y, particularmente, con la *Motivación externa*, apoyan la distinción realizada por Dweck y Elliot (1983) entre distintos componentes de la motivación de logro, en lugar de apoyar la idea de Atkinson según la cual el deseo de éxito es motivacionalmente positivo para el rendimiento: depende de qué tipo de deseo se trate –experimentar y acrecentar competencia o recibir la aprobación de los demás por los propios resultados–, algo que constituye un incentivo externo al beneficio intrínseco que puede proporcionar la realización de la propia tarea.

También ocurre algo similar con otras cuatro variables:

a) La *motivación externa*, cuya correlación negativa o nula con el rendimiento sugiere que, al

menos en las condiciones en que actualmente se desarrolla la actividad académica, no parece positivo que los profesores configuren entornos de aprendizaje basados en la estimulación de la misma, lo que contradice la postura de Eisenberg y Cameron (1996), quienes abogan por el uso de las recompensas externas, y la de Linnenbrink y Pintrich (2001) y, en parte, la de Hidi y Harackiewicz (2000), autores que subrayan el valor de la *Orientación al Resultado*. Decimos “en parte” en este último caso porque la posición de estas autoras tiene varias facetas. Por un lado, subrayan la importancia de activar externamente el “interés” a través de la estructuración de clases, textos y mensajes de los profesores, algo cuyo efecto positivo ha recibido apoyo cuando para ello se muestra la relevancia “intrínseca” de la actividad (Hidi y Anderson, 1992). Sin embargo, la *Orientación al Resultado* –a la calificación-, efecto que constituye una recompensa externa al propio aprendizaje, no parece tener efectos positivos *a largo plazo* a la luz de nuestros resultados.

- b) El *deseo de estudiar y trabajar con los amigos*, motivo cuyas relaciones con el resto de las variables, al menos en nuestra cultura y en los niveles escolares evaluados sugiere un significado psicológico diferente si no opuesto al que se le atribuye en la literatura (Gallimore, 1981; Koestner y McClelland, 1992; Ford, 1992).
- c) El *deseo de ser aceptado y respetado incondicionalmente por el profesor*, con independencia de las propias cualidades y defectos, cuyas relaciones con expectativas, intereses, orientación volitiva y rendimiento corresponden a las que cabía esperar a partir de sus relaciones con las escalas que evalúan otras metas, pero no con otros planteamientos que sugieren que es una variable que todos los sujetos buscarían y que afectaría positivamente al rendimiento. Parece que el que esto ocurra depende de otras características de los alumnos como parecen ser, por ejemplo, su grado de *Motivación por el aprendizaje* o de *Miedo al fracaso* (Alonso Tapia y López, 1999; Wentzel, 1995).
- d) El *deseo de influir en los otros*, deseo que no correlaciona de modo significativo con la mayoría de las variables en la muestra estudiada, por lo que no parece que tenga el efecto que sugieren Costa y McClelland (1971, McClelland, 1985; Winter, 1973)

En tercer lugar, tanto las correlaciones como los análisis de regresión han puesto de manifiesto el significado y valor de variables que no habían sido identificadas en la literatura, como la *resistencia al desánimo debida a la actitud del profesor*, o que habían sido poco estudiadas como la *respuesta positiva a la presión*, características que parecen funcionar, al menos en los niveles de edad estudiados, como una especie de “vacuna” frente al *miedo al fracaso*, por lo que parece conveniente estudiar de qué factores depende y cómo fomentar su desarrollo.

En cuarto lugar, la distinción conceptual entre *expectativas de autoeficacia* y *expectativas de control* se ve apoyada en nuestro caso, aunque no hemos presentado los resultados, por el hecho de que, si se utilizan como predictores del rendimiento las escalas correspondientes junto con la de expectativas basadas en la ayuda del profesor, los coeficientes de las dos primeras son significativos (beta: 0,174 y 0,197 respectivamente) mientras que no lo tienen las expectativas basadas en el apoyo del profesor (beta: 0.045) . Sin embargo, tanto las elevadas

correlaciones entre las tres escalas como el hecho de que la medida combinada de expectativas explique un grado de varianza mayor que las tres escalas por separado (R^2 : 0.155 frente a R^2 : 0.145) han puesto de manifiesto que los alumnos parecen funcionar en la práctica sobre la base de una mayor o menor grado de confianza generalizada que combina las distintas expectativas. Y lo mismo cabe decir de los intereses: parece existir un grado generalizado de interés por lo escolar que contribuye a la predicción del rendimiento más que los intereses específicos, pese a que tenga sentido distinguir entre ellos por razones semejantes a las expuestas en el caso de las expectativas..

En quinto lugar, la varianza del rendimiento explicada por las variables motivacionales, antes de corregir los resultados en función de las limitaciones de la fiabilidad, llega al 23% y sólo se incrementa en un 2% si se añaden las variables evaluadas por el cuestionario de Orientación Volitiva. Este dato es muy importante por dos razones. La primera, que transcurrieron casi ocho meses entre el paso del cuestionario y la evaluación final del aprendizaje. Y, la segunda, que no cabía esperar un resultado mucho mayor pues existen otras variables no sólo de tipo personal –conocimientos previos, capacidades cognitivas, etc.-, sino sobre todo de tipo contextual –recursos, apoyo familiar, entorno de aprendizaje creado por el profesor, criterios de evaluación, etc.-, que contribuirían a explicar el resto de la varianza del rendimiento.

En sexto lugar, el estudio de validez cruzada ha puesto de manifiesto la confiabilidad de los coeficientes de validez predictiva, cuya magnitud no parece deberse a características fortuitas en la composición de la muestra.

ESTUDIO 3

Para profundizar en el conocimiento de del significado psicológico de las metas que persiguen los alumnos y decidir qué hacer para motivarles es preciso responderse a la siguiente pregunta:

¿En qué medida las metas de los alumnos y su disposición al esfuerzo permiten anticipar el impacto motivador que pueden tener en ellos las formas de actuación de los profesores en clase? ¿Puede hipotetizarse que tales metas actúan como moduladores de dicho impacto?

Además, el estudio, tal y como ha sido planteado, ha permitido dar respuesta a una segunda pregunta no relacionada directamente con el MEVA, pero que puede contribuir a mejorar la actuación de los profesores para conseguir que sus alumnos se interesen por aprender y no sólo por aprobar: ¿En qué medida las pautas docentes que se considera que influyen positivamente en la motivación por aprender tienen este efecto desde la perspectiva de los propios alumnos?

PLANTEAMIENTO

Debido a la importancia de la motivación como elemento instigador y facilitador del aprendizaje, han sido numerosas las investigaciones que han tratado de poner de manifiesto tanto el efecto de las distintas motivaciones de los alumnos sobre aquél, como los factores personales de que depende una motivación adecuada. Los estudios hasta ahora expuestos

son un ejemplo más de los que decimos. Así mismo, padres y profesores se preguntan a menudo qué pueden hacer para facilitar y estimular la motivación por aprender. Los investigadores, en respuesta a esta pregunta, han estudiado también qué entornos de aprendizaje facilitan la motivación y el propio aprendizaje. Si bien el número de estudios sobre el papel de las condiciones contextuales es escaso (Alonso Tapia, 1991, 1999; Alonso Tapia y López, 1999; Ames, 1992; De Corte, Verschaffel, Entwistle y van Merriënboer, 2003; Hidi y Anderson, 1992; Pardo y Alonso Tapia, 1990; Pressley y otros, 1992), Pese a ello, en trabajos previos (Alonso Tapia, 1991, 1997a), tras el análisis de la evidencia existente, hemos propuesto un modelo-marco 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. 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: 1) despertar la curiosidad por lo que se va a enseñar, 2) ayudar a los alumnos a que relacionen el problema a trabajar y los contenidos a aprender con lo que ya saben, y 3) 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 otro 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 en el cuadro, algo a lo que puede contribuir trabajar de acuerdo con los modelos que hemos expuesto en otros trabajos recientes (Alonso Tapia, 1997b; Alonso Tapia, Asensio, López y Carriedo, *en prensa*).

En el contexto del modelo expuesto, surgen las dos preguntas con que introducíamos este estudio, ¿en qué medida, desde la perspectiva de los propios alumnos, las pautas de actuación expuestas influyen positivamente en la motivación por aprender?, y ¿en qué medida las motivaciones previas de los alumnos modulan el impacto de las mismas?. En la medida en que esta modulación exista, conviene que los profesores conozcan el perfil motivacional de sus alumnos para decidir cómo intervenir. En consecuencia, merece la pena estudiar *en qué medida las motivaciones evaluadas mediante el cuestionario MEVA son predictores válidos del modo en que los alumnos valoran las actuaciones del profesorado como activadores positivos del interés y el esfuerzo por aprender y no sólo por aprobar*.

Hipótesis

En términos generales, cabe esperar que cada una de las pautas descritas contribuya de modo positivo a la motivación del conjunto de los alumnos. Sin embargo, en estudios anteriores (Alonso Tapia, 1999; Alonso Tapia y López, 1999) hemos comprobado que esta hipótesis general a veces no se cumple, pues el impacto de aquellas se ve modulado por las motivaciones previas de los alumnos. Aunque en los estudios señalados se utilizaron otros cuestionarios motivacionales, la evidencia procedente de los mismos sugiere formular las siguientes hipótesis respecto al papel modulador de las características motivacionales evaluadas mediante el MEVA.

- 1) Parece lógico esperar que las pautas de actuación enumeradas en el Cuadro 3.1 sean percibidas como facilitadoras del interés y la motivación por aprender, dado que este es el efecto que buscan producir de hecho, *en la medida en que lo que preocupe prioritariamente a alumnos y alumnas sea aprender y adquirir competencias útiles – preocupación recogida en el primer factor de segundo orden del MEVA-*. Esperamos que esta hipótesis se cumpla tanto en relación con la *Orientación al Aprendizaje* como en relación con el conjunto de factores motivacionales específicos que contribuían a definir esta orientación, con excepción del “Deseo de evitar el trabajo por percibirlo carente de utilidad”, caso en que cabe esperar que el efecto sea significativo pero inverso.
- 2) En segundo lugar, por lo que a los factores que integraban la *Orientación al Resultado* se refiere, no parece descabellado esperar que las situaciones que maximicen la posibilidad de conseguir el éxito y su reconocimiento sean percibidas como favorecedoras del interés y la motivación *en la medida en que los alumnos busquen conseguir el reconocimiento de los demás por sus logros* más que evitar el fracaso, metas que aunque relacionadas son en parte independientes si se consideran sus efectos sobre el comportamiento de los alumnos (Dweck y Elliot, 1983; Alonso Tapia y Sánchez, 1992; Montero y Alonso Tapia, 1992 a, b, c y d)-,. Probablemente quepa ubicar entre tales prácticas el hecho de que los profesores hagan explícitos los objetivos a conseguir, el que señalen la relevancia de lo que se ha de aprender para conseguir el éxito y el reconocimiento en el trabajo, el planteamiento de clases prácticas que maximicen la posibilidad de aprender y así de conseguir el éxito y su reconocimiento, o el planteamiento de exámenes con distintos tipos de preguntas, de modo que sea más fácil mostrar lo que se sabe. Así mismo, es probable que sea percibido como algo motivacionalmente negativo -con independencia de lo que se haya podido aprender- el hecho de que no se valoren para la nota trabajos prácticos en los que el alumno ha obtenido buenos resultados, ya que ello constituye un obstáculo para el reconocimiento público de su éxito.

