

EFFECTOS MOTIVACIONALES DE LAS ACTIVIDADES DOCENTES
EN FUNCIÓN DE LAS MOTIVACIONES DE LOS ALUMNOS

© Jesús Alonso Tapia
y Gema López Luengo

En J.I. Pozo y C. Monereo (Eds) (1999). *El aprendizaje estratégico*. (pp. 35-57). Madrid: Santillana.

Dirección:

Facultad de Psicología
Universidad Autónoma de Madrid
Campus de Canto Blanco
28049 MADRID.

Tel.: 34-1-4974598
Fax: 34-1-4975215
E-mail: JESÚS.ALONSO@.UAM.ES

EFFECTOS MOTIVACIONALES DE LAS ACTIVIDADES DOCENTES EN FUNCIÓN DE LAS MOTIVACIONES DE LOS ALUMNOS

Jesús Alonso Tapia y Gema López Luengo.

Uno de los factores más importantes que determina el aprendizaje escolar es la motivación con que alumnos y alumnas afrontan las actividades escolares dentro y fuera del aula. Por esta razón es necesario asegurarse de que tienen la motivación suficiente a la hora de plantearles objetivos, retos y actividades encaminadas a facilitar su aprendizaje. Esta necesidad se pone de manifiesto en que uno de los problemas que con más frecuencia e insistencia plantean los profesores es qué pueden hacer para motivar a sus alumnos de modo que pongan el interés y el esfuerzo que requiere el aprendizaje y la adquisición de los conocimientos, destrezas y capacidades que constituyen el objeto de la enseñanza.

Debido a la importancia del problema señalado, han sido numerosas las investigaciones que han tratado de poner de manifiesto tanto el efecto de las distintas motivaciones de los alumnos sobre el aprendizaje, como los factores personales de que depende una motivación adecuada. Tales investigaciones han sido revisadas y sintetizadas en diversos trabajos (Alonso Tapia, 1991, 1992, 1995, 1997, Ames y Ames (1984, 1985, 1989); Boekaerts, 1997; Dweck y Elliot, 1983; Kuhl, 1994). Mucho menos frecuentes han sido los trabajos destinados a poner de manifiesto las condiciones contextuales concretas que pueden contribuir a la mejora del interés y esfuerzo con que los alumnos afrontan la actividad escolar (Pardo y Alonso Tapia, 1990; Alonso Tapia e Irureta, 1991; Hidi y Anderson, 1992; Pressley y otros, 1992). No obstante, pese al escaso volumen de trabajos empíricos sobre el papel de las condiciones contextuales, la reflexión sobre las mismas ha dado lugar a directrices divulgadas y asumidas por los profesores (Alonso Tapia, 1991; Ames, 1992). Debido a la escasez de trabajos empíricos sobre este punto, aunque el modo de enfocar la actividad docente propuesto por los trabajos descritos para mejorar la motivación sea plausiblemente adecuado, parece necesario obtener evidencia empírica adicional que sustente las orientaciones prácticas que sobre este punto vienen dándose a los profesores de los distintos niveles escolares. En este contexto surge la investigación que presentamos.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

En trabajos previos (Alonso Tapia, 1991, 1995, 1997), tras el análisis de la evidencia existente, hemos propuesto un modelo para el análisis y modificación, en caso necesario, de las pautas de actuación de los profesores que constituyen los factores contextuales inmediatos que supuestamente influyen en la motivación de los alumnos por aprender. Los patrones de actuación a que nos referimos se recogen en la Tabla 1.

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

<p>1. Pautas al comenzar las actividades de aprendizaje.</p> <p>1.1. <i>Para activar la curiosidad:</i></p> <p>Presentar de información nueva o sorprendente Plantear de problemas e interrogantes</p> <p>1.2. <i>Para mostrar la relevancia de la tarea:</i></p> <p>Emplear situaciones que ilustren la relevancia de la tarea Indicar directamente la funcionalidad de la tarea</p> <p>1.3. <i>Para activar y mantener el interés:</i></p> <p>Variar y diversificar las tareas Activar los conocimientos previos Usar un discurso jerarquizado y cohesionado Usar ilustraciones y ejemplos Usar un contexto narrativo Sugerir metas parciales Orientar la atención al proceso de realización de la tarea Planificar de forma precisa de las actividades a realizar</p> <p>2. Pautas al desarrollar las actividades de aprendizaje.</p> <p>2.1. <i>Para transmitir aceptación incondicional:</i></p> <p>Permitir que los alumnos intervengan espontáneamente Escuchar activamente, pidiendo aclaraciones si procede Hacer eco de las respuestas Asentir con la cabeza mientras el alumno o alumna hablan Señalar lo positivo de las respuestas, aunque sean incompletas Pedir razones de las respuestas incorrectas No comparar a los alumnos Dedicar tiempo a cualquier alumno o alumna que demande ayuda</p> <p>2.2. <i>Para que los alumnos se implique de forma autónoma en el aprendizaje.</i></p> <p>Explicitar la funcionalidad de las actividades Dar oportunidades de opción Subrayar el progreso y el papel activo del alumno en el mismo Sugerir el establecimiento de metas propias Sugerir la división de tareas en pequeños pasos Enseñar a preguntarse cómo puedo hacerlo? y a buscar medios para superar las dificultades Señalar la importancia de pedir ayuda Señalar la importancia de pedir que le enseñen a hacer las cosas por sí solo/a. Enseñar a preguntarse qué enseñan los errores Hacer que alumnos y alumnas se paren a sentir y disfrutar sus logros</p> <p>2.3. <i>Para facilitar la experiencia de aprendizaje: diseño de las tareas.</i></p> <p>Crear la conciencia del problema Explicar los procedimientos o estrategias a aprender Modelar el uso de los procesos de pensamiento, haciéndolos explícitos</p>	<p>Moldear mediante indicaciones el uso preciso de procedimientos y estrategias Posibilitar e inducir la práctica independiente</p> <p>2.4. <i>Para facilitar de la experiencia de aprendizaje: Interacción profesor-alumno.</i></p> <p>a) <i>Mensajes:</i></p> <p>Orientar hacia el proceso, más que hacia el resultado Orientar hacia la búsqueda de medios de superar las dificultades Señalar los progresos específicos del alumno (refuerzo) Sugerir que se reflexione sobre el proceso seguido Hacer que el alumno se pare a pensar sobre lo que ha aprendido Señalar que nadie es tonto, que todo se puede aprender</p> <p>b) <i>Recompensas:</i></p> <p>Utilizar recompensas si el interés inicial es muy bajo Utilizar recompensas si el atractivo de la tarea requiere práctica Utilizar recompensas si para disfrutar de la tarea requiere cierta destreza</p> <p>c) <i>Modelado de valores:</i></p> <p>Mostrar que se afrontan las tareas buscando ante todo aprender Mostrar que se valoran los errores como algo de lo que se puede aprender Mostrar que escuchar incluso al menos capaz es valioso: siempre se aprende algo</p> <p>2.5. <i>Para facilitar la experiencia de aprendizaje: Interacción entre alumnos.</i></p> <p>Proponer tareas que impliquen cooperación: - sólo si la tarea es abierta, posibilitando el contraste de puntos de vista - prestando atención al tamaño del grupo - prestando atención a las características de los alumnos Proporcionar un guión que incluya objetivos y pautas básicas de organización</p> <p>3. Pautas para la evaluación del aprendizaje.</p> <p>Hacer explícita la relevancia de los conocimientos y destrezas evaluados Diseñar la tarea y el tipo de preguntas de modo que permitan ayudar a superar los errores Hacer preguntas para que se caiga en la cuenta de que realmente se ha aprendido Dar a conocer de antemano los criterios de calificación y procurar que sean lo más objetivos posible Incluir tareas de dificultad variada para facilitar a todos un cierto éxito Evitar en lo posible la comparación entre alumnos Dar información a los alumnos sobre cómo superar los errores</p>
---	---

Aunque existen numerosos apoyos parciales que sugieren que actuar de acuerdo con el modelo seña-lado puede ser particularmente efectivo, hay dos aspectos del mismo que son totalmente desconocidos. Por un lado, no se conoce la perspectiva de los propios alumnos respecto al valor motivacional de las diferentes pautas de actuación en que, paso a paso, se traduce la actividad docente. ¿Qué efecto tienen las pautas referidas, según su experiencia, en su interés y esfuerzo por aprender?