Por otra parte, es posible que alumnos y alumnas afronten la actividad académica pendientes de si lo que van a hacer les va a reportar algún beneficio no ligado directamente a la naturaleza de la propia actividad. Esta preocupación implica que las actividades de aprendizaje tienen sólo un valor instrumental. Por este motivo, cabe esperar que *en la medida en que aumente la preocupación por conseguir metas*

externas, lo probable es que los alumnos perciban cualquier propuesta de sus profesores que implique esfuerzos adicionales como algo motivacionalmente negativo, aun cuando tales propuestas y pautas de actuación -trabajos prácticos, preparación de clases prácticas, planteamiento de problemas, de interrogantes, de lecturas alternativas, etc.- tengan como objetivo facilitar un mayor y mejor aprendizaje. Por ejemplo, los trabajos prácticos suelen ser actividades complejas que implican planificación, organización y, a menudo, cierta creatividad, además de una dedicación de tiempo normalmente mayor que la que implican las actividades de estudio habituales. Por ello es posible que la propuestas de los mismos por parte de los profesores sea percibida como algo negativo. Y lo mismo cabe decir de las otras pautas docentes mencionadas.

Dado, pues, que la *Orientación al Resultado*, tal y como es evaluada mediante el cuestionario MEVA, se sustenta en el grado en que los alumnos puntúan alto en las dos motivaciones específicas señaladas, y dado que en muchos casos las predicciones a partir de éstas motivaciones son opuestas, es probable que esta orientación no permita predecir el efecto motivador de las pautas de actuación de los profesores.

- 3) En tercer lugar, en la medida en que los alumnos carezcan de asertividad y capacidad de resistir a la presión y en que, por el contrario, les preocupe prioritariamente preservar su autoestima, evitando errores y fracasos -especialmente si pueden producirse en público-, cabe esperar que las pautas de actuación que puedan suponer una amenaza en este sentido sean percibidas como negativas en relación con su motivación por aprender. Dentro de estas pautas cabría situar aquellas que implican una escasa definición de los objetivos a conseguir, el planteamiento de problemas, dudas y retos, el uso de un vocabulario técnico e inicialmente poco comprensible, la necesidad de hacer trabajos prácticos con un guión abierto que obligue al alumno a tomar decisiones con incertidumbre respecto a su posible eficacia o el tener que hacer evaluaciones diseñadas para hacer pensar y no sólo para contar algo que se sabe o para aplicar una fórmula. Todas estas prácticas docentes tienen en común que tienden a crear incertidumbre respecto a la posibilidad de evitar el fracaso. Así mismo, cabe esperar que tengan un efecto semejante el hecho de hacer las clases participativas -especialmente si los alumnos se ven obligados a intervenir- o el tener que presentar trabajos públicamente, pues en estas situaciones los conocimientos, opiniones y trabajos personales pueden ser objeto de crítica y descalificación por parte de los demás. Obviamente, cabe esperar lo contrario en la medida en que los alumnos busquen resistir a la presión del entorno y del profesor y no dejarse amilanar por ella.

Método y procedimiento

Material

Para responder a las cuestiones planteadas ha sido preciso utilizar, además de la primera parte del cuestionario MEVA, el cuestionario EVCONTEX (Evaluación del contexto instruccional) (Alonso Tapia y López, 1999). Este cuestionario, diseñado para responder directamente a la segunda de las preguntas planteadas al comienzo de este tercer estudio,

proporciona la medida del impacto motivador que, desde la perspectiva de los alumnos, tienen las pautas de actuación de los profesores, medida que constituye el criterio que en esta ocasión utilizaremos para tratar de determinar si las variables evaluadas por el MEVA tienen valor predictivo o no.

Como puede comprobarse, este cuestionario tiene 100 preguntas. En las treinta primeras se pedía a los alumnos que señalaran directamente: 1) el grado en que las prácticas docentes a que hacían referencia influían, por una parte, en su interés por aprender y, por otra, en la motivación y esfuerzo con que afrontaban la actividad escolar, y 2) la frecuencia con que los profesores actúan de acuerdo con las mismas. En cuanto al resto de las cuestiones, describen reacciones potenciales de preferencia o rechazo ante determinadas prácticas docentes muy específicas, reacciones en relación con las cuales los alumnos debían mostrar su grado de acuerdo. Para compensar los sesgos a la hora de responder a este segundo grupo de cuestiones, éstas se plantearon tanto en forma positiva como forma negativa. Posteriormente, los valores de las respuestas a las preguntas que evaluaban un mismo aspecto se sumaban, tras modificar del modo apropiado el valor de los elementos redactados en forma negativa. Los aspectos docentes evaluados por el cuestionario y que serán utilizados como uno de los criterios de validación del MEVA se presentan en el Cuadro 5.

CUADRO 5. PAUTAS DE ACTUACIÓN DOCENTE CUYO IMPACTO MOTIVACIONAL EVALÚA EL CUESTIONARIO EVCONTEX

En relación con la introducción de temas o actividades:

- 1)¹ Presentar de información novedosa o sorprendente para activar la curiosidad.
- 2) Plantear problemas para activar la curiosidad.
- 3) Explicitar las metas y objetivos específicos de temas y actividades. Se evalúan los efectos de esta variable sobre el interés o atención que se presta a la actividad.
- 4) Explicitar las metas y objetivos específicos de temas y actividades. Se evalúan los efectos de esta variable sobre la motivación con que el alumno se esfuerza por aprender.
- 5) Hacer explícitos los objetivos globales de la materia al comienzo del curso.
- 6) Utilizar esquemas para anticipar el contenido de una exposición o los pasos de un procedimiento a seguir. Se evalúan los efectos de esta variable sobre el interés o atención que se presta a la actividad.
- 7) Utilizar esquemas para anticipar el contenido de una exposición o los pasos de un procedimiento a seguir. Se evalúan los efectos de esta variable sobre la motivación con que el alumno se esfuerza por aprender.
- 8) Relacionar el tema con otros temas vistos previamente.
- 9) Hacer explícita la utilidad del aprendizaje a lograr

En relación con los mensajes que cabe dar al introducir o acompañar una actividad.

Mostrar mediante mensajes explícitos que el trabajo que se va a realizar es relevante:

- 10) Para mejorar alguna capacidad.
- 11) Para incrementar la competencia a la hora de conseguir un trabajo.
- 12) Para resolver algún tipo de problemas.
- 13) Para mejorar la comprensión de algún concepto, principio o fenómeno
- 14) Para superar un examen.

En relación con el planteamiento y exposición de los temas:

- 15) Valoración positiva de que el profesor plantee dudas para hacer pensar
- 16) Valoración positiva del planteamiento de retos para estimular el esfuerzo (“A ver si conseguimos...”)

- 17) Valoración positiva de la organización y claridad expositiva.
- 18) Valoración positiva del uso de imágenes, ejemplos e ilustraciones para facilitar la representación de la información. Se evalúan los efectos de esta variable sobre el interés o atención que se presta a la actividad.
- 19) Valoración positiva del uso de imágenes, ejemplos e ilustraciones para facilitar la representación de la información. Se evalúan los efectos de esta variable sobre la motivación con que el alumno se esfuerza por aprender.
- 20) Valoración positiva de la sugerencia de lecturas complementarias.
- 21) Valoración positiva del uso de vocabulario técnico, más preciso.

En relación con la participación en clase:

- 22) Valoración positiva del hecho de preguntar en clase.
- 23) Valoración positiva del hecho de que el profesor deje que se le pregunte.
- 24) Valoración positiva de que el profesor pregunte directamente a los alumnos.
- 25) Valoración positiva de que el profesor pida la exposición pública de trabajos en clase.
- 26) Valoración positiva global del fomento de la participación.

En relación con el planteamiento de clases prácticas:

- 27) Valoración positiva de las clases prácticas porque plantean problemas interesantes.
- 28) Valoración positiva de las clases prácticas que se preparan en grupo.
- 29) Valoración positiva de la disponibilidad del profesor para ayudar a los alumnos durante las clases prácticas
- 30) Valoración positiva de las críticas de los compañeros al propio trabajo durante las clases prácticas
- 31) Valoración positiva de la mayor informalidad de las clases prácticas.

(Continúa)

En relación con el planteamiento de trabajos prácticos a realizar en casa:

- 32) Valoración positiva de los trabajos prácticos porque ayudan a aprender.
- 33) Valoración positiva de los trabajos prácticos porque favorecen la comprensión de las clases teóricas
- 34) Valoración positiva del hecho de que el profesor dé a elegir tema para trabajos prácticos
- 35) Valoración positiva del hecho de que el profesor dé un guión abierto para realizar los trabajos prácticos
- 36) Valoración positiva del hecho de que los trabajos prácticos no cuenten a la hora de dar las notas.

En relación con el planteamiento de la evaluación del aprendizaje.

- 37) Preferencia por la realización de evaluaciones repetidas (Rechazo del planteamiento de un único examen)
- 38) Preferencia por el planteamiento de evaluaciones que exijan pensar y aplicar lo visto
- 39) Valoración positiva de la posibilidad de revisar los exámenes para aprender
- 40) Valoración positiva del planteamiento de exámenes mixtos porque facilitan la expresión de lo que se sabe
- 41) Valoración positiva de la limitación de tiempo en los exámenes porque facilita la concentración
- 42) Valoración positiva de la evaluación de trabajos en grupo, de que cuenten para la nota.
- 43) Valoración positiva de recibir las notas en privado: evita el juicio de los demás y preserva la propia imagen.

En relación con el apoyo a los alumnos.

- 44)² Valoración positiva de que el profesor esté disponible para ayudar a los alumnos.

¹ El número que precede a cada pregunta será utilizado para identificar cada variable en la descripción de los resultados.

² En las tablas de resultados esta variable aparecerá identificada con la letra G.

Dado que las pautas de actuación específicas recogidas por los distintos elementos del cuestionario podían agruparse por constituir modalidades de actuación docente de carácter más general, el cuestionario ha permitido derivar varias escalas que evalúan el valor motivacional que los alumnos atribuyen al conjunto de actuaciones de los profesores que se agrupan en las mismas. De modo semejante, ha sido posible derivar una escala global que incluye la valoración motivacional del conjunto de las pautas evaluadas con excepción de las relativas a las distintas facetas que comporta la evaluación del aprendizaje. En el Cuadro 6 se recogen las escalas a que nos referimos y sus índices de fiabilidad. Así mismo, en el Apéndice D se pueden ver los elementos que integran cada escala y que permiten obtener la puntuación en cada una de ellas.

CUADRO 6. ESCALAS DEL CUESTIONARIO EVCONTEX

Escalas	Fiabilidad (α)
(T) <i>Combinación total de pautas de acción docente potencialmente motivadoras</i>	0.897
(A) Pautas relacionadas con la introducción de las actividades	0.770
(B) Mensajes relacionadas con el significado funcional del aprendizaje específico a lograr	0.730
(C) Pautas relacionadas con el planteamiento y la explicación de los temas	0.573
(D) Pautas relacionadas con la participación de los alumnos durante las clases	0.766
(E) Pautas relacionadas con el planteamiento de actividades prácticas en clase	0.752
(F) Pautas relacionadas con el planteamiento de trabajos prácticos	0.780

El cuestionario EVCONTEX proporciona, pues, tres tipos de puntuaciones de distinto nivel de generalidad. La puntuación global, las puntuaciones correspondientes a “patrones globales de actuación” en relación con modalidades generales y frecuentes de la actuación docente, y las puntuaciones correspondientes a cada pauta de actuación específica. Todas ellas han servido de criterio para determinar la validez del cuestionario MEVA.

Muestra

La muestra de este estudio fue una parte de la del primero, procediendo por tanto de los mismos centros que aquella. Un total de 758 alumnos, aproximadamente 150 por curso de 2º de ESO a 2º de Bachillerato, completaron los cuestionarios MEVA y EVCONTEX. De todos ellos, 353 fueron chicas y 405, chicos.

Procedimiento

Una vez completados los cuestionarios, tras obtener las puntuaciones de los sujetos en las distintas variables evaluadas se realizaron los siguientes análisis a fin de responder a las preguntas planteadas:

1) Obtención de la media y la desviación típica en cada una de las variables y escalas del EVCONTEX, en este último caso pasando siempre las puntuaciones a una escala de 1 a 5 para facilitar la interpretación y la comparación de los resultados, puesto que “1 a 5” era la escala en que se había respondido cada elemento inicialmente y se había asignado a cada

puntuación un valor cualitativo concreto. El valor de las medias encontradas permite valorar en qué medida los alumnos en conjunto y con independencia de sus motivaciones previas consideran que las pautas de actuación de los profesores afectan positivamente a su interés o a su motivación por aprender y no sólo por aprobar.

2) Obtención de las correlaciones entre las puntuaciones en las escalas y factores del cuestionario MEVA, por un lado, y las puntuaciones en las escalas del cuestionario EVCONTEX, por otro, a fin de obtener una primera aproximación a la valoración de nuestras hipótesis.

3) Realización de sucesivos análisis de regresión utilizando como predictores las puntuaciones en los tres factores de segundo orden del MEVA y como criterios los tres conjuntos de puntuaciones que pueden obtenerse del cuestionario EVCONTEX.

4) Realización de sucesivos análisis de regresión utilizando como predictores las puntuaciones en las escalas del MEVA que evalúan las motivaciones específicas y como criterios, así mismo, los tres conjuntos de puntuaciones que pueden obtenerse del cuestionario EVCONTEX.

Resultados

Del conjunto de resultados se presentan aquí, en el cuadro 7, sólo las correlaciones entre las variables motivacionales y las escalas que recogen las valoraciones globales de las pautas de actuación docente. El resto de los resultados, recogidos en la memoria original, pueden consultarse allí. En cualquier caso, comentamos brevemente el conjunto de todos ellos.

Primera parte: Valor motivador de las pautas docentes evaluadas.

Un primer hecho que cabe destacar es el valor motivador del *conjunto de pautas de acción docente* evaluadas (Escala T), excluyendo las relacionadas con la evaluación de los aprendizajes: recibe una valoración media de 3.34 sobre 5. Teniendo en cuenta los adjetivos que acompañaban a los distintos valores escalares en el cuestionario, puede decirse que su influjo es positivo –entre suficiente y bastante- pero no muy alto. En cuanto a los “grupos” de pautas de actuación relacionados con distintas actividades que se presentan de modo más o menos regular en las clases, grupos que se han presentado en el Cuadro 6, reciben valoraciones entre 3.26 y 3.54. Puede decirse, pues, que los conjuntos de pautas de enseñanza evaluados, globalmente considerados, tienen un efecto positivo pero no muy acusado sobre el interés y el esfuerzo por aprender. Estos resultados nos parecen lógicos puesto que proceden de alumnos con distintas motivaciones previas, motivaciones que, como veremos, tienen un papel modulador significativo.

Pese a esta primera impresión global y antes de pasar a examinar el valor modulador de las motivaciones previas con que los alumnos afrontan el aprendizaje, queremos resaltar los siguientes resultados específicos, pues no todas las pautas de actuación específicas incluidas en cada grupo de escalas reciben la misma valoración. Así:

a) Respecto al valor motivador que se atribuye a las distintas pautas de actuación utilizadas al introducir temas y actividades: los alumnos valoran de modo bastante positivo el que

CUADRO 7: CORRELACIONES ENTRE MOTIVACIONES Y ORIENTACIONES MOTIVACIONALES, POR UN LADO, Y VALOR MOTIVADOR DE LOS GRUPOS DE PAUTAS DE ACTUACIÓN DOCENTE.

EVCONTEXT MEVA Escalas		T	A	B	C	D	E	F	G
ORAPR	r	0.599**	0.455**	0.446**	0.475**	0.466**	0.521**	0.476**	0.318**
	n	618	657	677	658	664	660	661	676
MAP	r	0.606**	0.472**	0.427**	0.486**	0.577**	0.505**	0.451**	0.248**
	n	620	660	679	661	667	663	664	679
DUT	r	0.466**	0.309**	0.400**	0.376**	0.335**	0.409**	0.361**	0.249**
	n	620	660	679	661	667	663	664	679
DES	r	0.489**	0.392**	0.378**	0.407**	0.360**	0.409**	0.429**	0.214**
	n	618	657	667	658	664	660	661	676
ERT	r	-0.480**	-0.331**	-0.383**	-0.407**	-0.393**	-0.391**	-0.383**	-0.202**
	n	620	660	679	661	667	663	664	676
DAP	r	0.239**	0.214**	0.124**	0.150**	0.119**	0.230**	0.178**	0.232**
	n	629	670	689	670	677	673	674	689
ORES	r	-0.115**	-0.066	-0.011	-0.113**	-0.104**	-0.070	-0.053	-0.027
	n	620	660	679	661	667	663	664	679
DER	r	-0.086*	-0.007	0.013	-0.092*	-0.067	-0.060	-0.035	-0.002
	n	620	660	679	661	667	663	664	679
MEX	r	-0.259**	-0.196**	-0.154**	-0.215**	-0.264**	-0.196**	-0.169**	-0.092*
	n	620	660	679	661	667	663	664	679
OREV	r	-0.323**	-0.150**	-0.259**	-0.288**	-0.427**	-0.300**	-0.260**	0.045
	n	619	659	678	660	666	662	663	678
MFR	r	-0.262**	-0.085*	-0.113**	-0.248**	-0.501**	-0.277**	-0.177**	-0.024
	n	620	660	679	661	667	663	664	679
RDP	r	0.288**	0.181**	0.261**	0.219**	0.318**	0.255**	0.257**	0.092*
	n	637	679	699	680	684	682	683	699
RPP	r	0.191**	0.094*	0.160**	0.150**	0.195**	0.189**	0.152**	0.053
	n	620	660	679	661	667	663	664	679
DAM	r	-0.063	-0.050	-0.056	-0.083*	0.000	-0.033	-0.020	-0.036
	n	620	660	679	661	667	663	664	679

1. ORAPR: Orientación al aprendizaje; MAP: Motivación por el aprendizaje; DUT: Deseo de ser útil; DES: Disposición al esfuerzo; ERT: Evitación y rechazo del trabajo escolar; DAP: Deseo de aceptación por el profesor; ORES: Orientación hacia el resultado (éxito e incentivos externos a la tarea); DER: Deseo de éxito y su Reconocimiento; MEX: Motivación Externa; OREV: Orientación a la evitación por miedo a la evaluación de los otros versus Asertividad; MFR: Miedo al fracaso; RDP: Resistencia al desánimo debido al profesor; RPP: Respuesta positiva a la presión; DAM: Deseo de aceptación de los amigos; T: Combinación total de pautas de acción docente; A: Pautas relacionadas con la introducción de actividades; B: Mensajes relacionados con la funcionalidad de las actividades a realizar; C: Pautas al explicar los temas; D: Pautas relacionadas con la participación; E: Pautas al plantear actividades prácticas; F: Pautas al plantear trabajos prácticos; G: Ayuda del profesor. (**): valor significativo al 1%; (*): valor significativo al 5 %.

los profesores presenten información nueva que sorprenda y active la curiosidad (variable 1, Md: 3.67) y el hecho de que el profesor explicita la utilidad del aprendizaje a lograr (v. 9, Md: 3.42).

- b) Respecto al valor motivador de los mensajes del profesor al comienzo de las actividades, la valoración está entre suficiente y bastante, pero los que más se valoran son los relativos al valor de la actividad para la evaluación (v.14, Md 3.84).
- c) Respecto a los patrones de actuación cuando el profesor explica, aunque el valor atribuido al conjunto de pautas evaluadas es bastante positivo (v. C, Md: 3.54), la valoración específica de cada pauta es bastante heterogénea. Mientras que la organización y claridad expositiva (v. 17, MD: 3.78) y el uso de imágenes y ejemplos son bastante bien valorados, en este último caso tanto para activar el interés (v18, Md: 3.88) como la motivación y el esfuerzo (v. 19, Md: 3.67), la sugerencia de lecturas complementarias (v. 20, Md: 2.98) o el uso de vocabulario técnico, más preciso (v.21, Md.2.84) no alcanza ni siquiera la valoración de suficiente.
- d) Respecto a las acciones relacionadas con el fomento de la participación, aunque en general la mayoría de las pautas tiene una valoración positiva, el hecho de que el profesor pregunte directamente recibe una valoración algo menor que el resto de pautas.
- e) Respecto a la valoración de las pautas implicadas en el planteamiento de actividades y clases prácticas, la mayor informalidad que a veces acompaña al trabajo práctico (v.31, MD: 3.74) y, sobre todo, la ayuda del profesor (v.29, MD: 3.74) son mejor valoradas que el resto de pautas.
- f) Respecto al planteamiento de trabajos prácticos, el hecho de que se planteen como medio de comprensión de la teoría (v.33, Md: 3.46) y, sobre todo, de poder elegir tema (v.34, Md: 3.74) son pautas bien valoradas, mientras que el hecho de que los trabajos no cuenten para nota porque se plantean sólo como medio de aprendizaje y no de evaluación no es bien valorado (v.36, Md: 2.81).
- g) Finalmente, las valoraciones medias de distintos aspectos de la forma de evaluar y comunicar los resultados de la evaluación son bastante heterogéneas. Los alumnos, con independencia de sus motivaciones previas, consideran claramente desmotivador el que los exámenes tengan un tiempo limitado para su realización, aunque ello pueda facilitar la concentración (v.41, Md: 2.48) y el que el contenido de las evaluaciones contenga una cierta novedad que exija pensar y aplicar lo visto (v.38, Md: 2.77). Por otra parte, lo que más valoran es que la calificación no dependa de un único examen, esto es, se prefieren evaluaciones repetidas (v.37, Md: 3.41) lo que implica un claro rechazo del examen único. El resto de las variables recibe una valoración promedio, suficiente, ni positiva ni negativa.

Es claro que, aún cuando la mayoría de las pautas de actuación evaluadas recibe una valoración positiva, ésta no es muy grande. Cabe preguntarse, pues, si este hecho puede deberse al valor modulador de las motivaciones previas, pregunta que hemos tratado de responder mediante los análisis que se describen a continuación.

Segunda parte: Valor motivador de las pautas de actuación del profesorado en función de las motivaciones previas de los alumnos.