Por otro lado, tratar de dar respuesta a la pregunta anterior puede dar lugar a resultados engañosos si no se tienen en cuenta las diferentes metas con que los alumnos afrontan el trabajo escolar, metas que pueden hacer que lo que es estimulante para unos, no lo sea para otros. Diversos autores, tal y como recogemos en varios de nuestros trabajos (Alonso Tapia, 1991, 1997) han puesto de manifiesto que los alumnos afrontan la actividad escolar preocupados sobre todo por una o más de las siguientes metas:

- a) Adquirir o incrementar los propios conocimientos y capacidades (Dweck y Elliot, 1983).
- b) Conseguir aprender no cualquier cosa, sino conocimientos que por su naturaleza sean relevantes y útiles para la consecución de objetivos ulteriores a corto, medio o largo plazo (Keller, 1983).
- c) Conseguir la seguridad que da el aprobado o una determinada calificación (Elton, 1996).
- d) Conseguir metas externas al propio aprendizaje (Leeper, Greene y Nisbet, 1973).
- e) Conseguir preservar y, si es posible, incrementar la propia autoestima ante sí mismo y ante los demás (Dweck y Elliot, 1983).
- f) Evitar la sensación de hacer las cosas por obligación y para beneficio de otros, y experimentar que lo que se hace se hace por que se desea y para el propio beneficio (deCharms, 1976).
- g) Evitar la sensación de rechazo y experimentar la sensación de ser aceptado de modo incondicional por los demás y, especialmente, por el profesor (Feuerstein y col., 1980).

Como puede deducirse, en la medida en que las pautas de actuación recogidas en la Tabla 1 tienden a maximizar la probabilidad de conseguir los efectos positivos ligados a las metas descritas y a minimizar los negativos, cabe esperar -en general- que los alumnos perciban que afectan positivamente a su interés y su motivación por aprender. Sin embargo, la percepción del efecto de algunas de las pautas aludidas puede variar dependiendo de qué meta sea la que más preocupe el sujeto. Por ejemplo, promover la participación y la realización de clases prácticas llevadas a cabo por los propios alumnos puede tener efectos positivos en la medida en que a aquellos les preocupe aprender, dado que al participar, sus ideas y conocimientos son confirmados o corregidos según que sean correctos o no, confirmación y corrección que favorecen el aprendizaje. Pero en la medida en que lo que preocupe a un alumno sea sobre todo preservar su autoestima y evitar hacer el ridículo, es probable que tener que exponer un tema en una clase afecte negativamente a la motivación. En consecuencia, parece necesario dar respuesta a la pregunta siguiente: ¿De qué modo y en qué grado las diferencias en las metas con que los alumnos afrontan las actividades escolares modifican en el efecto motivacional de los contextos creados por los profesores?

Dado que saber a qué atenerse respecto a las cuestiones anteriores es particularmente importante si se desea que ajustar la actividad docente de modo que facilite la implicación voluntaria e intensa de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, hemos diseñado la investigación que se describe a continuación para intentar responderlas.

HIPÓTESIS.

Que conozcamos, no existen estudios previos sobre el modo en que los alumnos perciben el efecto motivacional de las diferentes pautas de acción docente. Este hecho dificulta la posibilidad de establecer hipótesis o expectativas específicas sobre el efecto de cada una de tales pautas. No obstante, la evidencia existente sobre el efecto de las mismas en la motivación y el aprendizaje, efecto puesto de manifiesto en los trabajos de los numerosos autores anteriormente citados, así como la consideración de la naturaleza de las motivaciones personales que guían la actividad de los alumnos, permite esperar ciertos resultados que señalamos a modo de hipótesis generales.

- a) En conjunto, cabe esperar que las *pautas de actuación relacionadas con la introducción de los distintos temas o actividades* tengan un efecto positivo sobre el interés y la motivación, en la medida en que tales pautas se orienten a activar la curiosidad, mostrar la relevancia interna de las tareas y actividades y a facilitar el mantenimiento de la atención tanto en clase como cuando se ha de trabajar solo.
- b) Las *pautas de actuación relacionadas con el planteamiento y desarrollo de las clases o actividades*, en la medida en que faciliten la comprensión, eviten el bloqueo y maximicen la experiencia de progreso, también serán percibidas, en general, como algo positivo.
- c) Como en los casos anteriores, cabe esperar que las *pautas de evaluación y de valoración y uso de los resultados* de la misma que sugerimos, en la medida en que maximizan la oportunidad de aprender y minimizan las consecuencias negativas del fracaso sean percibidas de modo positivo.
- d) Podría ocurrir, sin embargo, que la diferente importancia que para cada alumno tienen las distintas metas diese lugar a valoraciones contrapuestas del interés y la motivación que las distintas pautas de actuación docente referidas en el modelo despiertan. De darse este hecho, quedarían ocultos los efectos de las pautas referidas si sólo se observasen los promedios de las valoraciones realizadas por los alumnos. Si este fuese el caso, tal vez pueda ocurrir que *los resultados anticipados por las hipótesis anteriores sólo se diesen en la medida en que los alumnos buscasen ante todo aprender y en que las pautas docentes no afectasen a otras motivaciones*. Sin embargo, en la medida en que éstas pautas impliquen también una amenaza para la autoestima o un esfuerzo que pueda ser percibido como aversivo por venir impuesto, su efecto sería tanto más negativo cuanto mayor fuese la preocupación de los alumnos por evitar tales consecuencias.

MÉTODO Y PROCEDIMIENTO.

Materiales.

Cuestionario para evaluar la valoración de los efectos motivacionales de la actividad docente.

A fin de evaluar si, de acuerdo con la opinión de los alumnos, la organización y desarrollo de la actividad docente siguiendo los principios y estrategias recogidas en nuestro modelo influyen positivamente en el interés y esfuerzo por aprender, hemos diseñado un cuestionario para alumnos de Secundaria con 100 preguntas distribuidas en dos grupos. En las treinta primeras se pedía a los alumnos que señalaran directamente el grado en que las prácticas docentes recogidas en la Tabla 2 influyen por una parte en su interés por aprender y, por otra, en la motivación y esfuerzo con que afrontan la actividad escolar, así como la frecuencia con que los profesores actúan de acuerdo con las mismas.

Tabla 2. Pautas de actuación docente cuyo impacto se ha evaluado de modo directo.

En relación con la introducción de temas o actividades:¹

- 1) Presentar información novedosa o sorprendente para activar la curiosidad.
- 2) Plantear problemas para activar la curiosidad.
- 3) Explicitar las metas y objetivos concretos 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 concretos de temas y actividades. Se evalúan los efectos de esta variable sobre la motivación con que el alumno se esfuerza por aprender.
- 5) Explicitar 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 o esfuerzo por aprender.

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

- Mostrar mediante mensajes explícitos que el trabajo a realizar es relevante
- 8) para aprobar un examen.
 - 9) para mejorar alguna capacidad.
 - 10) para incrementar la competencia laboral.
 - 11) para resolver algún problema.
 - 12) para mejorar la comprensión de algún concepto, principio, fenómeno, etc.

En relación con el planteamiento y desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje:

- 13) Utilizar 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.
- 14) Utilizar imágenes, ejemplos e ilustraciones para facilitar la representación de la información. Se evalúan los efectos de esta variable sobre la motivación o esfuerzo por aprender.
- 15) Plantear la realización de trabajos prácticos.
- 16) Hacer explícita la relación de unos temas con otros.