El examen del Cuadro 7 pone de manifiesto, en primer lugar, que todas las correlaciones entre las variables del MEVA con las escalas del cuestionario EVCONTEXT son estadísticamente significativas, con excepción de parte de aquellas en las que interviene el *deseo del éxito y su reconocimiento*. Las correlaciones que integran la *Orientación al Aprendizaje* son todas positivas -excepto la correspondiente al *deseo de evitar el trabajo escolar*, como era de esperar- y relativamente altas, lo que va de acuerdo con las expectativas que hacíamos explícitas en la primera hipótesis. Las correlaciones que corresponden a la *Orientación al Resultado*, son negativas, y lo mismo ocurre con todas aquellas en las que interviene la *motivación externa* y con parte de aquellas en las que interviene el *deseo del éxito*. Finalmente, la correspondiente a la *Orientación a la evitación por miedo a la evaluación de los otros versus Asertividad* es negativa, siendo aquellas en que intervienen las escalas que integran este factor positivas en el caso de la *resistencia positiva ala presión* y a la *resistencia al desánimo debido al profesor*, y negativa la correspondiente al *miedo al fracaso*. Por último, la escala correspondiente al deseo de estar con los amigos no ha presentado ninguna correlación digna de mencionar, por lo que no fue incluida en los análisis posteriores. Estos resultados responden básicamente a las expectativas recogidas en nuestras hipótesis, si bien es preciso profundizar en los resultados a través de los siguientes análisis.

En segundo lugar, los datos relativos a las relaciones entre las distintas motivaciones y las condiciones de la evaluación que pueden tener impacto en la motivación, muestra relaciones más complejas. En general, a medida que aumenta la puntuación en los factores que influyen positivamente en la motivación por aprender, aumenta la preferencia por evaluaciones frecuentes y el rechazo del examen único, por las evaluaciones que exigen pensar y por las evaluaciones que incluyen distintos tipos de tareas. Estos resultados parecen lógicos, pues estas situaciones incrementan la probabilidad de manifestar lo que se sabe realmente, así como las ocasiones de retroalimentación y aprendizaje. También tienden a presentarse el mismo tipo de relaciones cuando aumentan la resistencia positiva a la presión y la resistencia al desánimo debido al profesor, quizás porque facilitan la posibilidad de demostrar que se sabe y de evitar que, debido a factores casuales, el profesor pueda actuar en contra. Por otro lado, las mismas características mencionadas tienden a ser valoradas de modo tanto más negativo cuanto mayores son el deseo de evitación de la tarea por considerarla inútil, la motivación externa y el miedo al fracaso. Estos resultados son comprensibles si se considera que lo que se rechaza es el incremento de las situaciones en que hay que hacer cosas cuya utilidad no se ve, en las que hay esforzarse y en que se puede fracasar. En cuanto a las relaciones entre las distintas motivaciones y el valor que se atribuye al hecho de que en los exámenes haya un tiempo límite, son muy variadas. Tienden a ser negativas y significativas cuanto mayores son el deseo de ser útil, el deseo de ayuda del profesor, la motivación externa y el miedo al fracaso, pero positivas y significativas cuanto mayor es la resistencia positiva a la presión y la resistencia al desánimo debida al

profesor. Aunque no habíamos anticipado estos dos últimos resultados, creemos que son coherentes con la naturaleza de las variables motivacionales implicadas.

En cuanto a los datos que proporcionan el resto de Cuadros que no se incluyen aquí por limitaciones de espacio, datos relativos a los análisis de regresión realizados, el primer hecho que cabe destacar es que en los 102 análisis realizados tales valores han resultado altamente significativos ($p < 0.000$) en todos los casos excepto en tres (variables 14, 39 y 42). En el caso de la escala total (T), el valor de R es 0.615 ($R^2: 0.378$; $F_{3,656}=15.16$; $p<.000$) si los predictores son los factores de segundo orden, y 0.643 ($R^2: 0.413$; $F_{11,605}=38.78$; $p<.000$) si los predictores son las escalas correspondientes a las características motivacionales específicas.

Junto al hecho anterior hay que señalar que no todas las variables motivacionales tienen un peso significativo en la predicción de la valoración mencionada. Así, *en el caso de la escala T*, cuando los predictores son los factores de segundo orden (Tabla A1), la “*Orientación al Aprendizaje*” tiene un peso positivo y significativo en la predicción”, la *Orientación a la evitación por miedo a la evaluación de los otros versus Asertividad* lo tiene negativo y la *Orientación al Resultado* no tiene peso significativo alguno. Esto es, los alumnos consideran que las pautas de actuación recogidas en nuestro modelo (Cuadro 5) e incluidas en la escala T, excepto las relativas a la evaluación, les motivan a esforzarse por aprender tanto más cuanto mayor es su orientación previa al aprendizaje y cuanto mayor es su voluntad de no verse desbordados por la presión que supone la evaluación y la actitud del profesor. Por otro lado, cuando los predictores son no las orientaciones motivacionales, sino las escalas que evalúan el grado en que los alumnos persiguen metas específicas, los datos muestran que sólo las escalas “*motivación por aprender*”, “*disposición al esfuerzo*” y “*deseo de ser útil*” – escalas que integran la *Orientación al Aprendizaje*” tienen un peso significativo, positivo en los tres casos, mientras que el resto de las escalas, incluidas aquellas que integraban la orientación motivacional que hemos descrito como *Orientación a la evitación por miedo a la evaluación de los otros versus Asertividad* no lo tienen.

En el caso de las escalas a través de las que los alumnos muestran el valor motivacional que tienen las pautas de actuación incluidas en el cuestionario en relación con “*grupos de actividades docentes*” tales como A) introducir las actividades, B) relacionar las tareas con distintos tipos de metas, C) explicar, D) fomentar la participación, E) plantear actividades prácticas, F) proponer la realización de trabajos prácticos y G) ayudar a los alumnos dentro y fuera de clase, los resultados son algo diferentes.

Por ejemplo, si los predictores son los factores de segundo orden, la “*Orientación al Aprendizaje*”, de forma análoga a lo que veíamos en relación con la escala T, predice de modo significativo en todos los casos el valor que los alumnos atribuyen a todos los conjuntos de pautas de actuación mencionados. Sin embargo, la *Orientación a la evitación por miedo a la evaluación de los otros versus Asertividad* predice dicho valor en todos los casos menos cuando lo que se evalúa es el valor motivador que los alumnos atribuyen a las pautas mediante las que los profesores introducen las actividades. Y, además, la “*Orientación al Resultado*” se relaciona de modo significativo pero negativamente con dos de los conjuntos de

pautas evaluados, los relativos al planteamiento y explicación de los temas (escala C) y los relativos a la participación en clase (escala D).

Conclusión del tercer estudio.

Al comienzo de este estudio nos planteábamos dos preguntas. Primero, en qué medida las metas de los alumnos y su disposición al esfuerzo permiten anticipar el impacto motivador que pueden tener en ellos las formas de actuación de los profesores en clase. Y, segundo, en qué medida las pautas docentes que se considera que influyen positivamente en la motivación por aprender tienen este efecto desde la perspectiva de los propios alumnos. Ambas han recibido una respuesta que apoya, en general, nuestras expectativas iniciales, si bien es preciso hacer algunas precisiones. Pasamos, pues a exponer las conclusiones comenzando por las relativas a la segunda cuestión, dado que proporcionan el contexto dentro del que valorar adecuadamente los resultados relativos a la primera.

Comenzando, pues, por la segunda pregunta, los resultados han puesto de manifiesto que las pautas docente evaluadas, consideradas en conjunto y con independencia de las motivaciones personales de los alumnos, tienen un efecto netamente positivo, aunque en algunos casos no muy acusado, sobre el interés y el esfuerzo de los alumnos por aprender. Esto es especialmente cierto en el caso de las pautas sugeridas en relación con la introducción de las actividades, pautas de las cuales se valora especialmente el uso de actividades nuevas que despierten curiosidad y el hacer explícita la utilidad del aprendizaje a lograr. En relación con este punto se valoran de modo bastante positivo los mensajes explícitos relacionados con los posibles beneficios específicos del aprendizaje a lograr –la utilidad de la tarea bien para comprender algún fenómeno, concepto o principio, bien para competir en el mundo laboral- y especialmente los relativos a que la evaluación se va a centrar en los mismos. Junto con este tipo de mensaje, lo que se considera más motivador es la ayuda del profesor dentro y fuera de clase. También se valoran de modo relativamente positivo la organización y claridad de las explicaciones y el uso abundante de imágenes y ejemplos durante las mismas, muchas de los procedimientos implicados en el fomento de la participación, la ayuda del profesor cuando se plantean actividades prácticas y el hecho de que se planteen trabajos prácticos como medio de comprender la teoría. El uso generalizado de las pautas mencionadas favorecerá, pues, probablemente, la motivación de la mayoría de los alumnos por aprender. Estos resultados coinciden básicamente con los encontrados en estudios anteriores con sujetos semejantes (Alonso Tapia y López, 1999) y con universitarios en España (Alonso Tapia, 1999) y en Chile (Velis y Alonso Tapia, 2003).

Los resultados han puesto también de manifiesto que hay una serie de pautas que resultan desmotivadoras para los alumnos considerados en conjunto. Entre éstas pautas cabe destacar: el tiempo limitado en los exámenes, el que las evaluaciones incluyan tareas que exigen realmente pensar, el que haya un único examen –se valora positivamente la evaluación frecuente-, el uso de vocabulario técnico, la sugerencia de lecturas complementarias, y el que los trabajos prácticos no cuenten para la nota. Cabe esperar, pues, que si se evitan en la medida de lo posible estas pautas de actuación o si se sitúan en un contexto diferente, dado que algunas no hay por qué cambiarlas (por ejemplo, el que las

evaluaciones exijan pensar y aplicar lo aprendido), los alumnos se sentirán menos a disgusto, lo que contribuirá a que pueda aumentar su motivación por aprender. No obstante, si la actividad escolar en su conjunto se orientase en menor medida a la evaluación, tal vez algunas de estas prácticas podrían ser percibidas como positivamente motivadoras. En cualquier caso, es una cuestión por investigar. Como en el caso de las pautas positivamente valoradas, estos resultados son básicamente semejantes a los encontrados en los tres estudios anteriormente citados.

Los puntuaciones correspondientes a los resultados descritos, sin embargo, en muchas ocasiones no han sido muy altas. Esto hace que sea especialmente importante conocer el papel modulador que las motivaciones de los alumnos desempeñan en relación con la valoración del papel motivador de las pautas de actuación de los profesores, motivaciones que evalúa el MEVA. Los resultados en relación con este punto han puesto de manifiesto lo siguiente.

Primero, tanto las correlaciones como los resultados de los análisis de regresión múltiple confirman en casi todos los casos la primera de nuestras hipótesis, a saber, que cuanto más acusada es la *Orientación al Aprendizaje* y, de entre los motivos que la integran, la *Motivación por Aprender*, mayor es el valor motivador de la casi totalidad de las pautas docentes sugeridas, pautas que incrementarán su efectividad motivadora en la medida en que se utilicen orquestadas de modo conjunto. Además, se ha podido comprobar que a medida que aumentan *el deseo de ser útil* y la *disposición al esfuerzo*, aumenta de modo significativo la valoración de varias de las pautas de actuación incluidas en nuestro modelo. Así mismo, en unos pocos casos –en especial el de aquellas pautas docentes que aportan una mayor inseguridad en relación con el resultado- si lo que aumenta es el *deseo de recibir ayuda del profesor*, disminuye significativamente el valor motivacional atribuido a las pautas de actuación mencionadas. Esto mismo ocurre, si lo que aumenta es el *deseo de evitación del trabajo* en aquellos casos en que la pauta de actuación implica más trabajo. En este caso, cuanto más se esfuerzan los profesores por crear condiciones que facilitan el aprendizaje, como normalmente implican más dedicación, más aversivas resultan para los alumnos.