En relación con el apoyo a los alumnos.

- 17) Estar disponible para ayudar a los alumnos dentro y fuera de clase.

1.El número que precede a cada pauta será utilizado para identificar cada variable al describir los resultados.

En cuanto al segundo grupo de cuestiones, describen reacciones potenciales de preferencia o rechazo de determinadas prácticas docentes muy específicas. Los alumnos debían mostrar el grado en que estaban de acuerdo con las mismas, lo que podría dar lugar a que la tendencia a mostrarse de acuerdo sesgase los resultados. Por este motivo, para compensar los sesgos a la hora de responder, sobre cada una de estas prácticas había preguntas planteadas en forma positiva y en 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 esta segunda parte del cuestionario se presentan en la Tabla 3.

Tabla 3: Pautas de actuación docente cuyo impacto motivacional se ha evaluado a través de la declaración de preferencias.

<p><i>En relación con la introducción de actividades:</i>¹</p> <p>18) Gusto porque el profesor plantee dudas para hacer pensar. 19) Gusto porque el profesor plantee retos para estimular el esfuerzo. 20) Valoración positiva de que se muestre la utilidad de aprender un contenido concreto.</p> <p><i>En relación con el desarrollo de la clase:</i></p> <p>21) Valoración positiva de la organización y claridad expositiva. 22) Valoración positiva del uso de vocabulario técnico por parte del profesor. 23) Valoración positiva de la sugerencia de lecturas complementarias.</p> <p><i>En relación con las distintas formas de fomentar la participación.</i></p> <p>24) Actitud positiva hacia el hecho de preguntar en clase. 25) Valoración positiva del hecho de que el profesor permita preguntar en clase. 26) Valoración positiva del hecho de que el profesor pregunte directamente a los alumnos. 27) Valoración positiva del hecho de que el profesor pida exponer en público un trabajo. 28) Valoración positiva global del fomento de la participación.</p> <p><i>En relación con el planteamiento de clases prácticas:</i></p> <p>29) Gusto por las clases prácticas, porque plantean problemas interesantes. 30) Gusto por clases prácticas que se preparan en grupo. 31) Valoración positiva de la disponibilidad para ayudar a los alumnos a preparar las clases prácticas. 32) Valoración positiva de las críticas de los compañeros al propio trabajo durante las clases prácticas. 33) Valoración positiva de la mayor informalidad de las clases prácticas. 34) Valoración positiva global de las clases prácticas.</p> <p><i>En relación con el planteamiento de trabajos prácticos a realizar en casa:</i></p> <p>35) Valoración positiva de que el profesor ponga trabajos prácticos porque ayudan a aprender. 36) Valoración positiva de que el profesor ponga trabajos prácticos porque ayudan a aprender 37) Valoración positiva de que el profesor dé a elegir tema para trabajos prácticos. 38) Valoración positiva de que el profesor dé un guión abierto para trabajos prácticos. 39) Aceptación favorable de que los trabajos prácticos no cuenten para la nota.</p> <p><i>En relación con la evaluación del aprendizaje.</i></p> <p>40) Rechazo del planteamiento de un único examen 41) Gusto el planteamiento de evaluaciones que exijan pensar 42) Valoración positiva de la posibilidad de revisar exámenes para aprender 43) Valoración positiva del planteamiento de exámenes mixtos, que incluyen distintos tipos de tareas y formatos, porque facilitan la expresión de lo que se sabe 44) Valoración positiva de la limitación de tiempo en los exámenes: facilita la concentración 45) Valoración positiva de la evaluación de trabajos en grupo 46) Valoración positiva de que las notas se den en privado: a nadie le interesa lo que uno saque.</p>
--

1.El número que precede a cada pauta será utilizado para identificar cada variable al describir los resultados.

Cada pregunta del cuestionario debía ser contestada en una escala de 1 a 5, valores que aparecían acompañados de distintas calificaciones verbales -nada o nunca; casi nunca, casi nada o muy poco; algunas veces, lo suficiente, indiferente; bastante o bastantes veces; casi siempre, muchísimo totalmente. Respecto a este punto hemos de señalar que, aunque las distintas calificaciones verbales para un mismo punto vienen a ser equivalentes, esto no ocurre en relación con el punto medio. Como puede observarse, no es lo mismo decir que una forma de actuación del profesor me motiva *lo suficiente*, que decir que una proposición como "Si un/a profesor/a me ayuda a preparar una clase práctica, me siento apoyado/a y me motiva a esforzarme más" *es indiferente*. En consecuencia, será preciso tener presente este hecho a la hora de interpretar los resultados.

Cuestionario para la evaluación de la motivación.

Para evaluar las diferencias motivacionales con que los alumnos acuden a clase hemos utilizado el cuestionario MAPE-2 (Montero y Alonso Tapia, 1992 a, b, c y d). La elección de este cuestionario se ha debido a dos razones. La primera razón es que, aunque no permite evaluar el grado en que los alumnos se enfrentan a la actividad escolar preocupados por todas las metas anteriormente mencionadas, sí proporciona información sobre las más importantes, de acuerdo con la literatura, además de proporcionar indicadores de la actitud del sujeto frente a los medios a poner para alcanzarlas -el esfuerzo-. En concreto, los factores que permite evaluar son:

- *Disposición al esfuerzo.*- Tendencia a asumir habitualmente gran cantidad de trabajo, con independencia de la meta que esté en juego. Puesto que a la hora de trabajar en clase no importan sólo las metas, sino también los medios, la disposición al esfuerzo modulará el efecto motivador de cualquier meta. No obstante, este factor no implica necesariamente gusto por el esfuerzo. Solamente implica que el sujeto "tiende a ponerse a trabajar" habitualmente, sin especificar la razón de ello.
- *Motivación intrínseca.*- Motivación a hacer aquellas actividades que satisfacen por sus características internas -por su naturaleza, porque proporcionan comprensión y saber, etc.-. Incluye, pues, lo que hemos denominado deseo de aprender e incrementar la propia competencia.
- *Ambición.*- Deseo de llegar lejos, en parte consiguiendo metas que son en parte externas al propio trabajo -prestigio, puestos altos, etc.-. No importa tanto el disfrute de la tarea cuanto el pasar a otra más difícil y conseguir superarla. No importa tanto el "saber" como el "logro". Tiene que ver, pues, con el deseo de experiencias que favorecen positivamente la autoestima.
- *Ansiedad facilitadora del rendimiento.*- Tendencia a superarse ligada a la tensión que supone tener que hacer una prueba, pasar un examen, entregar un trabajo, etc. Se trata de una tensión que actúa más como indicio activador -ha llegado la hora de trabajar de firme- que como indicio de amenaza, pues se distingue del tipo de ansiedad que define el "miedo al fracaso".
- *Vagancia.*- Tendencia a hacer las cosas sin profundizar en ellas, frecuentemente sin llegar a terminarlas, ligada a una conceptualización por parte de sí y de los demás como vago. Es una actitud frente a los medios a poner para hacer algo, sólo en parte opuesta a la que evalúa la disposición al

esfuerzo: podría ocurrir que un sujeto siempre estuviese haciendo algo (disposición al esfuerzo) pero sin profundidad y sin terminar nada (vagancia).

- *Miedo al fracaso.*- Tendencia a evitar las situaciones que pueden dar lugar a una evaluación negativa de la propia competencia por parte de sí mismo o de otros. Refleja, pues, la preocupación por la autoestima pero en sentido negativo: se es especialmente sensible a la posibilidad de perderla. Por ello conlleva una gran preocupación por el posible fracaso ligado a las notas escolares.

En cuanto a la segunda razón para elegir este cuestionario, radica en que sus características psicométricas son bien conocidas, gracias a los numerosos estudios realizados con el mismo.

Muestra

Los cuestionarios utilizados fueron administrados en horario escolar a 441 alumnos, 202 chicos y 239 chicas, con una media de edad de 15,83 ($S_x = 1,42$). Estos alumnos procedían de dos centros de Secundaria y Bachillerato de Madrid, uno público y otro privado. De ellos, 124 eran de 3^o de ESO, 117 de 4^o, 120 de 3^o de BUP y 94 de COU.

Análisis de datos.

Los datos fueron objeto de varios tipos de análisis. Por un lado, se calcularon las medias y desviaciones típicas correspondientes a las diferentes características de la actividad docente, a fin de determinar si las respuestas apuntaban en la dirección esperada de acuerdo con el modelo de partida. Por otro lado, puesto que, como ya anticipábamos, las diferencias en las motivaciones de los alumnos podían oscurecer el efecto motivacional de las pautas de actuación de los profesores, al resultar éstas motivantes para unos alumnos y no para otros, se realizaron varios análisis de regresión a fin de determinar si el efecto de cada una de las pautas de actuación del profesor variaba sistemáticamente dependiendo de las características motivacionales de los alumnos evaluadas mediante el MAPE-2. Finalmente, mediante análisis de varianza se comprobó si el sexo de los alumnos implicaba alguna diferencia en la forma de valorar las pautas de actuación de los profesores que debiera tenerse en cuenta a la hora de organizar la enseñanza.

RESULTADOS

A continuación se describen los resultados de los análisis mencionados, resultados recogidos en el informe final de nuestra investigación (Alonso Tapia, 1998). El examen de los mismos pone de manifiesto los hechos que se describen en relación con los distintos grupos de variables. Para su correcta interpretación debe tenerse presente que los números a que se hace referencia en cada apartado corresponden a las variables en el modo en que se muestra en las Tablas 2 y 3.

Valoración de las estrategias empleadas en relación con la introducción de los distintos temas o actividades y de los mensajes sobre la relevancia de las mismas. (Variables 1 a 12 y 18 a 20).

Cuando se pregunta a los alumnos directamente por el interés -grado en que se activa y mantiene su atención- y la motivación -el esfuerzo que ponen al trabajar y estudiar- que les produce el que sus profesores o profesoras creen situaciones y planteen problemas que despierten curiosidad, el que señalen explícitamente las metas y objetivos a conseguir con la clase o actividad a realizar o el que presenten esquemas previos que permitan organizar la información que se va a recibir, los alumnos reconocen que tales estrategias ejercen un efecto positivo. Las medias se sitúan entre 3 y 3.5 (suficiente y bastante). En algunos de estos casos, aunque las medias van en la dirección esperada, no son muy altas.

Por otra parte, cuando se pregunta a alumnos y alumnas el grado en que se sienten a gusto cuando el profesor plantea dudas para hacer pensar y retos para estimular el esfuerzo, las medias muestran un ligero desacuerdo con el efecto motivador atribuido a tales estrategias (2.5 en ambos casos), lo que va en contra de lo esperado.

Además, cuando se les pregunta -en la segunda parte del cuestionario- en relación con el hecho de que los profesores muestren la utilidad de aprender el contenido a tratar, tomados en conjunto los alumnos se muestran indiferentes al valorar el impacto motivacional de tal hecho (Md: 3.2). Sin embargo, cuando se les pregunta -en la primera parte del cuestionario- el grado en que los mensajes que muestran específicamente la relevancia de la actividad influyen en su motivación por aprender, tienden a responder "bastante" cuando los mensajes hacen referencia a la relevancia de la actividad para comprender algo, para aprobar un examen o para conseguir un empleo (medias entre 3.5 y 3.7), y "lo suficiente" cuando los mensajes hacen referencia a la relevancia interna de la tarea (...sirve para...) o a que va a posibilitar un incremento en alguna capacidad (Md: 2.9 y 2.8 respectivamente).

Aparentemente, parte de los resultados anteriores van en contra de los supuestos de que partíamos. No esperábamos que plantear dudas y retos o mostrar que la tarea va a facilitar el aumento de alguna capacidad iba a carecer de efectos positivos. Pero decimos *aparentemente* porque ya anticipábamos la posibilidad de que el efecto de las variables estudiadas no fuese general, sino que dependiese de las características motivacionales de los alumnos, punto en el que los resultados del análisis de regresión son altamente esclarecedores, como se verá a continuación.

La relación entre las características motivacionales de los alumnos y el valor motivador atribuido a las variables contextuales anteriormente mencionadas ha sido significativa ($p < .001$) en todos los casos menos en dos: creación de situaciones que despierten curiosidad y mensajes relativos a la relación del contenido a trabajar con el examen, variables contextuales cuyo valor motivacional es uno de los más claramente reconocidos por el conjunto de los alumnos.

Lo más interesante, sin embargo, es que las características de los alumnos que tienen un peso más importante en la forma en que éstos valoran la actividad del profesor son la *motivación intrínseca*, que se relaciona de modo positivo, y la *vagancia*, que lo hace de modo negativo. El único caso en que la primera de éstas variables no influye en la valoración motivacional de la actividad del profesorado es cuando éste pone de manifiesto la relevancia de la actividad para adquirir una competencia relevante en el mundo laboral. En este caso son la *ambición* y el *miedo al fracaso* las variables que predicen positivamente la valoración motivacional de la actuación del profesor. Por otra parte, la percepción positiva o negativa del hecho de que los profesores hagan referencia al examen o de que señalen los objetivos globales de la asignatura no parece depender de la *vagancia* o inconstancia y superficialidad con que sus alumnos afrontan el trabajo.

En cuanto a las restantes características motivacionales del alumnado, la *disposición al esfuerzo* hace que se valoren como algo poco motivador los mensajes sobre la relevancia interna de lo que se ha de aprender (Esto sirve para...) y sobre el grado en que permite comprender mejor un principio o un concepto. A primera vista este resultado resulta extraño, dado que existe la motivación intrínseca y la disposición al esfuerzo se relacionan positivamente (Montero y Alonso Tapia, 1992-a, pág. 218). No obstante, este resultado puede que se explique porque si es evidente que lo que hay que estudiar sirve, no que da excusa para no esforzarse, y el esfuerzo, aunque se realice habitualmente, puede que resulte aversivo. En cuanto al *miedo al fracaso*, su efecto es opuesto al de la variable anterior: hace que se valoren de modo positivo los mensajes sobre la relevancia interna de lo que se ha de aprender.

Valoración de las estrategias relacionadas con el desarrollo de la clase y la ayuda del profesor.

(Variables 13, 14, 16, 17 y 21 a 28)

Durante el desarrollo de la clase son varias las características de la actividad docente que pueden tener un impacto motivacional. Ante todo, la organización y claridad expositiva, clave para que los alumnos no se queden bloqueados por no entender. A continuación, en relación con este punto, facilitando o dificultando la claridad de la exposición, intervienen otras variables. Primero, el tipo de vocabulario utilizado, que puede ser más o menos técnico y preciso. Después, el uso de imágenes y ejemplos para ilustrar y aclarar los contenidos más abstractos y difíciles de aprehender. Así mismo, la posibilidad y estímulo a la participación, dado que permite aclarar dudas, confirmar o descartar las ideas que se va haciendo el alumno y facilitar la construcción de representaciones adecuadas de lo que se trata de aprender, aunque también puede perjudicar a los alumnos más tímidos, dependiendo de como se lleve a cabo. Además, el hecho de relacionar los contenidos pertenecientes a distintos temas y de sugerir lecturas complementarias puede contribuir a una mayor elaboración e integración de los conocimientos aunque también exige un mayor esfuerzo por parte de los alumnos. Finalmente, recibir ayuda del profesor fuera de clase, al facilitar la experiencia de que no se afrontan en solitario las dificultades

puede dar confianza al alumno en el logro de los objetivos de aprendizaje y contribuir a motivarle a esforzarse por conseguirlos.