Estudio 4.

Este estudio se realizó para determinar si existen diferencias significativas entre los alumnos de distintos sexos y de diferentes niveles educativos en cada una de las variables evaluadas, ya que de existir, este hecho tendría implicaciones importantes para orientar el trabajo de los profesores. Para conseguir este objetivo señalado se han realizado los correspondientes análisis de varianza, utilizando como variables independientes el sexo y el nivel educativo (N1: Primer Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria –13-14 años-; N2 Segundo Ciclo de Secundaria –15-16 años-; N3: Bachillerato –17-18 años-, y como variables dependientes las puntuaciones en cada una de las variables del MEVA y del cuestionario HAKEMP-90 de Kuhl (1994). En cuanto a la muestra, fue la misma utilizada en los estudios 1 y 2. Omitimos los datos por razones de espacio y pasamos a describir las conclusiones.

Los resultados obtenidos tienen implicaciones importantes de carácter práctico tanto para la evaluación de la motivación como para orientar la intervención educativa.

En primer lugar se han encontrado diferencias motivacionales sistemáticas debidas al cambio de nivel y, en muchos casos, del sexo de los alumnos. Este hecho sugiere la necesidad de contar con baremos independientes para los alumnos de distinto sexo y nivel escolar.

En segundo lugar, la Orientación al Aprendizaje desciende significativamente al pasar al Segundo Ciclo de Secundaria lo mismo que el Deseo del Éxito, mientras que aumenta al tiempo significativamente la Orientación a la Evitación. Este hecho, aunque coincide con un momento en que se entra de lleno en la adolescencia y podría hacer pensar en que se debe a características propias de los alumnos, induce a pensar también en la posibilidad de que haya factores contextuales que estén determinando este descenso y que se mantienen al menos hasta el final del Bachillerato.

En tercer lugar, sugiere la misma conclusión el descenso significativo de los intereses, el descenso de la prontitud en la iniciación de las tareas o, lo que es igual, el incremento en el grado de vacilación por lo que a las variables volitivas se refiere, y el hecho de que el análisis de las expectativas muestre un aumento significativo en el grado en que se atribuye al profesor un papel importante en el éxito en el Bachillerato.

Posiblemente, la mayor presión por parte de sistema y de los profesores en las calificaciones, presión que implica una motivación externa, influya en estos cambios que, de acuerdo con los resultados del Estudio 2, perjudican claramente al aprendizaje y al rendimiento. Sería, pues, preciso revisar la organización de la enseñanza en estos niveles y las pautas de actuación de los profesores con el objeto de introducir cambios tendentes a facilitar cambios en la motivación.

Finalmente, en cuarto lugar, las marcadas diferencias asociadas al sexo en la mayoría de las variables, especialmente en las que definen las orientaciones motivacionales, sugieren la necesidad de que los profesores consideren la posibilidad de ajustar sus pautas de actuación en función de que el tipo de auditorio predominante sea mayoritariamente masculino o femenino a la luz del papel modulador que, según el segundo estudio, tienen tales orientaciones motivacionales.

CONCLUSIÓN GENERAL.

La consideración conjunta de los cuatro estudios realizados en el contexto de la información existente sobre las variables personales y contextuales que afectan a la motivación, interés y esfuerzo que los alumnos ponen en aprender permite extraer importantes conclusiones tanto teóricas como prácticas, al tiempo que abre nuevos interrogantes a la investigación.

IMPLICACIONES TEÓRICAS.

Metas y orientaciones motivacionales.

Por lo que a las metas y orientaciones motivacionales se refiere, nuestros datos, en primer lugar, apoyan la idea comúnmente aceptada de que, *al afrontar el trabajo escolar, los alumnos lo hacen a partir de una triple orientación motivacional*, la Orientación al Aprendizaje, la Orientación al Resultado y la Orientación a la Evitación (Eccles y Wigfield, 2002). Las relaciones entre las medidas de las tres orientaciones, las expectativas, los intereses, las orientaciones volitivas, el rendimiento escolar y la percepción del valor motivacional del entorno creado por las pautas de actuación de los profesores confirman en su mayor parte las predicciones que cabía derivar a partir de la naturaleza de las orientaciones señaladas.

En segundo lugar, nuestros datos han permitido profundizar en la comprensión de las *orientaciones motivacionales* señaladas al poner de manifiesto que las mismas *son el resultado de la interacción entre motivaciones más básicas* ligadas a la búsqueda y consecución de metas o incentivos más específicos.

Así, la *Orientación al Aprendizaje* implica que los alumnos no sólo buscan incrementar su saber y sus capacidades y experimentar su competencia, sino también ser poder ayudar a otros y sentir el apoyo del profesor, metas cuyo efecto se multiplica en la medida en que el alumno está dispuesto a esforzarse, pero todo ello siempre y cuando se perciba la utilidad de lo que se ha de aprender. Cuanto mayor es la motivación en relación con “todas” las metas y condiciones señaladas, mayor es la Orientación al Aprendizaje y mayores también sus efectos. Pero aunque la motivación por aprender sea alta, si no lo son las otras motivaciones o si el contexto no responde a las mismas –por ejemplo, si no pone de manifiesto la utilidad de lo que se pretende que se aprenda-, la Orientación al Aprendizaje hace que el alumno busque evitar el trabajo escolar, pues el alumno no percibe que vaya a aprender algo. Por otro lado, los resultados de los distintos estudios muestran la validez de la distinción entre la “motivación por aprender”, el “deseo de ser útil” y el “deseo de apoyo del profesor”, variables estas últimas cuyas implicaciones no habían sido estudiadas del modo en que lo han sido en este trabajo. Esta distinción se apoya no sólo en los resultados de los análisis de correlaciones y factoriales, sino también en los hechos puestos de manifiesto en los estudios segundo y tercero según los cuales cada una de estas motivaciones tiene un efecto independiente tanto en la predicción del rendimiento como en la valoración motivacional que los alumnos hacen de las distintas pautas de actuación de los profesores.

Del mismo modo, la *Orientación al Resultado* parece definirse por las consecuencias del mismo tales como el reconocimiento social que conlleva el éxito, reconocimiento que activa el deseo del éste resultado, o por la consecución de metas externas al aprendizaje diferentes del reconocimiento social –premios, etc.-. En este punto, nuestros datos apoyan, por un lado, la distinción realizada por Dweck y Elliot (1983) en relación con la “motivación de logro” entre la “búsqueda del incremento de competencia” –la motivación por aprender que se integra en la Orientación al Aprendizaje- y el “deseo de que la propia competencia sea evaluada positivamente” –el deseo del éxito y su reconocimiento que forma parte de la Orientación al Resultado-. Y, por otro lado, también apoyan la asociación entre el deseo del éxito y su reconocimiento y la búsqueda de metas externas, resultados que habíamos observado en estudios anteriores realizados con sujetos universitarios, así como la relación negativa entre

esta orientación y las dos motivaciones que la integran con el rendimiento. Estos resultados podrían hacer pensar que quizás no merezca la pena distinguir entre las dos motivaciones específicas que integran la Orientación al Resultado. El hecho, sin embargo, de que la valoración del carácter motivador o no de las pautas de actuación de los profesores en función de aquellas no sea semejante, esto es, de que la reacción de los alumnos ante las características del entorno inmediato varíe, sugiere que debe mantenerse esta distinción.

Finalmente, en cuanto a la *Orientación a la Evitación* se refiere, nuestros datos han permitido esclarecer su significado en varios aspectos. Por un lado, esta orientación no depende sólo del miedo al fracaso o a la evaluación negativa por parte de los demás, como sugiere la literatura. También depende del grado en que las tareas y la actividad escolar en su conjunto se perciben como inútiles y, sobre todo, del grado en que alumnos y alumnas carecen de las estrategias y disposición adecuadas para enfrentarse a la presión generada por el contexto real de las clases definido por el ritmo al que han de trabajar y los límites de tiempo dentro de los que han de rendir cuentas de su aprendizaje y, además, al desánimo generado por la actitud de los profesores. Por otro lado, si atendemos al tipo de correlaciones existentes entre alguna de las variables específicas que definen esta orientación –en concreto, “miedo al fracaso” y “evitación y rechazo de la tarea por considerarla inútil”- y las que definen la Orientación al Resultado, “deseo del éxito y su reconocimiento” y la “motivación externa” podemos comprobar que las correlaciones son positivas aunque bajas. Dada la naturaleza de las variables implicadas, estos resultados apoyan la idea de que existe una preocupación por la autovalía (Covington, 1992, 1998) que influye de modo importante pero, según nuestros datos, preferentemente negativo en el esfuerzo y modos de trabajo con que los alumnos afrontan la actividad escolar. Finalmente, si atendemos a las correlaciones entre “el deseo de evitación y rechazo de las tareas escolares por considerarlas inútiles” por una parte, con el resto de las variables que integran la Orientación al Aprendizaje –correlaciones negativas-, por otra, con el “miedo al fracaso” –correlación positiva- y, finalmente, con la “motivación externa” –correlación también positiva-, podemos plausiblemente suponer que esta última motivación –la búsqueda de experiencias gratificantes fuera del trabajo académico y del contexto escolar- se ve acentuada cuando los alumnos no ven la utilidad de lo que han de hacer, ocasión en que baja su orientación al aprendizaje, y en que aumenta el miedo al fracaso, especialmente si carecen de estrategias de afrontamiento de la presión adecuadas, momento en que aumenta su orientación a la evitación.

Expectativas e intereses.

El análisis de las correlaciones entre los distintos tipos de *expectativas* y entre los *intereses* por las diferentes materias escolares han puesto de manifiesto dos cosas. Por un lado, si bien es válida la distinción conceptual entre expectativas de autoeficacia y expectativas de control y, dentro de éstas, entre expectativas basadas en el control interno apoyado en el esfuerzo y las basadas en el control externo representado por el apoyo o falta de apoyo del profesor, en la práctica los alumnos funcionan en base a grado de confianza generalizado apoyado tanto en la creencia en su habilidad como en el grado de esfuerzo que están dispuestos a realizar y en el apoyo que esperan recibir del profesor, variables que correlacionan de modo positivo y

elevado. En un contexto en que la definición de los objetivos y la evaluación de la consecución de los mismos son externas y en el que el profesor es el responsable de las mismas, parece lógico que los alumnos piensen que aunque se tenga habilidad no es posible el éxito sin esfuerzo y sin el apoyo externo, hecho que subraya la importancia del contexto creado por los profesores y del apoyo de los mismos en la activación de la adecuada motivación de los alumnos.