Dadas las características de las variables descritas, cabía esperar que, en la medida en que estuviesen presentes, los alumnos reconociesen que influyen positivamente en su motivación. No obstante, como en los casos anteriores, cabía también la posibilidad de que dicho efecto se viese modulado por la interacción entre las características de la actividad docente y las motivaciones previas del alumno. Así, el hecho de que la participación implique la posibilidad de mostrar que uno no sabe algo puede que interactúe con el miedo al fracaso, lo mismo que el uso de un vocabulario técnico más preciso pero más difícil de comprender; y el tener que recurrir a lecturas complementarias, dado que no sólo se requiere más esfuerzo, sino que puede no resultar claro qué es lo que el profesor o profesora van a pedir.

Los resultados, en conjunto, van en línea con las expectativas anteriores, aunque hay que hacer algunas precisiones. Conviene recordar, sin embargo, antes de comentarlos, que la evaluación del impacto motivacional de las estrategias empleadas durante el desarrollo de las actividades de aprendizaje se ha realizado fundamentalmente en la segunda parte de la prueba, pidiendo a los alumnos que indicasen su grado de acuerdo con distintas afirmaciones. En la primera parte, en la que se pregunta directamente a los alumnos por el interés y la motivación que despiertan en ellos distintas pautas docentes, sólo se les ha preguntado por dos de ellas, el uso de imágenes y ejemplos durante las explicaciones y el hecho de relacionar unos temas con otros.

Por lo que al *uso de imágenes y ejemplos* se refiere, las medias obtenidas correspondientes a su efecto sobre el interés (3,9) y sobre la motivación (3,7) han sido de las más altas de toda la prueba, esto es, la mayoría de los alumnos coinciden en subrayar su valor motivador. Ya dice el refrán que "Una imagen vale más que mil palabras". Ello no ha impedido que aparezcan diferencias significativas en función de las características motivacionales de los alumnos, siendo de nuevo la *motivación intrínseca* la que hace que esta estrategia sea percibida como algo positivo tanto para el interés como para la motivación, y la *vagancia* la que hace que sea percibida como algo negativo, aunque sólo en relación con el interés.

En cuanto al hecho de *relacionar unos temas con otros*, la media (3,1) indica que es una variable que motiva a los alumnos "lo suficiente". No obstante, existen diferencias significativas en función de las características de los alumnos. El que los profesores establezcan relaciones entre los temas a medida que desarrollan sus clases es tanto más positivo cuanto mayor es la motivación intrínseca de los alumnos y su disposición al esfuerzo.

Pasando a las características del modo en que los profesores desarrollan las clases cuyo impacto motivacional ha sido evaluado en la segunda parte de la prueba -*organización y claridad expositiva, uso*

de vocabulario técnico y preciso y sugerencia de lecturas complementarias, si se consideran los datos de la muestra en conjunto, la primera parece tener un efecto ligeramente positivo (Md: 3.3), mientras que las otras dos lo tienen negativo (Md: 2 y 2,5). Sin embargo, el significado de estos resultados debe matizarse en función del papel que parecen desempeñar las variables motivacionales de los sujetos. La organización y claridad expositiva es percibida tanto más negativamente cuanto mayor es la *vagancia* de los alumnos. En cuanto a las restantes características docentes, su efecto motivador es tanto menos negativo y más positivo cuanto mayor es la motivación intrínseca de los sujetos y, en el caso del "uso de vocabulario técnico", cuanto mayor es la *ansiedad facilitadora del rendimiento*.

Consideración aparte merecen los resultados relativos a la valoración de las distintas actuaciones del profesor relacionadas con el fomento de la participación en clase. En general, las medias en todas estas variables -entre 2,7 y 3,3- muestran que los alumnos, considerados globalmente, estiman que la participación ni motiva ni desmotiva. No obstante, nos encontramos de nuevo con que a medida que la *motivación intrínseca* de los alumnos es mayor, aumenta significativamente el gusto por la participación, la valoración positiva de que el profesor permita preguntar al alumno cuando lo desee, la aceptación del hecho de que aquél pregunte directamente y de que pida exponer en público trabajos que previamente hay que preparar. Por otra parte, también ponen de manifiesto los análisis de regresión que a medida que aumenta el *miedo al fracaso*, menos gusta preguntar en clase, que el profesor pregunte y que pida exponer en público, algo que cabía esperar por el ridículo que el fracaso en tales situaciones puede conllevar.

Finalmente, en cuanto a la *ayuda del profesor fuera de clase* se refiere, es una de las variables cuyo impacto motivacional positivo se reconoce de modo más generalizado (Md: 3.8). No obstante, de nuevo la *motivación intrínseca* influye positivamente en esta valoración, y el *miedo al fracaso* lo hace negativamente. En este último caso, es posible que la ayuda del profesor excluya la posibilidad de atribuir el fracaso, en caso de producirse, a causas distintas a uno mismo, lo que implicaría una mayor pérdida de estima personal. De ahí, tal vez, el resultado encontrado.

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

(Variables 29 a 34)

En clase es frecuente que los alumnos tengan que trabajar resolviendo problemas o haciendo tareas. En la medida en que esto ocurre, la clase pasa a ser una clase práctica. Además, una estrategia docente que los profesores emplean con alguna frecuencia es pedir a los alumnos que preparen una clase de cuyo desarrollo se han de responsabilizar ante sus compañeros. Normalmente estas clases, que por su desarrollo son también clases prácticas, plantean problemas nuevos a los alumnos, por lo que suelen constituir un reto. Además, pueden prepararse en grupo o, con menos frecuencia, individualmente. Así mismo, para su preparación los alumnos pueden contar o no con la ayuda del profesor. También suelen

tener un carácter más informal -menos estructurado, con más participación- que las clases de éste, y en ellas el trabajo de los alumnos puede ser valorado y criticado públicamente a lo largo de las mismas por sus compañeros. Por todas estas características, cabe esperar que su impacto motivacional varíe en función de las distintas motivaciones de los alumnos, expectativa con la que son congruentes los resultados encontrados.

La valoración global de la capacidad motivadora de las clases prácticas es neutra cuando se consideran las respuestas de la muestra en su conjunto (Md: 2.8), lo mismo que la de algunas características de las mismas. Así, la realización de las clases prácticas en grupo (Md: 2.7) y la valoración crítica del propio trabajo por parte de los compañeros (Md: 2.7). Otras características tienen un efecto ligeramente positivo. Entre éstas están el tipo de problemas que plantean (Md: 3.4), el hecho de que el profesor preste ayuda durante su preparación o desarrollo (Md: 3.5) o el carácter más informal de las mismas (Md: 3.5). Sin embargo, como en los casos anteriores, la interpretación de estos resultados debe matizarse en función de las diferencias en la valoración de tales estrategias docentes a que dan lugar las características motivacionales de los alumnos.

La valoración positiva de la capacidad de las clases prácticas para motivar se asocia positivamente a la *motivación intrínseca*, tanto si se consideran las clases globalmente como si se consideran cada una de sus características. Tan sólo desaparece esta asociación cuando lo que se ha de valorar es el hecho de que el profesor las plantee en grupo. Así mismo, nos encontramos con una valoración semejante a medida que la *ambición* aumenta, en este caso debido, al parecer, a la naturaleza de los problemas que se plantean en estas clases.

Por otra parte, a medida que aumenta la *disposición al esfuerzo* disminuye la valoración positiva tanto de la realización de las clases prácticas en grupo como de la ayuda del profesor para preparar las clases prácticas. El primero de estos hechos puede explicarse si tenemos en cuenta, por un lado, que el esfuerzo tiene un componente de fatiga que resulta aversivo y que puede pasar a primer plano en cualquier momento, y que cuando hay que hacer algo en grupo, el trabajo puede tender a recaer en los alumnos habitualmente más trabajadores. En cuanto al segundo de los hechos señalados, puede que recibir ayuda signifique al tiempo mayor exigencia, lo que unido al carácter potencialmente aversivo del esfuerzo, explicaría los resultados encontrados.

Los resultados también han puesto de manifiesto que a medida que aumenta la superficialidad con que los alumnos tienden a hacer las cosas, la tendencia a dejarlas sin acabar y la conciencia de desidia, esto es, la *vagancia*, disminuye el valor motivador que los alumnos atribuyen tanto a las clases prácticas consideradas globalmente como a la mayoría de las variables que afectan al modo de plantearlas - naturaleza de los problemas que se plantean en ellas, ayuda del profesor, informalidad en el modo de desarrollarse, etc., si bien en alguno de estos casos los resultados no llegan por poco a alcanzar los

valores estándar de significación estadística.

Finalmente, un resultado que tampoco ha alcanzado los niveles estándar de significación estadística por muy poco, ha sido que la posibilidad de recibir críticas al propio trabajo es valorada tanto más negativamente cuanto mayor es el *miedo al fracaso* de los alumnos, lo que concuerda con lo esperado.

Valoración del planteamiento de los trabajos prácticos y de las características de los mismos.

(Variables 15 y 35 a 39).

No es infrecuente que los profesores pidan a los alumnos la realización de trabajos prácticos fuera del centro escolar como medio para facilitar la comprensión y el aprendizaje de los contenidos que han de aprender. En la medida en que realmente sirvan para conseguir este objetivo, cabía esperar que estos trabajos sean considerados positivamente motivadores por parte de los alumnos. Sin embargo, 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. Debido a estas propiedades, cabía esperar así mismo, que su impacto sobre la motivación de los alumnos fuese distinto en función de las características motivacionales de éstos.

Los resultados obtenidos han confirmado ambas expectativas. En primer lugar, cuando se ha preguntado directamente a los alumnos en la primera parte del cuestionario por el grado en que los trabajos prácticos les motivaban a esforzarse por aprender, aquellos han respondido en promedio que les motivaban "lo suficiente" (Md: 3.2). Sin embargo, cuando se ha preguntado a los alumnos por el grado en que estaban de acuerdo con diversas afirmaciones relativas al grado en que les agradaba hacer estos trabajos porque facilitaban aprender o porque facilitaban la comprensión y aplicación de lo aprendido en las clases teóricas, la respuesta promedio ha sido que les eran indiferentes. Este resultado, aparentemente inconsistente con el anterior, podría explicarse por la mayor inconcreción de la pregunta directa. En cualquier caso, lo que es claro es que existen diferencias entre los alumnos en la valoración de los trabajos prácticos, diferencias ligadas positivamente a la *motivación intrínseca* -a mayor motivación intrínseca, mayor preferencia por este tipo de trabajos porque permiten comprender mejor después las clases teóricas y aprender a aplicar lo que se ha estudiado- y negativamente a la *vagancia*.

Por otra parte, cuando se ha preguntado a los alumnos por tres características que parecen clave para definir el impacto de este tipo de trabajos sobre la motivación -dar a elegir tema para el trabajo, dar un guión abierto para su realización y validez del trabajo para la nota-, los resultados han sido los siguientes:

a) En primer lugar, existe una valoración ligeramente positiva del hecho de que los profesores dejen *elegir tema* cuando se ha de hacer un trabajo práctico, lo que va en línea con nuestras expectativas,

establecidas a partir de los trabajos de DeCharms (1976) sobre el papel motivador de la percepción de control y la ausencia de sensación de obligación (Md: 3.4). Tal valoración no parece depender de ninguna de las características motivacionales de los alumnos.

b) En segundo lugar, la media de los alumnos tiende a rechazar, por desmotivador, el hecho de que los profesores den un *guión abierto para el trabajo*, por que exige pensar más, y a preferir un guión muy detallado (Md: 2.2). Sin embargo, este rechazo solo se produce en la medida en que los alumnos temen el fracaso. Por el contrario, en la medida en que les interesa aprender (motivación intrínseca), en que les activa la necesidad de entregar un trabajo (ansiedad facilitadora del rendimiento) o incluso en que se reconocen como vagos, valoran positivamente los guiones abiertos, aunque probablemente por diferentes razones -posibilidad de aprender o ausencia de obligación de hacer algo muy concreto y elaborado-.

c) Finalmente, en tercer lugar, el hecho de que los trabajos prácticos no sean considerados a la hora de la calificación es valorado como negativo por la mayoría (Md: 2.0). Todas las variables motivacionales, excepto la motivación intrínseca, parecen influir en esta valoración negativa, si bien esta relación sólo resulta estadísticamente significativa en el caso de la *vagancia*. En cuanto a la *motivación intrínseca*, lleva a valorar positivamente los trabajos que no sirven para la nota porque así la atención no se distrae del objetivo principal, aprender, lo que era de esperar de acuerdo con nuestro modelo de partida.

Valoración del modo de plantear las evaluaciones y de utilizar los resultados de las mismas.

(Variables 40 a 46).

El hecho mismo de la evaluación, en cuanto que puede dar lugar a un éxito o a un fracaso, tiene siempre repercusiones motivacionales tanto por las consecuencias externas del resultado -tener que volver a estudiar, etc.- como las implicaciones del mismo para la autoestima. Pero, además, el *modo* de plantar las evaluaciones y de dar los resultados también puede influir en la motivación.

Así, la *cantidad de ejercicios* de evaluación -desde un examen único a la evaluación continua- modifica las probabilidades tanto de aprender a partir de la propia evaluación como de experimentar el éxito o el fracaso ligado al resultado. En cuanto al *contenido*, el hecho de que las preguntas o tareas exijan pensar o de que, por el contrario, puedan resolverse con haber memorizado los temas o haber aprendido unos algoritmos tampoco es indiferente para la motivación: lo primero plantea un desafío interesante del que incluso se puede aprender, pero incrementa la posibilidad de fracaso, al contrario de lo que ocurre con el segundo tipo de tareas. Y lo mismo ocurre según que los profesores planteen exámenes mixtos -que incluyen distinto tipo de tareas y formatos de evaluación- o exámenes de un único tipo. Los primeros dan más posibilidades de expresar lo que uno sabe, pero en caso de fracaso disminuye la posibilidad de disculpa o autojustificación, al contrario de lo que ocurre en los segundos. Así mismo, por lo que se refiere al *tiempo*, el disponer de mayor o menor tiempo para elaborar la

respuesta y contestar puede tener repercusiones distintas: a mayor tiempo, más posibilidades de elaboración y autocorrección de la respuesta, pero también de distraerse, de que surjan dudas y de equivocarse. Por otra parte, cuando se hacen *trabajos en grupo*, no es lo mismo considerarles sólo como actividad de aprendizaje que calificarles y que la calificación cuente para la evaluación final. Cuando cuenta, el impacto motivacional probablemente sea diferente en función de que la calificación sea buena o mala y del nivel de competencia de los alumnos, lo que se refleja en que los más competentes reaccionan rechazando estas prácticas en caso de calificaciones negativas (Johnson y Johnson, 1985). Finalmente, no parece indiferente *dar las nota en público* o en privado y que los alumnos puedan *revisar los exámenes* o no.

A la luz de los efectos potenciales de todas las condiciones anteriores que rodean la evaluación, cabía pensar que su repercusión motivacional variaría en relación con las características motivacionales de los sujetos, lo que ha ocurrido sólo en parte, dado que algunas características parecen tener además un impacto generalizado semejante para la mayoría de los alumnos.