Por otro lado, si bien nuestros resultados sugieren que es razonable distinguir entre grupos de intereses ligados a diferentes áreas escolares (científico-matemática, socio-lingüística y físico-manual), tales intereses correlacionan de modo elevado entre sí y con el rendimiento tanto en cada materia específica como con la nota media final. Parece, pues, que el grado de diferencia entre los intereses, aunque puede ser relevante para predecir satisfacción que puede alcanzar una persona en su trabajo (Super y Criles, 1962), no tiene un peso específico para predecir el rendimiento superior al de cada medida considerada aisladamente. Lo que cuenta a este respecto es, más bien, el “interés general por los contenidos escolares”.

Orientación volitiva y autorregulación.

Los resultados de los estudios realizados han puesto de manifiesto también que las *orientaciones volitivas* propuestas por Kuhl (1987, 1994), orientaciones que afectan al proceso de autorregulación tanto en el momento de la iniciación de una tarea como durante su realización y a la hora de darla por finalizada, se relacionan con motivaciones, expectativas e intereses de la forma que cabía esperar. Sin embargo, los resultados de los distintos análisis de regresión realizados bajo la guía de hipótesis específicas han puesto de manifiesto que las orientaciones volitivas tienen un peso específico a la hora de determinar el rendimiento, peso que no se confunde con el de las metas, las expectativas y los intereses. Por esta razón, dado que las orientaciones volitivas traducen en parte *procesos* de autorregulación, es preciso profundizar en la naturaleza de los mismos para extraer las implicaciones pertinentes sobre el modo en que cabe ayudar a los alumnos (Kuhl, 2000).

IMPLICACIONES PRÁCTICAS.

Cuando un profesor o una profesora se enfrentan con el problema de favorecer la motivación y el interés de sus alumnos por aprender se plantean dos preguntas: ¿Qué puedo hacer para motivar a mis alumnos por aprender y comprender lo que les enseño? Y, en caso de que no sea posible despertar ese interés, ¿cómo puedo aprovechar sus motivaciones e intereses personales para que aprendan a pesar de todo? Responder estas preguntas exige revisar el entorno de aprendizaje que los profesores crean a través del planteamiento de las clases, de las actividades de aprendizaje y de la evaluación. Pero para poder saber si el modo de actuar es adecuado, se necesitan criterios que permitan valorar si lo que se va a hacer o se está haciendo es adecuado o no, criterios que el presente trabajo aporta en buena medida.

Implicaciones para suscitar la intención de aprender

Para favorecer la motivación de los alumnos es necesario, en primer lugar, *suscitar la intención de aprender*. Para ello, tal y como ha puesto de manifiesto el Estudio 3, es útil actuar de acuerdo con las pautas que se presentan en la Figura 5.1 pues, en general, los propios

alumnos han considerado que son adecuadas en éste y otros estudios (Alonso Tapia, 1999; Alonso Tapia y López, 1999; Velis y Alonso Tapia, 2003). Así, es conveniente comenzar planteando problemas o presentar información novedosa –información que, por ejemplo, rompa las ideas previas de los alumnos- con el fin de despertar la curiosidad. Es importante, además, que los problemas sean relevantes y que esta relevancia sea puesta de manifiesto explícitamente con mensajes del tipo de los recogidos en la Figura 5.2.

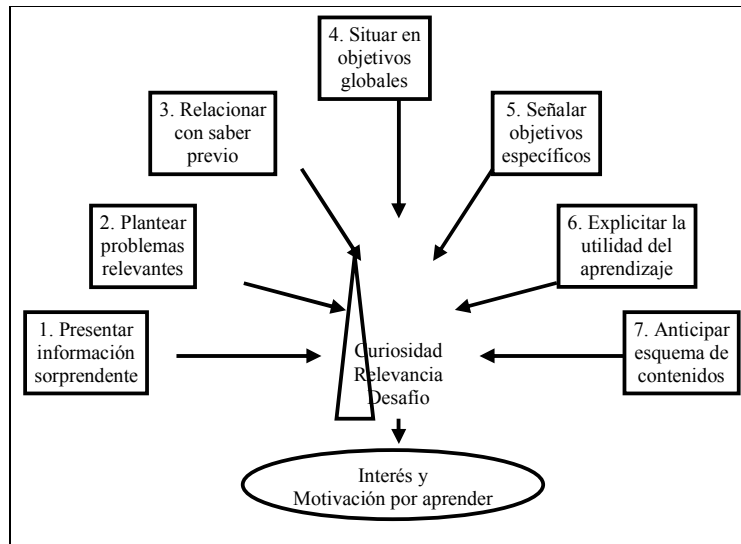


FIGURA 5.1. PAUTAS PARA INTRODUCIR LAS ACTIVIDADES

Sin embargo, sentir curiosidad y ver la relevancia o utilidad del problema puede no ser suficiente para que los alumnos se pongan a la tarea de aprender. Han de experimentar la necesidad de aprender los conocimientos y estrategias que permiten afrontar los problemas, necesidad que se percibe cuando se constata que no se poseen, constatación que se puede facilitar haciendo que los alumnos se enfrenten con las preguntas y problemas antes de recibir la información pertinente. Además, para que se tenga claro qué es lo que se tiene que aprender y se perciba

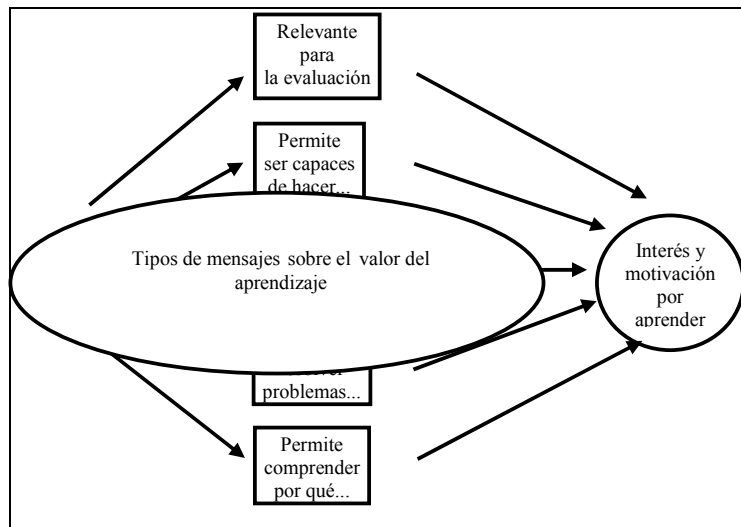


FIGURA 5.2: MENSAJES QUE INFLUYEN EN EL INTERÉS Y MOTIVACIÓN POR APRENDER

la tarea como un desafío interesante y razonable, conviene que se hagan explícitos los objetivos globales –por ejemplo, “Vamos a aprender a escribir tratando de persuadir a otro para que haga algo que deseamos” – y los específicos –por ejemplo, “Vamos a aprender cómo podemos hacer que vea las cosas desde nuestro punto de vista”, así como anticipar el esquema de contenidos que se van a desarrollar –especialmente si este esquema está visualmente presente, pues ayuda a no perderse durante la explicación.

No obstante, nuestros resultados han puesto de manifiesto que el efecto de las pautas señaladas sobre la motivación no es demasiado alto dado que está condicionado por las

motivaciones de los alumnos. En general, cuanto mayores son tanto la “motivación por aprender” como, la “disposición al esfuerzo”, más favorables resultan. Sin embargo, pautas como plantear problemas, señalar objetivos específicos y situar el trabajo explícitamente en el marco de objetivos globales no solo no motivan sino que desmotivan tanto más cuanto mayores son la “motivación externa”, el “deseo de estar con los amigos” o “la resistencia al desánimo debido al profesor”. En consecuencia, dado que en estos casos es difícil despertar el interés para que el alumno se esfuerce por el valor intrínseco del propio aprendizaje, es preciso utilizar estrategias que aprovechen las propias motivaciones de los alumnos para que a pesar de todo aprendan. Por ejemplo, puesto que señalar la relevancia de lo que se va a aprender para la evaluación, activa a todos los alumnos, se puede plantear un tipo de evaluación no final ni ligada a un momento puntual, sino continua y ligada al proceso mismo de trabajo, planteamiento ilustrado por distintos autores en relación con las matemáticas (Barberá, 1999), con las ciencias experimentales (Duschl y Gitomer, 1997) o con las ciencias sociales (Alonso Tapia, 2002).

Implicaciones para facilitar la experiencia de progreso.

Una vez suscitada la intención de aprender, es necesario contribuir a que esta intención se lleve a la práctica y sostenga el esfuerzo de alumnos y alumnas hasta conseguir los objetivos buscados, contribución que exige *ayudarles a que vayan teniendo a lo largo de todo el proceso la experiencia de que progresan*. Sin esta experiencia sus expectativas de éxito y de autoeficacia disminuirían y el esfuerzo percibido como necesario para realizar la tarea aumentaría, dando lugar al abandono de la misma y a que prestase atención a otros incentivos ajenos al trabajo del aula. Aunque las estrategias utilizables con este propósito pueden ser muy variadas, nuestro trabajo sugiere cuáles pueden ser más útiles y bajo qué condiciones.

Si consideramos, por ejemplo las pautas de actuación que teóricamente podían favorecer más la experiencia de progreso, pautas recogidas en la Figura 5.3, todas las estudiadas –especialmente la claridad en la exposición y el uso de imágenes y ejemplos que permitan visualizar las ideas que el profesor trata de transmitir- tienen un efecto positivo excepto la sugerencia de lecturas complementarias y el uso de un vocabulario

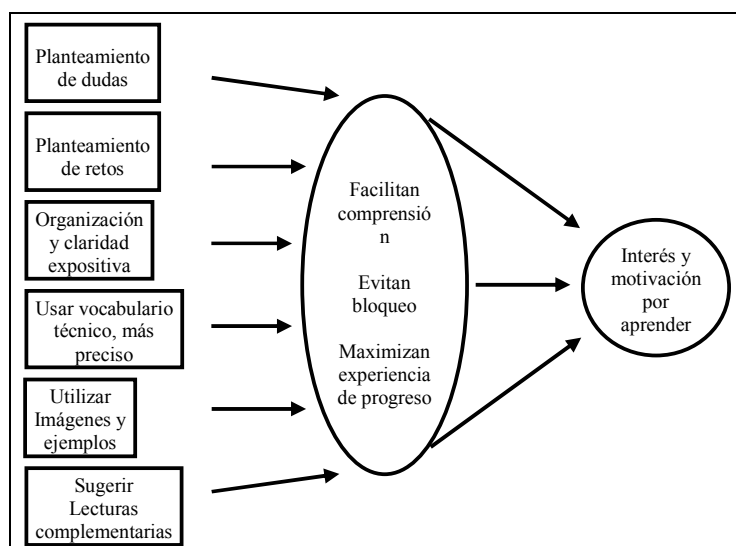


FIGURA 5.3: PAUTAS AL PLANTEAR Y EXPONER LOS CONTENIDOS

técnico, más preciso teóricamente. El efecto de estas dos pautas es tanto más negativo cuanto mayor es el “deseo de recibir la aceptación y apoyo del profesor” y, sobre todo, el

“deseo de evitar el trabajo porque no se percibe su utilidad”, y tanto más positivo cuando mayor es la “motivación por aprender”. En consecuencia, puesto que la desmotivación puede venir por la dificultad de comprensión de los términos, parece importante que los profesores faciliten la comprensión de los conceptos antes de ponerles etiquetas que obstaculicen la experiencia de progreso.