Cuando se considera la valoración de los distintos aspectos de la evaluación globalmente, esto es, sin tener en cuenta las diferencias individuales en motivación, un primer resultado que merece la pena destacar es que se rechaza con claridad la limitación de tiempo en los exámenes (Md: 1.3), el proponer tareas que exijan pensar (Md: 1.9) y el examen único (Md: 2.5). La valoración media de las dos características restantes de la evaluación consideradas -el planteamiento de exámenes mixtos y la valoración de los trabajos realizados en grupo para la nota- corresponde a la categoría de "indiferente" (Md: 2.9 y 2.7 respectivamente).

Por otra parte, si se atiende a las diferencias de valoración ligadas a las características motivacionales de alumnos y alumnas, la *motivación intrínseca* y la *ambición* contribuyen a que se valore más positivamente el examen único, en cuanto que facilita una mejor concentración, los exámenes mixtos y, en el caso de la motivación intrínseca, también las evaluaciones que exigen pensar. Estas evaluaciones, sin embargo, son tanto más rechazadas cuanto mayor es el *miedo al fracaso*, algo que cabía esperar. Así mismo, tanto la vagancia o inconsistencia al trabajar como la tendencia a esforzarse que se refleja en la cantidad de trabajo que se asume habitualmente influyen negativamente en la valoración motivacional de los exámenes mixtos. Este resultado parece contradictorio. No obstante, como ya hemos dicho anteriormente en relación con un resultado similar, puede explicarse en la medida en que la disposición al esfuerzo, aun siendo habitual en un sujeto, no sea algo derivado del placer de hacer las cosas, sino de la necesidad de "cumplir" con las propias obligaciones, lo que puede resultar aversivo. En la medida en que se dé esta posibilidad -y esto es sólo una hipótesis-, tanto el "trabajador" como el "vago" rechazarían, como ocurre aquí, toda evaluación que implique un mayor trabajo.

En cuanto al tiempo limitado en los exámenes, es valorado tanto más positivamente cuanto mayor es la ansiedad facilitadora del rendimiento, al contrario de lo que ocurre cuanto mayor es el miedo al fracaso. Y, por lo que respecta a la valoración de los trabajos en grupo, se relaciona positivamente con el miedo al fracaso, probablemente porque el inseguro confía en que el trabajo de otro le puede ayudar o porque, en caso de fracaso la responsabilidad no es totalmente suya. No obstante, este resultado sólo roza los niveles estándar de significación, como puede verse en el apéndice.

Si consideramos, finalmente, los resultados relativos a algunas de las características que delimitan la comunicación de los resultados de la evaluación, lo primero que destaca es que, cuando los resultados se consideran globalmente, tanto recibir la nota en privado como poder revisar los exámenes deja indiferentes a los alumnos (Md: 2.6 y 3.1 respectivamente). Sin embargo, el deseo de recibir la nota en privado se relaciona positivamente con el miedo al fracaso y al ridículo -algo que cabía esperar- y negativamente con la ansiedad facilitadora del rendimiento. Por otro lado, el deseo de revisar los exámenes para aprender se relaciona positivamente con *motivación intrínseca* y negativamente con la *vagancia*, lo que tampoco era de extrañar.

Valoración del efecto motivacional del contexto: diferencias en función del sexo de los alumnos

A fin de completar el estudio, se comprobó en relación con cada una de las variables estudiadas si había diferencias en la apreciación de su valor motivacional en función del sexo de los alumnos. En primer lugar, analizamos si había diferencias significativas en las características motivacionales con que alumnos y alumnas afrontan el aprendizaje y las actividades académicas, resultados que recogemos en la Tabla 4.

Tabla 4. Diferencias en las motivaciones personales en función del sexo.

Sexo Número de sujetos	Mujer 194	Varón 135	F	P
Disposición al esfuerzo	5.72	5.27	1.15	.28
Motivación intrínseca	8.27	7.47	4.96	.02
Ambición	6.54	7.14	1.84	.17
Ansiedad facilitadora del rendimiento	4.77	5.71	9.62	.00
Vagancia (superficialidad e inconstancia)	4.24	5.36	16.25	.00
Miedo al fracaso	6.83	5.68	10.91	.00

Como puede comprobarse, las chicas superan significativamente a los chicos en motivación intrínseca y en miedo al fracaso, mientras que ocurre al contrario en relación con la vagancia -la tendencia a ser superficial e inconstante- y la ansiedad facilitadora del rendimiento. Dado que los análisis descritos en los apartados anteriores han puesto de manifiesto que el grado de motivación intrínseca se asociaba al grado de valoración positiva de la mayoría de las pautas de actuación docente

estudiadas, mientras que el miedo al fracaso y la vagancia cuando aparecían asociados lo hacían negativamente, parece razonable pensar que éstas diferencias en las características motivacionales de los alumnos pertenecientes a uno y otro sexo están condicionando las diferencias entre alumnos y alumnas que aparecen en la forma de valorar las pautas de actuación de los profesores.

En concreto, los resultados recogidos en nuestra investigación han puesto de manifiesto que existen diferencias significativas entre chicos y chicas en el grado en que valoran como motivacionalmente positivas 24 de las 46 características docentes estudiadas. En 20 de las 24 ocasiones, las chicas reconocen una mayor capacidad motivadora a las pautas estudiadas o menos capacidad desmotivadora. Así, valoran más:

- a) las pautas recogidas que hacen referencia al comienzo de la clase (variables 1, 3, 4, 6, 7);
- b) los mensajes que muestran la relevancia interna de la tarea -qué tipo de problemas permite resolver el hecho de dominar lo que pretende enseñar- (variable 11) o su relevancia para el desarrollo de capacidades o para el futuro trabajo (variables 9, 10);
- c) el uso de imágenes y ejemplos (variables 13 y 14), así como la organización y claridad expositiva durante la clase (variable 21).
- d) el hecho de que el profesor deje preguntar en clase (variable 25) o, en general, el fomento de la participación de modo espontáneo (variable 28).
- e) la mayoría de las características que definen la realización de clases prácticas (variables 29, 31, 33 y 34), excepto la aceptación de la crítica de los compañeros y el gusto por la preparación de las clases prácticas en grupo.
- f) el planteamiento de trabajos prácticos (variables 35 y 36).
- g) el hecho de que el profesor de la nota en privado (variable 46).

Por el contrario, los alumnos rechazan menos que las alumnas el uso de vocabulario técnico, el que los profesores den guiones abiertos -no muy especificados- para la realización de los trabajos prácticos, el que los profesores planteen evaluaciones que exigen pensar y el que los profesores pongan tiempo limitado en los exámenes, factores que incrementan la posibilidad de fracaso, algo que a lo que las alumnas temen más que los alumnos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Al comienzo de este estudio nos planteábamos dos preguntas. Primero, si alumnos y alumnas consideraban que las diferentes pautas de actuación docente recogidas en la Tabla 1 favorecían su interés y su motivación por aprender; y, segundo, si el efecto de las pautas de actuación aludidas estaba mediatizado por las características motivacionales con que los propios alumnos afrontaban las clases y la actividad académica en su conjunto. Ambas han recibido una respuesta que apoya, en general, nuestras expectativas iniciales, si bien es preciso hacer algunas precisiones.

En primer lugar, los resultados han puesto de manifiesto que hay una serie de características de la acción docente que resultan motivadoras para la mayoría de los alumnos, con independencia de sus motivaciones personales. Se incluyen en esta categoría todas las características descritas en la primera parte del cuestionario y algunas de la segunda parte. De todas ellas merece la pena destacar: el uso de situaciones que estimulan la curiosidad; los mensajes que subrayan la relevancia de la tarea bien para comprender algún fenómeno, concepto o principio, bien para competir en el mundo laboral, bien para superar los exámenes; y, sobre todo, el uso de imágenes y ejemplos y la ayuda del profesor. El uso generalizado de las pautas mencionadas favorecerá, pues, probablemente, la motivación de la mayoría de los alumnos por aprender.

Los resultados han puesto también de manifiesto que hay una serie de pautas claramente rechazadas por desmotivadoras por el conjunto de los alumnos. 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, el planteamiento de dudas y retos, el uso de vocabulario técnico, la sugerencia de lecturas complementarias, el que los guiones para los trabajos prácticos sean abiertos y el que estos trabajos no cuenten para la nota. Cabe esperar, pues, que si se evitan en la medida de lo posible estas pautas de actuación, 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.

En segundo lugar, los resultados han puesto de manifiesto dos hechos que merecen especial consideración. Por un lado, el efecto motivador de la práctica totalidad de las pautas de acción docente estudiadas aumenta a medida que aumenta la motivación de los sujetos por aprender e incrementar su competencia (motivación intrínseca). Este resultado es coherente pues las pautas docentes estudiadas están pensadas justamente para estimular este tipo de motivación, y sugiere que, en tanto que la misma se halla presente en los alumnos en alguna medida, tales pautas deben utilizarse si se desea estimular el deseo de los alumnos por aprender, para lo que pueden ser útiles las directrices que hemos sugerido en uno de nuestros trabajos más recientes (Alonso Tapia, 1997).

Por otro lado, el miedo al fracaso, mayor en las alumnas que en los alumnos, da lugar a que situaciones de las que se podría aprender pero en las que cabe también la posibilidad de fracaso público con la evaluación negativa que ello comporta -por ejemplo, las situaciones que implican participar en clase por obligación-, sean vistas como motivacionalmente negativas. En consecuencia, parece necesario que los profesores hagan disminuir el componente evaluativo en estas situaciones, especialmente cuando el alumnado esté formado principalmente por chicas, para lo que pueden ser útiles algunas de las estrategias que hemos descrito en el trabajo que acabamos de citar.

En tercer lugar, pensábamos inicialmente que las pautas de actuación descritas podrían contrarrestar la influencia de la inconstancia y desinterés de los alumnos -su vagancia- porque considerábamos probable que estas características se debieran a que no veían la relevancia de lo que habían de estudiar y a la falta de experiencia de progreso necesaria para disfrutar del aprendizaje, algo que las pautas mencionadas tratan de evitar. Sin embargo, los resultados han puesto de manifiesto que tales pautas parecen tener justamente el efecto contrario. Esto es, cuanto más se esfuerzan los profesores por crear condiciones que facilitan el aprendizaje, más aversivas resultan para los alumnos inconstantes las tareas y actividades a realizar.

El hecho que acabamos de referir plantea dos problemas importantes, tanto para la comprensión de los procesos motivacionales como para la actuación práctica en el aula. Primero, averiguar de qué depende que numerosos alumnos y alumnas -particularmente los primeros- sean notablemente inconstantes y vagos al llegar a la Enseñanza Secundaria, y cómo conseguir -si es posible- que lleguen a esta etapa escolar con el menor grado posible de desinterés por el aprendizaje. El segundo problema es más de índole práctica. Si un alumno llega con un nivel muy bajo de motivación por aprender y, al mismo tiempo, es vago en el sentido de que tiende a hacer las cosas sin profundizar en ellas, frecuentemente sin llegar a terminarlas, ¿qué hacer para que se interese por aprender y para que ponga el esfuerzo necesario para ello?

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

Así mismo, los autores mencionados han puesto de manifiesto que se dan cambios sistemáticos a medida que los niños crecen en la frecuencia con que reciben distintos tipos de información. A medida

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

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

Debido al hecho anterior, probablemente sea preciso, en segundo lugar, echar mano de incentivos externos al propio aprendizaje. De hecho, los principales defensores de tratar de facilitar el desarrollo de la motivación intrínseca como medio de estimular el aprendizaje (Leeper, Greene y Nisbett, 1973; Leeper, Keavney y Drake, 1996), tras revisar numerosos estudios sobre el uso de recompensas han puesto de manifiesto que hay tres situaciones en las que éstas constituyen el único medio de incentivar al

alumno: cuando el interés inicial es muy bajo, cuando el atractivo de la actividad sólo se puede comprobar después de llevar realizándola cierto tiempo o cuando es preciso alcanzar cierto nivel de destreza en ella para poder disfrutar con su realización. No obstante, puede que el uso de refuerzos externos -por ejemplo, la aplicación de programas de economía de fichas- no sea viable en estos niveles escolares. Por un lado, su uso generalizado podría minar la motivación intrínseca. Y, si sólo se usase con estos sujetos, podría ser percibido por los demás como una práctica discriminatoria.

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

REFERENCIAS

- ALONSO TAPIA, J. (1991) *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- ALONSO TAPIA, J. (1992) *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid, Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma. Colección de Bolsillo.
- ALONSO TAPIA, J. (1995) *Orientación educativa: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- ALONSO TAPIA, J. (1997) *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias*. Barcelona: EDEBE.
- ALONSO TAPIA, J. (1998) *¿Qué podemos hacer los profesores universitarios para mejorar el interés y esfuerzo de nuestros alumnos por aprender? Comparación de los efectos motivacionales de las actividades docentes en función de las motivaciones de los alumnos en la Enseñanza Secundaria y en la Universidad*. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid. Trabajo no publicado.
- ALONSO-TAPIA, J. e IRURETA, L. (1991): Enhancing learning motivation. Fourth European Conference for Research on Learning and Instruction. Turku, Finlandia.
- 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.
- AMES, C. y AMES, R. (Eds.) (1989) *Research on motivation in education. III. The classroom milieu*. Nueva York: Academic Press.
- AMES, C. (1992) Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 3, 261-271.
- BOEKAERTS, M. (1997) Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers and students. *Learning and Instruction*, vol 7, 2, 161-186.
- deCHARMS, R. (1976): *Enhancing motivation: Change in the classroom*. New York: Irvington.

- DWECK, C. y ELLIOT, D.S. (1983) Achievement motivation. En P.H. Mussen (gen. ed.) y E.M. Hetherington (vol. ed.), *Handbook of child psychology. Vol IV: Social and personality development.* (pp. 643-691) Nueva York, Wiley.
- GUICHARD, J. (1993) *L'école et les représentations d'avenir des adolescents.* Paris: PUF.
- 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.* (pp.215-238) Hilldale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- JOHNSON, D.W. y JOHNSON, R. (1985): Motivational processes in cooperative, competitive, and individualistic learning situations. En C. Ames y R. Ames (Eds): *Research on motivation in education* (pp. 249-286). Orlando, Florida: Academic 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*(Págs. 217-235). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- KUHL, J. (1994) A theory of action and state orientations. En J. Kuhl y J. Beckmann (Eds.) *Volition and personality: Action versus state orientation.* Seattle: Hogrefe y Huber.
- LEEPER, M.R., KEAVNEY, M. y DRAKE, M. (1996) Intrinsic motivation and extrinsic rewards: A commentary on Cameron and Pierce's meta-analysis. *Review of Educational Research*, 1996, vol. 66, 1, 5-32.
- LEEPER, M.R., GREENE, D. y NISBETT, R.E. (1973) Undermining children's intrinsic interest with extrinsic rewards: A test of the "overjustification" hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28, 129-137.
- MONTERO, I. y ALONSO-TAPIA, J. (1992-a) El cuestionario MAPE-II. En J. Alonso-Tapia: *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: *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: *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*, 1, (15 págs
- PARDO MERINO, A. y ALONSO-TAPIA, J. (1990) *Motivar en el aula.* Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma.
- 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.
- STIPEK, D.J. (1984): The development of achievement motivation. En R. Ames y C. Ames (Eds.): *Research on motivation in education. Vol. 1.* Nueva York. Academic Press.
- VEROFF, J. (1969): Social comparison and the development of achievement motivation. En C. Smith (Ed.): *Achievement-related motives in children.* Nueva York: Russell Sage F.