Entre las acciones del profesor que pueden favorecer la sensación de progreso al explicar, está el hecho de que induzca a los alumnos a *participar*, objetivo que puede conseguirse de distintos modos que se presentan en la Figura 5.4. Como ya se expuso al comentar el Estudio 3, el efecto de estos modos es positivo, si bien está bastante modulado por las motivaciones previas de

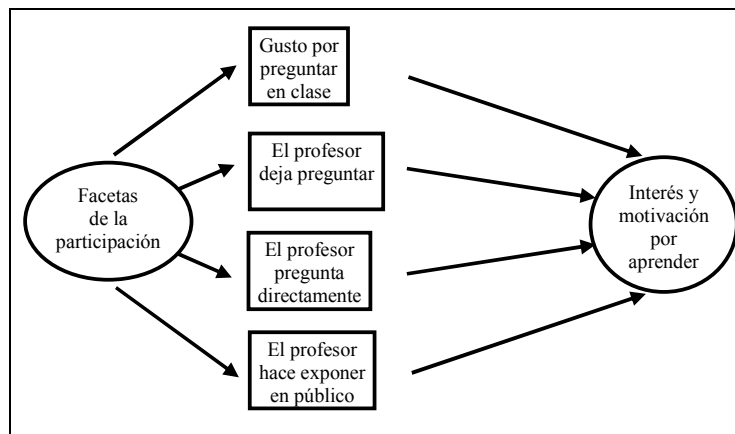


FIGURA 5.4: PAUTAS AL TRATAR DE QUE LOS ALUMNOS PARTICIPEN Y SE IMPLIQUEN.

los alumnos. Así, cuanto mayor es el deseo de los éstos por aprender, mayor es su gusto por preguntar y mejor valoran los modos de inducir a la participación, efecto que aumenta además, en el caso de tener que exponer en clase, cuanto mayor es el “deseo de ayudar y ser útil”. Por el contrario, cuanto mayor es el “miedo al fracaso”, menos gusta preguntar y peor se valora el que el profesor lo intente por un medio u otro. Parece, pues, importante que los profesores conozcan qué alumnos lo pasan peor cuando tienen que participar —el cuestionario MEVA puede ser útil con este fin- no tanto para no preguntarles, sino para hacerlo en ocasiones que resulten menos amenazadoras de su autoestima y, sobre todo, para crear una relación de confianza y de apoyo que, cuando tengan dificultades y errores, les anime a afrontarlos como ocasiones para aprender y no como momentos en que pueden quedar mal frente a los demás.

El conocimiento no se recibe, se construye a partir de la información que se recibe, información que es preciso representarse y cuyas implicaciones es preciso elaborar. Por esta razón es importante implicar activamente al alumno en el proceso de aprendizaje a través de los *trabajos, tareas y clases prácticas*. Aunque la naturaleza de estas actividades varía obviamente según la materia que se esté trabajando, hay una serie de facetas comunes a todas ellas que, de acuerdo con los resultados de nuestro estudio, afectan a la motivación en interacción con las motivaciones previas de los alumnos. Las figuras 5.5 y 5.6 muestran las facetas a que nos referimos, facetas en relación con las cuales los resultados comentados en el Estudio 3 tienen implicaciones prácticas importantes.

Por un lado, lo que más se valora -con independencia de las motivaciones previas de los alumnos- en relación con las tareas y clases prácticas es que el profesor esté disponible para ayudar. Así mismo, en los trabajos prácticos lo que más se valora, también con independencia

de las motivaciones señaladas, es que se dé a elegir el tema del trabajo. En consecuencia, no se deben olvidar estas dos pautas de actuación –ayudar y dar la posibilidad de elegir- si se desea contribuir a la experiencia de progreso y evitar la desmotivación.

No obstante, como se expuso al comentar los resultados del tercer estudio, aunque la valoración de los trabajos, tareas y clases prácticas tiende a ser positiva, esta valoración depende mucho de las motivaciones previas de los alumnos. Por un lado, a medida que aumentan el “deseo de aprender”, el “deseo de ser útil” y la “disposición al esfuerzo”, tal valoración, así como la de la mayoría de las facetas que caracterizan las actividades y trabajos prácticos, aumenta.

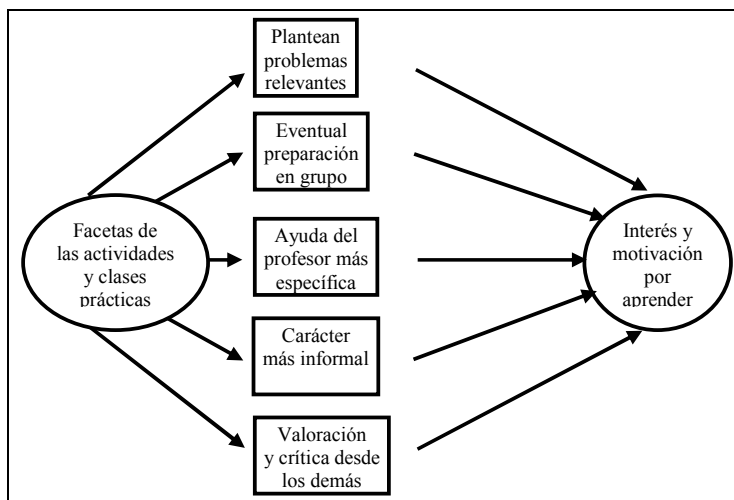


FIGURA 5.5: PAUTAS AL PLANTEAR ACTIVIDADES Y CLASES PRÁCTICAS

Por el contrario, a medida que aumenta el “miedo al fracaso” disminuye la valoración del hecho de que el profesor permita que los trabajos que los alumnos presentan en las clases prácticas reciban críticas, aunque éstas busquen ser constructivas. En consecuencia, los profesores deben tener en cuentas estos hechos para manejar de modo adecuado el planteamiento de trabajos y actividades y evitar la desmotivación.

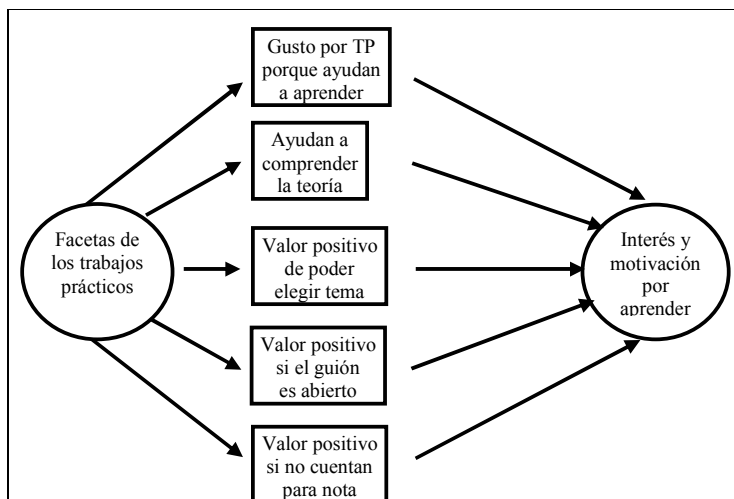


FIGURA 5.6: PAUTAS AL PLANTEAR TRABAJOS PRÁCTICOS

Implicaciones para el planteamiento de la evaluación.

Finalmente, los resultados del presente trabajo tienen implicaciones prácticas para el *planteamiento de la evaluación*. Con independencia de las diferencias que en los modos de evaluar debidas a la naturaleza de los contenidos de las distintas áreas, hay aspectos comunes en el planteamiento mencionado, aspectos que se recogen en la figura 5.7 y cuyo impacto en la motivación es preciso tener en cuenta, si bien se ve muy matizado por las motivaciones de

los alumnos que permite evaluar el cuestionario MEVA, como se puso de manifiesto en las conclusiones del tercer estudio.

A la luz de los resultados referidos, si se desea que el planteamiento de la evaluación no resulte des-motivador parece necesario, sobre todo, que la evaluación sea frecuente, preferentemente integrada en el propio proceso de aprendizaje, para maximizar la oportunidad de retroalimentación y la experiencia de progreso. Por la misma razón parece importante que las tareas a realizar sean relevantes y variadas, y que permitan aplicar lo que se sabe.

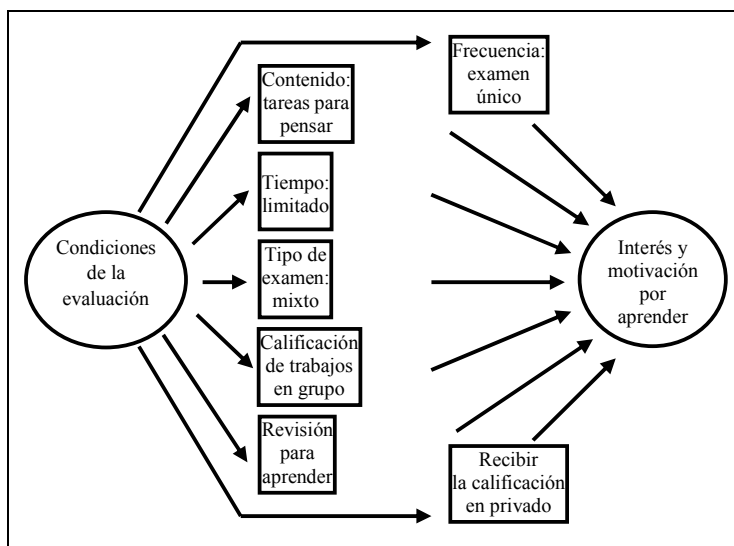


Figura 5.7: Condiciones de la evaluación que afectan a la motivación.

Ocurre, sin embargo, como ya se expuso en el tercer estudio, que cuanto mayores son el “deseo de evitación de las tareas escolares”, “la motivación externa” y el “miedo al fracaso”, menos valor se atribuye a que la evaluación presente las características señaladas. Dado que las pautas de evaluación referidas favorecen el aprendizaje, creemos que la implicación práctica de este hecho no es que no se debe plantear la evaluación del modo indicado. Por el contrario, creemos que lo que exigen es analizar las condiciones que hacen que se activen las motivaciones señaladas. Si el problema es que no se ve la utilidad de lo que hay que aprender, lo que hay que hacer es buscar actividades que faciliten la percepción de la misma, incluyendo el modo en que se plantea la evaluación, como hemos ilustrado en otros trabajos (Alonso Tapia, Asensio, López, y Carriedo, *en prensa*). Si lo que ocurre es que, pese a las características señaladas, las evaluaciones siguen activando el “miedo al fracaso”, es posible que quepa aminorar este miedo ubicando la tarea en un contexto en que la evaluación a) sea continua, b) se centre en el proceso, c) vaya acompañada de retroalimentación abundante y positiva y d) maximice la auto-evaluación para favorecer la experiencia de progreso, como también ilustra el trabajo mencionado. Finalmente, si el problema es que la motivación es externa, tal vez se deba a que el alumno no ha llegado a percibir el valor que puede tener la tarea o a experimentar lo gratificante que es la experiencia de saber y sentirse competente, lo que exigirá no tanto cambiar la evaluación como el planteamiento del resto de las actividades docentes. Conviene, en cualquier caso, conocer el perfil motivacional de los alumnos para anticipar sus posibles reacciones al planteamiento de la docencia y la evaluación, para lo que el cuestionario MEVA parece útil a la luz de los resultados de este trabajo.

REFERENCIAS

- Alonso Tapia, J. (1987). Estudio sobre la validez de constructo de los cuestionarios MAPE, EAT y ECO. *Estudios de Psicología*, 30, 45-69
- Alonso Tapia, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- Alonso Tapia, J. (Dir.) (1992). *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma.
- Alonso Tapia, J. (1997a). *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias*. Barcelona: EDEBE.
- Alonso Tapia, J. (1997b). *Evaluación del conocimiento y su adquisición. 3 Volúmenes*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura.
- Alonso Tapia, J. (1999). ¿Qué podemos hacer los profesores universitarios por mejorar el interés y el esfuerzo de nuestros alumnos por aprender? En Ministerio de Educación y Cultura (Ed). *Premios Nacionales de Investigación Educativa, 1998*. (pp.151-187) Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Alonso Tapia, J., Asensio, F., López, I. Y Carriedo, N (En prensa). *Evaluación del conocimiento y formación del profesorado: Diseño, evaluación y valoración inicial de un programa de formación del profesorado de Ciencias Sociales de Secundaria en evaluación de conocimientos y capacidades cognitivas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Alonso Tapia, J. y Arce, E. (1992). Expectativas de control y motivación: El cuestionario ECO. En J. Alonso Tapia (Dir.), *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. (pp. 135-175). Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma.
- Alonso Tapia, J. y López, G. (1999). Efectos motivacionales de las actividades docentes en función de las motivaciones de los alumnos. En J.I. Pozo y C. Monereo (Eds.). *El aprendizaje estratégico*. (pp. 35-57). Madrid: Santillana.
- Alonso Tapia, J., Montero, I. y Huertas, J.A. (2000). *Evaluación de la motivación en sujetos adultos. El cuestionario MAPE-3*. Trabajo no publicado. Registro de la Propiedad Intelectual: 91.618. Madrid.
- Alonso Tapia, J. y Sánchez, J. (1992). El cuestionario MAPE-I: Motivación hacia el aprendizaje. En J. Alonso Tapia (Dir.), *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. (pp. 53-92). Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma.
- Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 3, 261-271.
- Ames, R. y Ames, C. (Eds.) (1984). *Research on motivation in education. I. Student motivation*. Nueva York: Academic Press.
- Ames, C. y Ames, R. (Eds.) (1985). *Research on motivation in education. II. Goals and cognitions*. Nueva York: Academic Press.
- Atkinson, J.W. (1974). The mainspring of achievement oriented activity. En J.W. Atkinson y J.O. Raynor (Eds.), *A theory of achievement motivation*. Nueva York: Wiley.
- Atkinson, J.W. y Feather, N.T. (Eds.) (1966): *A theory of achievement motivation*. Nueva York: Wiley.
- Atkinson, J.W. y Raynor, J.O. (Eds. 1974). *Motivation and achievement*. Winston.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. Nueva York: Freeman.
- Barberá, E. (1999). *Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje*. Barcelona: Edebé.
- Boekaerts, M., Pintrich, P.R. y Zeidner, M.H. (2000). *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Costa, P. y McClelland, D. C. (1971). *Predicting rank in class from motivational, social class and intelligence measures*. Manuscrito no publicado, citado en D. McClelland (1985), *Human Motivation*. Glenview, Ill: Scott, Foresman & Co.
- Covington, M. (1992). *Making the grade. A self-worth perspective on motivation and school learning*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Covington, M. (1998). *The will to learn. A guide for motivating young people*. Cambridge: Cambridge University Press. (Traducción castellana: La voluntad de aprender: Guía para la motivación en el aula. Madrid: Alianza Editorial).
- Covington, M. (2000). Goal theory, motivation and school achievement: an integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171-200.
- Crandall, V.C., Katkovsky, W. y Crandall, V.J. (1965). Children's beliefs in their own control of reinforcements in intellectual-academic achievement situations. *Child Development*, 36, 91-109.

- Csikszentmihalyi, M. (1988). The flow experience and its significance for human psychology. En M. Csikszentmihalyi e I.S. Csikszentmihalyi (Eds.), *Optimal experience: psychological studies of flow in consciousness*. (pp. 15-35). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- De Corte, E., Verschaffel, L., Entwistle, N. y van Merriënboer, J. (2003). *Powerful learning environments*. Amsterdam: Pergamon.
- deCharms, R. (1976). *Enhancing motivation: Change in the classroom*. New York: Irvington.
- Deci, E.L. (1975). *Intrinsic motivation*. Nueva York: Plenum Press.
- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press, Nueva York.
- Duschl, R.A. & Gitomer, D.H. (1997). Strategies and challenges to changing the focus of assessment and instruction in Science classrooms. *Educational Assessment*, 4 (1), 37-73.
- Dweck, C. (1999). *Self-theories. Their role in motivation, personality and development*. Philadelphia: Psychology Press
- Dweck, C. y Elliot, D.S. (1983). Achievement motivation. En P.H. Mussen (Editor general.) y E.M. Hetherington (Editor del volumen), *Handbook of child psychology. Volumen IV: Social and personality development*. (pp. 643-691) Nueva York, Wiley.
- Eccles, J.S. y Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Eccles, J.S., Wigfield, A. y Schiefele, U. (1998). 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*. Nueva York: Wiley.
- Eccles (Parsons), J., Adler, T.F., Futterman, R., Goff, S.B., Kaczala, C.M. y otros (1983). Expectancies, values and academic behaviors. En J.T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation*. San Francisco: Freeman.
- Eisenberg, R. y Cameron, J. (1996) Detrimental effects of reward. *American Psychologist*, 51, 11, 1153-1166
- Elliot, A.J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34 (3), 169-189.
- Elliot, A.J. y Covington, M.V. (2001). Approach and avoidance motivation. *Educational Psychology Review*, 13 (2), 73-92.
- Ford, M.E. (1992). *Human motivation: Goals, emotions and personal agency beliefs*. Newbury Park, CA: Sage.
- Gallimore, R. (1981). Affiliation, social context, industriousness and achievement. En R.H. Munroe, R.L. Munroe, y B.B. Whiting (Eds.), *Handbook of cross-cultural human development*. Nueva York: Garland STPM.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17, 300-312.
- Heckhausen, H. (1977). Achievement motivation and its constructs: A cognitive model. *Motivation and Emotion*, 1, 283-329.
- Heckhausen, H. (1991) *Motivation and action*. Berlin: Springer-Verlag.
- Hidi, S. y Anderson, V. (1992). Situational interest and its impact on reading and expository writing. En A. Renninger, S. Hidi y A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development*. Hilldale, NJ: Erlbaum.
- Hidi, S. y Harackiewicz, J.M. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70, 2, 151-179.
- Koestner, R. y McClelland, D.C. (1992). The affiliation motive. En Ch. Smith (Ed.), *Motivation and personality: Handbook of thematic content analysis*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Kuhl, J. (1987) Feeling versus being helpless: metacognitive mediation of failure induced performance deficits. En F.Weinert y R.H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding*. (pp. 217-235). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kuhl, J. (1994) Action versus state orientation: Psychometric properties of the Action Control Scale. En J. Kuhl y J. Beckmann (Eds.), *Volition and personality: Action versus state orientation*. (47-59). Seattle: Hogrefe y Huber.
- Kuhl, J. (2000). A functional-design approach to motivation and self-regulation. En M. Boekaerts, P. Pintrich and M. Zaidner (Eds.) *Handbook of self-regulation*. (pp. 111-169). San Diego, CA: Academic Press.
- Linnenbrink, E.A. y Pintrich, P.R. (2001). Multiple goals, multiple context: The dynamic interplay between personal goals and contextual goal stresses. En S. Volet y S. Jarvela (Eds.), *Motivation in learning contexts: Theoretical advances and methodological implications*. (pp. 251-269). Amsterdam: Pergamon.

- Lewin, K. (1938). *The conceptual representation and the measurement of psychological forces*. Durham, NC: Duke University Press.
- Mandler, G. y Sarason, S.B. (1952). A study of anxiety and learning. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47, 166-173.
- McClelland, D.C. (1985). *Human motivation*. Londres: Scott, Foresman, and company.
- Montero, I. y Alonso Tapia, J. (1992-a). El cuestionario MAPE-II. En J. Alonso-Tapia (Dir.), *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. (pp. 205-231). Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma.
- Montero, I. y Alonso Tapia, J. (1992-b). Validez predictiva de los cuestionarios MAPE-II y EMA-II. En J. Alonso-Tapia (Dir.), *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. (pp. 263-280). Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma.
- Montero, I. y Alonso Tapia, J. (1992-c). Validez de constructo de la batería MAT (Motivación-atribuciones). En J. Alonso-Tapia (Dir.), *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. (pp. 281-300). Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma.
- Montero I. y Alonso Tapia, J. (1992-d). Achievement motivation in high school: contrasting theoretical models in the classroom. *Learning and Instruction*, 2, 43-57.
- Nicholls, J.G. (1984). Conceptions of ability and achievement motivation. En R. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (vol. 1, pp. 39-73). Orlando, Florida: Academic Press.
- Pardo, A. y Alonso Tapia, J. (1990). *Motivar en el aula*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma.
- Pelechano, V. (1975): *El cuestionario MAE de motivación y ansiedad de ejecución*. Madrid, Fraser.
- Pressley, M., El-Dinary, P.B., Marks, M., Brown, R. y Stain, S. (1992). Good strategy instruction is motivating and interesting. En K.A. Renninger, S. Hidi y A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development*. (pp. 333-358) Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Renninger, K.A., Hidi, S. y Krapp, A. (Eds.) (1992). *The role of interest in learning and development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rotter, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- Ryan, R.M. y Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 1, 68-78.
- Ryan, A.M., Pintrich, P.R. y Midgley, C. (2001). Avoiding seeking help in the classroom: Who and why? *Educational Psychology Review*, 13 (2), 93-114.
- Skinner, E.A., Zimmer-Gembeck, M.J. y Connell, J.P. (1998). Individual differences and the development of perceived control. *Monographs of the Society for Research on Child Development*, 63 (Nº de Serie, 254, nº 2-3).
- Smith, P. (Ed.). *Handbook of thematic content analysis*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Super, D.E. y Criles, J.O. (1962). *Appraising vocational fitness*. Nueva York: Harper y Row.
- Urdan, T. y Midgley, C. (2001). Academic self-handicapping: What we know, What more there is to learn? *Educational Psychology Review*, 23 (2), 115-138.
- Velis, D. y Alonso Tapia, J. (2003). *Valor motivacional de las pautas de actuación docente en función de las características motivacionales de los alumnos: Un estudio piloto con alumnos universitarios de Arica (Chile)*. Trabajo no publicado. Madrid: Universidad Autónoma.
- Weiner, B. (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. Morristown, N.J.: General Learning Press.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Wentzel, K.R. (1994). Relations of social goals pursuit to social acceptance, classroom behavior and perceived social support. *Journal of Educational Psychology*, 86, 173-182.
- Wentzel, K.R. (1995). *Teachers who care: Implications for student motivation and classroom behavior*. Washington, DC: Office for Educational Research Improvement.
- Winter, D.G. (1973). *The power motive*. Nueva York: Free Press.
- Zimmerman, B.J. (1989). A social cognitive view of self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339.
- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich, y M.H. Zeidner, (2000), *Handbook of self-regulation*. (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.